

Magazin

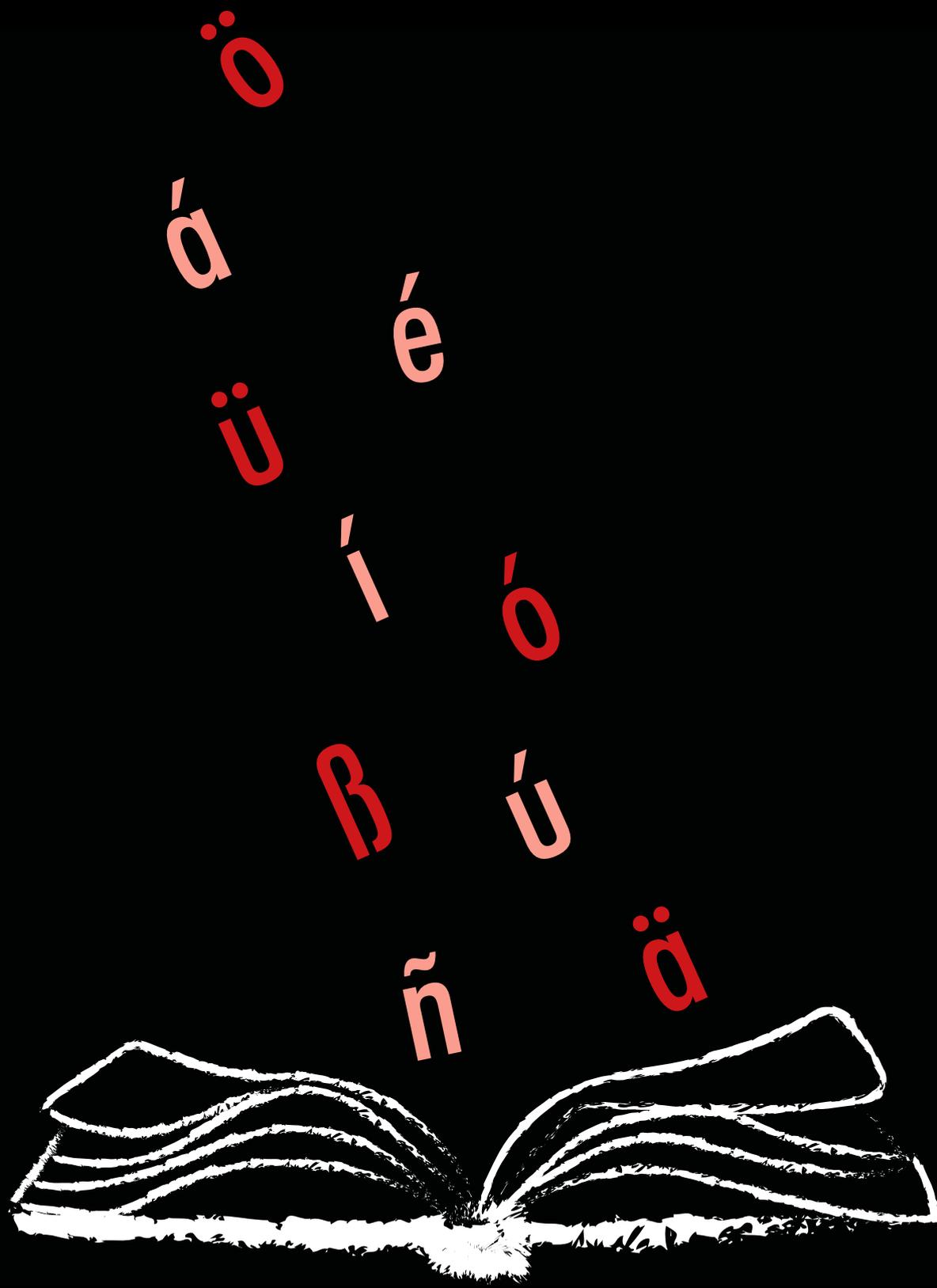
REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

ISSN 1136-677X Asociación de Germanistas de Andalucía **AGA**

Andalusischer Germanistenverband Invierno de 2020 - Número 28

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2020.i28>

fage



The background of the entire page is a white surface covered with various black ink splatters and blotches of different sizes and shapes, creating a high-contrast, abstract pattern.

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Vorwort / Editorial

4

Wissenschaftliche Artikel /
Artículos científicos

7

Los idilios del mundo petrificado:
Stine de Theodor Fontane o el
asedio de la inhumanidad
Ricardo Andrade

21

Selbstwahrnehmung Lehrender
mit Deutsch L1 oder LX
hinsichtlich ihres Verhaltens im
DaF-Unterricht
Philip Bob Bracker y Daniele Polizio

35

Ejercicios de activación de la
lengua alemana en clases de
traducción inversa
Elke Cases Berbel y Paola Nieto García

45

La accesibilidad lingüística
como servicio en la atención de
usuarios en las entidades del
tercer sector
María Jiménez-Andrés

59

Aprendizaje corporeizado de la
lengua alemana: metodología
docente para traductores e
intérpretes
Olga Koreneva Antonova

69

La traducción de mundos ficticios
en la literatura entre el alemán
y el español: el caso de *Die
andere Seite. Ein phantastischer
Roman* de Alfred Kubin.
Robert Szymyślik

Gutachter / Revisores

83

Call for papers

85

Autorenerklärung / Declaración
de autoría

87

Interkulturelle Didaktik /
Didáctica intercultural

93

Auf den Klang kommt's
an: Die Vertonung eigener
Geschichten zur intensiven
Auseinandersetzung mit
Prosodie im DaF-Unterricht
Denise Gensel

Gespräch / Conversación

101

La Germanística en Alemania
e Italia durante la crisis del
covid-19. Una conversación
Marcella Costa y Kai Bremer

Rezensionen / Reseñas

111

Cáceres Würsig, Ingrid y Solano
Rodríguez, Remedios

Reyes y pueblos: poesía
alemana del trienio liberal

Rodrigo Carmen-Cerdán

113

Pérez, Ana (trad. y ed.)

Ernst Toller, entre la II República
y la Guerra Civil española

Christoph Ehlers

117

Reisner, Larisa / Richard Chappell (ed.)

Hamburgo en las barricadas. Y
otros escritos sobre la Alemania
de Weimar

Juan Pablo Larreta

119

Ortiz-de-Urbina, Paloma (ed.)

Germanic Myths in the
Audiovisual Culture

Alejandro Rivero-Vadillo

Werden Sie AGA-Mitglied /
Asóciate a la AGA

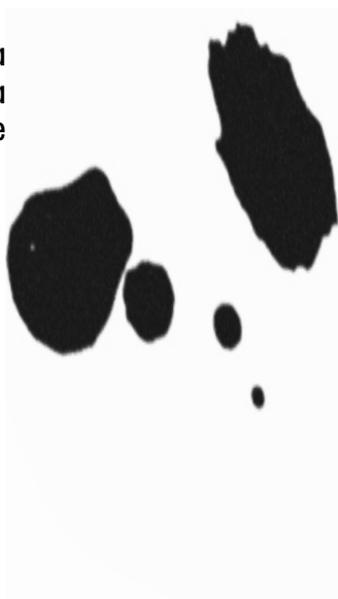
122

Verbände / Asociaciones

124

Werben Sie bei uns / Anúnciate
en Magazin

126



Editoras

Dra. Carmen Álvarez García
Dpto. Filología Alemana
Facultad de Filología
Universidad de Sevilla
malvarezg@us.es

Dra. Christiane Limbach
Dpto. Filología y Traducción
Facultad de Humanidades
Universidad Pablo de Olavide
clim@upo.es

Consejo Científico Asesor

Dra. Margarita Blanco Hölscher
Universidad de Oviedo

Dra. Andrea Bogner
Universidad de Göttingen

Dra. Nadia Dūchene
Universidad París Est

Dr. Juan Ennis
Universidad Nacional de La Plata

Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané
Universitat de Barcelona

Dra. Isabel García Adánez
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Arno Gimber
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Juan José Gómez Gutiérrez
Universidad del País Vasco

Dr. Linus Jung
Universidad de Granada

Dra. Cristina Jurcic
Universidad de Oviedo

Dr. Manuel Maldonado Alemán
Universidad de Sevilla

Dr. Stefan Nienhaus
Universidad de Foggia

Dr. Javier Orduña
Universitat de Barcelona

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá de Henares

Dr. Erwald Reuter
Universidad de Tampere

Dra. Dolors Sabaté Planes
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. Kathrin Siebold
Philipps- Universität Marburg

Consejo de Redacción

Dr. Alejandro González Villar
Lector/Profesor Externo
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Alejandro.Gonzalez@aa.u.at

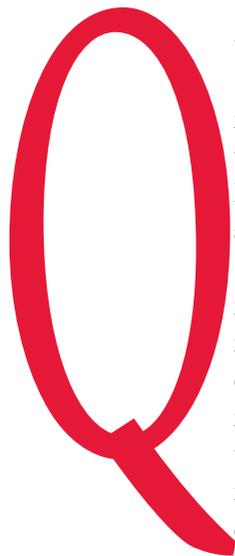
Dra. Guiomar Topf Monge
Dpto. Filología Alemana
Universidad de Sevilla
gtopf@us.es

Edición gráfica

Mireia Maldonado Parra
mirmalparra@gmail.com

Depósito Legal: SE-1376-96
ISSN 1136-677X

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



uerid@s compañer@s:

Nos complace presentaros el primer número tras nuestro monográfico sobre accesibilidad (Número 27), con el que se inicia una nueva etapa en la que la Dra. Carmen Álvarez García y la Dra. Christiane Limbach hemos tomado el testigo para continuar avanzando en la larga andadura de la revista Magazin.

A los hitos alcanzados por la dirección anterior, hemos sumado nuevos proyectos, como la actualización de la página web, tras la migración a un nuevo entorno de OJS (Open Journal Systems), que distribuye la Universidad de Sevilla, mucho más intuitivo y fácil de manejar. En nuestra nueva página web (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>), ofrecemos una información más detallada y precisa para guiar a los participantes en cada uno de nuestros números.

Como proyecto inmediato, hemos solicitado la inclusión de la revista Magazin en Scopus y en el catálogo 2.0 de Latindex, habiendo realizado todos los pasos necesarios para cumplir aquellos aspectos que faltaban en números anteriores, con lo que la calidad de nuestra revista queda patente a través de estas herramientas internacionales, permitiendo así una mejor difusión de la producción científica que publicamos en estas líneas, tras un riguroso proceso de revisión por pares ciegos. Incluiremos además, en cada número, la lista de revisores externos que han realizado la revisión por pares ciegos.

La principal novedad que aporta la nueva dirección editorial es la potenciación de la mediación cultural, a través de la traducción y la interpretación, como elemento fundamental en la interculturalidad propia de Magazin. En este número, encontraréis seis artículos científicos de gran interés, que cubren la enseñanza de alemán como lengua extranjera, los estudios literarios y, como no podía ser de otro modo, la traducción e interpretación. Contamos también con una aportación en la sección de Didáctica Intercultural, cuatro reseñas y una entrevista de gran actualidad, sobre la situación de la Germanística en Alemania e Italia durante la crisis del covid-19, surgida a partir del debate organizado por la Associazione Italiana di Germanistica (AIG).

Por último, queremos dar las gracias a todos los que seguís colaborando con Magazin, como el Consejo Asesor, los revisores externos, así como a nuestra diseñadora gráfica, Mireia Maldonado Parra. Además, damos la bienvenida a las nuevas incorporaciones, como nuestro nuevo Consejo de Redacción, compuesto por la Dra. Guiomar Topf Monge y el Dr. Alejandro González Villar. Queremos agradecer igualmente a los nuevos revisores externos que han colaborado en este número.

Esperamos que este nuevo número de la revista Magazin sea de vuestro interés y os invitamos a mandarnos vuestras propuestas para el próximo número, para cualquiera de nuestras secciones, pues en este número podéis encontrar el CfP del próximo número 29, que solo podrá salir adelante gracias a vuestra participación.

Las editoras

Dra. Carmen Álvarez-García

Dra. Christiane Limbach



iebe KollegInnen,

wir freuen uns, Ihnen die erste reguläre Ausgabe nach unserer Monographie über Barrierefreiheit (Ausgabe 27) zu präsentieren, die den Beginn einer neuen Etappe kennzeichnet, in der Frau Dr. Christiane Limbach und Frau Dr. Carmen Álvarez Garcé die Leitung der Zeitschrift Magazin übernommen haben, um die lange Geschichte von Magazin fortzusetzen.

Neben den Meilensteinen, die von den vorherigen Herausgebern erreicht wurden, haben wir neue Projekte in Angriff genommen, wie z. B. die Aktualisierung der Website nach der Umstellung auf die neuste OJS-Version 3.0 (Open Journal Systems), die von der Universität Sevilla zur Verfügung gestellt wird und die nun viel einfacher zu bedienen ist als die vorherige Version. Auf unserer neuen Webseite (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>) bieten wir detailliertere und genauere Informationen, um den Mitwirkenden an den einzelnen Ausgaben der Zeitschrift verständlichere Anleitungen bieten zu können.

Als ein weiteres unmittelbares Projekt haben wir die Aufnahme der Zeitschrift Magazin in die Datenbank Scopus und in den Latindex-Katalog 2.0 beantragt, nachdem wir alle notwendigen Schritte, die in den bisherigen Ausgaben noch nicht berücksichtigt wurden, durchgeführt haben, um die Aufnahmebedingungen zu erfüllen. Durch die Aufnahme in diese internationalen Datenbanken wird die Qualität unserer Zeitschrift deutlich und eine bessere Verbreitung der wissenschaftlichen Beiträge, die wir hier veröffentlichen, nachdem sie einem strengen Prozess des Double-blind-Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben, ermöglicht. Neu ist auch, dass wir in jeder Ausgabe die externen Gutachter auflisten werden, die an diesem Verfahren beteiligt waren.

Die wichtigste Neuerung, die die neuen Herausgeberinnen umgesetzt haben, ist die Stärkung der Kulturvermittlung durch den Einbezug der Themengebiete Übersetzen und Dolmetschen als grundlegendes Element der Interkulturalität von Magazin. In dieser Ausgabe finden Sie sechs überaus interessante wissenschaftliche Artikel, die sich mit dem Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, der Literaturwissenschaft und natürlich dem Übersetzen und Dolmetschen beschäftigen. Außerdem befinden sich in dieser Ausgabe ein Beitrag in der Rubrik Interkulturelle Didaktik, vier Rezensionen und ein hochaktuelles Interview zur Situation der Germanistik in Deutschland und Italien während der Covid-19-Krise, das aus der von der Associazione Italiana di Germanistica (AIG) organisierten Debatte hervorgegangen ist.

Abschließend möchten wir uns auch bei allen bedanken, die weiterhin mit Magazin zusammenarbeiten, wie dem wissenschaftlichen Beirat, den Gutachtern sowie unserer Grafikerin Mireia Maldonado Parra. Darüber hinaus begrüßen wir Neuzugänge, wie unseren neuen Redaktionsbeirat, bestehend aus Frau Dr. Guiomar Topf Monge und Herrn Dr. Alejandro González Villar. Nicht zuletzt möchten wir uns auch bei den externen Gutachtern bedanken, die an dieser Ausgabe mitgewirkt haben.

Wir hoffen, dass diese neue Ausgabe von Magazin für Sie von Interesse ist und laden Sie herzlich ein, uns Ihre Vorschläge für eine unserer Rubriken der nächsten Ausgabe einzureichen. Den Call for Papers der Ausgabe 29 finden Sie ebenfalls in dieser Ausgabe, die nur mit Ihrer Teilnahme das Licht der Welt erblicken kann.

Die Herausgeberinnen
Dra. Christiane Limbach
Dra. Carmen Álvarez-García

Creada por la
Asociación de Germanistas de Andalucía
AGA Andalusischer
Germanistenverband
EOI Cádiz. Departamento de Alemán
C/Puntor Sorolla nº15. E-11010
Cádiz
asociaciongermanistasandalucia
@gmail.com
www.germanistas.com

Presidenta
Olga Koreneva
Universidad Pablo de Olavide
okorant@upo.es

Vicepresidentas
Vicepresidencia de Comunicación y Difusión
Ana Yara Postigo
Universidad de Málaga
anayara@uma.es

Vicepresidencia de Enseñanza de Alemán
Anja Käuper
Universidad de Granada
anja@ugr.es

Secretaria
Cristina Plaza Lara
Universidad de Málaga
cplaza@uma.es

Tesorera
Smilja Dichevska
Universidad de Málaga
dichevska@uma.es

Vocalías
Vocalía de Formación y Encuentros Científicos
M. Carmen Balbuena
Universidad de Córdoba
mcbalbuena@uco.es

Antonio Salmerón
Universidad de Granada
antonios@ugr.es

Vocalía de Educación Primaria, Secundaria y Cultura
Leonie Heinecke
Universidad de Granada
lheinecke@ugr.es

María José Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide
mjrodriguez@upo.es

Vocalía de Escuelas Oficiales de Idiomas
Patricia Álvarez
Universidad de Málaga
patriciaalvarezsanchez@uma.es

Vocalía de revista mAGAzin
Christiane Limbach
Universidad Pablo de Olavide
clim@upo.es

Vocalía de socios
Alice Stender
Universidad Pablo de Olavide
aste@upo.es

Vocalía de Relaciones Internacionales
María-José Varela
Universidad de Málaga
mjvs@uma.es

Vocalía de juventud
Ana Fe Gil
Universidad de Almería
anafe@ual.es



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Los idilios del mundo petrificado: *Stine* de Theodor Fontane o el asedio de la inhumanidad

The Idylls of the Petrified World: Theodor Fontane's *Stine* or the Siege of Inhumanity

Ricardo Andrade

Universidad de Buenos Aires

andrader218@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6422-0809>

Recibido: 15/09/2020

Aceptado: 01/02/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.01>

Heil dir im Siegerkranz: contexto socio-político del autor y la novela

Detenerse en el contexto socio-político de los primeros años del Imperio Alemán (1871-1918) es fundamental para comprender los mecanismos sociales e ideológicos que expone Theodor Fontane (1819-1898). Ganada la batalla de Sedán en 1870 contra el Segundo Imperio Francés de Napoleón III, el Reino de Prusia logra consolidar su posición política en el territorio alemán bajo el liderazgo de Guillermo I y el canciller Otto von Bismarck. La *Bismarckzeit* será el período en donde Alemania no solo alcanza su unificación como Imperio, sino también el desarrollo económico a partir de las políticas destinadas a la plena industrialización. Los primeros años del Imperio son conocidos como el *Gründerzeit* (años fundacionales) que termina con el *crack* de 1873. En el contexto político-histórico europeo, se debe comprender que «The foundation of the German Empire signified a revolution “from above”, facilitated by military conquest and agreed by princes. It appeared to present a definitive solution to the problem of political fragmentation which had bedevilled German-speaking Europe throughout the nineteenth century» (Lerman 2008: 20). El concepto de «revolución desde arriba» es acertado para explicar la formación de una nueva noción de comunidad, ya que el Imperio transformó las concepciones de poder y de relaciones sociales en el marco de una progresiva burocratización y militarización de la vida civil, al mismo tiempo que las políticas de bienestar social impulsadas por el canciller Bismarck generaban una fuerte popularidad entre los ciudadanos. Estas medidas sociales estaban destinadas a desarticular la influencia del incipiente Partido Socialdemócrata Alemán (SPD) y a promover la cohesión social de las clases trabajadoras para con el proyecto imperialista¹. Estas directrices políticas formaban parte de un entramado mucho más complejo denominado *Kulturkampf* (lucha cultural). El *Kulturkampf* (1871-1879), al ser política de Estado, buscaba neutralizar a los componentes sociales, políticos y religiosos que trataban de desestabilizar o perturbar la hegemonía prusiana. Si bien la expresión se circunscribe a la lucha política y cultural contra el arraigado catolicismo de los Estados del sur

(1) Las bases de las políticas estatales bismarckianas tendrán amplias consecuencias en el pensamiento político-filosófico alemán, especialmente en la Revolución Conservadora, cuyo desarrollo data después de la catástrofe de la Primera Guerra Mundial hasta el ascenso del nacionalsocialismo. En este sentido, se puede pensar la *Bismarckzeit* como una revolución conservadora, en donde la premisa fundamental es mantener, a través de la violencia y la estrategia política, el poder unificado bajo Prusia y la cohesión de las clases para con el autoritarismo militarista y protestante.

Resumen:

El presente artículo busca reflexionar sobre los mecanismos sociales, políticos e ideológicos en el período de la fundación del imperio alemán (*Gründerzeit*) a través de una novela poco estudiada de la producción literaria de Theodor Fontane: *Stine*. A través de esta novela, el autor expone las contradicciones inherentes del incipiente capitalismo alemán y su unión con un elemento central de la política de su tiempo, el prusianismo. Nacido de los estratos sociales terratenientes y aristocráticos reaccionarios, la ideología prusiana es un elemento importante para entender el proyecto imperialista de Alemania y sus últimas consecuencias, manifestadas estas en el nacionalsocialismo. En este sentido, el artículo propone una lectura, a través de la literatura, de los orígenes de dicha tendencia política en la vida nacional del país germano. Por medio de este análisis, también se problematiza sobre la noción de realismo en el ámbito literario específicamente alemán.

Palabras clave: Theodor Fontane, Prusianismo, Literatura alemana, Realismo en Alemania, *Stine*

Abstract:

The present article seeks to reflect on the social, political and ideological mechanisms in the period of the German empire's foundation (*Gründerzeit*) through a little-studied novel of Theodor Fontane's literary production: *Stine*. Through this novel, the author exposes the inherent contradictions of the incipient German capitalism and its union with a central element of the politics of his time, Prussianism. Born out of the reactionary landed and aristocratic social strata, the Prussian ideology is an important element to understand Germany's imperialist project and its ultimate consequences, manifested in National Socialism. In this sense, the article proposes a reading, through literature, of the origins of this political tendency in the national life of the German country. Through this analysis, the notion of realism in the specifically German literary field is also problematized.

Keywords: Theodor Fontane, Prussianism, German literature, Realism in Germany, *Stine*

(más cercanos estos a Austria que a Prusia), la progresiva influencia del Partido Socialdemócrata Alemán en las clases trabajadoras replanteó la idea del enemigo interno. Las consecuencias de las victorias electorales del SPD logró un viraje en las relaciones entre el Zentrum (partido que representaba a los católicos) y el gobierno central. A partir de 1878, ambos frentes político-religiosos buscan desarticular el auge del socialismo y del comunismo entre las clases explotadas, cuyas condiciones de vida eran miserables. En este sentido, la «revolución desde arriba» construye su aparato estatal para enfrentar la posibilidad de una revolución de los obreros. A pesar de ello, cabe destacar la importancia de una figura dentro del socialismo alemán que, años antes, había consolidado el poder de Bismarck y su proyecto de una Alemania unificada: Ferdinand Lasalle (1825-1864) y su Asociación General de Trabajadores, predecesores del SPD.

El desarrollo y la eficiencia de la «revolución desde arriba» proviene de una clase social particular en el Imperio alemán: los *Junker*. Originarios de Prusia, los *Junker* tendrán un peso especial en el desarrollo económico, militar y político de Alemania hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. Una síntesis acertada del desenvolvimiento histórico de esta clase se halla en la siguiente reflexión:

Die Erfolg der Junker als ländliche Elite beruhte vor dem 19. Jahrhundert auf einer Reihe von Faktoren, die hier in ihrer Bedeutung nur kurz angerissen werden können: der Kommerzialisierung der ostelbischen Getreidewirtschaft, die seit dem 15./16. Jahrhundert im Zuge der ökonomischen Ost-West-Differenzierung die Ausbildung eines adligen Unternehmertums begünstigt hat; der Kombination ökonomischer und politischer Herrschaft mit System der Gutherrschaft und Gutwirtschaft; der Art und Weise, in welcher der Adel durch den preußischen Absolutismus domestiziert wurde, und der Stellung, die er im gesellschaftlichen Gefüge des 18. Jahrhunderts einnahm (Schissler 1980: 91).

El primer elemento característico de los *Junker* era la arraigada relación que mantenían con la tierra. Esta condición de terratenientes les permitió enfrentarse, con cierto éxito, a la progresiva burocratización propia de los Estados modernos europeos. Este enfrentamiento contra el poder centralizado logró sedimentar las bases de su condición de clase, al mismo tiempo que les permitía mantener un margen importante de acciones para

la consolidación de su ideología, cuya máxima expresión a finales del siglo XIX era la consigna de *Blut und Boden*. Esta consigna, que significa *Sangre y suelo*, remarcaba las tendencias racistas y económico-idealistas que los *Junker* desarrollaron para confrontar los procesos de Ilustración que se gestaban en Alemania desde el siglo XVIII, entre ellos el liberalismo burgués y el auge del marxismo. La absorción del poder prusiano central de esta clase desarrollará, como política de Estado, el irracionalismo militarista que se definirá a través de la noción de dominio (*Herrschaft*). Esta palabra, cuyo contenido semántico también designa lo señorial, habla de un control absoluto de la vida ciudadana. La palabra *absoluto* es de vital importancia, ya que posee una larga tradición en el pensamiento alemán, particularmente en el idealismo y en el romanticismo. La apropiación de esta idea, en el marco político, tiñó la burocracia prusiana con un militarismo idealista, creando de este modo una defensa de la *Kultur* a través de la irracionalidad y la violencia auspiciada por los *Junker*. La política estatal bismarckiana profundiza, de manera radical, la diferencia entre *Zivilisation* (herencia del pensamiento francés e inglés) y la *Kultur*. En este sentido, se puede decir que

La unificación alemana no se había logrado gracias a la política, sino a la cultura. Durante mucho tiempo, los alemanes estuvieron orgullosos de su condición de *Kulturvolk*, cuya autoestima no se veía afectada por la ausencia de un Estado unificado. Los franceses admiraban esta autosuficiencia, pero todo cambiaría a raíz de las conquistas napoleónicas y las guerras de liberación. Los alemanes, tan orgullosos de oficiales como Blücher, Gneisenau y Scharnhorst, se habían dado cuenta de que la cultura no había sido suficiente para derrotar a Napoleón. Como dice Hugh Trevor-Roper, «A partir de 1815, el *Kulturvolk* alemán tuvo que reconocer que solo podría competir en el mundo de la política moderna si contaba con la protección de un Estado poderoso: si el *Kulturvolk* se convertía en un *Kulturstaat*» (Lepenes 2008: 28).

Esta noción de *Kulturstaat* concreta, de manera acertada, la función del Estado alemán a partir de la unificación imperial. Esto se logra a través de la *Kulturkampf* iniciada por los *Junker* (se debe tener en cuenta que el propio Bismarck pertenecía a esta clase social), otorgándole más espacio en la construcción de una nueva comunidad orientada hacia una hipóstasis de lo cultural como fuerza espiritual y cohesiva. Esta exacerbación de la cultura tiene dos elementos como base. El primero, la progresiva distorsión de los valores del liberalismo burgués al plegarse estos a la conducción política del conservadurismo de los terratenientes bajo la premisa del anticlericalismo; el segundo está más relacionado con una apatía generalizada, por parte de la burguesía alemana, hacia la política. Esta apatía, acrecentada por los avances tecnológicos, le dará espacio al *Kulturpessimismus*, es decir, a una visión negativa de la existencia por el desarraigo y la fascinación de los avances tecnológicos propios de la industrialización y los cambios culturales que ello genera. Desde esta perspectiva, el *Kulturstaat* alemán se gesta a partir de elementos profundamente nacionalistas y reaccionarios, al mismo tiempo que explota la atomización, los prejuicios de clase y la rebeldía (en su mayoría expresada a través del arte) de los sujetos. Estas características son las que forman, a su vez, el *Volk*. A través del nacionalismo y los rituales político y míticos que crea y el tenue nihilismo de la incipiente burguesía, el Imperio alemán le da forma a su rebelión y diferenciación ante la *Zivilisation* franco-inglesa.

A la par de la fuerte influencia de los *Junker*, el desarrollo de la pequeño y la acaudalada burguesía es central para comprender las dinámicas sociales de las primeras décadas del Imperio alemán. Con el auge de la industrialización, las nociones de personalidad y libertad asociadas al liberalismo decimonónico se ven profundamente afectadas. Ambos conceptos son anudados en el problemático concepto de individualismo. Con respecto a esta representación conceptual en Alemania, cabe destacar que

Der neuzeitliche „Individualismus“ wurzelt in Pietismus, Aufklärung, Romantik und Neuhumanismus. Und Liberalismus, so wie er sich nach 1815 als „Denkstil“ einer außerständischen Intelligenz, vornehmlich von Beamten und Bildungsbürgern, entwickelt, richtet seine Entwürfe einer bürgerlichen Gesellschaftsordnung sehr selektiv an diesen heterogenen philosophischen Traditionen aus. Allein die Selbstbezeichnungen machen dies deutlich. So macht der Begriff „Individualismus“ selbst erst im letzten Jahrhundertdrittel Karriere, und dort häufig als abwertenden Fremdbezeichnung. Von der Sache her reicht das semantische Feld - begriffsgeschichtlich kaum untersucht - vom aufklärerischen „Autonomie“ in den staatswissenschaftlichen Vormärzlexika, über das romantische „Individualität“, auch das neuhumanistische „Persönlichkeit“ bis zur parteipolitischen Programmbezeichnung „Freisinn“ (Hübinger 1993: 61).

El primer elemento a destacar son las raíces del individualismo. El pietismo, con su creación de un diálogo con Dios sin mediación alguna, desarrolla la posibilidad de un mundo interior abocado hacia las cualidades reflexivas de los sujetos y la soledad. De ahí que esta influencia sea central para comprender la posterior atomización del sujeto bajo el capitalismo industrial, además de sedimentar la irracionalidad como principio vital. Si el desarrollo del *Volk* nace de la necesidad de crear un Estado cultural y una comunidad, la influencia pietista en el individualismo alemán crea una contradicción con estos presupuestos, aunque, de forma paradójica, también fundamenta la apatía hacia una praxis política consecuyente y revolucionaria. A su vez, el componente religioso en la formación de la noción de individualismo burgués lo anuda, de manera inevitable, a las posiciones ideológicas de los *Junker*. En este sentido, la sumisión hacia la voluntad de Dios se transforma, consecuentemente, en la obediencia absoluta prototípica del militarismo prusiano.

Se puede observar, a partir de esta reflexión, que el pietismo sedimenta las bases de la Ilustración alemana, al mismo tiempo que alimenta las exploraciones artísticas e intelectuales del romanticismo y le da forma, en el ámbito reflexivo y cultural, a la personalidad como concepto burgués. En el Romanticismo, esta noción llega a su última expresión en la hipóstasis del Yo. La absolutización del Yo, si bien permite una mayor comprensión de las experiencias humanas individuales, cierra el camino hacia una comprensión de la realidad social mucho más certera. De ahí que el Romanticismo exprese, de manera mucho más problemática, la relación entre el *Volk* y la autonomía individual, ya que el movimiento busca anudar ambos elementos. En este sentido, el concepto burgués de personalidad termina por manifestar, también, la noción de nación y nacionalidad. Estos últimos conceptos son desarrollados, con mayor fuerza, a partir de las *Befreiungskriege* contra Napoleón Bonaparte, de manera que, a través de la guerra, el desarrollo de la personalidad y la nación adquieren connotaciones violentas ligadas al desenvolvimiento de las masas.

Si la autonomía es un elemento central dentro del individualismo, este se ve, de manera radical, afectado por la unificación alemana bajo Prusia. El prusianismo logra absorber estos valores para transformarlos en una inflexible noción de la sociedad, en donde la vida individual queda supeditada a la posición de clase. En este sentido, cabe destacar que

In many respects, the bourgeoisie's striving for honours, their self-discipline, their eagerness to serve in the reserve officer corps, their codes of honour, their insistence on social distinctions, and their frequently authoritarian managerial style were all indicative of their independence and support for the state on their own terms - not, that is, a sign of their subordination to another class. In this way the German bourgeoisie achieved a significant measure of internal cohesion (Hewitson 2008: 42).

La burguesía, como esta reflexión revela, mimetiza el comportamiento ideológico de los *Junker*. La cohesión de clase pasa por la profunda similitud que tienen con el señorío, de modo que el liberalismo burgués queda, bajo esta perspectiva, anulado. Esta abdicación de los valores liberales frente al incipiente aparato capitalista y burocrático de la Alemania imperial permite vislumbrar, por un lado, la carencia y el conformismo político de dicha clase; por otro, la falta de un proyecto político y social democrático y republicano. En este sentido, la burguesía alemana se pliega bajo la idea de la *Kultur*, a diferencia de sus pares franceses e ingleses que, si bien con grandes matices, tratan de mantener los principios políticos que fundamentan un Estado y una sociedad moderna constantemente contradictoria. Al mimetizar las actitudes de los *Junker* (e, inclusive, exacerbarlas como modo de afianzamiento social), la burguesía se transforma en un apéndice del fanatismo militarista y autoritario que caracteriza al Estado prusiano. Este mimetismo es mucho más complejo si se recupera el concepto de autonomía. Si la autonomía es un ejercicio de individualidad y de personalidad, estas se ven opacadas por el anhelo burgués de la distinción social. La personalidad, en este punto, esta mediada por la violencia intrínseca de la ideología de los *Junker*: la afirmación de ella pasa por la abolición de los deseos del sujeto o su transformación en modos represivos de representar y actuar en la realidad. La *asfixia burguesa* pasa a construirse, de este modo, en un cuerpo político que vitaliza, de forma opresiva, a la sociedad.

Es ilustrativo destacar, en este punto, las críticas que realiza el joven Karl Marx al prusianismo mucho antes de la unificación imperial alemana, específicamente en 1844. En esta demoledora crítica, menciona el pensador alemán que

Hay que decir que Alemania revela tanta vocación *clásica* por la revolución *social*, como incapacidad para la revolución *política*. Pues así como la impotencia de la burguesía alemana es la impotencia *política* de Alemania, la capacidad del proletariado alemán aún prescindiendo de la teoría alemana- es la capacidad social de Alemania. La despreocupación entre el desarrollo filosófico y el desarrollo político no es, en Alemania, ninguna *anomalía*. Representa una desproporción necesaria. Solamente en el socialismo puede un pueblo filosófico encontrar su práctica adecuada y, por tanto, solamente en el *proletariado* puede encontrar el elemento activo de su liberación (Marx 1982: 517. Las cursivas son del autor).

En esta reflexión, Marx sintetiza el problema del desarrollo de la burguesía alemana: su incapacidad de hacer una *polis*, es decir, una ciudadanía que encuentre en la autonomía su mayor representación. Esta carencia de una ciudadanía (con los motivos cosmopolitas y universales que conlleva) es el pilar fundamental del Estado prusiano y de la ideología de los *Junker* compartida por la burguesía. Si bien la educación prusiana se detenía en una formación profundamente cultural de los sujetos, estos se encontraban subyugados al aparato estatal absolutista, de manera que, en el desarrollo teórico burgués, la autonomía tiene un peso central, mas en la praxis social se ve anulada por omnipotencia autoritaria característica del prusianismo. En este sentido, la existencia de un *Kulturvolk* implicaba la erradicación de cualquier tentativa política democrática, haciendo de la cultura un elemento más de coacción social. El *Volk*, desde esta perspectiva, se construye a partir de la mitificación y no de la emancipación. El límite de la Ilustración alemana se halla en este punto. Frente a la asfixia burguesa y su impotencia política, Marx encuentra en el proletariado la capacidad de pensar lo alemán desde una perspectiva que anuda no solo la revolución social, sino también la política y la filosófica. Si los límites de la burguesía impiden la consolidación de lo político, este último se desarrolla plenamente a través del movimiento de los trabajadores. Es ilustrativo el término *pueblo filosófico* que Marx acuña. Por la filosofía, es decir, por el acto de pensar radicalmente lo existente, se puede abrir el camino hacia las fuerzas intelectuales y políticas que permitan crearle, a los ciudadanos, una autonomía que vaya más allá del Estado. De ahí que la crítica que realiza Marx vaya mucho más allá del Estado prusiano y se sitúe en un ataque hacia el Estado moderno capitalista, absolutista y burgués. En este sentido, Marx señala que

El Estado no puede superar la *contradicción* entre la disposición y buena voluntad de la administración, de una parte, y de otra sus medios y su capacidad de destruirse a sí mismo, ya que descansa sobre esta misma contradicción. Descansa en la contradicción entre la *vida pública* y la *vida privada*, en la contradicción entre los *intereses generales* y los *intereses particulares*. De ahí que la *administración* deba limitarse a una actividad *formal* y *negativa*, pues su acción termina allí donde comienza la vida civil y su labor. Más aún, frente a las consecuencias que se derivan del carácter antisocial de esta vida civil, de esta propiedad privada, de este comercio y esta industria, de este mutuo saqueo de los diversos círculos civiles, es la *impotencia* la *ley natural* de la administración. En efecto, este desgarramiento, esta vileza, esta *esclavitud de la sociedad civil*, constituye el fundamento natural en que se basa el Estado *moderno*, lo mismo que la *sociedad civil de la esclavitud* constituía el fundamento sobre el que descansaba el Estado *antiguo*. La existencia del Estado y la existencia de la esclavitud son inseparables (Marx 1982: 513. Las cursivas son del autor).

Esta esclavitud de la vida civil se desarrollará con mayor profundidad bajo la ideología prusiana. El prusianismo supedita la vida pública al entramado privado, de forma que el autoritarismo de las estructuras estatales se pliegan a la vida interior de los individuos. Marx sitúa estas imbricaciones entre ambas manifestaciones en forma de *intereses*. No es fortuito el uso del concepto económico: el desarrollo del capitalismo alemán, que se gesta entre la industria y los terratenientes, media de forma negativa y constituye la destrucción de toda organización civil que se sustente en la libertad. En este sentido, la impotencia (término que Marx usa insistentemente en este escrito) se transforma en la única opción aparente para pensar la vida civil en la modernidad. Esta concepción se acrecienta con el fracaso de las revoluciones de 1848 y el progresivo desmoronamiento político de la burguesía en favor del proyecto imperialista de Bismarck y los *Junker*. La forma de recuperar la vida civil en la modernidad, para Marx, está en el proletariado filosófica y políticamente preparado para construir un proyecto alternativo. Situar este proyecto en el marco del Imperio Alemán demuestra no solo el auge del SPD, sino también la unificación de todas las fuerzas reaccionarias y burguesas bajo la tutela de Bismarck para destruir dicha alternativa.

Como se ha observado, el contexto socio-político de Fontane es fundamental para comprender el desarrollo

de su narrativa y, especialmente, de *Stine*. Los problemas planteados en este apartado son puestos en escena en la novela de forma mucho más evidente y palpable.

2. *Stine*: la hipóstasis del mundo petrificado. Análisis de la novela

La publicación de *Stine* data entre 1889 y 1890, encuadrándose en el realismo literario. Cabe señalar que, en Alemania, el desarrollo del realismo se da con unos matices bastante evidentes en relación con el movimiento europeo en general. En el momento de la escritura de *Stine*, el auge del *idealrealismo* es central y tiene como influencia clave la filosofía hegeliana. El idealrealismo, basado en la abstracción y el desprecio hacia la cotidianidad y la fealdad, buscaba crear ideales de tono moral y estético. En este sentido, se puede decir que

Fealdad y cotidianidad: así rezan los conceptos globales para lo socialmente chocante, para la banalidad rechazada, que los realistas desearían sumergir en el suave brillo de la reconciliación y la transfiguración. El realismo está siempre atravesado de manera idealista, está dividido y está provista de una máscara mendaz de normatividad. No ha pasado nada malo. Aún en la muerte resplandece el brillo de la bella apariencia; siempre son bellos cadáveres, en oposición al horrible cuerpo ahogado que Zola describió ásperamente, de manera naturalista, en su temprana *Thérèse Raquin* (1867) (Jung 2011: 21).

Esta reflexión introduce tres elementos problemáticos: reconciliación, transfiguración y normatividad. Como se verá detenidamente, en *Stine* los tres momentos harán aparición de forma irresoluble. Lo que se debe destacar en este punto es el problema subyacente a la hora de elaborar una crítica social que descansa en la concepción de la novela alemana del período de la unificación imperial. La impotencia (para utilizar el término ya visto de Marx) de la burguesía alemana se trasluce en esta incapacidad para indagar, de modo más concreto, la miseria social y la estrechez propia del orgullo de clase. La novela ideal-realista busca suprimir estos puntos en favor de la armonía de una sociedad en pleno desarrollo de la orfandad espiritual y material propia de la industrialización en masa. Lo ideal, en este sentido, esconde los horrores de la explotación y de la banalidad social.

En términos formales, la novela está estructurada en capítulos, lo cual evidencia el intento, por parte de Fontane, de mostrar en un nivel microscópico las estructuras sociales y psíquicas de los personajes. Esta necesidad de describir tipos sociales viene aparejada con el intento de hacer una escritura que se asemeje a las exploraciones pictóricas. La introducción que realiza Fontane de las hermanas Pittelkow (Pauline y Ernestine) en el capítulo primero se da en el marco de un comentario negativo por parte de una vecina, Lierschen. Frente a la descripción sensual que realiza el narrador de la viuda Pauline (limpiando una ventana con la falda hasta las rodillas), Lierschen evoca la construcción puritanista de la mujer. Llama la atención la preponderancia de un personaje secundario en la caracterización de un personaje principal: a través de lo periférico, Fontane construye la negatividad de lo social y lo expone en forma de prejuicio. En el mismo capítulo, la llegada de una carta es el detonante de toda la trama de la novela. En esa carta se anuncia la visita del barón Papageno, el conde Sarastro y el joven conde Waldemar, sobrino del segundo. La reacción de Pauline es de fastidio y enojo, evidenciando las tensiones de clase existentes entre los dos estratos sociales. Esta tensión se materializa en el propio espacio donde se desarrolla parte de la novela: la reconocida *Invalidenstrasse*. Una clave de lectura se revela en este punto, ya que muestra la condición de inválidos sociales de la pequeñoburguesía alemana. Esta invalidez se hace palpable ante la necesidad material que tiene Pauline de soportar las visitas de los aristócratas, de manera que su existencia social tiene sentido en el marco de una coacción por su condición de mujer viuda y por el interés de mantener una vida relativamente digna para sí y sus dos hijos. La llegada de los aristócratas llama la atención por dos situaciones que el narrador presenta:

»Hat Borchardt geschickt?«

»Versteht sich, hat er...«

»Nun, dann bitt ich also...« Der ungewöhnliche Bestimmtheitston, in dem das alles von seiten Sarastros gesagt wurde, verschnupfte die Pittelkow nicht wenig, sie hielt es aber für angemessen, ihren Ärger darüber auf andere Zeit zu vertagen, und ging mit Stine hinaus, um den schon vorher gedeckten Tisch aus dem Hinterzimmer in das Vorderzimmer zu tragen. Inzwischen war der alte Graf, der sehr feine Nerven hatte, durch die Feuerlilien

und ihren Geruch heftig inkommodiert worden; er nahm sie darum ohne weiteres aus dem Bouquet, öffnete das Fenster und warf sie hinaus.

»Ein mir unerträglicher Geruch; halb Kirchhof, halb Pfarrgarten. Und von beiden halt ich nicht viel.« (Fontane 1973: 191).

Tanto el tono firme como el desechar las flores forman parte de la conducta prusiana profundamente militarista que atraviesa al viejo conde. El desagrado de Pittelkow radica no solo en la incomodidad de su presencia, sino también en sus formas sociales autoritarias. A través de su irritación se hace visible la reacción de las clases menos pudientes frente al orden aristocrático existente. Es ilustrativo, al mismo tiempo, la impresión que le causan al viejo conde Haldern las flores. Mitad cementerio y mitad jardín de parroquia, ambas imágenes remiten a la muerte y la inocencia. Estas dos apreciaciones de la existencia habitan en el mobiliario pequeñoburgués y popular, de forma que ambos marcan la situación vital de las clases bajas alemanas del siglo XIX. El rechazo de Sarastro no solo se da en el marco de su visible vejez, sino también porque reconoce en las flores los elementos característicos del mundo popular que apuntan a desestabilizar su formación de *Junker*. A su vez, el «olor a parroquia» que el conde desprecia muestra un signo claro de la nobleza prusiana: su pretendido (y, en muchas ocasiones, impostado) liberalismo. De este modo, Fontane logra visibilizar, a través de símbolos que construyen la cotidianidad, la animadversión entre los sujetos por su condición social y su ideología. En las escenas de la vida cotidiana se desarrollan las banalidades políticas y morales que sustentan el *Bismarckzeit*. En este sentido, se debe añadir que

Theodor Fontane is the subtlest interpreter of the rapprochement between aristocracy and the middle-classes in the New Empire. Although he came from the middle-classes, he had an intimate knowledge of the nobility and was therefore able to describe the sociological structure of the Berlin upper strata, with a realism tempered with profound human understanding. His development shows in a unique way the peculiar attitude of a conservative writer oscillating between nobility and bourgeoisie (Bramsted 1964: 256).

Estos acercamientos que Fontane realiza a través de sus novelas berlinesas (en donde *Stine* tiene un lugar central) colocan el foco en el problema del reconocimiento. La visita de los *Junker* a las mujeres atestigua el anhelo, por parte de los primeros, de adecuarse a un tiempo histórico en donde la libertad tiene una impronta importante en la formación social, aunque su misma clase social la destruya a través del prusianismo. Al mismo tiempo que desean no pertenecer a ese estrato, son parte de él en la medida en que sus costumbres y sus prejuicios terminan por imponerse a la racionalidad o la democratización de la vida civil.

Teniendo en consideración esto, llama la atención una reveladora caracterización de las hermanas que realiza el narrador. Este menciona que «La viuda morocha era la imagen de la belleza sureña, mientras que la hermana menor podía considerarse del tipo de las rubias germánicas, si bien algo enfermiza» (Fontane 1973: 19). Bajo esta definición, cobra sentido el nombre de la novela. Lo que va revelando la trama de la obra es la enfermedad que corroe la vida individual suprimida por las exigencias y la estandarización moral. Esta descripción enfermiza no solo le atañe a Stine, sino también al hombre que se enamora de ella: el joven Waldemar. Este personaje también es descrito de forma negativa (débil, pálido), creando así una dualidad de personajes que buscan librarse, fútilmente, de las convenciones sociales. Esta corrosión de la vida individual por la enfermedad del prejuicio y su herencia cae sobre la juventud, cuya caracterización más visible es el anhelo del amor y la libertad. Lo generacional, entonces, juega un papel fundamental dentro de la novela, ya que evidencia, por una parte, el profundo conformismo de las viejas generaciones (Sarastro y, como se verá, también la propia Pauline) para con el status quo y, por otro lado, la incapacidad de una armonía entre las aspiraciones particulares y un sistema político-económico represivo. En este sentido, *Stine* puede ser catalogada como una *novela de la vida dañada*. Esta vida mutilada por múltiples factores (condición de clase y género, alienación, banalización de las ilusiones que forman lo humano) expresan, al mismo tiempo, el desarrollo tardío del capitalismo en Alemania. El empobrecimiento conlleva, en este sentido, a un estadio de sumisión que se naturaliza, puesto que termina siendo el único modo de mantenerse materialmente. Fontane da cuenta de la naturalización progresiva de la barbarie y la displicencia de los estratos sociales

para con este modus vivendi socialmente aceptado y validado. Como señala acertadamente György Lukács:

Fontane es el primer escritor alemán que comprende que el sistema social y moral de la clase alta prusiana tiene el carácter de un automatismo inerte unas veces y destructor otras, y que en él no hay una fuerza intrínseca capaz de orientar el alma de los hombres. En efecto, las mejores narraciones de Fontane son las que se refieren al destino individual; en esa temática, las reivindicaciones más simples y elementales de la vida humana chocan con las barreras levantadas por los automatismos de la clase dirigente. El escéptico Fontane advierte claramente que es inevitable que esos choques acarreen la destrucción exterior e interior -o por lo menos esta última- de los hombres. Están obligados a someterse a estos imperativos sociales, pero para ello carecen ya del más mínimo poder de convicción moral. En la obra de Fontane el carácter fatídico e inhumano del prusianismo se expresa con sencillez y veracidad, sin indignación patética o satírica mediante un relato de profundo sentido psicológico y moral (Lukács 1971: 127).

Al aceptar el prusianismo como ideología total, este automatismo no solo pertenece ya a las clases altas, sino también son mimetizadas por la clase popular y pequeñoburguesa. La inhumanidad se instala como componente central entre las relaciones interpersonales, creando de este modo una sociedad propensa a la destrucción de la interioridad de los sujetos con consecuencias imprevisibles en la exterioridad. A pesar de esa mimesis generalizada, en la individualidad quedan rastros de una rebeldía contra el status quo. Esto se manifiesta en algunas partes de la novela. En el capítulo octavo, se presencia la eclosión del amor de Waldemar hacia Stine. En el encuentro entre los jóvenes enfermizos, surge un diálogo ilustrativo que habla, especialmente, del automatismo y la mimesis de la barbarie. Hablando de Pauline y las carencias materiales que la rodean, Stine menciona que

»Ja, das ist schwer zu sagen, aber es ist so und kann auch kaum anders sein. Denn die, die Not leiden, wollen vor allem aus ihrer Not und ihrem Elend heraus und sinnen und simulieren bloß, wie das zu machen sei. Brav sein und sich rechtschaffen halten, das ist alles sehr gut und schön, aber doch eigentlich nur was Feines für die Vornehmen und Reichen, und wer arm ist und das Feine mitmachen will, über den ziehen sie bloß her – und die gestern noch die Strengsten waren, am meisten – und reden und spotten, daß man was Apartes sein wolle. »Die denkt wohl, sie sei es.« Ach, wie oft hab ich das hören müssen.«

»Welche Verworrenheit der Begriffe.« (Fontane 1973: 210).

La base de la reflexión de Stine se sustenta en el verbo *simulieren*. La alienación, al despersonalizar a los excluidos, los lleva a fomentar la ilusión de una vida mejor que culmina con el conformismo o el autodesprecio. En esas pulsiones destructivas se construye la individualidad de la pequeñoburguesía, dando nacimiento así a la naturalización de la alienación en el capitalismo. La hipóstasis de dicho esencialismo abstracto conlleva a pensar el reconocimiento en términos negativos, es decir, a través de la lucha a muerte, tanto metafórica como físicamente hablando. Al mismo tiempo, Stine desmorona, desde su perspectiva de mujer y de clase popular, la premisa extendida de la pobreza como virtud. La indignidad de la pobreza termina de ser sellada por las burlas de la alta burguesía y por los *Junker*. En este sentido, los personajes atados a su miseria material solo pueden ser entes sociales en el marco de su propia destrucción y rechazo. El automatismo que permite sostener dicha construcción social negativa se manifiesta en la respuesta del propio amado Waldemar. Fontane, de manera demoledora, evidencia que el amor no puede desarticular el profundo arraigo ideológico del prusianismo en el joven, aunque este aspire a una libertad que contrarreste la inhumanidad y le permita ver al otro de forma más humana. Por ello, su amor está mediado por la tensión entre la emancipación y la normatividad. Lo normativo, incólume ante las pasiones, se ve solo afectado de manera superficial, creando de este modo sujetos propensos a su propia abolición. El realismo de Fontane expone dicha normatividad en forma de prejuicios y falsas premisas político-sociales por parte de sus personajes. El aparato político-social que sustenta la normatividad prusiana se ve expuesto, de forma dolorosa, en una conversación que sostienen en el capítulo décimo Stine y Pauline sobre Waldemar. En dicho diálogo, Stine menciona que

»Und ich denke mir, ich kenn ihn auch und weiß, woran es liegt. Sieh, es liegt daran, er hat so wenig Menschen gesehen und noch weniger kennengelernt. In seiner Eltern Hause gab es nicht viel davon – sie sind alle stolz und hart, und seine Mutter ist seine Stiefmutter –, und dann hat er Kameraden und Vorgesetzte gehabt und hat

gehört, wie seine Kameraden und seine Vorgesetzten sprechen; aber wie Menschen sprechen, das hat er nicht gehört, das weiß er nicht recht. Ich denke mir das nicht aus, ich hab es von ihm, es sind seine eigenen Worte. Ja, Pauline, *darán* liegt es. *Das* ist der Grund, daß ich armes Ding ihm gefalle; nichts weiter.« (Fontane 1973: 219. Las cursivas son del autor).

El comentario de Stine revela los mecanismos por los cuales la deshumanización comienza a volverse ideología estatal y social. Tanto el aislamiento (la atomización) como la carencia de un discurso ligado a los afectos forman el temple de los *Junker*. Ambos elementos, que son medios para socializar y formar campos de consciencia y afectividad, son negados por la normatividad prusiana. Waldemar desconoce lo humano y encuentra en las clases populares la pervivencia de un mundo otro, es decir, de un mundo que, bajo sus ojos, es mejor. En este punto se manifiesta la transfiguración de la vida individual, aunque con una impronta negativa. Lo negativo radica en que dicha transformación está mediada por la infelicidad característica de la posición de clase. Hacerse humano implica, bajo esta perspectiva, abandonar la herencia de un pensamiento anclado en la *asfixia y la irracionalidad*. A través del enamoramiento, Waldemar construye una racionalidad basada en la esperanza que contrarresta contra la manera de concebir la vida alemana a partir de la unificación imperial. Al mismo tiempo, no se puede perder de vista que la vida sencilla que posee Stine cae en la hipóstasis y es exaltada, para el público lector burgués de Fontane, como un medio de escape y de verdadera originalidad y naturalidad, cuando la realidad social concreta evidencia los tormentos de la pobreza en la industrialización masiva. En este sentido Fontane responde a las exigencias de la naciente cultura lectora masificada.

Llama la atención el peso que tienen, dentro de la novela, las mujeres. A través de la subjetividad femenina, como se ha visto en las intervenciones de Stine ya citadas, se hace patente un elemento clave: *la subjetividad escéptica*. Este escepticismo, que termina por transformarse en pesimismo, viene aparejado con la certeza de que la miseria material, bajo el sistema capitalista y paternalista, es natural a la condición humana. Dichas subjetividades se manifiestan a través de la dialogicidad. En este sentido, sobre lo femenino en Fontane, se puede aducir que

Indem Fontane deutlich macht, dass jeder moralische Objektivismus auch Lüge, auch Beschränktheit heisst, lässt sich das Resultat der verschiedenen Figurenperspektiven, die in den dialogisch strukturierten Romanen aufeinandertreffen, als Konfiguration lesen, die ein Bild und damit eine Anschauung, nicht aber eine These oder den fertigen Begriff einer Sache vermitteln. Die Darstellung der Realität als Konfiguration beinhaltet somit schon eine erste Revision der verschiedenen vorgeführten Images weiblicher Identität, indem sie nämlich als Projektionen einzelner Repräsentanten des gesellschaftlichen Perspektivsystems transparent werden. In diesem Sinne sind Fontanes Protagonistinnen dann oft genug „anders“ als die an sie herangetragenen Verhaltens- und Rollenweisungen (Hanraths 1989: 164).

La subjetividad femenina desmonta la construcción negativa de la objetividad opresiva, de forma que la vida social se manifiesta a través de las apreciaciones ligadas a la insatisfacción, el automatismo y la rebeldía sin horizonte desde una perspectiva de género. La vida, en este sentido, pierde su elemento de praxis transformadora para devenir en una constante reflexión atomizada sobre la discrepancia entre los deseos individuales y las barreras ideológicas objetivadas que sepultan cualquier pretensión de un mundo mejor. Por ello que, tanto Pittelkow como Stine, aparecen como «diferentes», aunque la diferencia esté mediada por el sufrimiento. Lo diferente aparece para vislumbrar la vida dañada. El término *anders* designa no solo lo diferente, sino también lo otro. Si bien la diferencia y la otredad comparten un campo semántico, este último profundiza más en la noción de identidad. Bajo esta perspectiva, la identidad se construye a partir de la negatividad, anulándola de este modo y desplazando la posibilidad de la emancipación, vía concreta para desarticular el automatismo prusiano.

Un ejemplo manifiesto de las contradicciones políticas propias de los *Junker* y del prusianismo se hace patente en el capítulo decimosegundo, en donde Waldemar conversa con el conde Sarastro sobre su intención de formar una vida con Stine. Después de reunirse con el barón Papageno en busca de un consejo y un apoyo moral e ideológico en su tentativa, el joven decide enfrentar a la tradición encarnada en su tío. La conversación entre ambos es sugerente en cuanto muestra la falsa consciencia que atraviesa a las clases dirigentes alemanas en la época de la unificación imperial. Cuando Waldemar, de manera decidida, le expone a su tío sus pretensiones amorosas, la respuesta de Sarastro es:

»Was heißt das? Was hast du vor? Waldemar, ich bitte dich, du wirst uns doch nicht eine dieser modernen Selbstmordskomödien aufführen und dich mit deiner Stine nach erfolgter Kopulation, das Wort bleibt mir in der Kehle stecken, auf eine Bahnschiene werfen oder im Hans-und-Grete-Stil in einen Dorftümpel stürzen wollen? Ich bitte dich, Waldemar, verschon uns wenigstens mit einem Debüt im Polizeibericht.«

»Es ist nicht das. Ich habe nur einfach vor, mit der Alten Welt Schicht zu machen und drüben ein anderes Leben anzufangen.«

»Und als Hinterwäldler deine Tage zu beschließen. Umgang mit Chingachgook, alias le gros serpent, und Vermählung deiner ältesten Tochter Komtesse Haldern mit irgendeinem Unkas oder einem Großgroßneffen von Lederstrumpf. Was meinst du dazu? Und wenn nicht Hinterwäldler, so doch Cowboy, und wenn nicht Cowboy, so vielleicht Kellner auf einem Mississippidampfer. Ich gratuliere. Waldemar, ich begreife dich nicht. Ist denn keine Spur von Haldernschem Blut in dir? Ist es denn so leicht, aus einer Welt bestimmter und berechtigter Anschauungen zu scheiden und bei Adam und Eva wieder anzufangen?« (Fontane 1973: 237-238).

En este ilustrativo diálogo, se entremezclan las posiciones reaccionarias, la visión imperialista y los clichés propios de lo europeo (específicamente, en este caso, desde la posición aristocrática alemana) sobre lo americano. El tono irónico y brutal de Sarastro contrarresta con la necesidad de la nueva generación de emanciparse de la *deformación espiritual* del prusianismo. La ironía funciona como un mecanismo para ridiculizar las ilusiones que alimentan la esperanza de un nuevo horizonte. Bajo esta perspectiva, el realismo de Fontane está íntimamente ligado a la ridiculización de los impulsos románticos que perviven en el pensamiento alemán del *Gründerzeit*. Es interesante resaltar que dicho espíritu romántico viene acompañado con una visión idealista de América, en donde la tierra desconocida se transforma en un paraíso para escapar a la asfixia de un mundo profundamente destructivo y carente de emociones. La ironía de Sarastro, a pesar de su profundo contenido reaccionario, desarticula dicho idealismo para situarlo en la realidad, es decir, lo demuele desde sus cimientos. De ahí que la «verdad» desesperanzadora se objective y se transforme en una esencia innata en la sociedad capitalista y jerarquizada alemana. Si Waldemar hace una hipóstasis distorsionada de América al configurarla como un paraíso en el cual puede aspirar a despojarse de toda la historia de su clase social, Sarastro evidencia la futilidad de dicho proyecto a través del cliché, el racismo y el clasismo. A través de los componentes destructivos de la civilización (auspiciados por la incipiente economía burguesa de tintes proteccionistas y de «libre mercado», la literatura trivial estereotipada y el desprecio hacia la otredad propios en la consolidación de una visión imperialista), se hace patente la *desilusión y el sinsentido de vivir* propio de la *Kulturpessimismus*. El impulso romántico de Waldemar es una resistencia ante esta visión y normatividad existente, evidenciada además por el miedo de Sarastro ante el suicidio y el posterior castigo moral por ello. Frente a dicho impulso, las preguntas finales que esboza el viejo conde Haldern son esclarecedoras. Por una parte, el llamamiento a recordar sus orígenes a través de la sangre pone en relieve la construcción del mito del *Blut und Boden*; por otra parte, la última pregunta es un cuestionamiento al pensamiento y a la acción que pretenda remover no solo la tradición, sino también la ya instaurada racionalidad negativa mediada por la ideología. Conceptos justos y determinados (tradición, obediencia, fidelidad a la sangre) son, para la historia alemana a partir del siglo XIX, las directrices fundacionales del imperialismo, cuyo corolario final será el nacionalsocialismo en el siglo XX. El intento de Waldemar por desprenderse de dichas estructuras políticas y económicas alienantes se ve impedido por su tío y por la propia Stine, ya que esta rechaza la propuesta de matrimonio del joven. En este sentido, cabe destacar que

An outsider by virtue of his personal and military experiences, only Waldemar has formulated for himself an ideology of independence, albeit an independence which borders on alienation rather than genuine freedom from the prescribed societal norms. As a result, the perspectives he conjures up are illusions and unconvincing idylls. Unlike Waldemar, Stine is firmly rooted in her sphere, She experiences individuality and identity not by virtue seeing herself as a disjointed entity but through participation in her social group which gives her, in Hegelian terms, a determinate *Stand*, and thereby a place “in wirklicher Allgemeinheit”. She derives her happiness and satisfaction from the honest work of her own hands, and paints rather pleasant picture of the bourgeois economy of which she is a part as a worker in a wool and embroidery house (Krause and Hicks 1995: 235-236).

Este contraste entre el anhelo de libertad de Waldemar y la fijación de Stine en su propia clase social se transforma en uno de los ejes centrales de la tragedia de la novela. Tragedia ya que, acorralado ante la normatividad existente,

el joven decide quitarse la vida. Se observa de este modo que la independencia, en el marco del prusianismo, se da a través de la exaltación de la muerte y su concreción. La libertad se logra despojando, entonces, a los sujetos de su propia existencia. Stine evade esta cultura de la muerte y su exaltación a través de su conformismo de clase. Enraizada en la vida popular, la joven consigue mantenerse con vida a través de la alienación, es decir, por la deformación de su persona por la abstracción económica. De ahí que se pueda hablar de *esferas sociales* en la novela. La noción de esfera implica lo cerrado, en donde violentar dicho espacio significa morir por ser reconocido como persona autónoma (Waldemar). La sentencia de muerte de Waldemar es dictada por la totalidad del sistema socio-económico. Esto se evidencia con bastante fuerza en el capítulo décimo tercero, en donde el viejo conde se reúne con Pauline para terminar con el romance sin frutos de los jóvenes. Todo el capítulo es una conversación entre ambos. En un punto de la misma, el viejo conde menciona que

»Ja. Sie hat da mit meinem Neffen angebändelt. Und nun ist er verrückt geworden und will sie heiraten. Und wer ist schuld daran? *Du*, Pauline. Du hast mir dies eingebrockt. Du, nur du. Stine macht nicht drei Schritte, geht nicht von hier bis ans Fenster, ohne dich zu fragen; sie hat nie was andres getan, als was du gewollt oder gutgeheißen hast, und auf dich fällt dieser Skandal. Ich frage dich, ob ich Anspruch auf solche Behandlung habe? Nun, wir wollen sehen, was wird. Wolle *du*, was du willst, *ich* will, was ich will. Die Welt ist verrückt genug geworden, aber so weit sind wir noch nicht, daß die Häuser Haldern und Pittelkow Arm in Arm ihr Jahrhundert in die Schranken fordern. Nein, Pauline. Solchen Unsinn verbitt ich mir, und was ich von dir fordere, ist das, daß du dieser Kinderei ein Ende machst.«

»Kann ich nicht.«

»Weil du nicht willst.«

»Oh, ich will schon. Ich *habe* schon gewollt, gleich als ich die Geschichte kommen sah. Es ist ein Unglück für meine Stine.«

»Was?«

»Es is ein Unglück für meine Stine. Ja, Graf. Oder denken Sie, daß ich so dumm bin, so was für ,n Glück zu halten? Ach, du meine Güte, da sind der Herr Graf mal wieder aus Irrland (Fontane 1973: 244-245. Las cursivas son del autor).

Es llamativa la respuesta de la viuda Pittelkow ante las palabras del conde. Que la desgracia sea la manifestación más coherente de dicho intento por humanizar las relaciones sociales evoca los anclajes deshumanizantes en el que descansa el sistema capitalista promovido por los *Junker*. Desclasarse implica, bajo esta perspectiva, transgredir la naturalidad artificial creada por la economía y la sociedad burguesa-aristocrática, cuyo corolario es la muerte y la desesperanza y no la emancipación que conduce hacia una vida basada en la racionalidad. Luchar contra la ontologización nacida por las estructuras sociales es, en palabras del conde, *desafiar* a la historia. Tanto él como Pauline reconocen en ese desafío un error fatal y anti-natural, de forma que ambos pactan luchar contra las pretensiones de Waldemar y Stine. A la luz de esto, la rebeldía de Waldemar adquiere un elemento mucho más arriesgado: tratar de hacerse con una independencia implica rebelarse contra la concreción negativa de la historia. Al estar absorbido por la negatividad de la época, el desarrollo de la dialéctica de la emancipación del joven conde culmina con la muerte como contradicción y realización de su proyecto. Por la muerte, entonces, se manifiesta la reconciliación individual con la normatividad existente. Con respecto a esto, se puede aducir que

Fontane también describe cómo los diferentes tipos del *Junker* prusiano se modernizan, cómo se convierten en hombres de la sociedad burguesa actual. Pero todo lo que se apropiaron en cuanto a sentimiento y vivencia, en cuanto a cultura, da contra su "actitud" prusiana, que funciona de manera mecánico-fatalista. Por más que, privadamente, en sus sentimientos, sean también seres humanos cálidos e, incluso, internamente decentes, refinados, en sus acciones, persiste la inhumanidad de la moral prusiana y domina absolutamente, sin que los hombres estén en condiciones de tender un puente entre sus sentimientos y sus actos, prescritos por la "actitud". Así resurge detrás de la fachada espléndida, a menudo, decente, siempre marcial, un mundo interno de plena inestabilidad, de desesperación resignada, de cinismo sentimental o fríamente arribista. Los valores vitales se echan a perder, los lazos de amor sentidos de manera auténtica se rompen, los hombres se matan en duelos, se pasa por encima de existencias, sin que haya una verdadera convicción ni sobre lo bueno, ni sobre lo malo (Lukács: 2019: 165).

Este fatalismo que la novela recalca a partir de un valor vital como el amor se constituye como objetividad social en la Alemania prusianizada. Lo que busca Waldemar es librarse de dicha fatalidad e inhumanidad a través de la democratización de los sentimientos. Su suicidio es, también, la muerte de los intentos de democratizar las esferas sociales e individuales. Lo democrático, bajo esta perspectiva, está signado por la resignación desesperada que señala Lukács y que es herencia de la derrota de la burguesía alemana frente al absolutismo. Esta concatenación de degradaciones que el filósofo señala en el párrafo citado son el corolario del prusianismo como ideología. Waldemar, con su resignación desesperada, o el viejo conde Haldern con su cinismo sentimental, son ambos encarnaciones y manifestaciones del prusianismo. El capítulo final de la novela demuestra la frialdad y el cinismo de los *Junker*, inclusive para con sus propios miembros. En el funeral de Waldemar, una escena llama fuertemente la atención por su sencillez y, al mismo tiempo, por su claridad. Esta tiene relación con la madrastra del joven muerto. El narrador señala que

Eine tiefe Stille trat ein, und die fremden Gäste steckten eben die Köpfe zum Schlußgebet in den Hut, als man hinter einem der Pfeiler ein heftiges und beinahe krampfhaftes Schluchzen hörte. Die Gräfin sah empört nach der Stelle hin, von der es kam; aber der deckunggebende Pfeiler ließ glücklicherweise nicht erkennen, wer die Anmaßung gehabt hatte, ergriffener sein zu wollen als sie (Fontane 1973: 265).

La mujer escondida que llora es Stine que, en secreto, observa el funeral de Waldemar. El ofuscamiento de la condesa revela ya su inclinación a mantener la apariencia del duelo, aunque interiormente sienta poca empatía hacia la situación. La apariencia, de este modo, destruye toda emoción real hacia lo humano. La condesa, en su gesto, revela los rasgos barbáricos de los *Junker* tamizado a través de la posición social y la riqueza material. De manera sutil, Fontane usa el adverbio *felizmente* para mostrar cómo, ante un eventual descubrimiento de Stine por parte de la condesa, se desplegaría todo el resentimiento ante la expresión honesta y verdadera del dolor. La misma situación aparece unas líneas después de este evento cuando Fontane, como autor, se posiciona en la línea de la normatividad ideológica y expone el deseo de una armonía social a pesar de la muerte. La descripción que realiza el narrador comienza señalando que

In dem letzten Wagen aber saß Waldemars Oheim, den Sommerüberzieher zurückgeschlagen, so daß man das große blaue Ordensland, das des schwedischen Seraphinenordens, in aller Deutlichkeit erkennen konnte. Stine wollte nicht gesehen sein und trat mit halber Wendung zur Seite, der alte Graf aber hatte sie schon von fernher erkannt, und einer flüchtig in ihm aufsteigenden Verlegenheit rasch Herr werdend, erhob er sich im Wagen und lud sie durch eine freundlich-verbindliche Handbewegung zum Einsteigen ein. Über Stines Züge ging ein Leuchten, das der schönste Dank für des alten Grafen, bei Gelegenheiten wie diese, *nie* versagende Ritterlichkeit war, aber zugleich schüttelte sie den Kopf und ging unter gelegentlichem Verweilen und sich dadurch absichtlich verspätend auf Klein-Haldern zu (Fontane 1973: 266. Las cursivas son del autor).

La respuesta de Stine ante el ofrecimiento del conde concreta la pretensión de Fontane de una armonía social. La galantería del conde, en parte por educación y en parte como expresión de su dominio de clase, oscila entre el cinismo paternalista y el ideal de una bondad mediada por la crueldad, ya que es partícipe directo de la muerte de Waldemar. Cuando el propio Fontane subraya la palabra *nunca*, expone la reacción social objetivada de dicha crueldad, en donde confluyen el descaro, la muerte y la imposibilidad de mantener relaciones sociales basadas en el pleno reconocimiento. Así mismo, el brillo de Stine (motivado también por la presencia, no fortuita, de la Orden Seráfica de Suecia) resalta la relación de sumisión entre las clases populares y la aristocracia, en donde las formas sociales *enceguecen* a los de abajo, de manera que se crea la ilusión de que, en medio de la inhumanidad, existen rasgos aparentemente civilizatorios. De ahí que la novela, en todo su desarrollo, muestre las consecuencias del prusianismo en la vida social, aunque estas traten de ser ocultadas a través de las formas ideales promovidas por los *Junker*. Finalmente, la novela cierra con la intervención de unos personajes periféricos: Los Polzin. Este matrimonio pequeñoburgués encarna la visión de una sociedad vigilante ante lo que hacen los ciudadanos que buscan quebrantar lo naturalizado. La esposa Polzin *escucha* la conversación en la barandilla entre la viuda Pittelkow y Stine cuando esta última llega del funeral. Fontane señala que ella «hatte horchend am Treppengeländer oben gestanden und mit nur zu geübtem Ohre jedes der Worte gehört» (Fontane 1973: 268) la conversación. Más allá de

las claras connotaciones relacionadas al chisme, la oreja entrenada de Polzin revela un síntoma propio de la sociedad burguesa. Por una parte, la necesidad de contrarrestar, mediante la invasión de la vida privada, el profundo tedio que corroe a los sujetos atomizados; por otra parte, evidencia los pilares de lo que luego serán los Estados totales, en donde la escucha atenta de lo que hace el otro es sustancial para mantener el status quo existente. De esta forma, Stine queda anulada como sujeto. «Nu«, frug er, während er eben das Leder in die Schnalle schob. »Is sie heil wieder da?« »Heil? Was heißt heil? Die wird nich wieder.« »Is eigentlich schade drum.« »I wo. Gar nich... Das kommt davon.«» (Fontane 1973: 268. Las cursivas son del autor). Con este diálogo final de los Polzin Fontane cierra la novela, de forma que la enfermedad y la barbarie son las únicas victoriosas en un mundo petrificado.

3. Conclusión

La influencia del prusianismo en la cultura alemana a partir del siglo XIX es, especialmente, relevante para comprender la conformación de una idea de nación y, al mismo tiempo, las consecuencias de una concepción del mundo basada en la represión y la destrucción de toda tentativa por alterar el status quo. El presente artículo buscó revelar dichas articulaciones ideológicas a través de *Stine* y sus marcas en la formación de la cultura, la sociedad y la literatura del *Bismarckzeit*. Al analizar la novela, se puede comprender con más profundidad los orígenes socio-políticos de la deshumanización promovida por los *Junker* a través del prusianismo, cuyas consecuencias más radicales y terribles se hallan en el nacionalsocialismo. En este sentido, Fontane es un escritor que, a pesar de sus intentos por reconciliar la barbarie con formas civilizadas petrificadas, expone dicha contradicción y el intento, por parte de algunos sujetos, de rebelarse ante la fosilización de la vida. Esta rebelión, sin horizonte y sin esperanza, es el corolario del pesimismo cultural y, al mismo tiempo, el anhelo de una existencia basada en la autonomía y la emancipación de las relaciones sociales. Si bien Fontane busca embellecer, de manera sutil, los estragos causados por las abstracciones objetivadas de la sociedad, muestra los mecanismos de alienación, indefensión y destrucción de los sujetos bajo el incipiente capitalismo alemán. Bajo este orden de producción económica, el espíritu romántico de personajes como Waldemar no solo es visto como algo caduco, sino también apreciado de manera irónica y ridiculizado. De esta manera, conviven diferentes manifestaciones del idealismo. Uno que parte del yo que busca liberarse del mundo social y otro que se sedimenta en lo reaccionario (la hipóstasis de la clase social y de la sangre de, por ejemplo, el viejo conde Haldern). La importancia de *Stine* como novela se halla en que, de manera concreta, expone dichas transformaciones ideológicas y la *asfixia* nacida de ellas. Asfixia que será el impulso literario de los movimientos de vanguardia y los pilares negativos del imperialismo alemán. De este modo, la novela de Fontane es la concreción de la pérdida de la identidad de los sujetos bajo la unificación política de Alemania. Unificación ideológica en contraposición a la fragmentación de sus ciudadanos, la vigencia de las reflexiones de Fontane en la novela se hallan, entonces, en la desconexión entre la praxis y la teoría, entre la acción y el pensamiento transformador propias de la atomización capitalista que, hasta la actualidad, se mantiene vigente en el orden democrático-liberal.

Bibliografía:

- Bramsted, E. K. (1964).** *Aristocracy and the middle-classes in Germany: Social types in German literature, 1830-1900.* University of Chicago Press.
- Fontane, T. (1973).** *Stine.* En *Romane und Erzählungen in acht Bänden. Band 5.* Aufbau-Verlag.
- Hanraths, U. (1989).** Das Andere bin ich. Zur Konstruktion weiblicher Subjektivität in Fontanes Romanen. En H. L. Arnold (Ed.), *Theodor Fontane* (pp. 164-172). Text + Kritik.
- Hewitson, M. (2008).** Wilhelmine Germany. En J. Ratallack (Ed.), *Imperial Germany 1871-1918* (pp. 40-61). Oxford University Press.
- Hübinger, G. (1993).** Liberalismus und Individualismus im deutschen Bürgertum. *Neue Folge*, 40(1), 60-78.
- Jung, W. (2011).** Vormärz y Biedermeier, realismo y época de la fundación del imperio. En M. Vedda, (Ed.), *El realismo en la Literatura Alemana. Nuevas interpretaciones* (pp. 7-34). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Krause, E. H. y Hicks, S. V. (1995).** Illusion and dissolution: Fontane's *Stine*. *German Studies Review*, 18(2), 223-240.
- Lepenies, W. (2008).** *La seducción de la cultura en la historia alemana.* Trad.: Jaime Blasco Castiñeira. Ediciones Akal.
- Lerman, K. A. (2008).** Bismarckian Germany. En J. Ratallack (Ed.), *Imperial Germany 1871-1918* (pp. 18-39). Oxford University Press.
- Lukács, G. (1971).** *Nueva historia de la literatura alemana.* Trad.: Aníbal Leal. Editorial La Pleyade.
- Lukács, G. (2019).** Sobre el prusianismo. Trad.: Mariela Ferrari. *Inter Litteras*, 1, 148-172. <https://doi.org/10.34096/interlitteras.n1.7227>
- Marx, K. (1982).** *Escritos de juventud.* Trad.: Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica.
- Schissler, H. (1980).** Die Junker. Zur Sozialgeschichte und historischen Bedeutung der agrarischen Elite in Preußen. *Preußen im Rückblick*, 6, 89-122.

The image shows a magazine cover with a white background and scattered black ink splatters of various sizes and shapes. Three identical red rectangular boxes are arranged vertically, each containing the word 'Magazin' in a white, serif font. Below each box, the text 'REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL' is written in a smaller, red, sans-serif font. The ink splatters are most prominent on the left and right sides, with some circular patterns that resemble ink washes or calligraphy.

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Selbstwahrnehmung Lehrender mit Deutsch L1 oder LX hinsichtlich ihres Verhaltens im DaF-Unterricht

Self-perception of teachers with German L1 or LX concerning their teaching behaviour in GFL classes

Philip Bob Bracker

Universidade do Porto

pbracker@letras.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7158-9674>

Daniele Polizio

Universidade de São Paulo

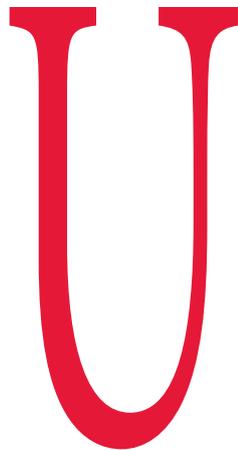
daniele.polizio@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8629-5537>

Recibido: 16/11/2020

Aceptado: 18/01/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.02>



Unterrichten Lehrende mit Deutsch als L1 anders als Lehrende mit Deutsch als LX?

Deutsch als Fremdsprache wird in fast allen Ländern der Welt unterrichtet. Die Datenerhebung «Deutsch als Fremdsprache weltweit» spricht von 15,45 Millionen Deutschlerner*innen zum Zeitpunkt der Erhebung (Auswärtiges Amt, 2020: 3). Im Vergleich zum Englischen spielt das Deutsche im weltweiten Fremdsprachenunterricht natürlich eine weitaus weniger prominente Rolle, da Englisch in vielen Ländern, wenn nicht als erste Fremdsprache, dann doch meist als zweite oder dritte Fremdsprache in der Schule eingeführt wird. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass seit den 90er Jahren in der englischsprachigen Forschung zum Fremdsprachenunterricht (FSU) die Unterscheidung zwischen «Nonnative English Speaker Teachers» (NNEST) und «Native English Speaker Teachers» (NEST) (u.a. Medgyes 1992; 1994; 2001) gemacht wird, da nach Schätzungen (Braine 2010: Vorwort) für das Englische weltweit ca. 80% aller Lehrer*innen zu den NNEST gezählt werden.¹ Diese hohe Zahl sollte nicht überraschen, da es aufgrund der weltweiten Stellung des Englischen eben einen hohen Bedarf an Lehrkräften gibt.

Oft wird sogar von einer «Dichotomie» gesprochen (Benke & Medgyes 2005: 195). So wird beispielsweise für das Englische angegeben, dass die NNEST im Unterricht auf andere Kriterien (*accuracy, formal features of English, nuts and bolts of grammar, the printed word, formal registers*, Medgyes 2001: 434) Wert legen als die NEST (*fluency, meaning, language in use, oral skills, colloquial registers*, ebd.). Die unterschiedlichen Qualitäten und Eigenschaften der Zugehörigen beider Gruppen sind im englischsprachigen Raum hinreichend erforscht worden (u.a. Medgyes 1992; 1994; Llorca 2005; Borg 2006; Braine 2010).

Es gibt aber auch ein Netz von 140 anerkannten Deutschen Schulen im Ausland², rund 1800 PASCH-Schulen³, 159 Goethe-Institute in 98 Ländern⁴ und auch an vielen ausländischen Schulen und Universitäten wird DaF-Unterricht von Nicht-Muttersprachler*innen und Muttersprachler*innen unterrichtet.⁵ Auch in Deutschland

(1) In der Studie von Reves & Medgyes (1994) waren 86% der Befragten noch nie in einem englischsprachigen Land (vgl. García Merino 1997).

(2) vgl.: www.auslandsschulwesen.de, letzter Zugriff: 24.09.2019.

(3) PASCH steht für «Schulen: Partner der Zukunft»; vgl.: www.pasch-net.de, letzter Zugriff: 24.09.2019.

(4) vgl. www.goethe.de/de/wwt.html, letzter Zugriff: 24.09.2019.

(5) Auch gibt es zehn Österreich Institute in acht Ländern (<https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/>, letzter Zugriff: 29.01.2021) und 18 Schweizer Schulen im Ausland (<https://www.eda.admin.ch/eda/>

Zusammenfassung:

In der Fremdsprachendidaktik war man lange der Ansicht, dass *native speakers* im Vergleich zu ihren nichtmuttersprachlichen Kollegen kompetentere Sprachlehrende sind. Allerdings setzt sich die Lehr-Lern-Forschung mit genau dieser Diskussion erst seit den 1990er Jahren auseinander, und fast nur im EFL/ESL-Bereich. In diesen ersten Studien zeigte sich eine Dichotomie zwischen *native* und *non-native speakers*, nach der die zwei «Gruppen» ihren persönlichen Einschätzungen zufolge anders unterrichtet werden (Medgyes 1994).

Der vorliegende Beitrag untersucht die Selbstwahrnehmung von DaF-Lehrer*innen mit Deutsch L1 und LX hinsichtlich ihres Verhaltens im Unterricht, um herauszufinden, ob diese in verschiedenen Studien dargestellte Dichotomie ebenfalls im DaF-Bereich auftritt. 60 Lehrkräfte verschiedener Universitäten und Goethe-Institute in Spanien und Portugal haben an einer Umfrage teilgenommen, deren Auswertung die Ergebnisse anderer Studien der EFL/ESL-Didaktik teilweise bestätigt, allerdings nur als mögliche Tendenzen oder Präferenzen. In den meisten Fällen zeigen die Befragten abgesehen von ihrer Erstsprache nur sehr wenige Unterschiede.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Muttersprachler*innen, Lehrer*innen, Erstsprache, Selbstbild

Abstract:

In foreign language didactics it was long thought that native speakers were more competent language teachers in comparison to their non-native speaking counterparts. Beginning in the 1990s language teaching and learning research examined this topic, almost exclusively in the EFL/ESL area. These initial studies showed a dichotomy between native and non-native speakers, which in turn exhibited different self-perception in terms of teaching attitudes (Medgyes 1994).

The current study investigates the self-perception of native and non-native GFL teachers with respect to their teaching behaviour in order to determine if the aforementioned dichotomy is also present in the GFL area. 60 teachers from various universities and Goethe institutes in Spain and Portugal took part in a survey, whose results only partly supported other EFL/ESL didactics studies, as it was shown that the differences were little more than tendencies or preferences. Most of those surveyed showed very little differences relating to their first language.

Keywords: German as a foreign language, native speakers, teachers, first language, self-image

wird selbstverständlich DaF-Unterricht gegeben und in den vergangenen Jahren sind aufgrund politischer Entscheidungen (BAMF-Integrationskurse⁶ und Deutschangebote) zahlreiche Stellen neu entstanden und immer mehr Kurse werden angeboten. Mit der steigenden Zahl an Kursen und der Internationalisierung der Hochschulen nimmt auch die Zahl an Lehrkräften zu.

Für den deutschsprachigen Raum gibt es in dieser Hinsicht allerdings nur sehr wenig Forschung (vgl. Liehr 1994; Hinkel 2001; Ghanem 2014; Riordan 2018). Riordan (2018) fokussiert sich in ihrem Buch *Language for Teaching Purposes* auf die Unterrichtssprache der Deutschlehrer*innen in irischen Schulen, indem sie die Rolle von «teacher talk» als Unterstützung des «classroom discourse» und als Quelle neuen Inputs für die Lernenden untersucht. Insbesondere konzentriert sie sich auf die sprachlichen Bedürfnisse der NNSLT (Non-Native Speaker Language Teachers), um die effektive Verwendung der Zielsprache im Unterricht zu fördern.

Ghanem (2014) konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf die Unterschiede zwischen Nichtmuttersprachler*innen und Muttersprachler*innen an der Vermittlung von Kultur und kommt zu dem Schluss, dass die Identifikation mit einer der beiden Gruppen das Selbstverständnis und das Selbstvertrauen dieser Lehrpersonen beeinflussen (2014: 169).

Hinkel (2001) zeigt in seiner Diskussion der Forschungsliteratur die Vorteile eines Germanistik- bzw. DaF-Studiums im Ausland gegenüber «Deutschen Absolventen» eines Studiums in Deutschland – denen nicht nur die Fremdperspektive, sondern auch «die Distanz zu ihrem Studienobjekt und Lehrstoff» (2001: 592) fehlten. So hält Hinkel nichtdeutsche Lehrkräfte für die Anforderungen des Unterrichts unter bestimmten Bedingungen für besser vorbereitet als *native speaker*, Muttersprachler*innen hingegen nur dann, wenn sie im Ausland gelebt und sich in Sprache und Kultur des Landes, in dem sie lehren, bestens auskennen (ebd.: 596f.).

de/home/leben-im-ausland/die-fuenfte-schweiz/schweizerschulen-im-ausland.html, letzter Zugriff: 28.01.2021), an denen Deutsch unterrichtet wird.

(6) 2005 ist das «Integrationskursgesetz» in Kraft getreten. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender.html?nn=282656>, letzter Zugriff: 15.11.2020.

Liehr (1994) hingegen untersucht in einer explorativen Studie, wie Muttersprachler*innen und Nichtmuttersprachler*innen von ihren Studierenden wahrgenommen werden, und kommt zu dem Ergebnis, dass von Muttersprachler*innen unterrichtete Studierende «mehr Umgangssprache lernen, authentische Aussprache und „echten“ Akzent erleben, die wirklich gesprochene Sprache kennenlernen und bessere Einblicke in kulturelle Gegebenheiten gewinnen» (1994: 47). Die Vorteile, von Nicht-Muttersprachler*innen unterrichtet zu werden, konzentrieren sich nach Aussagen der Studierenden auf «die größere Akzeptanz und das ausgeprägtere Verständnis für ihre Schwierigkeiten», da die Nicht-Muttersprachler*innen auf gleichem Wege die Sprache erlernt hätten (ebd.). Kritisiert wurde an Muttersprachler*innen, dass sie zu schnell sprechen, zu viel korrigieren würden und größere Schwierigkeiten hätten, die Grammatik zu erklären. Studierende, die von Nicht-Muttersprachler*innen unterrichtet wurden, befürchteten hingegen, «sprachliche Formen vermittelt zu bekommen, die nicht mehr aktuell» seien (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag werden wir genauer untersuchen, ob und wie sich Muttersprachler*innen und Nichtmuttersprachler*innen im Hinblick auf ihre Schwerpunktsetzung im DaF-Unterricht unterscheiden. Wir beziehen uns dabei auf die Gruppe der in Spanien und Portugal unterrichtenden Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung an Universitäten und Sprachschulen. Wir beschreiben hierzu im Folgenden Ergebnisse einer Studie, die muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Lehrkräfte gegenüberstellt, um sie mit den Ergebnissen für die Forschung zu den NEST und NNEST unter folgender Fragestellung zu vergleichen: Auf welche Aspekte des Unterrichtens und des Unterrichts legen die jeweiligen Gruppen ihren Fokus und lässt sich eine Dichotomie zwischen den beiden Gruppen bestätigen?

Zunächst werden dazu die Entstehung und die zentralen Ergebnisse der Studie von Reves & Medgyes (1994) eingehender beleuchtet, und auch, inwieweit die Unterscheidung zwischen Muttersprachler*innen und Nichtmuttersprachler*innen gerechtfertigt ist. Im Anschluss stellen wir unsere eigene Untersuchung vor, bei der die befragten Lehrkräfte eine Selbsteinschätzung mithilfe eines Fragebogens vornehmen sollten.

2. Lehrverhalten, Sprachkenntnisse und Selbstbild der NEST und NNEST bei Reves & Medgyes (1994)

Aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen werden den Muttersprachler*innen und den Nicht-Muttersprachler*innen in einigen Studien unterschiedliche Qualitäten im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben, unabhängig von ihrer persönlichen Eignung oder individuellen Lebensgeschichte. Generell wird gesagt (vgl. Medgyes 1992; Reves & Medgyes 1994; Braine 2010), dass Nichtmuttersprachler*innen die Grammatik der Lernersprache besser erklären können, da sie diese aktiv gelernt und nicht wie Muttersprachler*innen implizit erworben hätten. Sie kennen aus ihrer eigenen Lerner*innenbiografie die besonderen Schwierigkeiten, die sich aus Interferenzen oder grundsätzlich differierenden grammatikalischen Problemen ergeben können. Sie haben, wenn sie aus demselben Land wie die Lerner*innen kommen, die gleiche Perspektive auf die Sprache und sie teilen den gleichen Kulturraum, d.h. sie sind mit Lehr- und Lerntraditionen vertraut und sind in persona das *role model* schlechthin für einen erfolgreichen Spracherwerb. Muttersprachler*innen werden bessere Sprachkenntnisse zugeschrieben, wonach sie schneller auf Themenwechsel reagieren und phonetische Gegebenheiten besser weitergeben können. Es heißt, sie seien *role models* für authentische Kommunikation und könnten glaubhafter Umgangssprache vermitteln. Außerdem verfügten sie qua Herkunft über die besseren Einblicke in die eigene Kultur.

Natürlich bezeichnen diese vermeintlichen Eigenschaften nur Abstrakta und müssen individuell nicht zutreffend sein. Dennoch ist die Studie von Reves & Medgyes (1994) zu den NNEST, auf der diese Annahmen fußen, auf dem Gebiet *English as a Foreign Language* (EFL) und *English as a Second Language* (ESL) immer noch maßgebend. 216 Befragte mit den verschiedensten Ausbildungs- und beruflichen Werdegängen aus zehn verschiedenen Ländern haben an der Umfrage teilgenommen, 8,3% *native speakers* und 91,7% *non-native speakers*. Der Fragebogen wurde für viele weitere Forschungen herangezogen (s. Árvá & Medgyes 2000; LLurda & Huguet 2003). Die Ergebnisse der qualitativen Befragung stellen den am häufigsten zitierten Ausschnitt der Studie dar und werden in weiteren Forschungsarbeiten immer wieder herangezogen. Die Studie geht von drei Hypothesen aus (Reves & Medgyes 1994: 354): NEST und NNEST unterscheiden sich in ihrem Lehrverhalten

(1.). Das beruht darauf, dass sich die Sprachkenntnisse beider Gruppen unterscheiden (2.). Das Bewusstsein über diese Divergenz beeinflusst das Selbstbild der NNEST und ihr Lehrverhalten (3.). Neben einer Reihe von geschlossenen Fragen (zu Lehrerfahrung, Unterrichtsort, Klassengröße, Aufenthalte in englischsprachigen Ländern), gab es Fragen, die offen formuliert waren. Von diesen waren wiederum einige nur für die NNEST bestimmt und fragten u.a. nach den Schwierigkeiten in der Zielsprache.⁷ Im qualitativen Teil («non-quantifiable variables») des Fragebogens wurden die Teilnehmer*innen u.a. gebeten, die jeweils andere Gruppe in ihrem Lehrverhalten einzuschätzen («Do you see any difference in teaching attitudes between NESTs and non-NESTs? Describe.»). Die Auswertung (Abbildung 1) zeigt die wahrgenommenen Unterschiede im Lehrverhalten zwischen NNEST und NEST («perceived differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs» (Medgyes 1994: 58f.)). Die Aufforderung «Describe» zeigt den qualitativen Charakter der Frage. Aus den Antworten wurde das folgende Tableau erstellt, das in so gut wie jeder Publikation zitiert wird, die sich mit dem Thema NNEST beschäftigt.

| Perceived differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs | |
|---|----------------------------------|
| NESTs | non-NESTs |
| <i>Own use of English</i> | |
| Speak better English | Speak poorer English |
| Use real language | Use 'bookish' language |
| Use English more confidently | Use English less confidently |
| <i>General attitude</i> | |
| Adopt a more flexible approach | Adopt a more guided approach |
| Are more innovative | Are more cautious |
| Are less empathetic | Are more empathetic |
| Attend to perceived needs | Attend to real needs |
| Have far-fetched expectations | Have realistic expectations |
| Are more casual | Are more strict |
| Are less committed | Are more committed |
| <i>Attitude to teaching the language</i> | |
| Are less insightful | Are more insightful |
| Focus on | Focus on |
| fluency | accuracy |
| meaning | form |
| language in use | grammar rules |
| oral skills | printed word |
| colloquial registers | formal registers |
| Teach items in context | Teach items in isolation |
| Prefer free activities | Prefer controlled activities |
| Favour groupwork/pairwork | Favour frontal work |
| Use a variety of materials | Use a single textbook |
| Tolerate errors | Correct/punish for errors |
| Set fewer tests | Set more tests |
| Use no/less L1 | Use more L1 |
| Resort to no/less translation | Resort to more translation |
| Assign less homework | Assign more homework |
| <i>Attitude to teaching culture</i> | |
| Supply more cultural information | Supply less cultural information |

Abb.1: Ergebnisse der Befragung von Reves & Medgyes (1994). Tableau aus Árva & Medgyes (2000: 357)

Die Autoren teilen die erhaltenen Antworten in vier Kategorien ein: 1. «own use of English», 2. «general attitude», 3. «attitude to teaching the language», 4. «attitude to teaching culture». Es zeigen sich hier deutliche Unterschiede im Gebrauch des Englischen, dem generellen Lehrverhalten und dem Verhalten im Sprachunterricht. So zeigt sich, dass NEST auf die folgenden Komponenten mehr Wert legen als ihre NNEST Kolleg*innen: *fluency, meaning, language in use, oral skills, colloquial registers* im Gegensatz zu *accuracy, form, grammar rules, printed word, formal registers*. Auch

(7) Am häufigsten wurden hier Vokabular und Flüssigkeit beim Sprechen genannt, gefolgt von Sprechen, Betonung und Hörverstehen (Reves & Medgyes 1994: 357).

hinsichtlich didaktischer Maßnahmen im Unterricht unterscheiden sich die beiden Gruppen laut der Auswertung: *free activities* vs. *controlled activities*, *groupwork/pairwork* vs. *frontal work*, *variety of materials* vs. *single textbooks*. Allerdings sollte hier nicht vergessen werden, dass es sich bei diesen Einschätzungen («*perceived differences*») auch um Aussagen über die jeweils andere Gruppe handelt. Die Autoren kommen zu dem Schluss, «NESTS and non-NESTS teach differently» (ebd.: 363) und führen diese Unterschiede auf die unterschiedlichen Sprachkenntnisse zurück («Differences found in their teaching behaviour largely derive from their divergent language proficiency», ebd.).

Gelten diese Unterschiede auch für muttersprachliche und nicht-muttersprachliche DaF-Lehrer*innen? Um diese Frage zu beantworten, wird im nächsten Teil zunächst auf die Unterscheidung von *native-speaker* und *non-native-speaker* eingegangen und diskutiert, ob nicht schon die Bildung dieser beiden Gruppen zu den vermeintlichen Unterschieden führt, bevor die Prämissen der eigenen Studie vorgestellt werden.

3. NEST vs. NNEST: eine fragwürdige Unterscheidung

Die größte Schwierigkeit in der Diskussion *native speaker* bzw. *non-native speaker* liegt in dem Umgang mit den Begriffen, weswegen für diese auch noch keine einstimmige Definition formuliert werden konnte. Paikeday (1985, S. 7) bezeichnet den *native speaker* provokativ sogar als ‚Schneemenschen‘ oder ‚Einhorn‘ – also als mythologisches Wesen. Noch provokativer ist der Titel seines Werks *The Native Speaker is Dead!* (1985), in dem er in Gesprächen mit Sprachwissenschaftler*innen (u.a. Chomsky) den Begriff ‚*native speaker*‘ diskutiert. Angesichts der Idee, dass Muttersprachler*innen fühlen und entscheiden können, was grammatikalisch korrekt ist und was nicht, stellt er fest: «[L]inguists invoke the native speaker (which to me is largely a unicorn) as the arbiter of grammaticality and use battalions of such unicorns as informant gifted with intuition in support of their theses» (Paikeday 1985: 7). Auch laut Chomsky stellt sich das Thema ‚Muttersprachler/Nichtmuttersprachler‘ nicht als relevant heraus: «[W]hat is the difference between “native“ or “non-native“ acquisition, is just pointless» (Chomsky in Paikeday 1985: 57). Er stellt in seiner Konversation mit Paikeday fest, «everyone is a native speaker of the particular L-s that that person has „grown“ in his / her mind / brain. In the real world, that is all there is to say» (ebd.: 58).

Andererseits haben verschiedene Linguist*innen versucht, die Begriffe *native language* und *native speaker* theoretisch zu fundieren, bis jetzt wurde jedoch kein befriedigendes Resultat erreicht. Wie die Wörter *native* auf Englisch und Mutter(sprache) auf Deutsch suggerieren, stellt die Beziehung Geburt/Sprache einen unumgänglichen Aspekt dar. Die erste Sprache, die von einem Menschen gelernt wird, stellt seine Muttersprache dar, und dieser Mensch zählt als *native speaker* dieser Sprache (Bloomfield 1933: 43). Andere Definitionen beziehen jedoch auch andere Prinzipien ein. Stern (1983) legt zum Beispiel viel Wert auf das Sprachgefühl von Muttersprachler*innen, die die Regeln ihrer Muttersprache erkennen und anwenden, ohne bewusst darauf zu achten (Stern 1983: 342). Kramsch (1997) hebt ebenfalls die Wichtigkeit des nicht-bewussten Verständnisses der Sprache der *native speakers* hervor. Muttersprachler*innen werden bezeichnet als «someone who has an intuitive sense of what is grammatical and ungrammatical in the language» (Kramsch 1997: 362), ebenso verfügten sie über «social behaviour and cultural knowledge» (ebd.) der Zielsprache. Johnson / Johnson (1998) fügen den erwähnten Definitionen noch ein besonderes Element hinzu. Im *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* wird ein *native speaker* als ein Mensch bezeichnet, der sich mit einer Gemeinschaft identifiziert, in der seine Muttersprache gesprochen wird (Johnson & Johnson 1998: 227).

Es ist offensichtlich nicht klar, auf welchen Aspekten diese Begrifflichkeiten basieren sollten, und selbst die o.g. Punkte beschränken sich nicht unbedingt auf die eine oder die andere Gruppe, wobei *non-native speakers* mehrere Eigenschaften der *native speakers* erwerben können.

Auch Moussa & Llorca (2008: 318) schreiben, dass es keine theoretische Evidenz für eine Unterscheidung zwischen *native* und *non-native-speaker* gibt und dass es sich nicht um Einzelfälle handelt, wenn Sprechende mit mehreren Muttersprachen aufwachsen oder von mehr als einer Sprache umgeben sind. Sie bezeichnen die Begriffe als Konstrukte und kritisieren deren Verwendung:

These two categories fail to reflect the real conditions and level of command of a language by a given speaker, and are sometimes misleading in suggesting that one group of speakers has a superior capacity to communicate

efficiently and intelligibly than the other. Given the arguments against the existence of such a categorization, as well as the well-attested differences among language users, it would be wise to deal with them with extreme caution. (Moussa & Llurda, 2008: 318)

Auch Yazan (2017: 2) warnt davor, a priori eine Einteilung vorzunehmen: «Dividing the entire group of ELT practitioners into two categories, NESTs and NNESTs, reflects a falsely constructed dichotomy and negates the intricacies involved in these practitioners' professional identities». Welche Folgen das haben kann, beschreibt Llurda (2018: 4): «Surveys of students' attitudes found that they often could not identify a NEST or an NNEST but their attitudes were influenced by their perceptions of nativeness.» Das bedeutet, dass die Studierenden ihre Annahmen nicht aufgrund ihres tatsächlichen Erlebens machen, sondern aufgrund der Vorurteile, die sie mit der jeweiligen Gruppe verbinden.

Die Unterscheidung zwischen *native-* und *non-native-speakers* beruht des Weiteren nicht nur auf Einschätzungen, sondern führt auch zu Vorurteilen, wie in vielen Studien nachgewiesen werden konnte.⁸ Sowohl Studierende als auch Vorgesetzte mit Einstellungsbefugnis («*administrators and supervisors*») gaben in einer der Studien zunächst an, dass sie Muttersprachler*innen als Fremdsprachenlehrer*innen bevorzugen würden (Llurda 2018: 3), bei genauerer Befragung geben die Gruppen jedoch auch an, dass sie lieber eine qualifizierte nicht-muttersprachliche Person, als eine unqualifizierte muttersprachliche Person als Lehrer*in haben bzw. einstellen würden.⁹ So interessant wie das Befragungsergebnis scheint allerdings auch die Frage, warum sowohl Studierende als auch Vorgesetzte mit Einstellungsbefugnis davon ausgehen, dass es einen Unterschied macht, ob die Lehrperson Muttersprachler*in ist oder nicht. Eine mögliche Erklärung liefert Braine (2010: 9):

However, the NS/NNS distinction is not as simple as that. The term “native speaker” undoubtedly has positive connotations: it denotes a birthright, fluency, cultural affinity, and sociolinguistic competence. In contrast, the term “nonnative speaker” carries the burden of the minority, of marginalization and stigmatization, with resulting discrimination in the job market and in professional advancement.

Wenn in der Unterscheidung zwischen NEST und NNEST diese Konnotation mitschwingt, muss die Frage gestellt werden, warum die Unterscheidung, die nichts über die Unterrichtsqualität aussagt, überhaupt getroffen wird. Bevor also eine Einteilung in Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen vorgenommen wird, sollte die Relevanz dieser Unterscheidung überprüft werden.

4. Eigenes Vorgehen – eigene Studie

Wenn es einen Zusammenhang zwischen Sprachfertigkeiten und Präferenzen im Unterrichtsverhalten bei nicht-muttersprachlichen und muttersprachlichen Englisch als Fremdsprache-Lehrer*innen gibt, dann müsste sich dieser Effekt auch für Deutsch als Fremdsprache zeigen. Dazu sind die Ergebnisse der offenen Frage von Reves & Medgyes (1994) (s. Abb.1) von großem Wert. Die darin zusammengefassten Aussagen liefern der vorliegenden Studie den Boden und sollten auf ihre Gültigkeit für den DaF-Bereich hin überprüft werden. Die zentralen Leitfragen der Untersuchung sind: Wie schätzen nicht- und muttersprachliche DaF-Lehrer*innen ihr Lehrverhalten und ihre -präferenzen *selbst* ein? Auf welche Komponenten legen sie im Unterricht gesteigerten Wert? Kann man für die DaF-Lehrer*innen von einer ähnlichen Dichotomie sprechen, wie zwischen den NNEST und NEST?

4.1 Methodische Vorüberlegungen

Die Grundlage der vorliegenden Untersuchung waren der Fragebogen und die Ergebnisse der Studie von Reves & Medgyes (1994). Dazu mussten allerdings einige Änderungen vorgenommen werden. Wie im vorherigen Abschnitt dargelegt wurde, muss eine explizite Unterscheidung zwischen *native-* und *non-native-speaker* kontextrelevant sein. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie darauf verzichtet, in der Kommunikation und im Fragebogen diese Einteilung explizit zu machen. Denn erst so kann herausgefunden

(8) Llurda (2005: 145) spricht von Diskriminierung und negativen Einstellungen von denen NNEST berichten und nennt weitere Studien, in denen ähnliche Vorkommnisse geschildert werden: Kamhi-Stein (2000) berichtet davon, dass NNEST oft von Eltern und mit Einstellungsbefugnis ausgezeichnetem Personal in Frage gestellt werden, nur um ihnen den Rücken zu stärken, sobald sie deren Qualität erkannt haben. Amin (1997) zeigt, dass in Kanada Lehrer*innen in Kursen, in denen Englisch als Fremdsprache unterrichtet wurde, aufgrund ihres nicht stereotypen Aussehens («*from a non-Caucasian background*») abgelehnt wurden. Auch Kiczkowiak & Wu (2018) nennen eine Reihe von diskriminierenden Praktiken gegenüber NNEST.

(9) Auch die Studien von Moussu (2006: 157ff.) und Moussu & Llurda (2008: 320) zeigen, dass auch das administrative Personal (*language program administrators*) weder die eine noch die andere Gruppe bevorzugt.

werden, ob man überhaupt von einem Unterschied sprechen kann, und die Ergebnisse von Reves & Medgyes (1994) bestätigt werden können. Eine einfache Wiederholung der Studie ist dementsprechend ohne eine, wie oben diskutiert, kritisch zu beurteilende Voreinteilung in Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen nicht möglich. Aus diesem Grund wurde davon abgesehen, die Teilnehmer*innen vorher über das Ziel der Studie - den Vergleich - zu informieren, um weder ihre Selbsteinschätzung zu beeinflussen noch um Vorurteile hervorzurufen. Dementsprechend können Fragen zur Einschätzung der eigenen Sprachfertigkeiten in einer Studie, die Unterschiede nicht schon vorab produzieren und quasi-erwünschte Antworten nicht hervorrufen will, nicht abgefragt werden.

So wurden die Teilnehmer*innen gebeten, Selbsteinschätzungen zu den von Reves & Medgyes (1994) präsentierten Kriterien abzugeben, anstatt eine offene Frage zu beantworten («Do you see any difference in teaching attitudes between NESTs and non-NESTs? Describe.», s.o.), die klar einen Unterschied zwischen Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen postuliert und damit schon vorwegnimmt, es gäbe Unterschiede.

4.2 Konzeption der Studie

Auf Basis der festgestellten Kriterien von Reves & Medgyes (1994) wurde ein Fragebogen erstellt, in dem die Teilnehmer*innen mithilfe einer Likert-Skala (1-5) ihre Präferenzen und Schwerpunkte angeben sollten. In dem Fragebogen (s. Anhang) waren alle von Reves & Medgyes (1994) aufgezeigten Kriterien angegeben und wurden den Teilnehmer*innen immer in unterschiedlicher Reihenfolge präsentiert. Eine Selbsteinschätzung sollte verhindern, dass schon von vornherein zwei Gruppen (NEST und NNEST) festgelegt werden. So können mögliche Gefühle der Diskriminierung ausgeschlossen werden, da sich *Othering* als eines der zentralen Probleme in der Forschung zu NNEST und NEST erweist (vgl. Mahboob *et al.*, 2004; Moussu 2006; Braine 2010). Der Fragebogen enthält des Weiteren Items zum Hintergrund der Teilnehmer*innen, zu den Erstsprachen, zur Lehrerfahrung, wo die Lehrerfahrungen gesammelt wurden und auf welchen Niveaustufen sie bevorzugt unterrichten.

Angeschrieben wurde das DaF-Lehrpersonal verschiedener Universitäten in Spanien und Portugal, sowie Sprachlehrer*innen verschiedener Goethe-Institute auf der iberischen Halbinsel. Wie sich in Moussu & Llorca (2008: 338) zeigt, gaben Sprachlehrer*innen aus unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Antworten. Aus diesem Grund beschränkte sich diese Studie auf Länder einer geographischen Richtung mit einer vergleichbaren Lerntradition, sowie stark verwandte Erstsprachen.

Insgesamt haben 60 Personen an der Studie teilgenommen. Über die angegebenen Erstsprachen war es möglich, die drei folgenden Gruppen zu bilden:

1. Teilnehmer*innen, die Deutsch als Erstsprache¹⁰ erworben haben: 29, (im Folgenden MS)
2. Teilnehmer*innen, die Deutsch als Fremdsprache erlernt haben: 25¹¹, (im Folgenden NMS)
3. Teilnehmer*innen, die bilingual (Deutsch-Spanisch, Deutsch-Portugiesisch) aufgewachsen sind: 6.

Teilnehmer*innen aus der dritten Gruppe wurden bei der Auswertung der Ergebnisse nicht berücksichtigt, denn für einen Vergleich ist die Anzahl der bilingualen Lehrkräfte zu gering.

4.3 Ergebnisse

Was bereits im ersten Teil des Fragebogens (Hintergrundinformationen/Persönliche Daten) Aufmerksamkeit erregt, ist eine latente Beziehung zwischen der Muttersprache der Lehrpersonen und den Kursen, in denen sie am liebsten unterrichten. Während die Antworten der MS etwas gleichmäßiger verteilt sind (39% unterrichten gerne in A1- und A2-Kursen, 44% in B1 und B2 Kursen und 17% in C1- und C2-Kursen), zeigen die befragten NMS eine Bevorzugung für Kurse niedrigerer Niveaus. 53% arbeiten lieber in A1- und A2- Kursen, 39% in B1- und B2-Kursen und nur 7% in C1-Kursen. Niemand aus der Gruppe der NMS gab C2 als Antwort an.

Die Auswertung der Antworten in Bezug auf die Kriterien im zweiten Teil des Fragebogens zeigt, dass die Mittelwerte der gegebenen Antworten zwischen 0,69 und 0,05 auseinanderliegen. Um die Gewichtung sichtbar

(10) Wir halten uns hier an die o.a. Definition von *Muttersprache* aus dem Duden: «Sprache, die ein Mensch als Kind (von den Eltern) erlernt [und primär im Sprachgebrauch] hat» (Duden 2019), da diese auch dem Alltagssprachlichen Verständnis entspricht.

(11) Zwei Personen aus dieser Gruppe gaben an, bilingual aufgewachsen zu sein, allerdings ohne Beteiligung des Deutschen, sondern in der Kombination Spanisch-Katalanisch.

zu machen, werden die Daten nun so dargestellt, dass die Befragten einer Aussage entweder zustimmen (1-2), nicht zustimmen (4-5) oder eine weder-noch Situation entsteht (3). Da es letztendlich um Verhalten im Unterricht geht und um Kriterien, die angewendet werden, reicht es aus, sich die Zustimmungsraten zu den einzelnen Fragen anzusehen.

Infolgedessen können die Antworten nun in drei Kategorien eingeteilt werden:

- geringe Abweichung: 0-10%:
z.B. stimmen 68,96% der MS der Aussage «Ich beziehe andere Sprachen kontrastiv in den Unterricht ein.» zu, während von den NMS 64% der Aussage zustimmen. Der Unterschied in der Zustimmungsraten beträgt 4,96% und wird damit als *geringe Abweichung* bezeichnet.
- mittlere Abweichung: 10-20%:
z.B. stimmen 24% der NMS der Aussage «Im Unterricht lege ich den Fokus auf Grammatik.» zu, während von den MS 10,34% der Aussage zustimmen. Der Unterschied in der Zustimmungsraten beträgt 13,66% und wird damit als *mittlere Abweichung* bezeichnet.
- größere Abweichung: 20-30%:
z.B. stimmen 93,1% der MS der Aussage «Ich nutze viele Zusatzmaterialien» zu, während von den NMS nur 68% der Aussage zustimmen. Der Unterschied in der Zustimmungsraten beträgt 25,1% und wird damit als *größere Abweichung* bezeichnet.

Schon jetzt kann gesagt werden, dass die Befragten in keiner Kategorie mehr als 29,66% («Vielfalt der Sozialformen ist mir wichtig») auseinander lagen. Es liegen also keine gegensätzlichen Aussagen vor.

In die Kategorie “geringe Abweichungen” fallen die folgenden Aussagen (s. Tabelle 1):

| Kriterium | Zustimmung | Unterschied |
|--|---------------------------|-------------|
| 1. Die Arbeit mit dem Lehrbuch ist mir wichtiger als die Arbeit mit Zusatzmaterialien. | MS: 10,35% NMS: 12,00% | 1,65% |
| 2. Ich kann mich gut in die Lerner hineinversetzen. | MS: 82,76% NMS: 80,00% | 2,76% |
| 3. Im Unterricht nutze ich auch die Erstsprache der Studierenden oder eine andere Sprache als Deutsch. | MS: 55,17% NMS: 52,00% | 3,17% |
| 4. Freie Arbeit ist bei mir im Unterricht die zentrale Arbeitsform. | MS: 24,14% NMS: 20,00% | 4,14% |
| 5. Mir ist aktive Mitarbeit wichtig. | MS: 96,55% NMS: 92,00% | 4,55% |
| 6. Ich beziehe andere Sprachen kontrastiv in den Unterricht ein. | MS: 68,96% NMS: 64,00% | 4,96% |
| 7. Im Umgang mit den Studierenden bin ich eher streng und nicht locker. | MS: 10,35% NMS: 16,00% | 5,65% |
| 8. Ich halte mich an meine Unterrichtsplanung. | MS: 58,62% NMS: 52,00% | 6,62% |
| 9. Ich bereite den Unterricht sehr sorgfältig vor. | MS: 79,31% NMS: 72,00% | 7,31% |
| 10. Im Unterricht sollen die Studierenden hauptsächlich mitschreiben. | MS: 0,00% NMS: 8,00% | 8,00% |

| | | |
|--|--------------------------|-------|
| 11. Ich lege mehr Wert auf Kulturvermittlung als meine DaF-Kolleginnen und DaF-Kollegen. | MS: 17,86% NMS: 8,00% | 9,86% |
|--|--------------------------|-------|

In die Kategorie “mittlere Abweichungen” fallen die folgenden Aussagen (s. Tabelle 2):

| Kriterium | Zustimmung | Unterschied |
|---|---------------------------|-------------|
| 12. Ich kann gut improvisieren. | MS: 86,20% NMS: 76,00% | 10,20% |
| 13. Ich fühle mich sicher, wenn Studierende Fragen zur Grammatik haben. | MS: 65,51% NMS: 76,00% | 10,49% |
| 14. Mir ist die Bedeutung einer Aussage wichtiger als die Richtigkeit. | MS: 58,62% NMS: 48,00% | 10,62% |
| 15. Mein Unterrichtsansatz ist eher modern und eher nicht traditionell. | MS: 72,41% NMS: 60,00% | 12,41% |
| 16. Im Unterricht bin ich eher geduldig als ungeduldig. | MS: 79,31% NMS: 92,00% | 12,69% |
| 17. Ich fokussiere mich im Unterricht eher auf den schriftlichen Ausdruck und nicht auf den mündlichen. | MS: 6,90% NMS: 20,00% | 13,10% |
| 18. Ich gebe mehr Hausaufgaben auf als meine DaF-Kolleginnen und DaF-Kollegen. | MS: 17,86% NMS: 4,35% | 13,51% |
| 19. Im Unterricht lege ich den Fokus auf die Vermittlung von Grammatik. | MS: 10,34% NMS: 24,00% | 13,66% |
| 20. Den Studierenden gegenüber bin ich eher informell als formell. | MS: 62,08% NMS: 48,00% | 14,08% |
| 21. Ich bette Grammatik immer in einen Kontext ein. | MS: 96,55% NMS: 80,00% | 16,55% |
| 22. Ich toleriere eher Fehler im mündlichen Ausdruck. | MS: 93,10% NMS: 76,00% | 17,10% |
| 23. Kontrollierte Aktivitäten sind bei mir im Unterricht die zentrale Arbeitsform. | MS: 20,69% NMS: 40,00% | 19,31% |

In die Kategorie “größere Abweichungen” fallen die folgenden Aussagen (s. Tabelle 3):

| Kriterium | Zustimmung | Unterschied |
|--|---------------------------|-------------|
| 24. Formale Richtigkeit bzw. Fehlerfreiheit steht bei mir an erster Stelle. | MS: 3,45% NMS: 24,00% | 20,55% |
| 25. Ich nutze viele Zusatzmaterialien. | MS: 93,10% NMS: 68,00% | 25,10% |
| 26. Ich schreibe mehr (kleinere und größere) Tests als meine DaF-Kolleginnen und DaF-Kollegen. | MS: 34,48% NMS: 8,34% | 26,14% |

| | | |
|--|---------------------------|--------|
| 27. Meine Studierenden sollen auch Umgangssprache lernen. | MS: 72,41% NMS: 44,00% | 28,41% |
| 28. Im Unterricht fokussiere ich mich auf die Flüssigkeit im Sprachgebrauch. | MS: 60,72% NMS: 32,00% | 28,72% |
| 29. Vielfalt der Sozialformen ist mir wichtig. | MS: 89,66% NMS: 60,00% | 29,66% |

Bevor die Resultate der Studie diskutiert und mit anderen Untersuchungen im EFL-Bereich konfrontiert werden, sind zunächst einige Punkte klar zu betonen. Da die Stichprobengröße (29 Muttersprachler*innen, 25 Nichtmuttersprachler*innen und 6 Bilinguale) begrenzt ist, handelt es sich bei den Zahlen um eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse. Diese Daten ermöglichen jedoch, einen ersten Einblick in eine Diskussion zu erhalten, die im DaF-Bereich noch kaum erforscht wurde. Des Weiteren zeigt diese explorative Studie einige bemerkenswerte Ergebnisse, die potentielle Ausgangspunkte möglicher künftiger Forschungen in diesem Feld darstellen könnten. In mehreren EFL-Untersuchungen hat sich beispielsweise wiederholt ergeben, dass Lehrkräfte deutliche Unterschiede hinsichtlich des didaktischen Verhaltens zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Kolleg*innen wahrnehmen (Reves & Medgyes 1994; Árva & Medgyes 2001). Reves & Medgyes (1994: 357) stellen in ihrer Studie fest, dass das Sprachniveau der Lehrenden der Faktor sei, der diese Unterschiede am meisten beeinflusst. Unsere Studie zeigt hingegen zahlreiche Gemeinsamkeiten in der Meinung der Befragten, die nur bei sechs von 29 Aussagen größere Abweichungen äußern.

Es kann zwar festgehalten werden, dass sich - mit drei Ausnahmen¹² (s. 4.4) - alle Tendenzen der Studie von Reves & Medgyes (1994) wiederholen. Was Arva & Medgyes als «perceived differences» (2001) beschreiben, zeigt sich auch in der vorliegenden Studie. Wenn zu den NNEST festgehalten wird, dass sie sich eher auf «accuracy, formal features of English, nuts and bolts of grammar, the printed word, formal registers» (Medgyes 2001) konzentrieren, dann zeigt sich auch in unserer Studie eine Präferenz der NMS zu «Fehlerfreiheit», «Formaler Richtigkeit», einem «Fokus auf die Vermittlung von Grammatik», und die Tendenz «Schriftlichkeit» für wichtiger zu halten als die MS. Doch sehen wir in den Aussagen vielmehr Tendenzen als Unterschiede, da die Zustimmung- bzw. Ablehnungsraten sehr eng beieinanderliegen.

4.4 Vergleich mit der Ausgangsstudie

Mit dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes im Sprachunterricht liegt der Fokus der Forschung überwiegend auf den Lernenden (Riordan 2018: 113). Große Aufmerksamkeit wird beispielsweise auf die Lernerautonomie (Carson 2010), auf lernerorientierte Programme (Holec 1980) und auf die Motivation der Lernenden (Dörnyei 2005) gelenkt. Diese Tendenz hat im Laufe der letzten Jahrzehnte die Rolle der Sprachlehrer*innen einigermaßen vernachlässigt, wobei einige Aspekte, wie die möglichen Unterschiede zwischen MS und NMS, bis in die 1990er noch gar nicht beachtet wurden. Bis zu den ersten Beiträgen von Medgyes (1992; 1994) ging der kommunikative Ansatz von dem Primat aus, Muttersprachler*innen als Modell zu installieren, wobei zum Beispiel Englisch meistens von nichtmuttersprachlichen Lehrpersonen unterrichtet wurde und wird (Braine 2010). In diesem Zusammenhang haben vor allem Didaktik-Expert*innen des EFL-Bereiches beabsichtigt, die Rolle der Nichtmuttersprachler*innen aufzuwerten und die dichotomische Perspektive zu überwinden. Interessant ist bis hierher, dass die Unterschiede, die nach Medgyes (1994 u.a.) und anderen von den unterschiedlichen Sprachkompetenzen abhängen, in unserer Studie nicht besonders auffällig sind. Die auffälligsten Unterschiede zu den Befunden von Medgyes werden im Folgenden diskutiert.

4.4.1 Vorbereitung auf den Unterricht; Empathie mit den Lernenden

Die Diskussion über Muttersprachler*innen und Nichtmuttersprachler*innen entsteht u.a. aus dem Bedürfnis, Aspekte der persönlichen und didaktischen Einstellung in Anbetracht der Lehrkräfte zu ziehen, die sehr oft vernachlässigt werden. Reves & Medgyes (1994) ziehen beispielsweise aus ihren Ergebnissen den folgenden Schluss: «[N]on-NESTS are considered to be generally better qualified than NESTs. They prepare their classes more carefully.

(12) In der Studie von Reves & Medgyes (1994) heißt es, NNEST ließen mehr Tests schreiben («set more tests»), gäben mehr Hausaufgaben auf («assign more homework») und bereiteten sich besser auf den Unterricht vor («are more committed»). In der vorliegenden Studie sind es jedoch die MS, die annehmen, dass sie mehr Tests als Kolleg*innen schreiben lassen, mehr Hausaufgaben aufgeben und sich sorgfältiger auf den Unterricht vorbereiten, wobei hier natürlich zu berücksichtigen ist, dass es sich hier um einen Vergleich mit *allen* (MS und NMS) Kolleg*innen bezieht.

Those who share their students' mother-tongue seem to show more empathy towards their language difficulties» (1994: 361). In unserer Studie zeigt sich jedoch, dass 79,31% der MS und 72% der NMS der Aussage «Ich bereite den Unterricht sehr sorgfältig vor» zustimmen (s. Frage 9). Zunächst können wir bemerken, dass es hier die MS sind, die angeben, sich sorgfältiger vorzubereiten, aber ebenso fällt auf, dass die Ergebnisse sehr ähnlich sind.

Ein weiterer interessanter Aspekt betrifft die Empathie der Lehrpersonen mit den Lernenden. Die Frage ist, ob diese (auch) von der Erstsprache der Lehrkräfte abhängt. Sind Nichtmuttersprachler*innen des Deutschen mit den Lernenden empathischer, weil sie dieselbe Muttersprache teilen? Und kann die Empathie der Muttersprachler*innen zunehmen, wenn sie eventuell die Sprache ihrer Lernenden gelernt haben? Laut Riordan (2018: 24) können sich *non-native speakers* effektiv in ihre Lernenden hineinversetzen und ihre Schwierigkeiten verstehen. In der vorliegenden Studie zeigt sich hingegen, dass auch die Mehrheit der *native speakers* behauptet, dass sie sich gut in die Lernenden hineinversetzen können (s. Frage 2), wobei das daran liegen könnte, dass die meisten befragten MS im Unterricht ebenfalls die Ausgangssprache der Lernenden oder eine dritte Sprache nutzen können (s. Frage 6).

4.4.2 Verwendung der Erstsprache der Lernenden oder einer dritten Sprache

Üblicherweise wird es als positiv angesehen, dass die Lernenden mit muttersprachlichen Lehrpersonen dazu aufgefordert sind, die Zielsprache zu sprechen, auch in außerunterrichtlichen Kontexten (Árva & Medgyes 2001: 360f.). Nun öffnet sich die Diskussion, ob es nicht auch sinnvoll wäre, andere Sprachen in den Unterricht einzubeziehen. Denn es zeigt sich auch, dass Lehrkräfte als benachteiligt angesehen werden könnten, wenn sie nicht in der Lage sind, die Erstsprache ihrer Lernenden zu sprechen (Árva & Medgyes 2001: 362), da sie auf diese Weise nicht verstehen können, warum die Lernenden bestimmte Fehler machen. Allerdings deuten die hier erhobenen Daten darauf hin, dass 68,96% der MS und 64% der NMS andere Sprachen in den Unterricht einbeziehen. Die Mehrheit *aller* Befragten bevorzugt den mehrsprachigen Unterricht gegenüber dem einsprachigen.

4.4.3 Lehrbuch, Zusatzmaterialien und Hausaufgaben

In unserer Studie wird ebenfalls bestätigt, dass MS im Unterricht Zusatzmaterialien gegenüber dem Lehrbuch präferieren, wobei auch die Mehrheit der NMS angibt, viele Zusatzmaterialien zu nutzen (s. Frage 25). Zu betonen ist allerdings, dass trotz der tendenziell gemeinsamen Zustimmung deutlich mehr MS als NMS Zusatzmaterialien nutzen, wie auch bei Reves & Medgyes behauptet wird: «[S]eldom would a NEST slavishly follow the textbook» (1994: 361). Dieses Image, in dem sich Nichtmuttersprachler*innen vor allem auf das Lehrbuch verlassen und Muttersprachler*innen ihren Unterricht eher kreativ mit zusätzlichen Materialien gestalten, zeigt sich zwar in der Tendenz, findet sich in der vorliegenden Studie aber ebenfalls in die Kategorie der geringsten Unterschiede. Nicht zutreffend ist ebenfalls die Idee, nach der Nichtmuttersprachler strenger sind und mehr Hausaufgaben aufgeben. In der vorliegenden Studie stimmen 17,86% der muttersprachlichen Befragten gegenüber 4,35% der NMS der Aussage «Ich gebe mehr Hausaufgaben auf als meine DaF-Kolleginnen und DaF-Kollegen» (s. Frage 18) zu.

4.4.4 Grammatikvermittlung

Nichtmuttersprachler*innen werden üblicherweise als sehr kompetente Lehrende im Bereich der Grammatikvermittlung betrachtet (Medgyes 1994; Benke & Medgyes 2005; Braine 2010), da sie denselben Spracherwerbsprozess wie ihre Lernenden durchlaufen hätten. Sie hätten die Grammatikregeln und -strukturen meistens explizit gelernt und seien daher imstande, ausführliche Erklärungen zu liefern, wenn sie danach gefragt würden. Tatsächlich ergibt sich ebenfalls aus unserer Studie, dass sich die NMS sicher fühlen, wenn ihnen Fragen zur Grammatik gestellt werden. Allerdings legen nur 24% der nichtmuttersprachlichen Befragten im Unterricht den Fokus auf die Vermittlung von Grammatik. Das widerspricht der Ansicht von Reves & Medgyes, nach der «grammar is the non-NESTS' favourite field of teaching. [...] This relative feeling of security may be conducive to attaching more importance to grammar than to other, perhaps more relevant, aspects» (1994: 362).

Darüber hinaus geht aus den Antworten unserer Befragten nicht hervor, dass die Muttersprachler*innen Probleme zeigen, wenn sie mit der Grammatik ihrer Muttersprache konfrontiert werden. Jedoch wird dies sehr

oft in der Forschung beschrieben (s. Árvá & Medgyes 2001). Begründet wird dies damit, dass man die Strukturen einer Fremdsprache besser kenne als diejenigen der eigenen Erstsprache. Daher stellen Árvá & Medgyes (2001) fest: «Among the gaps perceived in the NESTs' repertoire, grammatical knowledge ranked at the top» (2001: 361). Allerdings sind 65,51% der Muttersprachler*innen der Meinung, dass sie sich sicher fühlen, wenn Lernende Fragen zu Grammatik haben, genauso 76% der Nichtmuttersprachler*innen, was wir als mittlere Abweichung bezeichnen (s. Frage 13).

4.4.5 Mündlicher Ausdruck und Vielfalt der Arbeitsformen und Unterrichtsmaterialien

Die «größeren» Abweichungen lassen sich grob in zwei Bereiche einteilen: *Mündlicher Ausdruck* und *Vielfalt der Arbeitsformen und Unterrichtsmaterialien*. In den Bereich des mündlichen Ausdrucks fallen die Aussagen «Im Unterricht fokussiere ich mich auf die Flüssigkeit im Sprachgebrauch» (s. Frage 28), «Meine Studierenden sollen auch die Umgangssprache lernen» (s. Frage 27) und «Formale Richtigkeit bzw. Fehlerfreiheit steht bei mir an erster Stelle» (s. Frage 24). Auch die Aussage «Ich toleriere eher Fehler im mündlichen Ausdruck» (s. Frage 22) - mit 17,10% die zweithöchste der «mittleren Abweichungen» kann diesem Bereich zugeteilt werden.¹³ In den Bereich didaktische Aspekte fallen die Aussagen: «Vielfalt der Sozialformen ist mir wichtig» (s. Frage 29), «Ich nutze viele Zusatzmaterialien» (s. Frage 25) und «Kontrollierte Aktivitäten sind bei mir im Unterricht die zentrale Arbeitsform» (s. Frage 23).

Diese Unterschiede lassen sich aus unserer Sicht auf Sozialisation und Lerntraditionen zurückführen, was nicht überrascht. Dass Umgangssprache und mündlicher Ausdruck zu den Stärken der MS zählen und damit auch mehr Gewichtung im Unterricht erhalten, erscheint mehr als logisch. Ebenso spielt aber die Lerntradition der jeweiligen Länder in der Schule und in der Ausbildung eine große Rolle.¹⁴ Dieser Unterschied spiegelt sich eben in den «größeren» Abweichungen der entsprechenden Aussagen.

5. Schlussbemerkungen

Die vorliegende explorative Studie zielt darauf ab, mögliche Unterschiede in den Lehrstilen muttersprachlicher und nichtmuttersprachlicher DaF-Lehrer*innen zu erforschen. In mehreren Untersuchungen des EFL- und ESL-Bereiches (u.a. Reves & Medgyes 1994; Medgyes 1994; Benke & Medgyes 2005) entstand eine dichotomische Perspektive, wobei sich der Unterrichtsansatz von Nichtmuttersprachler*innen i.d.R. durch «accuracy, formal features of English, nuts and bolts of grammar, the printed word, formal registers» (Medgyes 2001: 434) auszeichnet, während Muttersprachler*innen eher auf «fluency, meaning, language in use, oral skills, colloquial registers» (ebd.) Wert legen. Insbesondere weisen Reves & Medgyes (1994) auf eine unterschiedliche Selbstwahrnehmung von Lehrer*innen mit Englisch L1 und LX hinsichtlich des eigenen Lehrverhaltens hin und unser Interesse lag darin, zu verifizieren, ob diese Dichotomie ebenfalls im DaF-Bereich auftritt.

Auf der Basis der resultierenden Unterschiede in der Studie von Reves & Medgyes (1994) haben wir einen Fragebogen erstellt, den 60 Sprachlehrer*innen verschiedener portugiesischer und spanischer Hochschulen und Goethe-Institute ausgefüllt haben. Die Befragten haben mittels einer Likert-Skala angegeben, inwieweit sie jeder Aussage zustimmen bzw. nicht zustimmen. Hierher haben wir die Antworten aufgrund der Zustimmungsrate in drei Gruppen geteilt – geringe, mittlere und größere Abweichungen – und bei keiner der 29 Items entsteht eine beträchtliche Opposition zwischen Lehrkräften mit Deutsch L1 und LX, was rechtfertigen würde, sie als unterschiedliche Gruppen zu bezeichnen.

In den meisten Fällen bestätigen sich die Resultate von Reves & Medgyes (1994), aber nur als mögliche Tendenzen, und nicht als klar definierte Unterschiede, die zwei getrennte Kategorien kennzeichnen. Lehrpersonen mit Deutsch LX zeigen in unserer Studie bei mehreren Aussagen Eigenschaften, die normalerweise Lehrenden mit Deutsch L1 zugeschrieben werden, wie z.B. die häufige Verwendung zusätzlicher Materialien, einen lockeren Umgang mit den Lernenden, Improvisationsfähigkeit. Dasselbe gilt auch umgekehrt für die befragten muttersprachlichen Lehrkräfte, die sich z.B. ihrer Einschätzung nach sicher fühlen, wenn ihnen Grammatikfragen gestellt werden, und sich gut in die Lernenden hineinversetzen können.

Allein zeigt die vorliegende Studie, dass es sich vielmehr, um von der Muttersprache i.d.R. unabhängige

(13) Wie anfangs gesehen, zeigen sich diese Ergebnisse auch bei Liehr (1994).

(14) Laut Medgyes (1994: 58) ist der Lehrstil stark von der «nativeness» geprägt. Jede*r, der/die schon einmal in Spanien oder Portugal hospitiert, unterrichtet oder als Schüler*in am Unterricht teilgenommen hat, kann bestätigen, dass sich die didaktischen Herangehensweisen stark unterscheiden.

Präferenzen der Lehrkräfte in der Anwendung eines bestimmten Lehrverhaltens handelt als um tatsächliche Unterschiede. Da sich zu den meisten Aussagen nur «geringe» oder «mittlere» Abweichungen zeigen, bevorzugen wir, diese als Tendenz oder Gewichtung zu bezeichnen, und nicht als Unterschiede, da sonst ein irreführender Eindruck und die aus unserer Sicht falsche Einschätzung entstehen könnte, dass tatsächlich eine Dichotomie zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen DaF-Lehrer*innen bestünde, was sich durch die vorliegende Studie eben nicht bestätigt. Aus unseren Resultaten ergibt sich also, dass die MS und NMS ihren Unterrichtsstil nicht sehr unterschiedlich wahrnehmen.

Gibt es nun eine Kontextrelevanz, die ausreichend ist, an der Unterscheidung und an den Begriffen *Muttersprachler*in* und *Nichtmuttersprachler*in* im DaF-Bereich festzuhalten? Eine eindeutige Aussage zu treffen ist hier schwierig. Einerseits deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass es nur sehr geringe Unterschiede oder anders gesagt Tendenzen im Lehrverhalten gibt, die aus diesem Grund eher vernachlässigt werden könnten. Andererseits weisen Studien aus dem EFL/ESL-Bereich darauf hin, dass *non-native-speakers* als Lehrende Vorurteilen und Diskriminierung ausgesetzt sind (Mahboob *et al.*, 2004; Braine 2010).

So liegen in der Diskussion über Lehrer*innen mit L1 und LX noch viele unerforschte Aspekte. Die meisten Werke in diesem Forschungsfeld basieren auf Fragebögen und Interviews, wobei sie überwiegend die Wahrnehmung der Lehrkräfte und der Lernenden berücksichtigen. Uns sind wenige Studien bekannt, die bisher mit anderen Forschungsmethoden – zum Beispiel mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen – durchgeführt worden sind. Besonders wünschenswert wären daher auch alternative Perspektiven zum Thema, auch durch Forschungsdesigns, die sich nicht nur auf die Dimension der subjektiven Wahrnehmung beschränken, sondern auch an andere Aspekte herangehen, wie beispielsweise die Interaktion im Klassenunterricht und die Menge an sprachlichem Input/Output in der Zielsprache.

Literaturangaben:

- Amin, N. (1997).** Race and the identity of the non-native ESL teacher. *TESOL Quarterly*, 31, 580-583. <https://doi.org/10.2307/3587841>
- Árva, V. & Medgyes, P. (2000).** Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28, 355-372. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00017-8)
- Auswärtiges Amt (2020).** *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020* (2. Auflage). Bonifatius.
- Benke, E. & Medgyes, P. (2005).** Differences in teaching behaviour between native and non-native teachers: As seen by the learners. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession*. Springer.
- Bloomfield, L. (1984 [1933]).** *Language*. Neudruck. University of Chicago Press.
- Borg, S. (2006):** The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language teaching research*, 10(1), 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Braine, G. (2010).** *Nonnative speaker English teachers. Research, pedagogy, and professional growth*. Routledge. <https://doi.org/10.1093/applin/amr028>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge:** Ausländische Staatsangehörige, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender.html?nn=282656>, letzter Zugriff: 15.11.2020.
- Carson, L. (2010).** Innovation and autonomy in an institution-wide language program. In L. Carson & B. O. Rourke (Eds.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom* (S. 151-167). Peter Lang.
- Deutsche Auslandsschulen (DAS):** https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/das_node.html, letzter Zugriff: 24.09.2019.
- Dörnyei, Z. (2005).** *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Duden (2019):** Muttersprache. *Duden online*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Muttersprache>
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA:** <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/leben-im-ausland/die-fuenfte-schweiz/schweizerschulen-im-ausland.html>, letzter Zugriff: 28.01.2021
- Goethe-Institut: Standorte, www.goethe.de/de/wwt.html**, letzter Zugriff: 24.09.2019.
- García Merino, I. (1997).** Native English-speaking teachers versus non-native English-speaking teachers. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 10, 69-79. <https://doi.org/10.14198/raei.1997.10.07>
- Ghanem, C. (2014).** Teaching in the foreign language classroom: How being a native or non-native speaker of German influences culture teaching. *Language teaching research*, 19(2), 169-186. <https://doi.org/10.1177/1362168814541751>
- Hinkel R. (2001).** Sind „native speaker“ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik. *Info DaF*, 28(6), 585-599. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2001-0604>
- Holec, H. (1980).** Learner-centred communicative language teaching: Needs analysis revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 26-33. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000176>
- Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.) (1998).** *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Blackwell.
- Kamhi Stein, L. (2000).** Adapting U.S.-based TESOL teacher education to meet the needs of nonnative English speakers. *TESOL Journal*, 9(3), 10-14.
- Kiczakowski, M. & Wu, A. (2018).** Discrimination and discriminatory practices against NNESTs. *The TESOL Encyclopedia of English language teaching*, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0014>
- Kramsch, C. (1997).** The privilege of the non-native speaker. *PMLA*, 112, 359-369. <https://doi.org/10.1632/S0030812900060673>
- Liehr, H. (1994).** Muttersprachler als Sprachlehrer: Chancen und Risiken. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 27(2), 43-49. <https://doi.org/10.2307/3530986>
- Llurda, E. (Ed.) (2005).** *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Springer.
- Llurda, E. (2018).** Methods in non-native English. Speaker teacher research. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0014>

- org/10.1002/9781118784235.eelt0032.
- Llurda, E. & A. Hugué (2003).** Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers. *Language awareness* 13, 220–235. <https://doi.org/10.1080/09658410308667078>
- Mahboob, A., Uhrig, K., Newman, K., & Hartford, B. (2004).** Children of a lesser English: Nonnative English speakers as ESL teachers in English language programs in the United States. In L. D. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals* (S. 100-120). University of Michigan Press.
- Medgyes, P. (1992).** Native or non-native: Who's worth more?. *ELT Journal*, 46, 340-349. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>
- Medgyes, P. (1994).** *The non-native teacher*. Macmillan.
- Medgyes, P. (2001).** When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (S. 429-442). Heinle & Heinle
- Moussu, L. (2006).** *Native and non-native English-speaking English as a second language teachers: Student attitudes, teacher self-perceptions, and intensive English program administrator beliefs and practices*. Purdue University. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444808005028>
- Moussu, L., Llurda, E. (2008).** Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315–348.
- Österreich-Institut:** <https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/>, letzter Zugriff: 29.01.2021
- Paikeday, T. M. (1985).** *The native speaker is dead!* Paikeday Publishing.
- PASCH-net:** www.pasch-net.de, letzter Zugriff: 24.09.2019.
- Reves, T. & Medgyes, P. (1994).** The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System*, 22(3), 353-367. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90021-3](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90021-3)
- Riordan, E. (2018).** *Language for teaching purposes. Bilingual classroom discourse and the non-native speaker language teacher*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71005-1_1
- Stern, H. H. (1983).** *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Yazan, B. (2018).** Identity and NNESTs. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0020>

Ejercicios de activación de la lengua alemana en clases de traducción inversa

German language warm-up exercises in reverse translation classes

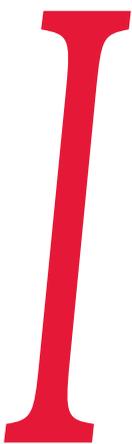
Elke Cases Berbel
 Universidad Complutense de Madrid
 ecases@ucm.es
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4784-2734>

Paola Nieto García
 Universidad Complutense de Madrid
 paonieto@ucm.es
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7054-4458>

Recibido: 15/09/2020

Aceptado: 01/02/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.03>



Introducción

Los estudiantes del grado en Traducción e Interpretación en multitud de ocasiones se enfrentan con angustia a la asignatura de traducción inversa¹ español-alemán (ES-DE), su tercera lengua. El objeto del presente artículo es dar un nuevo enfoque a esta asignatura para conseguir por un lado determinar la falta de conocimientos que algunos arrastran, para así poder suplirlos, y por otro activar los conocimientos previos de dichos discentes, que con frecuencia han convertido el alemán en una lengua pasiva. Para ello, existen estrategias de aprendizaje que se dividen en tres tipos (Wild, 2000): la cognitiva (estrategias de elaboración, de organización y de aprovechamiento de lo conocido), la metacognitiva (estrategias de autocontrol y de autorregulación) y la orientada a los recursos (internos y externos). Además, Mandl y Friedrich (2006) amplían estas con las estrategias de motivación y de emoción. El fin de los ejercicios de activación que proponemos en el presente artículo es la formación de una rutina de activación, que servirá al discente para «recuperar» las estructuras gramaticales adquiridas en las asignaturas de lengua alemana, es decir, el aprovechamiento de lo conocido (estrategia cognitiva) en los primeros cursos del grado, así como la confianza en sus conocimientos de alemán (estrategia de motivación), que, sin embargo, apenas se han tenido en cuenta en los manuales de traducción.

Krause y Stark (2006: 39s.) en su estudio sobre el conocimiento previo, diferencian entre varias dimensiones: (1) la extensión (el conocimiento general del discente), (2) la consciencia (la capacidad de reconocer la realidad circundante y relacionarse con ella), (3) el contenido (dominio de una materia específica frente a un dominio transversal, así como conocimientos superficiales frente a los más profundos), (4) representación (el grado de relación en redes asociativas, semánticas y modelos mentales), (5) carácter científico (conocimientos sólidos frente a cotidianos) y (6) la relevancia de acción (qué permite producir el conocimiento previo).

Además, para la activación de dicho conocimiento previo diferencian entre la activación de conocimientos previos abiertos (lluvia de ideas, diseño de mapas conceptuales, hacer que las personas cuenten sus experiencias o generar ejemplos), activación de conocimientos previos específicos (la preestructuración cognitiva, formulación de preguntas, ejemplos y presentaciones de casos o analogías) y activación de conocimientos previos a través de

(1) Muchos académicos consideran que el término de traducción inversa trae consigo una connotación negativa (Martina, 2012:2; Pavlovic, 2007:3) y prefieren la nomenclatura propuesta por la AIIC de «lengua A» (materna), «lengua B» y «lengua C». La AIIC es la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (*Association Internationale des Interprètes de Conférence*), que se fundó en 1953, tiene más de 3100 miembros en más de 100 países y ofrece interpretaciones en 64 idiomas.

Resumen:

En muchas ocasiones no se presta suficiente atención a la realidad de la traducción inversa en el mercado profesional de la traducción. A la luz de esta situación, nuestra investigación recoge datos sobre el mercado de la traducción inversa en general y de la traducción hacia el alemán en España en particular. Tras la recopilación de estos datos queda patente la necesidad de la asignatura de traducción inversa en los planes de estudio españoles. Además, como docentes universitarios, debemos ofrecer a nuestros discentes herramientas para poder enfrentarse a esta combinación sin temor ni ansiedad. Para ello proponemos una serie de ejercicios de activación que, en principio, se usan únicamente en clases de alemán para extranjeros, pero que, adaptados a las necesidades de los estudiantes de traducción, les permiten ser conscientes de sus debilidades y, de esta manera, corregir las lagunas gramaticales y estructurales que pudieran presentar. Nuestro objetivo es abrir una puerta a la didactización de la asignatura de traducción inversa, a la vez que dar seguridad y motivación a los discentes. Tras la puesta en práctica de estos ejercicios en dos asignaturas de traducción inversa en centros distintos, vemos resultados positivos que demuestran que estos ejercicios se vuelven básicos para la activación del alemán y de las estrategias de traducción en nuestros aprendientes.

Palabras clave: traducción inversa, ejercicios de activación, motivación

Abstract:

Many times, there is not enough attention paid to the reality of reverse translation in the professional translation market. In light of this situation, our research collects data about reverse translation market in general and, in particular, about translation into German in Spain. After collecting these data, it is clear that there is a need for the subject of reverse translation in the Spanish curriculum. Furthermore, as university teachers, we must offer our students tools to be able to deal with this subject without fear or anxiety. To this end, we propose a series of warm-up exercises which, at first, are only used in German for Foreigners classes, but which, adapted to the needs of translation students, allow them to become aware of their weaknesses and, in this way, correct any grammatical and structural gaps they may have. Our aim is to open a door to the didactization of the subject of reverse translation, while providing at the same time security and motivation to the students. After putting these exercises into practice in two reverse translation classes in different centres, we see positive results which show that these exercises become basic for the activation of German and translation strategies in our learners.

Keywords: reverse translation, warm-up exercises, motivation

la orientación hacia los problemas y la interacción social (Krause y Stark, 2006: 43ss).

Con la variedad de ejercicios que proponemos en el presente trabajo se desarrollan las tres categorías recogidas por Krause y Stark: los conocimientos previos abiertos a través de ejercicios de ampliación o de simplificación (véase los apartados 3.3. y 3.4.), ya que escribirán textos mediante lluvia de ideas y el empleo de sus experiencias o conocimientos; la activación de conocimientos previos específicos mediante ejercicios gramaticales y de unidades fraseológicas, (véase los apartados 3.1. y 3.2.), debido a la formulación de preguntas y el tercer punto se cumplirá en las cuatro categorías presentadas mediante la activación a través de la orientación hacia los problemas y la interacción social, si se lleva a cabo en grupos.

Todos estos ejercicios, habituales en asignaturas de lengua, ofrecen igualmente grandes beneficios a los participantes en la clase de traducción inversa: transformarán el alemán en una lengua activa (durante todo el grado se ha utilizado como lengua pasiva); señalarán a los estudiantes dónde tienen debilidades, para que puedan incidir en estas; los motivarán a escribir en alemán sin miedo y, finalmente, activarán sus conocimientos de alemán previamente adquiridos.

Coincidimos en los postulados de académicos como Piñeiro y Navarro (2008: 174) que sostienen que estos ejercicios resultan imprescindibles para motivar a los estudiantes. Kay (1992) también llega a la conclusión de que sirven para comenzar a pensar en la lengua extranjera, recordar estructuras ya vistas y motivar al estudiante. Según Velandia (2008), estas actividades deben cumplir los siguientes puntos: (1) ir al comienzo de la clase, (2) ser cortas, (3) captar la atención del alumno, (4) ayudar a los estudiantes a comenzar con el trabajo, (5) preparar

a los estudiantes para un periodo de concentración, (6) ser una actividad interesante y agradable, (7) ser útil para continuar la clase y (8) tener relación con el tema de la clase.

Además, ayudarán a los docentes a introducir estrategias didácticas en su clase, lo que posibilitará un enfoque original a esta asignatura, cuya consecuencia será tener discentes más motivados, con las estructuras del idioma más activas y con menos inseguridades a la hora de enfrentarse a la traducción hacia su tercer idioma.

En el presente artículo expondremos, además, un breve estudio sobre la relevancia de la traducción inversa en el mercado de la traducción en España, la metodología seguida para el estudio de los ejercicios de activación presentados y una explicación detallada de dichos ejercicios. Finalmente, y con el único propósito de comprobar la utilidad de esta propuesta, presentaremos los datos recogidos en las clases de traducción inversa objeto de estudio y nuestras conclusiones.

1. La traducción inversa en el mercado laboral

La traducción inversa es una realidad en nuestra sociedad y una práctica común y arraigada entre traductores con una lengua materna poco extendida (Pavlovic 2007: 1; Hansen, Gyde et al., 1998; McAlester, 1992), aunque haya teóricos que la desaconsejen, como es el caso de Newmark (1988), Beebe y Longsdale (1966) o Steward (2000: 206), ya que son de la opinión de que se pierde calidad al traducir. Sin embargo, la traducción inversa en este mundo globalizado es una realidad necesaria en diversas ocasiones: (1) en países con elevado número de emigrantes, (2) dentro de los organismos de la Unión Europea o (3) en áreas de traducción donde no se exige perfección estilística y donde los conocimientos temáticos tienen más peso que la condición de nativo, como es el caso del turismo en España (De la Cruz Trainor, 2004: 54). De hecho, IAPTI² llevó a cabo un estudio entre 776 traductores de más de 73 diferentes países de origen, donde se recoge la formación académica, lugar de residencia, ocupación principal, etc. Los resultados mostraron que un 54 % de los encuestados realizaba traducciones hacia una lengua distinta a su lengua materna (Piróth, 2015: 13). Cabe destacar que vivir en un país diferente al de origen influye poco en la decisión de los traductores de ofrecer servicios de traducción a una lengua no materna (Piróth, 2015: 15).

Asimismo, Roiss y Weatherby (2001) realizaron una encuesta entre más de 200 traductores profesionales, 50 antiguos estudiantes y 50 empresas de traducción. Según sus resultados, el 84,4 % de estos se enfrenta a la traducción inversa a lo largo de su vida profesional, siendo los textos jurídicos, la correspondencia comercial, las instrucciones de uso y las descripciones de productos los más traducidos (Roiss, S. y Weatherby, J., 2001: 213). Esto demuestra que la traducción inversa está muy presente en la vida de un traductor.

Por otra parte, un traductor *inhouse* en una agencia de traducción tendrá que enfrentarse, en algunas ocasiones, a la realización de una traducción inversa, incluso a su lengua C, como defienden, entre otros, Kelly et al. (2003: 38). Esta se llevará a cabo cuando lo importante no sea tanto la corrección lingüística del texto como su adecuación a las expectativas de sus destinatarios en las diferentes situaciones de traducción (McAlester, 1992: 292s).

Si nos centramos en la traducción inversa español-alemán (ES-DE), Wimmer (2011: 27ss) ha llevado a cabo un estudio de diferentes trabajos sobre la traducción en esta combinación lingüística que demuestra la existencia de una demanda considerable y que los traductores llevan a cabo la traducción inversa en un porcentaje relevante. Igualmente, en el análisis del sector de la traducción en España 2014-2015 llevado a cabo por Rico Pérez y García Aragón (2016) entre empresas y traductores autónomos se observa que, del total de 175 participantes en el estudio, el 43 % ofrece servicios de traducción hacia el alemán, aunque sin precisar si se trata de traducciones inversas. Por su parte, y en una aproximación más reciente, Pérez Macías (2017) presenta los resultados de un estudio de dos fases con 118 sujetos en el que se revela que el 10 % realizaba traducciones hacia el alemán, un idioma que para el 60 % era la primera lengua extranjera y para el 40 % la segunda.

Por ello, es nuestro deber como docentes dotar a nuestros estudiantes de herramientas para que lleven a cabo esta tarea con corrección y sin el temor que muchas veces sienten al enfrentarse a la traducción inversa hacia su lengua C.

Conscientes de esta debilidad creemos que no podemos enfrentarnos a la impartición de esta materia con la

(2) Asociación Internacional de Profesionales de la Traducción y la Interpretación fundada en 2009.

misma metodología que emplearíamos en una clase de traducción directa. Para ello, hemos decidido introducir una serie de ejercicios de activación que ayudarán a los discentes a recordar las estructuras básicas del alemán, sus reglas gramaticales, a activar su alemán, que ha pasado a ser una lengua pasiva en muchos casos y, en fin, a que se sientan más seguros a la hora de traducir de forma inversa, ya que, como hemos mostrado en la introducción, esta combinación es más habitual de lo que se cree.

De esta forma, presentamos una serie de ejercicios de activación que se llevan a cabo al comienzo de cada clase y que ponen coto a las inseguridades de los estudiantes.

2. Metodología

La metodología de estudio aplicada en este artículo se engloba dentro de los estudios descriptivos, ya que, por un lado, presenta los datos publicados sobre la demanda de traducción inversa en el mercado laboral, haciendo especial hincapié en las traducciones español-alemán y, por el otro, muestra una propuesta innovadora para docentes de la asignatura de traducción inversa compuesta por ejercicios de activación adaptados a esta materia.

Por último, para ver si estos ejercicios resultan ser una herramienta útil para nuestros discentes, presentamos los datos obtenidos mediante la realización de un breve cuestionario al finalizar el semestre y analizamos la percepción que tienen de la traducción inversa y sus capacidades a la hora de enfrentarse a ella, así como su percepción de los ejercicios de activación y su utilidad.

Nuestro objetivo en esta investigación es realizar una propuesta de ejercicios de activación, así como comprobar la necesidad y la eficacia de estos en la asignatura de traducción inversa de cara a que los discentes recuerden lo aprehendido en asignaturas de lengua y sean conscientes de sus conocimientos reales.

2.1. Marco del estudio

Este estudio presenta una propuesta de ejercicios de activación del idioma alemán para la asignatura de Traducción Inversa ES-DE. La propuesta se ha puesto en práctica en el grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y en el grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Europea de Madrid (UEM), donde podemos considerar que se trata de una asignatura a caballo entre la didáctica de la traducción y la didáctica en la enseñanza de un idioma extranjero. La razón de englobarla también en la didáctica de la enseñanza de un idioma extranjero viene dada porque el alemán es la segunda lengua extranjera (L3) de los estudiantes. Esto trae consigo carencias a la hora de redactar en alemán y en no pocas ocasiones las clases se deben convertir en repasos de estructuras gramaticales, lingüística, etc.

En primer lugar, damos por supuesto que en esta asignatura de último curso de la UCM y del penúltimo curso de la UEM los aprendientes poseen ya la competencia traductora, subdivida por Hurtado Albir (1996: 41) en las siguientes subcompetencias: (1) competencia comunicativa en las dos lenguas; (2) competencia extralingüística (temática, cultural); (3) competencia relacionada con las aptitudes necesarias para una buena comprensión y producción de textos (capacidad de análisis y de síntesis, aptitudes deductivas y asociativas, claridad expositiva, riqueza expresiva, creatividad, etc.); (4) competencia para cambiar de un código al otro sin interferencias y (5) competencia profesional (uso de herramientas, funcionamiento del mercado, uso de TIC, etc.), por lo que únicamente deben desarrollar herramientas para aplicar estas competencias a la traducción de textos al alemán.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que llevan dos años (UCM) y uno (UEM) sin clases de gramática alemana, lo que hace que, en muchas ocasiones, los estudiantes no se crean capaces de producir un texto correcto en su L3 y se enfrenten a esta asignatura con temor e incluso ansiedad.

2.2. Sujetos

El primer grupo con el que se realizó esta actividad estaba integrado por 25 estudiantes de cuarto curso (6 hombres y 19 mujeres) del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid. De estos, 8 han tenido una estancia de un año en Alemania con una beca Erasmus y otros 5 han visitado países de habla germana. Además, también participaba una estudiante Erasmus de Austria (debido a que esta estudiante tiene como «lengua A» el alemán, esta asignatura será para ella traducción directa, por lo que no se tendrá en

cuenta en los parámetros). Todos llevan un mínimo de 4 años estudiando la lengua alemana de forma intensiva.

El segundo grupo, discentes de tercer curso del grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Europea de Madrid, constaba de 5 participantes (3 hombres y 2 mujeres), todos con estancias cortas en Alemania. Además, una estudiante había disfrutado ya de una beca Erasmus en Heidelberg (Alemania). Cabe destacar que normalmente los estudiantes realizan este tipo de estancias en el tercer curso, razón por la cual había un número menor de estudiantes en este grupo.

2.3. Obtención de datos

Para conocer la percepción de los discentes para con estos ejercicios, hemos realizado una encuesta cerrada al finalizar el semestre con los siguientes ítems a los que los estudiantes debían contestar con sí o no: (1) Los ejercicios de activación me han mostrado mis debilidades en alemán, (2) Los ejercicios de activación me han motivado a buscar más ejercicios para solventar problemas gramaticales, léxicos, etc. y (3) Gracias a las destrezas aprendidas con los ejercicios de activación, aceptaría hacer traducciones inversas en el mercado profesional.

Finalmente, también hemos planteado el siguiente ítem a los discentes que debían puntuar de 1 a 10 siendo 1 el mínimo y 10 el máximo: (4) Los ejercicios de activación me parecen útiles.

Nuestro objetivo con este breve cuestionario es preciso: conocer si los discentes han ganado confianza en sí mismos a través de estos ejercicios y si, como consecuencia de esta confianza, se sienten más preparados para entrar en el mercado de la traducción inversa. No hemos querido preguntar por cada categoría porque consideramos que estos ejercicios son complementarios y no unidades individuales.

Por otro lado, nos hemos decidido por respuestas dicotómicas, ya que son preguntas directas que no necesitan ningún análisis por parte del discente, lo que evita errores de interpretación y facilita la comprensión de la pregunta. Esto se traduce en una obtención de información más clara y sincera de los encuestados.

3. Propuesta de ejercicios de activación

Como ya hemos mencionado anteriormente, la revisión de los planes de estudio nos muestra que en muchas ocasiones los participantes en esta asignatura tienen conocimientos lingüísticos del alemán pasivos, ya que únicamente tienen clases activas de alemán en su primer curso (UCM) o en sus dos primeros cursos (UEM). Esta debilidad hace esencial, a nuestro modo de ver, la realización de ejercicios para su activación al comienzo de cada clase, donde se plantean ejercicios gramaticales, sintácticos, etc.

La utilidad de estos ejercicios se ve reflejada en las clases de lengua al igual que en las de traducción, ya que en ambas asignaturas los estudiantes necesitan activar sus conocimientos de alemán.

Para aprovechar los beneficios de esta actividad, proponemos al comienzo de cada clase diversos ejercicios de activación, que hemos dividido en 4 categorías: (1) ejercicios gramaticales, (2) fraseológicos, (3) de traducción amplificada o (4) de simplificación.

Estas partes no se deben seguir de forma estricta, sino adaptarlas a las necesidades de cada clase. A continuación vamos a presentar estos cuatro puntos y detallar cómo se deben realizar.

3.1. Ejercicios gramaticales

Hay un consenso entre los profesores de idiomas extranjeros de que los ejercicios gramaticales son esenciales en el aprendizaje de las estructuras (Krenn, 2002: 15; Norris, 2008; DeKeyser, R.M., 2003; Haukås et al. 2016). Así, Raabe (2003: 283) define los ejercicios gramaticales como la unión entre la comprensión inicial y la producción libre de estructuras extranjeras y defiende que los ejercicios son indispensables para un uso seguro y fluido de la gramática en comunicaciones habladas y escritas.

Conscientes de la importancia de la corrección lingüística, especialmente entre traductores, proponemos los siguientes ejercicios que ponen el foco en la gramática.

Un ejemplo son aquellos ejercicios, en los que se introducen huecos (*gaps*), como los propuestos en la imagen 1.

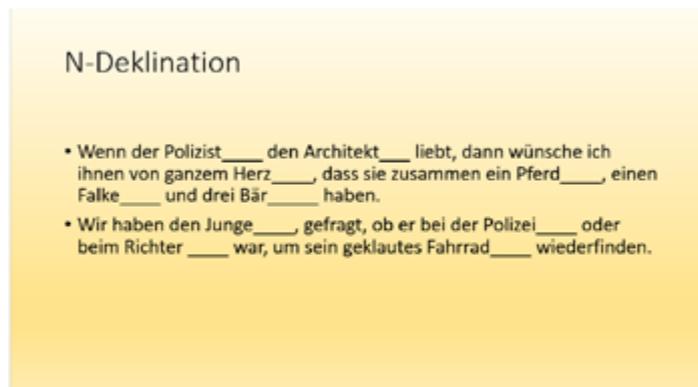


Imagen 1: Ejercicio con gaps. Fuente: Elaboración propia

Otra posibilidad son ejercicios de reformulación, siempre con el foco puesto en la gramática, como vemos en la imagen 2:

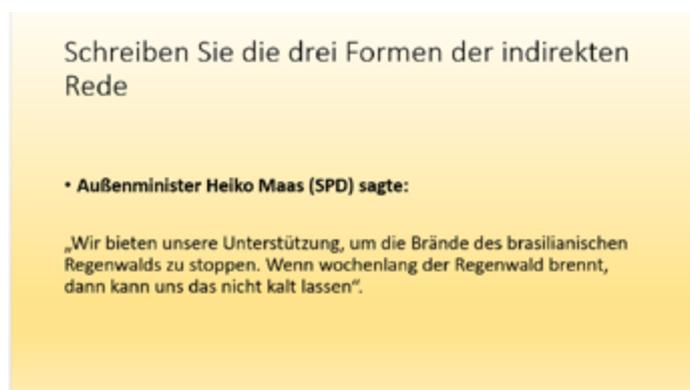


Imagen 2: Ejercicio de reformulación. Fuente: Elaboración propia

Como ya hemos mencionado, es importante que no sean demasiado extensos para que los estudiantes no se cansen y puedan concentrarse en los ejercicios.

Otro beneficio fundamental en estos ejercicios es que posibilitan fijar estructuras con las que los discentes hayan mostrado dificultades. Eso significa que siempre se deberán adaptar a cada curso teniendo en cuenta las debilidades que muestre el grupo.

Según nuestra experiencia, al cabo de poco tiempo los propios estudiantes piden ciertos ejercicios para repararlos, fijarlos o incluso comprenderlos mejor.

Dentro de los ejercicios de activación de conocimientos previos, estos se engloban, como ya hemos mencionado en la introducción, en los conocimientos previos específicos, ya que, en el caso del ejemplo presentado en la imagen 2, el estudiante debe recordar no solo el empleo del estilo indirecto en alemán (Konjunktiv I o II), sino también las conjunciones mediante la subordinada «dass».

3.2. Ejercicios fraseológicos

Consideramos que la traducción de paremias en general y unidades fraseológicas (UF) en especial constituye un elemento más del texto al que el traductor debe prestar atención³. Algunas de sus características son la arbitrariedad de su fijación o la falta de paralelismos entre distintas lenguas, lo que hace la labor de su traducción compleja (Sevilla, 2012: 284). Así, Gloria Corpas (2003) explica las condiciones para una equivalencia plena entre dos lenguas: (1) el significado denotativo y connotativo, (2) la base metafórica, (3) la distribución y frecuencia de uso, (4) las implicaturas convencionales, (5) la carga pragmática y (6) las restricciones diastráticas, diafásicas y diatópicas.

Además del habitual ejercicio de dos tablas con unidades fraseológicas en ambos idiomas para su unión, resultó muy útil el siguiente ejercicio, propuesto por García Muruais (1997: 368). Se le asignan diferentes unidades

(3) Existen diversas clasificaciones de las UF, entre las que destacan las elaboradas por Julio Casares (1950), Louis Combet (1971), José Gella Iturriaga (1977) o Julia Sevilla y Carlos Crida (2013). Por falta de espacio, este tema daría para otro artículo, y, aunque resulten muy interesantes, vamos a centrarnos en los ejercicios de activación propuestos.

fraseológicas (*Tomaten auf den Augen haben, auf dem Holzweg sein, etwas ausbaden, nur Bahnhof/Spanisch verstehen*, etc.) a cada alumno en alemán. Tras 5 minutos para que busquen su significado y se familiaricen con la expresión, la docente comienza con una historia (oral). Dentro de la historia introduce una de las expresiones repartidas entre los discentes. Una vez que este oiga su UF, debe seguir la historia en alemán e introducir su expresión de forma que los demás la puedan entender por el contexto. En cuanto los demás conozcan el significado real, elige otra UF y la introduce en la historia colaborativa. El discente con la siguiente expresión deberá continuar la historia. Este es un ejercicio motivador (García Muruais: 368) y consigue que las UF se fijen en el lenguaje de los estudiantes de forma natural. Igualmente activan los conocimientos previos específicos, ya que aprovechan la preestructuración cognitiva y la resolución de problemas específicos (Krause, U.; Stark, R., 2006).

3.3. Traducción amplificada

Hurtado Albir (1996: 48) propone este ejercicio para el desarrollo de la creatividad, con textos cortos que se deben minimizar, ampliar, etc., en la lengua materna⁴.

Nuestros estudiantes, como nativos tecnológicos, se sienten mucho más cómodos con cualquier plataforma digital. Por ello, un ejercicio que proponemos es la presentación de noticias breves de Twitter en alemán, en las que den solo una idea clave, como muestra el ejemplo de la imagen 3:



Imagen 3: Noticia de Twitter. Fuente: Twitter

Después, se les pide que amplíen esta noticia de forma oral o escrita, para cuya preparación únicamente pueden utilizar diccionarios bilingües y monolingües durante cinco minutos. Otra variante es que se les pida la noticia para un público meta diferente. El texto que deben realizar para la imagen 3, por ejemplo, variará mucho si es para niños, psiquiatras, profesores, personas afectadas de TDAH, etc. Así conseguiremos que se enfrenten a temas transcendentales de la sociedad en la que vivimos (se pueden incluir noticias de actualidad para sensibilizar a nuestros estudiantes, etc.), a la vez que desarrollan distintas destrezas: (1) organizar ideas, (2) elaborar textos lógicos de una extensión de 100-250 palabras, (3) desarrollar la competencia lingüística oral o escrita y (4) desarrollar la creatividad y, en caso de pedir diferente público meta, (5) desarrollar una sensibilidad por cómo funcionan diferentes registros.

Estos ejercicios se engloban dentro de la activación de conocimientos previos abiertos (Krause, U.; Stark, R., 2006). El discente debe emplear los conocimientos culturales sobre el tema elegido y adaptarlos al alemán. Cuanto más conocimiento cultural tenga en su lengua materna, más fácil le resultará realizar la amplificación.

(4) Creemos que, para la activación de los conocimientos previos de alemán, la historia se deberá contar o escribir en alemán. Al ser totalmente improvisada y sin preparación alguna, esto hará que nuestros aprendientes abran su mente a pensar en alemán en vez de traducir todo continuamente, como ocurre con los ejercicios escritos.

3.4. Simplificación

El objetivo de este ejercicio consiste en que los estudiantes apliquen estrategias sobre el texto original en español con las que se facilite su semántica y sintaxis. De esta forma, se anima a los estudiantes a utilizar la elisión, la modulación y la transposición (Hurtado Albir, 2001), entre otras, para así simplificar elementos que pueden suponer un problema a la hora de traducir hacia su L3. Un ejemplo lo vemos en la imagen 4, donde se pueden cambiar términos, como por ejemplo «...cuyo patrimonio ha quedado muy menguado por milenios de intensivas labores agrícolas» por «Las riquezas de la población de Sais han disminuido mucho debido a miles de años de intensa agricultura».

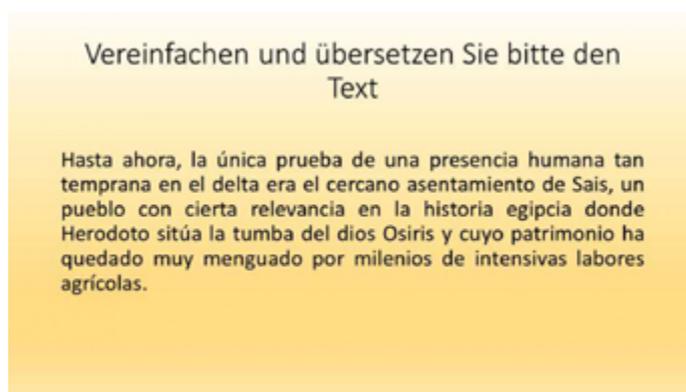


Imagen 4: Ejercicio de simplificación (Carrión, 2018)

Al igual que el apartado 3.3., este ejercicio activa el conocimiento previo abierto (Krause, U.; Stark, R., 2006), donde el discente aprovecha su conocimiento cultural para introducir los recursos anteriormente mencionados. Llevar a cabo una simplificación es una técnica que se puede emplear en cualquier texto, sin importar el idioma.

4. Resultados y discusión

Antes de llevar a cabo un análisis de la encuesta, nos parece relevante recoger el número de ejercicios realizados durante el semestre (véase tabla 1). Cabe resaltar que los días con ejercicios en clase, entregas, exámenes, etc., no se realizaban los ejercicios de activación objeto de nuestro estudio.

| Tipos de ejercicios | UCM | UEM |
|---------------------|-----|-----|
| gramaticales | 6 | 8 |
| fraseológicos | 3 | 4 |
| amplificación | 4 | 5 |
| simplificación | 6 | 6 |
| Total | 19 | 23 |

Tabla 1: Ejercicios realizados durante el curso. Fuente: Elaboración propia

Como ya mencionamos en la metodología (véase apartado 2.3.), al término del semestre formulamos una breve encuesta cerrada a los alumnos para ver si los ejercicios aquí propuestos habían mejorado su confianza y si consideraban que les habían hecho ser conscientes de sus debilidades y sus fortalezas.

No hemos discriminado entre los cuatro tipos de ejercicios, ya que creemos que son complementarios y no excluyentes.

Tras la realización de la encuesta, los datos son los siguientes:

Hubo unanimidad en los resultados del primer ítem (*Los ejercicios de activación me han mostrado mis debilidades en el alemán*). Esto demuestra que dichos ejercicios ayudan a identificar posibles lagunas en su conocimiento del alemán que, aunque no pertenezcan estrictamente al temario de la asignatura, sí obstaculizan en gran medida el aprovechamiento de esta, pudiendo incluso hacer que no se supere.

En cuanto al segundo ítem (*Los ejercicios de activación me han motivado a buscar más ejercicios para solventar problemas gramaticales, léxicos, etc.*), el 73 % de los estudiantes de la UCM y el 59 % de la UEM contestaron

afirmativamente. Esta es, desde nuestro modo de entender la enseñanza, una cuestión vital, ya que con ello pretendemos sembrar la semilla, para que nuestros discentes practiquen lo que se denomina el *Life-long Learning*⁵ (*aprendizaje a lo largo de la vida*), que sean conscientes de que hay infinidad de ejercicios que pueden practicar de forma autónoma para mejorar su conocimiento de un idioma extranjero o, simplemente, para sentirse más cómodos con el uso de este.

Además, un 68 % de los discentes de la UCM y un 74 % de la UEM respondieron afirmativamente al tercer ítem (*Aceptaría hacer traducciones inversas en el mercado profesional*), lo que muestra la confianza que los discentes han ganado en sí mismos, gracias en parte a los ejercicios propuestos. Finalmente, la calificación que otorgaron a estos ejercicios fue de un 9,3 (UCM) y 9,5 (UEM). Vemos que la percepción de los discentes concuerda con nuestra idea de que estos ejercicios son esenciales en la clase de traducción inversa.

5. Conclusiones

Tras el análisis sobre la traducción inversa y teniendo en cuenta los datos de mercado, podemos manifestar que la asignatura de traducción inversa es esencial en el grado en Traducción e Interpretación, ya que muchos discentes se tendrán que enfrentar a ella en su día a día como profesionales de la traducción.

Para que aprendan a ejercer esta labor sin temor y con confianza, los docentes debemos hacer uso de diferentes herramientas de trabajo que difieren de las de la traducción directa.

Una de estas está formada por diversos ejercicios de activación, que se deben realizar, como hemos expuesto en el presente artículo, al comienzo de la clase y que no deben extenderse demasiado.

Los ejercicios de activación de los conocimientos previos inciden en las posibles lagunas de vocabulario, estructuras gramaticales, redacción, entre otras, y, aunque se hayan propuesto generalmente para las clases de alemán para extranjeros (DaF), son igualmente útiles para las clases de traducción inversa, o incluso de interpretación, una línea de investigación en la que ya estamos trabajando.

Como se puede leer de la encuesta, su aplicación ayuda a que el discente recuerde mejor las estructuras previamente aprehendidas. Además, también le ayuda a reconocer sus debilidades, por lo que podrá incidir sobre estas y superarlas.

Finalmente, tras los resultados arrojados por el tercer ítem, donde un 71 % de los discentes manifestaron que sí se enfrentarían a la traducción inversa, vemos que la didactización de la clase de traducción inversa, en la que podemos incluir la introducción de estos ejercicios, entre otros, da confianza a la mayoría de los discentes para añadir traducciones ES-DE a su combinación lingüística de cara al mercado laboral. La introducción de la didáctica en las clases de traducción inversa puede suponer la apertura de una puerta que, de otra manera, quizás permanecería cerrada para siempre.

(5) Este término, acuñado por Leslie Watkins en 1971, defiende que el aprendizaje permanente son la búsqueda «continua, voluntaria y auto-motivada» del conocimiento por razones personales o profesionales (DES, 2000).

Bibliografía:

- Beebe-Lonsdale, A. (1966).** *Teaching translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Carrión, F. (3 de septiembre de 2018).** El pueblo del delta del Nilo que precedió a los faraones. *El mundo*.
- Casares, J. (1950).** *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: C.S.I.C.
- Combet, L. (1971).** *Recherches sur le «Refranero» Castillan*. París: Les Belles Lettres.
- Corpas Pastor, G. (2003).** *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278517>
- De la Cruz Trainor, M. (53-60 de 2004).** *Traducción inversa: una realidad*. Obtenido de Trans N.º8: <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2963/2754/> [última consulta 05/02/2021]
- DeKeyser, R.M. (2003).** Implicit and explicit learning. En M. y. Long, *The handbook of second language acquisition* (págs. 487-536). Oxford: Blackwell.
- DES. (2000).** *Department of Education and Science . Obtenido de Learning for Life: Paper on Adult Education* : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471201.pdf> [última consulta 05/02/2021]
- García Muruais, M. (1997).** Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (págs. 363-370). Alcalá de Henares.
- Gella Iturriaga, J. (1977).** 444 refranes de La Celestina. En *La Celestina y su entorno social* (págs. 245-268).

- Barcelona: Borrás.
- Hansen, Gyde et al. (1998).** The translation process: from source text to target text. En *LSP texts and the process of translation (Copenhagen working papers in LSP 1)* (págs. 59-72). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Haukás, Á.; Malmqvist, A. y Valfridsson, I. (2016).** Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21, 13-26. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i2.435>
- Hurtado Albir, A. (1996).** *La enseñanza de la traducción*. Universitat Jaume I: Sevei de Comunicació i Publicacions. <http://dx.doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.1996.3>
- Hurtado Albir, A. (2001).** *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. <https://doi.org/10.1075/babel.51.2.07rod>
- Kay, P. (1992).** At least. En A. y. Lehrer, *Frames, Fields and Contrasts* (págs. 309-331). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Kelly, D.; Nobs, M; Sánchez, D y Way C. (2003).** Reflexiones en torno a algunos conceptos básicos. En K. e. al., *La direccionalidad en traducción e interpretación* (págs. 33-41). Granada: Atrio.
- Krause, U.; Stark, R. (2006).** Vorwissen aktivieren. En H. Mandl, & H. Friedrich, *Handbuch Lernstrategie* (págs. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Krenn, W. (2002).** *Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? - Motivierungschancen und -strategien im Grammatikunterricht*. Obtenido de Fremdsprache Deutsch: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/grammatik-und-motivation-ein-widerspruch/detail.html> [última consulta 05/02/2021]
- Mandl, H.; Friedrich, H.F. (2006).** *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Martina, N. (2012).** *La guerra contra la traducción a la lengua no materna. Tesina del Máster de Traducción*. Utrecht: Universidad de Utrecht.
- McAlester, G. (1992).** Teaching translation into a foreign language – status, scope and aims. En C. y. Dollerup, *Teaching translation and interpreting* (págs. 291-297). Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.56.44mca>
- Newpark, P. (1988).** *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.
- Norris, J. y Ortega, L. (2008)** Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Pavlovic, N. (2007).** *Directionality in collaborative translation processes - A Study of Novice Translators*. Obtenido de Universitat Rovira i Virgili (España); University of Zagreb, Croatia: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8770/THESIS.pdf?seque> [última consulta 05/02/2021]
- Pérez Macías, L. (2017).** *Tesis Doctoral: Análisis de las percepciones en torno a la práctica de la posesición en el*. Obtenido de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Fb91PfWHA7E%3D> [última consulta 05/02/2021]
- Piñeiro, M. y Navarro, D. (2008).** *The Architecture of Pedagogy in the Practice Teaching Experience (PTE) of English as a Foreign Language: A New Proposal to Evaluate Practicum Students*; pág. 169-187. Obtenido de Inter Sedes, IX: <https://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.854.7356&rep=rep1&type=pdf> [última consulta 05/02/2021]
- Piróth, A. (enero de 2015).** *Translation into a non-native language*. Obtenido de IAPTII's Ethics Committee: https://www.iapti.org/files/surveys/2/IAPTII-non-native_report.pdf [última consulta 05/02/2021]
- Raabe, H. (2003).** Grammatikübungen. En K. Bausch, & H. & Christ, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (págs. 283-286). Tübingen y Basilea: Francke.
- Rico Pérez, C.; García Aragón, A. (enero de 2016).** *Universidad Europea de Madrid*. Obtenido de Análisis del sector de la traducción en España: <https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/5057/analysis%20sector%20traduccion%2014-15.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [última consulta 05/02/2021]
- Roiss, S. y Weatherby, J. (2001).** A Need for Reorientation: Creative Strategies for the Teaching of Translation into a Foreign language. En A. B. al., *Translator's Strategies and Creativity* (págs. 213-222). Amsterdam: J. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.27.29roi>
- Sevilla Muñoz, J.; Crída Álvarez, C.A. (2013).** Las paremias y su clasificación. *Paremia N.º 22*, págs. 105-114.
- Sevilla Muñoz, M. (2012).** Utilización de recursos en línea en la enseñanza/aprendizaje de traducción de unidades fraseológicas. En I. Cervantes, *Unidades fraseológicas y TIC* (págs. 283-298). Biblioteca fraseológica y paremiológica, Instituto Cervantes.
- Steward, D. (2000).** Poor Relations and Black Sheep in Translation Studies. *Target*, 205-228. <https://dx.doi.org/10.1075/target.12.2.02ste>
- Velandia, R. (2008).** *The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement during the English Class*. Obtenido de Profile Issues in Teachers' Professional Development n.º10; pp. 9-26: <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169214143002.pdf> [última consulta 05/02/2021]
- Wild, K. (2000).** *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0007-6>
- Wimmer, S. (2011).** *Tesis Doctoral: El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica*. Obtenido de Universitat Autònoma de Barcelona.

La accesibilidad lingüística en la atención al usuario: un estudio de caso sobre cinco entidades del tercer sector¹

Linguistic accessibility in service delivery: a case study on five third sector organisations

María Jiménez-Andrés

Universitat Autònoma de Barcelona

Maria.jimenez.andres@uab.cat

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3775-9515>

Recibido: 5/12/2020

Aceptado: 15/02/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.04>

Introducción

El incremento de poblaciones desplazadas que llegan a Europa ha puesto de manifiesto las necesidades comunicativas de un grupo heterogéneo en lo que se refiere a lenguas, la cultura y la educación. Una recepción e integración adecuadas reside, en primera instancia, en el acceso a la información. Para los solicitantes de asilo, la accesibilidad lingüística es esencial para poder entender los derechos y obligaciones del país de llegada. En este estudio, entendemos accesibilidad lingüística como la superación de las barreras lingüísticas que impiden una comunicación efectiva.

La comunicación efectiva es un requisito básico para las organizaciones receptoras de este grupo de personas desplazadas. Estas organizaciones, que conforman el llamado el tercer sector, afrontan una gran demanda de servicios que no se corresponde con la financiación que reciben para atender las necesidades. Esto conlleva priorizar ciertas actividades y solucionar situaciones de comunicación de diversas maneras, no todas profesionales.

Esta investigación forma parte de REBUILD², un proyecto europeo financiado por el marco Horizonte 2020. El proyecto está actualmente en curso (enero 2019 a diciembre 2021). El objetivo del proyecto es fomentar la integración de migrantes y refugiados en los países de acogida mediante el uso de la tecnología. Para ello, se está desarrollando una herramienta tecnológica que facilitará la comunicación entre las partes y digitalizará procesos que en este momento se llevan a cabo de manera manual. La herramienta está destinada a entidades del sector público y del tercer sector que asisten a migrantes y refugiados, así como a estos como usuarios finales, en Grecia, Italia y España. Para el desarrollo de la herramienta, se han llevado a cabo distintas actividades de investigación (cuestionarios, grupos focales, entrevistas y talleres de co-creación) que han aportado datos relevantes sobre las necesidades de los usuarios (entidades del tercer sector y personas migrantes y refugiadas) y los requisitos de la herramienta. El presente estudio se enmarca en tales actividades de investigación.

(1) Esta investigación forma parte del proyecto REBUILD financiado por el programa Horizonte 2020 de la Comisión Europea. El apoyo de la Comisión Europea en esta publicación no constituye un apoyo de su contenido, el cual refleja únicamente la perspectiva de la autora, y no puede responsabilizarse a la Comisión del uso que se dé a la información aquí recogida. La autora es miembro del grupo consolidado TransMedia Catalonia. Este artículo es parte de la tesis doctoral de María Jiménez en Traducción y Estudios interculturales en el Departamento de Traducción e Interpretación y de Estudios de Asia Oriental de la Universitat Autònoma de Barcelona.

(2) Para más información sobre el proyecto REBUILD, consulte su página web: <https://www.rebuildeuropa.eu/en/default.aspx>

Resumen:

La accesibilidad lingüística es un requisito básico para las entidades que asisten a personas desplazadas. Este artículo analiza las prácticas de accesibilidad lingüística de cinco entidades del tercer sector en cuatro países: Grecia, Italia, España y Reino Unido. Después de repasar brevemente las normativas de los cuatro países, se presentan los resultados de entrevistas en profundidad con el personal de las ONG que atienden a refugiados y solicitantes de asilo. Los resultados muestran la pluralidad de las prácticas multilingües, multimodales y digitales en estas entidades y los retos de comunicación a los que se enfrentan las entidades en la gestión del sistema estatales de acogida.

Palabras clave: accesibilidad lingüística, barreras lingüísticas, interpretación, ONG, refugiados

Abstract:

Linguistic accessibility is essential for the organisations assisting refugees, migrants and asylum-seekers. This article analyses the linguistic accessibility of third sector organizations in four countries: Greece, Italy, Spain and the United Kingdom. This article briefly reviews the national regulations on linguistic accessibility in asylum contexts in the four target countries. Then, the results of in-depth interviews with NGO staff assisting refugees and asylum seekers are presented. The results reveal the diversity of multilingual, multimodal, and digital communication practices among these organisations, and the communication challenges that they face in refugee reception programmes.

Keywords: linguistic accessibility, linguistic barriers, interpreting, NGOs, refugees

Este artículo presenta en primer lugar estudios recientes sobre la accesibilidad lingüística en organizaciones del tercer sector y las normativas nacionales en materia de accesibilidad lingüística para entidades encargadas de los programas de asilo. A continuación, se presenta la metodología de este estudio cualitativo llevado a cabo con cinco entidades del tercer sector en cuatro países europeos: España, Grecia, Italia y Reino Unido. De las cinco entidades, dos son participantes del proyecto REBUILD y las tres restantes se eligieron por tener un perfil comparable a las entidades del proyecto. Se incluyó una entidad de un país fuera del foco de REBUILD, con base en Reino Unido, por un lado, para comparar sus prácticas con las de entidades de los países de la Unión Europea y, por otro, por el peso internacional de su lengua oficial. Tras la metodología, se muestran los resultados de las entrevistas en profundidad con el personal de ONG que ayudan a los refugiados y solicitantes de asilo para así explorar a fondo la accesibilidad lingüística y otros retos de comunicación que afrontan en la gestión del sistema de acogida. En el último apartado, se reflexiona sobre las prácticas de las entidades entrevistadas y la necesidad de crear consciencia entre las entidades que atienden a migrantes y refugiados sobre la importancia de la accesibilidad de la información.

2. Las barreras lingüísticas en las entidades del tercer sector

Las entidades del tercer sector (ONG, entidades sin ánimo de lucro, asociaciones y otras organizaciones independientes) trabajan a diario con personas de perfiles distintos. Por tanto, es fundamental que, en la prestación de servicios, se cubran las necesidades comunicativas de unas comunidades tan diversas, no solo para satisfacer las necesidades de las personas a las que atienden, sino también para cumplir las directivas de la UE en materia de accesibilidad. En el contexto de este estudio, nos referimos a las necesidades lingüísticas, funcionales, culturales, de alfabetización y digitales de los migrantes y refugiados, que a menudo dependen de las organizaciones que los apoyan. La accesibilidad en todos los casos puede ayudar a eliminar las barreras lingüísticas, digitales y de alfabetización de las comunidades que corren el riesgo de ser excluidas socialmente debido a sus vulnerabilidades actuales (Alonso, 2007).

Las ONG, las organizaciones internacionales y otros actores en el ámbito de la ayuda humanitaria han identificado las barreras lingüísticas como uno de los principales problemas a la hora de desempeñar su trabajo con migrantes y refugiados (Moreno-Rivero, 2018). Estas barreras, así como el papel que desempeñan la traducción y el multilingüismo en el sector humanitario, son algunos de los temas en los que se han centrado estudios recientes en Traducción e Interpretación (Delgado Luchner y Kherbiche 2018; Tesseur 2018; Foulquié-Rubio y Sánchez-Pedreño Sánchez 2019; Federici y O'Brien 2020; Rico Pérez 2020; Sánchez Ramos y Rico Pérez 2020).

En estas entidades, las prácticas de traducción e interpretación son complejas y se gestionan de forma diferente en cada organización y zona de contacto (Delgado Luchner 2018). Cuando se trata de las prácticas de comunicación multilingüe entre las ONG y sus usuarios, la mayoría de los intercambios son orales. Así lo demuestran los estudios sobre las prácticas de comunicación oral en estos contextos, como la interpretación (Delgado Luchner y Kherbiche 2018b; Moser-Mercer *et al.* 2014), la mediación cultural (Rudvin y Tomassini 2008; Miklavcic y LeBlanc 2014; Moreno-Rivero 2018) y la interpretación con voluntarios (Aguilar-Solano 2015; Al-Shehari 2020; Cadwell, Bollig y Ried 2020; Hassemer 2020). También se ha puesto de manifiesto el uso de la multimodalidad en la comunicación con refugiados, a saber, imágenes, videos, audios y pictogramas (Arias-Badia y Jiménez-Andrés 2021).

Estos estudios muestran la pluralidad de prácticas y perfiles de quienes facilitan la comunicación en organizaciones del tercer sector, que van desde mediadores culturales a intérpretes profesionales, semiprofesionales y no profesionales (Wadensjö 2009; Delgado Luchner 2018; Arias-Badia y Jiménez-Andrés 2021). Además de la pluralidad de prácticas comunicativas, estos estudios también han puesto de relieve la falta de financiación y planificación de los servicios lingüísticos en estas organizaciones (Pym 2008; Tesseur 2018; Rico-Pérez 2020). Como apuntan estos autores, la falta de planificación y financiación da lugar a prácticas de interpretación y traducción informales, no profesionales y *ad hoc*, lo que podría repercutir en la calidad de los servicios prestados.

2.1. La accesibilidad lingüística durante el proceso de asilo

En Europa, los gobiernos centrales son los encargados de financiar y gestionar los programas de acogida de refugiados y solicitantes de asilo. Debido a que los solicitantes provienen de países de origen distintos, es necesario contar con servicios de traducción e interpretación en las diferentes fases de acogida. En los siguientes apartados resumimos sucintamente lo que recogen los programas y normativas de asilo sobre traducción e interpretación de los cuatro países en los que se ubican las entidades analizadas en este estudio, con el objetivo de obtener una visión general sobre la situación a nivel normativo. Además, como complemento a las disposiciones estatales, incluimos las observaciones de los informes de la Asylum Information Database³ (AIDA) sobre la provisión de servicios de interpretación en cada país.

España

En España, la responsabilidad de administrar el programa de acogida recae en la Oficina de Asilo y Refugio del Ministerio de Interior. Este, a su vez, financia a ciertas ONG que están presentes en las diferentes comunidades autónomas y establece unas pautas para la acogida e integración de los solicitantes de asilo en el Manual de Gestión (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones 2020). En cuanto a los servicios de traducción e interpretación, el programa de acogida estipula que «se proporcionará un intérprete en sesiones grupales de acogida y cuando resulte indispensable para dar cumplimiento al itinerario previsto» (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones 2020: 32). Además, la última versión del Manual de Gestión para entidades de acogida recoge que se ha de «asegurar el acceso a la información de todas las personas con necesidades particulares de acogida» (*ibid*). A pesar de estas provisiones, el informe de la AIDA de España (2020c: 40) evidencia la falta de intérpretes en el proceso de asilo y las dificultades que las entidades experimentan con los intérpretes actuales, en su mayoría debidos a la escasa formación y bajos conocimientos sobre los procesos de asilo.

Grecia

En Grecia, la ley recoge que sean intérpretes titulados los que asistan a los solicitantes durante todo el proceso de solicitud de asilo (UNHCR 2020). Además, según el Artículo 43(3) de la Ley 4636/2019 de Protección Internacional griega, para la provisión de información durante el proceso de acogida se ha de contar con la ayuda de un intérprete si el solicitante no entiende la información que se le está proporcionando (AIDA 2020a). Por otro lado, los asistentes sociales encargados del procesamiento de solicitudes de asilo reciben una formación sobre el trabajo con intérpretes (AIDA 2020a: 30). En el informe de la AIDA sobre Grecia se denuncia la falta de intérpretes de manera sistemática a lo largo del informe, no solo durante la primera acogida, sino en la mayor parte de las interacciones entre los servicios de asistencia y los solicitantes de asilo (AIDA 2020a: 53, 59, 98 y 107). Debido a la falta de intérpretes, son organizaciones externas como Frontex las que se encargan de ciertos procedimientos como la identificación y verificación de la nacionalidad de los solicitantes (AIDA 2020a: 43), a pesar de que esta responsabilidad recaiga en las autoridades griegas.

(3) La AIDA es una base de datos gestionada por el Consejo Europeo de Refugiados y Exiliados (ECRE) que contiene información sobre procedimientos de asilo, condiciones de recepción, detención y contenido de protección internacional en 23 países.

Italia

En Italia, los mediadores lingüísticos y culturales proporcionan asistencia durante la solicitud de asilo, según está estipulado en el Artículo 3(1) PD 21/2015. Según la AIDA (AIDA 2020b) se informa a los solicitantes de su derecho a la información y del acceso a servicios con la asistencia de un intérprete. La ley también estipula que estos intérpretes hayan recibido formación previa. Sin embargo, según expone la AIDA (2020b), no solo los intérpretes no reciben formación especializada, sino que la falta de intérpretes y mediadores hace que no siempre sea posible la asistencia de un intérprete en el acceso a los servicios (AIDA 2020b: 21 y 6).

Reino Unido

En Reino Unido, el Ministerio del Interior proporciona los servicios de interpretación durante las entrevistas de solicitud de asilo (AIDA 2020d). Después de la entrevista y mientras se resuelve la solicitud, el Ministerio contrata a empresas para proporcionar alojamiento temporal a aquellos que esperan la resolución de su solicitud de asilo. En cuanto a los servicios de traducción e interpretación que ofrecen estas empresas, se incluye la provisión de traducción e interpretación «cuando sea necesario para comunicarse con el solicitante de asilo» (Home Office s.f.: 13). Migrant Help, una organización independiente del gobierno encargada de la ayuda y guía en los procesos de asilo, también ofrece servicios de traducción e interpretación. En sus fichas informativas, Migrant Help pide a los solicitantes que no acudan con amigos o familiares, sino que sean ellos directamente los que contacten con Migrant Help, ya que disponen de intérpretes para todos los idiomas. También pueden proporcionar la información directamente en el idioma del solicitante.

En cambio, el informe de la AIDA sobre Reino Unido advierte del impacto que tienen los problemas de interpretación en la resolución de las solicitudes y la falta de información de los solicitantes sobre el papel del intérprete (AIDA 2020d: 25). Además, se denuncia que, debido al poco tiempo que se adjudica a cada entrevista, en ocasiones los intérpretes no tienen tiempo de interpretar todo lo que se dice en la entrevista (AIDA 2020d: 97).

Como se observa, las legislaciones de los cuatro países recogen la figura y el papel del intérprete para asegurar la accesibilidad lingüística. Sin embargo, los informes de la AIDA demuestran las deficiencias de los cuatro países en la provisión de traducción e interpretación. En este contexto plural y complejo, nos proponemos explorar las prácticas comunicativas y la accesibilidad lingüística en cinco organizaciones que dan apoyo a solicitantes de asilo y refugiados en los cuatro países europeos señalados. En el siguiente apartado se presentan los objetivos y el contexto del estudio, las preguntas de investigación y la metodología aplicada para la investigación.

3. El estudio

En este artículo se presentan los resultados de unas entrevistas en profundidad en el marco del proyecto REBUILD. Como se ha apuntado en la introducción de este trabajo, el objetivo del proyecto es la creación de herramientas tecnológicas que faciliten la integración de los migrantes en los países de acogida. A lo largo del proyecto se prevén distintas actividades de investigación —grupos focales, cuestionarios, entrevistas— que aporten información relevante para el desarrollo de las tecnologías.

El objetivo de las entrevistas que aquí nos ocupan era comprender las prácticas de comunicación actuales en estas entidades, así como las barreras que impiden en el acceso a la información y los servicios por parte de sus usuarios, en este caso migrantes y refugiados. Las entrevistas se realizaron a empleados con distintos roles en cinco ONG para recabar información cualitativa sobre estas prácticas. Las ONG no sólo son uno de los usuarios objetivo del proyecto REBUILD sino que son los primeros en proporcionar información a migrantes y refugiados en los países de acogida al encargarse de gestionar los programas de acogida. Las preguntas planteadas en las entrevistas respondían al estado de la cuestión de acuerdo con la bibliografía especializada consultada. La lista completa de preguntas se incluye en anexo. Las preguntas estaban organizadas en tres bloques, a saber: a) su uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), b) traducción e interpretación, y c) las prácticas comunicativas durante la pandemia de la COVID-19. Para este artículo, se han analizado las respuestas del bloque 2, en particular las relacionadas con las siguientes tres cuestiones: (1) las prácticas comunicativas con las personas a las que atienden y sus necesidades lingüísticas, (2) el uso de lenguas extranjeras y, (3) la participación de intérpretes y el empleo de herramientas de traducción.

3.1. Entrevistas en profundidad con personal de ONG

Entre mayo y septiembre de 2020 se realizaron entrevistas en profundidad con personal de ONG en cuatro países: España, Grecia, Italia y Reino Unido. En la selección de las entidades y los participantes de las entrevistas, el objetivo era elegir «casos ricos en información [...], aquellos de los que se puede aprender mucho sobre las cuestiones de importancia central para el propósito de la investigación» (Patton 2002: 230). Para este estudio, se traducía, por una parte, en entidades con usuarios de diversos países de procedencia y, por otra, en entidades que recurrieran a profesionales lingüísticos de distintos perfiles, con el fin de investigar sus prácticas actuales en la comunicación con sus usuarios.

En total, se entrevistó al personal de cinco entidades. Dos de las entidades son miembros del consorcio de REBUILD. Las tres entidades restantes forman parte de la red de entidades del proyecto y su selección se hizo en base al perfil de sus usuarios (refugiados y solicitantes de asilo) y su ámbito de actuación (primera o segunda acogida⁴). Si bien el Reino Unido no es un país participante en el proyecto REBUILD, consideramos que las contribuciones de esta entidad enriquecerían los resultados de este estudio.

Los entrevistados ocupaban diferentes cargos en las ONG en las que trabajaban: trabajadores sociales, enfermeros, psicólogas y encargados. La tabla 1 detalla las organizaciones y su ámbito geográfico, los entrevistados, y los destinatarios de sus servicios. Se han anonimizado los datos para cumplir con los requisitos de ética del proyecto y el reglamento europeo de protección de datos.

| Código de la organización | Puesto del participante | Código del participante | Ubicación de la entidad | Perfil del usuario | Área de intervención de la ONG |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|---|--|
| Organización A | Fundador | MANAG1 | España | Migrantes, solicitantes de asilo y refugiados | Apoyo al empleo y a la iniciativa empresarial |
| Organización B* | Trabajadora social | SW1 | Italia | Solicitantes de asilo | Primera acogida |
| Organización C* | Coordinador del centro | MANAG2 | Grecia | Solicitantes de asilo | Segunda acogida |
| | Enfermero | NUR1 | | | |
| Organización D | Jefa de operaciones | MANAG3 | Reino Unido | Solicitantes de asilo y refugiados | Asesoramiento e información, formación y talleres, banco de alimentos, grupo de mujeres y hombres, club de deberes, clases de ESOL, asesoramiento jurídico, orientación y apoyo emocional. |
| | Trabajador social | SW2 | | | |
| Organización E | Psicóloga | PSY1 | España | Solicitantes de asilo | Primer programa de recepción |

Tabla 1. Detalles de las entidades que participaron en las entrevistas. Las organizaciones marcadas con un asterisco (*) son miembros del consorcio de REBUILD.

(4) Las organizaciones de primera acogida cubren las necesidades básicas de los solicitantes de asilo durante los primeros seis a doce meses de su llegada al país de acogida. Estas incluyen alojamiento, asistencia jurídica, apoyo psicológico, clases de idiomas, y traducción e interpretación. Las organizaciones son financiadas por los gobiernos centrales de cada país. Para más información, visite: http://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Subvenciones/anos_anteriores/area_integracion/2016/sociosanitaria_cetis/manuales_comunes_gestion/documentos/Manual_de_Gestion_Sistema_acogida_2016.pdf

3.2. Metodología de trabajo

Las entrevistas se llevaron a cabo por la autora. Estas duraron entre 25 y 55 minutos y se realizaron de forma virtual utilizando una plataforma de videoconferencia. No fue posible realizar las entrevistas de manera presencial debido a las restricciones impuestas por la situación de pandemia de la COVID-19.

Las entrevistas fueron transcritas por la autora. Después de la transcripción, se codificaron y analizaron los datos de las entrevistas manualmente mediante un análisis temático siguiendo las pautas de Braun y Clarke (2006). El enfoque de la codificación fue inductivo, es decir, los códigos se extrajeron de los datos (Saldanha y O'Brien, 2014). En la codificación inductiva, los códigos o temas están estrechamente relacionados con los datos recopilados y no están sujetos a los intereses teóricos del investigador. La autora analizó todos los datos y codificó la información relevante para el estudio de manera sistemática. Los códigos se verificaron entre sí y con el conjunto original de datos hasta que fueron coherentes, consistentes y distintivos. Tras la codificación de los datos, los códigos identificados se agruparon por temas. Por último, se revisaron los temas para garantizar que formaban un patrón coherente.

4. Resultados

Esta sección presenta los resultados de las entrevistas con personal de las ONG. Los resultados se exponen de acuerdo con los códigos identificados y los temas del presente artículo: los perfiles de las entidades y las prácticas comunicativas con los usuarios. Para ilustrar los resultados, se presentan citas sacadas de las entrevistas. Estas citas son testimonios directos de los entrevistados. Las entrevistas con las organizaciones C y D (participantes MANAG2, NUR1 y MAGAG3 y SW2, respectivamente) fueron llevadas a cabo en inglés. Las citas que aquí se presentan han sido traducidas por la autora.

4.1. Los perfiles de las entidades

Como puede observarse en la tabla 2, las organizaciones entrevistadas son diversas en cuanto al ámbito de intervención, el perfil de sus usuarios y el ámbito geográfico en el que desarrollan su actividad. Esta heterogeneidad se manifiesta en una variedad de prácticas de trabajo, necesidades de sus usuarios y servicios prestados en las distintas entidades.

Los datos de las entrevistas parecen indicar que el enfoque o modelo de integración que adoptan las entidades repercute en sus prácticas comunicativas. Al abordar la cuestión de la comunicación con las personas a las que atienden, los participantes de tres entidades hicieron referencia a sus enfoques de integración para justificar sus prácticas comunicativas. En estas tres entidades (Organizaciones B, C y D), es un requisito indispensable comunicarse con sus usuarios en un idioma que estos entiendan y en el que se puedan comunicar.

Estas tres organizaciones habían adoptado un enfoque basados en los derechos humanos (Wilson 2018: 2) que concibe los programas de integración como proyectos «holísticos» (MANAG3 y NUR1) e individualizados (SW1). La participante SW1 incidió en el empeño de la entidad por «respetar el derecho de los individuos a la identidad lingüística» (SW1). Las otras dos entidades (Organización A y E) no hicieron mención a su enfoque de integración durante la entrevista. Estas dos se comunican por defecto en los idiomas locales.

A pesar de los diferentes perfiles de las entidades, los datos de las entrevistas ponen de manifiesto la pesada carga de trabajo que sufren los participantes, la cual se ha visto multiplicada a raíz de la pandemia. Para algunos, este factor repercute en la calidad de los servicios que prestan y en su interacción con los usuarios. La escasez de recursos y la creciente demanda de sus servicios son un denominador común de cuatro de las cinco organizaciones.

Para nosotros, el mayor cambio [desde la COVID] es que ahora tenemos que trabajar 24h al día y estar siempre en línea, conectados a todas estas plataformas, y comunicar todos los problemas a nuestros compañeros... Nuestra vida... ha cambiado completamente desde el primer día. (MANAG2)

Pienso que la comunicación se ve... se ve...afectada por, y tiro un poco para casa, por el estrés de los trabajadores. O sea, que hay mucha gente que está muy saturada y que pierden un poco el mundo de vista y empiezan a atender a la gente como si fuera una especie de cadena... (PSY1)

4.2. Las prácticas comunicativas con sus usuarios

Para dudas, consultas o para la recepción de los servicios, la práctica habitual es que los usuarios visiten las oficinas de las entidades. Si el usuario y el personal hablan el mismo idioma, algunas consultas se resuelven por teléfono.

Para la comunicación a distancia, WhatsApp es la plataforma predominante en todas las organizaciones. Según los participantes en la entrevista, WhatsApp ofrece a los usuarios una plataforma conocida y fácil de usar que no requiere una gran cantidad de datos. La versatilidad de la herramienta es otra razón de su uso extendido. El participante NUR1 subrayó las razones de la prevalencia de esta aplicación: «Nuestra herramienta diaria es WhatsApp por dos razones. Porque puede admitir mensajes de texto orales y porque la gente siempre tiene megabytes para comunicarse a través de WhatsApp». Otra participante explicó que en su organización el uso de esta herramienta obedecía a razones los perfiles profesionales de los usuarios:

Los otros perfiles profesionales, yo te diría WhatsApp a saco, sobre todo con toda la gente que no dominaba catalán y castellano, ellos te pedían por favor que les escribieran por WhatsApp porque esto iba directamente al traductor de Google.

(PSY1)

Sin embargo, al uso de WhatsApp en este contexto se le atribuyen efectos adversos, como la dificultad de desconectar y la invasión de los espacios privados del personal de la ONG (debido a que la mayoría de ellos utiliza sus teléfonos personales), así como los riesgos asociados con compartir documentación personal y confidencial a través de esta herramienta. En efecto, el Centro Criptológico Nacional lista hasta once, entre ellos, el intercambio de datos entre WhatsApp y Facebook, el secuestro de cuentas y la difusión de información confidencial durante la conexión inicial (CCN, 2016). Por lo que se refiere a la comunicación a través del correo electrónico, los datos de las entrevistas apuntan a que su uso en las organizaciones entrevistadas está en declive. Los participantes explicaron que los usuarios están menos acostumbrados a esta herramienta y que, además, no ofrece una comunicación inmediata ni oral.

4.3. El uso de idiomas en la comunicación con los usuarios

De los datos de las entrevistas se desprende la disparidad en el uso de idiomas en la comunicación con las personas a las que prestan servicios en las distintas entidades. Como se ha señalado anteriormente, cada organización adopta unas prácticas diferentes: unas se comunican en los idiomas autóctonos (organizaciones A y E), y otras a través de mediadores lingüísticos, ya sean intérpretes formados (organización C), intérpretes voluntarios no formados (organización C) o mediadores culturales (organización B). Los siguientes apartados detallan el uso de idiomas en las organizaciones consultadas.

4.3.1. Comunicación en las lenguas autóctonas

Las dos organizaciones españolas (organizaciones A y E) se comunican con los usuarios en las lenguas locales. Una de estas dos organizaciones se muestra satisfecha con su sistema y era la única organización que disponía de un presupuesto para traducción que no tenía previsto utilizar.

Porque no... No me aporta... No me aporta nada traducir...algo que podría traducir todo el Trello al árabe...pero si luego no lo puedo explicar en árabe, no me aporta. Tenemos todo el material en castellano y catalán, y con eso es...suficiente.

(MANAG1)

Para esta organización, hablar el idioma o idiomas locales es un requisito para el acceso a sus servicios. Para llegar a los usuarios que tenían bajos niveles de los idiomas locales, su enfoque era el uso de lenguaje fácil de comprender, al que el participante se refiere como «lenguaje tranquilo» y «lenguaje de la calle». Esta organización comunica sus servicios mediante carteles que difunden por WhatsApp en los idiomas oficiales del territorio. Según el participante MANAG1, la decisión de no traducir sus carteles a otras lenguas radica en su

percepción de que el mensaje es sencillo: «Este cartel normalmente lo hacemos en catalán, pero porque no tiene mucha historia».

Para la participante de la organización E, este sistema tiene «carencias» y son comunes los malentendidos al interactuar con los usuarios. Como solución a la falta de comprensión, los usuarios que no hablan los idiomas locales piden al personal de la ONG que les envíen un mensaje en WhatsApp para traducirlo con el traductor de Google, como pone de manifiesto la siguiente cita de la participante PSY1:

Carencias de malentendidos, un montón. O sea, sobre todo con las personas que no hablaban castellano, eh... entendían pues...las cosas mal, ¿no? Porque a la hora de traducir, pues no les traducía bien... Y también la...o sea, a nivel por ejemplo de la inmediatez, es decir, no todo el mundo responde a los mensajes, a veces tienes que comunicar cosas con un poquito de urgencia... Si las comunicas por WhatsApp puede ser que esa persona no lo esté viendo a tiempo...y hablar por teléfono era complicado porque entonces no te entendían. (PSY1)

Según la participante, hasta hace unos cuatro años, esta organización trabajaba con intérpretes para asuntos importantes y para las entrevistas con los psicólogos. Sin embargo, la participante denuncia que los intérpretes no tenían formación profesional, lo que causaba problemas durante las entrevistas. Por ejemplo, el intérprete a menudo añadía comentarios propios a la conversación.

No eran... o sea, ellas cobraban, era un trabajo, pero no eran personas formadas como intérpretes. Eran personas que eran originarias de esos países, que tenían un buen nivel del idioma, y trabajaban como intérpretes, pero no tenían una formación en esto y eso también generaba problemas. Porque al no tener una formación específica, pues a veces, sucedía que pues se metían en la conversación, daban su opinión, algo no les parecía bien y te lo decían, había como algunas carencias a nivel de profesionalidad. (PSY1)

En la actualidad, el uso de intérpretes se ha reducido a mínimos debido a los recortes en el presupuesto de los últimos años y a un aumento en la burocracia. La participante PSY1 afirmó que, desde hace alrededor de un año, se exige al personal que justifique el uso de los intérpretes mediante la elaboración de un informe que exponga las razones por las que se necesita de interpretación. Como resultado, la comunicación con las personas a las que prestan servicios se efectúa a menudo en las lenguas autóctonas.

4.3.2. Comunicación en lenguas extranjeras

Las organizaciones B, C y D se comunican con los usuarios en lenguas extranjeras. Así, estas tres entidades cuentan con intérpretes y personal plurilingüe. Además de garantizar una comunicación efectiva, la comunicación en lenguas extranjeras les permite establecer vínculos de confianza con las personas a las que atienden (SW1). A continuación, se describen los perfiles profesionales de los intérpretes en estas tres organizaciones.

La organización B cuenta con mediadores interculturales con formación que reciben una remuneración por servicio prestado. Debido al gran volumen de trabajo, la organización también emplea a un coordinador que se encarga de gestionar las tareas de mediación intercultural. La participante se mostraba satisfecha de la «amplia base de datos con mediadores por combinación de idiomas, territorio y disponibilidad» de su organización (SW1). La participante hizo hincapié en la importancia que otorga la entidad a disponer de mediadores para todos los idiomas y dialectos que hablan sus usuarios. Asimismo, subrayó el papel fundamental que los mediadores ejercen en todas las interacciones entre el personal de la ONG y los usuarios. La entidad, por tanto, se esfuerza en conseguir financiación para la mediación cultural, no sólo para garantizar una comunicación efectiva con las personas a las que prestan servicios, sino también para respetar su identidad lingüística, pilar en el que se basa el enfoque de integración de la entidad:

Para nosotros para la identidad de la persona es parte fundamental de la integración, que vamos a construir con ellos. O sea, si tú no le permites expresarse en su idioma, como ya te dije, tú no estás construyendo una línea de integración individualizada [...] Todas las personas son diferentes, tienen experiencias e historias diferentes

y sobre todo en el caso de los migrantes tú tienes que relacionarte bastante también con el pasado de la persona. Cuando una persona llega aquí no es como un libro vacío. Es un libro lleno de cosas y tú tienes que conocer estas cosas. Porque tú estás manejando con la existencia de esta persona. (SW1)

La Organización D recurre a intérpretes voluntarios no formados, los cuales son, en su mayoría, antiguos usuarios de la organización. En palabras del participante, su práctica es la de «encontrar una persona que hable el idioma» (SW2). Para la organización, este sistema también beneficia a sus antiguos usuarios ya que el voluntariado les ayuda a «desarrollar la confianza en sí mismos y su sentimiento de pertenencia» (MANAG3). Tal como en la organización B, la participante MANAG3 se mostraba satisfecha de su base de datos de intérpretes voluntarios. Los voluntarios no reciben ninguna formación en traducción e interpretación para desempeñar las actividades, pero sí se les pide un certificado de antecedentes penales. Para conversaciones breves, la organización recurre a los voluntarios para interpretaciones telefónicas. Asimismo, el personal de la ONG habla algunas de las lenguas maternas de los usuarios (en concreto, farsi, árabe y dari, lengua oficial de Afganistán), lo que, según reconocen, facilita su acceso a los servicios. Las interpretaciones *ad-hoc* del personal de la ONG son, como resultado, una práctica habitual en esta organización. Para justificar su uso de lenguas extranjeras, el participante SW2 hizo alusión a los trastornos emocionales que pueden derivar de una falta de comunicación, los cuales se suman a los que ya sufren a causa del proceso migratorio:

Como cuando quieren solicitar el apoyo de la NASS⁵, solo tenemos que decirles: necesitamos un extracto de cuenta bancaria, necesitamos esto... y esto pues... aumenta un poco su ansiedad porque no entienden realmente lo que está pasando a veces. Pero la mayoría de las veces tratamos de explicarlo y porque nuestros clientes adultos, que tienen más dificultades de comprensión, saben que tenemos personal que habla farsi y dari y, pues, vienen más [que los clientes que hablan otros idiomas]. (SW2)

En contrapartida, la Organización C trabaja con intérpretes formados que desempeñan su trabajo de forma remunerada. Los intérpretes son miembros de la comunidad de refugiados y han recibido formación de Traducción e Interpretación a través de otra ONG. En este caso, los intérpretes trabajan en la organización a jornada completa y son el primer punto de contacto para los usuarios. Esta primera interacción con los intérpretes se considera «el paso más importante» en la prestación de sus servicios, y su trabajo se describe como «esencial» (NUR1). El participante NUR1 subrayó que los nueve intérpretes soportan una gran carga de trabajo y que su labor «mediadora» en la entidad conlleva ciertos riesgos ya que «siempre están en el medio». La siguiente cita ejemplifica tales consideraciones:

En algunos casos puede haber tensión, pero en su mayoría las relaciones son buenas, para cualquier cosa que necesiten los usuarios, nuestros traductores actúan como la primera ola... son los primeros en recibir todas las solicitudes, y también para los trabajadores de la entidad, son las primeras personas con la que se contactaría para recibir información, así que siempre están en el medio. Esto crea a veces algo de tensión, pero no se han reportado u ocurrido problemas significativos. (NUR1)

Los participantes también comentaron que los intérpretes en cuya combinación de lenguas se incluye el griego asumen una carga de trabajo mucho más elevada que el resto, puesto que se trata de la lengua oficial del país. En esta organización, los nueve intérpretes en plantilla dan apoyo lingüístico a alrededor de 620 usuarios, tanto a nivel de traducción como de interpretación. Por ejemplo, los intérpretes acompañan a los usuarios a hospitales y centros de salud. En este contexto, un problema recurrente al que se enfrentan tanto intérpretes como usuarios es la negativa de los profesionales de la salud a trabajar con intérpretes. A menudo los sanitarios se niegan a participar en las interpretaciones telefónicas, lo que ha dado pie a hospitalizaciones de pacientes que desconocían las razones de la hospitalización o enfermedad:

Incluso, imagínate, hemos tenido casos en los que los pacientes no saben por qué han sido hospitalizados. [...]

(5) La NASS es el Servicio Nacional de Apoyo al Asilo de Reino Unido (National Asylum Support Service, por sus siglas en inglés) que se encarga de gestionar y conceder las ayudas a los solicitantes de asilo que no disponen de medios económicos. Más información en https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/99032/2847-support-asylum-seekers.pdf

Pueden llamarme hoy para darme el parte de un usuario nuestro, y me pueden decir: «Ok, es NUR1, vale, es de la Organización C, le doy el parte». Al día siguiente pueden decirme: «No, no puedo darte ninguna información por teléfono». En otros casos, el intérprete llama para pedir información sobre el estado de salud del paciente y también se niegan, e insisten en que vayamos allí a pedir información. (NUR1)

A esta negativa se añade la exigencia de algunos sanitarios de que un empleado griego de la entidad esté presente durante la interpretación. Por otra parte, puesto que no todos intérpretes en plantilla tienen como lengua de trabajo el griego, se ha convertido en una práctica habitual utilizar el inglés como lengua pivote. Así, el empleado de la ONG interpreta del griego al inglés, y el intérprete del inglés al idioma de los usuarios. En estos casos, el personal de la ONG señala que utilizan un «lenguaje fácil» (MANAG2) al interpretar del griego al inglés para evitar errores.

5. Discusión

Las entrevistas con el personal de las ONG han puesto de manifiesto la heterogeneidad de las prácticas comunicativas en las organizaciones del tercer sector. La traducción e interpretación adopta muchas formas, si bien ninguna de ellas parece ajustarse a la disciplina profesional impartida en las universidades europeas. Estos resultados están en consonancia con la bibliografía especializada en el ámbito de la interpretación comunitaria y la traducción en contextos de crisis (Wadensjö 2009; Delgado Luchner 2018; Tesseur 2019; Foulquié-Rubio y Sánchez-Pedreño Sánchez 2019; Rico Pérez 2020), que revelan la complejidad de las prácticas de traducción e interpretación en estos contextos y la distinta gestión por parte de las entidades del tercer sector.

Del mismo modo, se observa una deficiencia en la prestación de servicios lingüísticos en dos de las cinco entidades, que no contemplan la incorporación de intérpretes en sus programas de acogida, aún cuando una de ellas contaba con presupuesto para ello. Estos datos contrastan con las obligaciones que recogen las normativas presentados en la sección 2.1.

Sorprende que ninguna de las organizaciones trabaje con intérpretes formados profesionalmente, a excepción de una organización que forma a antiguos usuarios a través de otra ONG. Como futura vía de estudio, sería interesante conocer más datos sobre la formación que proporciona la ONG como, por ejemplo, su duración, contenidos y evaluación, para poder compararla con la formación universitaria de intérpretes en estos países europeos. Por su parte, la organización italiana no cuenta con intérpretes, pero sí con mediadores culturales, por lo que cumple con la normativa italiana de accesibilidad lingüística durante el proceso de asilo. No obstante, la formación y figura de los mediadores culturales en Italia está «lejos de ser reconocidas en términos profesionales» (Taviano 2012: 23) y sigue creando debate entre los académicos e investigadores de traducción e interpretación (Amato y Garwood, 2011).

A pesar de no contar con intérpretes formados, en general, el personal de las ONG estaba satisfecho con el trabajo de intérpretes y mediadores culturales, independientemente de su formación. Solo una participante manifestó tener problemas de comunicación por culpa de la falta de profesionalidad de los intérpretes. En el contexto griego se expuso el uso del inglés como lengua pivote. Como O'Brien *et al.* (2017) advierten, sería importante investigar más a fondo la calidad de la interpretación y los factores que influyen en la misma cuando se emplea una lengua pivote.

Otro dato interesante es el rechazo de los profesionales de la salud a participar en las interpretaciones en Grecia, ya sea por teléfono o en persona, si el personal de la ONG no está presente. Si bien desconocemos las razones de esta negativa, podemos remitirnos a lo que apuntan Federici y O'Brien (2020: 12), sobre la posibilidad de que la credibilidad de la profesión se haya visto disminuida por el trabajo de intérpretes no profesionales que trabajan más allá de sus capacidades. Al mismo tiempo, deberían estudiarse las consecuencias que tienen este rechazo en el trabajo de los intérpretes, su confianza en su trabajo y su satisfacción por la profesión. En cuanto a la interpretación telefónica, en el actual contexto de la pandemia producida por la COVID-19, la interpretación a distancia cobra gran importancia y es esencial para asegurar el acceso a la información. Además de la interpretación telefónica, los resultados demuestran el potencial de la tecnología para garantizar

la accesibilidad de la información por permitir la comunicación multimodal. Identificamos aquí la necesidad de crear herramientas digitales que faciliten esta comunicación accesible y multimodal que sean aptas para estos contextos, como se está haciendo en el proyecto REBUILD.

Otra práctica que se ha identificado para conseguir una comunicación efectiva es el uso del Lenguaje Fácil. El lenguaje fácil de comprender se define como «aquel que contribuye a hacer el contenido o la información accesibles al máximo número de personas posible» ((Arias-Badia y Fernández Torné 2020: 298). Si bien se recomienda esta práctica con fines de accesibilidad —con este fin se han elaborado directrices y recomendaciones de buenas prácticas como, por ejemplo, AENOR (2018)—, nos preguntamos si se ha adoptado el lenguaje fácil teniendo en cuenta esta finalidad y directrices, o bien como recurso *ad-hoc* e informal cuando el personal de las ONG y los usuarios no hablan el mismo idioma. De hecho, ninguno de los dos participantes que hicieron mención de esta práctica utilizaron el término Lenguaje Fácil, Lenguaje Sencillo o Lectura Fácil, sino que se refirieron a esta práctica como «lenguaje tranquilo», «lenguaje de la calle» o «vocabulario sencillo».

Por lo que se refiere a la contratación de profesionales con perfil lingüístico en las entidades, observamos que no está extendida entre las entidades estudiadas a pesar de las apremiantes necesidades de comunicación en lenguas extranjeras en el desempeño de su trabajo. Dos organizaciones contaban con una persona a cargo de los mediadores lingüísticos (ya fueran voluntarios o mediadores culturales capacitados). No obstante, ninguna de ellas había recibido formación en lenguas. Si bien tres de las cinco entidades observamos una concienciación sobre la importancia de las lenguas, esta concienciación no incluye todavía contar con profesionales lingüísticos.

6. Conclusión

Este estudio ha puesto de manifiesto la pluralidad de prácticas comunicativas en estas entidades, en su mayoría, llevadas a cabo por no profesionales de traducción e interpretación. La accesibilidad lingüística es, sin duda, una tarea pendiente en el tercer sector, sobre todo en España, donde los recortes han diezmado el presupuesto para traducción e interpretación y donde actualmente no hay alternativa viable a la falta de intérpretes y de financiación en estas entidades. Estos resultados contribuyen a los estudios emergentes sobre el papel de la traducción y las prácticas multilingües en el sector humanitario (Cadwell y O'Brien 2016; Delgado Luchner 2018; Tesseur 2018; Federici y O'Brien 2020).

Los movimientos migratorios no cesan, pero sí cambia el contexto en el que se producen y los países de procedencia de aquellos que migran. El uso y desarrollo de tecnologías que faciliten la comunicación y las tareas que llevan a cabo estas entidades puede ayudar a la gestión y hacer accesible la información a personas que en este momento no tienen acceso a ella. Esta accesibilidad de la información se hace más importante en contextos de crisis, como la reciente pandemia producida por la COVID. En estas circunstancias, el acceso a la información puede salvar vidas.

Teniendo en cuenta las conclusiones que aquí se presentan, y de acuerdo con lo que señala Drugan (2020: 62), recomendamos que se fomente la colaboración entre profesionales de traducción e interpretación y organizaciones del tercer sector para mejorar las prácticas comunicativas en estas entidades. Por ejemplo, se podrían llevar a cabo campañas de sensibilización por parte de especialistas en traducción e interpretación sobre la importancia de la lengua, la traducción e interpretación y la accesibilidad en estos contextos. Además, las TIC y las tecnologías de traducción son herramientas útiles en estos contextos cuyo uso está extendido en nuestras sociedades. Como apunta este estudio, el uso de la tecnología en estas entidades es hoy muy limitado, por lo que proyectos como REBUILD son relevantes y necesarios para equiparar el desarrollo tecnológico de las entidades del tercer sector al de otras industrias. Estos tiempos de cambios en los que nos encontramos pueden convertirse en una oportunidad idónea para que estas organizaciones adopten soluciones tecnológicas que faciliten la comunicación con sus usuarios y hagan su trabajo más eficiente.

Bibliografía:

- Aguilar-Solano, M. (2015).** Non-professional volunteer interpreting as an institutionalized practice in healthcare: A study on interpreters' personal narratives. *Translation & Interpreting*, 7(3), 132. <https://dx.doi.org/10.12807/ti.107203.2015.a10>
- AIDA (2020a).** *Country Report: Greece*. <https://www.asylumineurope.org/reports/country/greece>.
- AIDA (2020b).** *Country Report: Italy*. <https://www.asylumineurope.org/reports/country/italy>.
- AIDA (2020c).** *Country Report: Spain*. <https://www.asylumineurope.org/reports/country/spain>.
- AIDA (2020d).** *Country Report: United Kingdom*. https://www.asylumineurope.org/sites/default/files/report-download/aida_uk_2019update.pdf.
- Alonso, F. (2007).** Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *Trans. Revista de traductología*, (11), 15-30. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3095>
- Al-Shehari, K. (2020).** Crisis translation in Yemen. Needs and challenges of volunteer translators and interpreters. En F. Federici y S. O'Brien (eds), *Translation in Cascading Crises* (pp. 25-45). Routledge.
- Amato, A., y Garwood, C. (2011).** Cultural mediators in Italy: a new breed of linguists. *InTRAlinea*, 13.
- Arias-Badia, B. y Fernández-Torné, A. (2020).** El experto en lenguaje fácil de comprender: un nuevo perfil educativo y profesional en el ámbito de la lengua española. En M. Richart-Marsset y Francesca Calamita (eds), *Traducción y Accesibilidad en los medios de comunicación: de la teoría a la práctica*, (pp. 295-313). MonTI 12. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2020.12.10>
- Arias-Badia, B. y Jiménez-Andrés, M. (2021).** Multilingualism and Multimodality in Communication with Refugees: Experiences of Local Service Providers and Language Teachers in European Countries. En J.J. Martínez Sierra (ed.), *Multilingualism, Translation and Language Teaching, The PluriTAV Project*, 333-359. Tirant Lo Blanch.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006).** Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cadwell, P., Bollig, C., y Ried, J. (2020).** Management and training of linguistic volunteers. En F. Federici y S. O'Brien (eds), *Translation in Cascading Crises* (pp. 152-173). Routledge.
- Cadwell, P., y O'Brien, S. (2016).** Language, culture, and translation in disaster ICT: an ecosystemic model of understanding. *Perspectives*, 24(4), 557-575. <http://doi.org/10.1080/0907676X.2016.1142588>
- Centro Criptológico Nacional (2016).** Riesgos de uso de WhatsApp. Informe de Amenazas CCN-CERT IA-21/16 [Archivo PDF]. <https://www.ccn-cert.cni.es/informes/informes-ccn-cert-publicos/1746-ccn-cert-ia-21-16-riesgos-de-uso-de-whatsapp/file.html>
- Chiu, C. (2020, diciembre).** Lloyds Bank Foundation's digital transformation makes it easier for small and local charities to secure funds. Charity Digital. <https://charitydigital.org.uk/topics/topics/1lloyds-bank-foundations-digital-transformation-makes-it-easier-for-small-and-local-charities-to-secure-funds-6613>
- Delgado-Luchner, C. (2018).** Contact zones of the aid chain: the multilingual practices of two Swiss development NGOs. *Translation Spaces*, 7(1), 44-64. <https://doi.org/10.1075/ts.00003.del>
- Delgado Luchner, C. y Kherbiche, L. (2018).** Without fear or favour?: The positionality of ICRC and UNHCR interpreters in the humanitarian field. *Target. International Journal of Translation Studies*, 30(3), 408-429. <https://doi.org/10.1075/target.17108.del>
- Drugan, J. (2020).** Police communication across languages in crisis situations: human trafficking investigations in the UK. En F. Federici y S. O'Brien (eds), *Translation in Cascading Crises*, 46-66. Routledge.
- Federici, F. y O'Brien, S. (2020).** Cascading crisis: translation as risk reduction. En F. Federici y S. O'Brien (eds), *Translation in Cascading Crises*, 1-22. Routledge.
- Foulquié-Rubio, A. I., y Sánchez-Pedreño Sánchez A. (2019).** Impacto de la crisis en los servicios de traducción e interpretación de las organizaciones sin ánimo de lucro en la Región de Murcia. *Entreculturas. Revista de traducción y comunicación intercultural*, 1(10), 105-117. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i10.9605>
- Hassemer, J. (2020).** The value(s) of volunteering: asylum seekers' trajectories through language work in refugee assistance. *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1682252>
- Home Office (s.f.).** *A Home Office Guide to Living in Asylum Accommodation*, UK Visas & Immigration [Archivo PDF]. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/821324/Pack_A_-_English_-_Web.pdf
- Miklavcic, A., y LeBlanc, M. N. (2014).** Culture brokers, clinically applied ethnography, and cultural mediation. En L.J. Kirmayer, J. Guzder, y C. Rousseau (eds), *Cultural consultation* (pp. 115-137). Springer.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2020).** *Sistema de Acogida de Protección Internacional. Manual de Gestión*. https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/subvenciones/area_integracion/proteccion_internacional/proteccion_internacional_2020/Manual_de_Gestion_version_4.1.pdf
- Moreno-Rivero, J. (2018).** Interdisciplinary multilingual practices in NGOs: Addressing translation and interpreting at the 'Human Rights Investigations Lab' and 'Translators Without Borders'. *Translation Spaces*, 7(1), 143-161. <https://doi.org/10.1075/ts.00008.mor>
- Moser-Mercer, B., Kherbiche, L., y Class, B. (2014).** Interpreting conflict: Training challenges in humanitarian field interpreting. *Journal of Human Rights Practice*, 6(1), 140-158. <http://dx.doi.org/10.1093/jhuman/hut025>
- O'Brien, S., Liu, C. H., Way, A., Graça, J., André-Martins, A., H. M., Kemp, E. y Petras, R. (2017).** The INTERACT Project and Crisis MT. *Proceedings of the MT Summit XVI*, 2, 56-76.
- Patton, M. Q. (2002).** *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pym, A. (2008).** Translation vs. Language Learning in International Institutions: Explaining the Diversity Paradox. *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 1(1), 70-83.
- Rico Pérez, C. (2020).** Mapping translation technology and the multilingual needs of NGOs along the aid chain. En F. Federici y S. O'Brien (eds), *Translation in Cascading Crises* (pp. 112-131). Routledge.
- Rudvin, M. y Tomassini, E. (2008).** Migration, ideology and the interpreter-mediator: The role of the language mediator in educational and medical settings in Italy. En C. Valero-Garcés y A. Martin (eds), *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and dilemmas*, 245-266. Johns Benjamins.
- Saldanha, G., y O'Brien, S. (2014).** *Research methodologies in translation studies*. Routledge. <https://doi.org/10.1558/jrds.30024>
- Sánchez Ramos, M. M. y Rico Pérez, C. (2020).** *CRISIS-MT: traducción y tecnología en la comunicación multilingüe para las ONG en situaciones de emergencia* [Archivo PDF]. <https://193.147.239.238/bitstream/handle/11268/9381/Informe%20CRISIS-MT%20Sánchez-Rico.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Small Charities Data (2020).** Small Charities and digital technology. <https://smallcharitiesdata.org/insight/small-charities-and-digital-technology/>
- Taviano, S. (2019).** The counternarratives of migrants and cultural mediators. En C. Declercq y F. Federici (eds), *Intercultural Crisis Communication: Translation, interpreting and languages in local crises* (pp. 21-36). Bloomsbury.
- Tesseur, W. (2018).** Researching translation and interpreting in Non-Governmental Organisations. *Translation Spaces*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1075/ts.00001.tes>
- United Nations (2020).** *Figures at a glance*. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- Wadensjö, C. (2009).** Community interpreting. En M. Baker y G. Saldanha (eds), *Routledge Encyclopedia of translation studies* (pp. 43-48). Routledge.

Anexo. Guion de preguntas de las entrevistas

1. El uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

- ¿Cómo es la comunicación con sus beneficiarios en el día a día?
- ¿Utilizan las TIC para comunicarse con ellos?
- ¿Qué TIC utiliza? ¿Cumplen estas su función? ¿Hay alguna tecnología que les gustaría disponer?
- ¿Cómo promocionan sus servicios entre la población destinataria?
- ¿Están satisfechos con sus prácticas actuales?
- ¿Qué opinan sus compañeros sobre el uso de la tecnología en su ámbito de trabajo?
- Si su organización hace un uso limitado de la tecnología, ¿cuáles son las razones?
- ¿Qué consideraciones éticas tienen en cuenta antes de utilizar las TIC?
- ¿Hay alguna tecnología que hayan dejado de utilizar? ¿Cuáles fueron las razones?

2. Traducción

- ¿Cómo se comunican con los beneficiarios que no hablan el/los idioma/s locales?
- ¿Utilizan tecnologías de la traducción?
- ¿Se incluye la traducción en los presupuestos de comunicación?
- ¿Cuenta con personal bilingüe o trilingüe? ¿Se tiene en cuenta el dominio de lenguas extranjeras en la contratación de personal?
- ¿Utiliza glosarios o aplicaciones cuando no tiene una lengua en común con sus beneficiarios?

3. Preguntas relacionadas con los efectos de la pandemia

- ¿Tenía su entidad un protocolo establecido para situaciones de este tipo?
- Si no es así, ¿qué protocolos se establecieron?
- ¿Cómo se comunican ahora con los beneficiarios? ¿Qué pasa con los beneficiarios que no hablan el/los idioma/s locales?
- ¿Han pasado sus servicios a plataformas virtuales y cómo ha sido la recepción por parte de los beneficiarios?
- ¿Considera su organización mantener algunos de estos servicios en línea después de la pandemia?
- ¿Cuáles han sido los principales retos a los que se han enfrentado al ofrecer sus servicios de manera virtual?



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Aprendizaje corporeizado de la lengua alemana: metodología docente para traductores e intérpretes

Embodied learning of the German language: teaching methodology for translators and interpreters

Olga Koreneva Antonova
 Universidad Pablo de Olavide
 okorant@upo.es
 Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1243-7579>

Recibido: 12/11/2020
 Aceptado: 02/02/2021
 DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.05>

Introducción

La situación actual de globalización y el acelerado desarrollo tecnológico presentan muchos desafíos para la profesión de Traductor e Intérprete, al igual que ofrece nuevas oportunidades y experiencias para los estudios de esta carrera. La labor de un traductor o intérprete destaca por su complejidad. Tras una larga experiencia (Macizo y Bajo 2006; Ibáñez, Macizo y Bajo 2010; Yudes *et al.*, 2011; Morales *et al.*, 2015, entre otros) se ha visto que las competencias lingüísticas y culturales no son los únicos factores determinantes para la realización de un trabajo de calidad en este campo. En el presente trabajo se propone una metodología para mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la carrera de estudios superiores, enfocada concretamente a la carrera de Traducción e Interpretación (TEI) y la lengua alemana. Dado que el propio proceso de aprendizaje de una lengua extranjera conlleva una tarea de traducción automática literal que efectúa el cerebro humano desde la fase inicial (Macizo y Bajo 2006; Ibáñez, Macizo y Bajo 2010), se ha pretendido enfocar la enseñanza de alemán para aprovechar este mecanismo cognitivo innato para orientarla a las tareas específicas de TEI en los estudiantes de esa carrera. Además, se ha visto que la actividad mental que conlleva el trabajo del traductor o intérprete requiere habilidades y competencias especiales que deben considerarse ya en la fase inicial de la enseñanza de una lengua extranjera con dicho propósito profesional.

Hoy día existen muchos avances en materia de didáctica a las lenguas extranjeras. Por ejemplo, las Ciencias Cognitivas se ocupan de los procesos mentales que incluyen la adquisición del conocimiento, la comprensión, involucran el pensamiento, la memoria, el juicio y la resolución de problemas. Pocos progresos neuro y psicolingüísticos experimentales traspasan las fronteras entre diferentes disciplinas para encontrar su aplicación en las aulas. También, como filólogo o traductor, se está lejos del conocimiento neuro y psicolingüístico para poder integrar sus avances en la metodología didáctica de forma directa. Aquí, se ofrece una aproximación y una propuesta de su integración en los métodos docentes. Las investigaciones en la cognición, la memoria humana

Resumen:

Las Ciencias Cognitivas experimentales muestran importantes progresos en cuanto al funcionamiento de los mecanismos de la adquisición de conocimiento y de la memoria. Esos avances deben ser considerados en la carrera de Traducción e Interpretación, ya que la profesión de traductor o intérprete no solo requiere una buena fluidez lingüística, sino también competencias cognitivas específicas muy desarrolladas. Así, numerosos estudios neuro y psicolingüísticos demuestran que las habilidades de la memoria de trabajo y del control ejecutivo interlingüístico, tan imprescindibles para la labor de traducción/interpretación que comprende el balanceo entre dos lenguas, son susceptibles a su entrenamiento mediante prácticas tempranas. Igualmente, existen progresos significativos en el conocimiento sobre otras competencias necesarias para esta labor, como pueden ser la fluidez conceptual, la competencia metafórica o la práctica de discurso en público, entre otras. El presente trabajo describe una experiencia de la didáctica del alemán para futuros traductores o intérpretes que integra los avances de las Ciencias Cognitivas experimentales. Se trata del entrenamiento de las competencias traductorales desde la fase inicial del aprendizaje del alemán, lo que convierte los estudios de Traducción e Interpretación en una experiencia empírica y corporeizada motivadora tanto para los alumnos como para los docentes.

Palabras clave: didáctica de alemán, Estudios de Traducción e Interpretación, aprendizaje corporeizado, desarrollo de competencias

Abstract:

Experimental Cognitive Sciences show important progress in terms of the functioning of the knowledge acquisition and memory mechanisms. These advances must be considered in the Translation and Interpreting career, since the profession of translator or interpreter not only requires good linguistic fluency, but also highly developed specific cognitive skills. Thus, numerous neuro and psycholinguistic studies show that the skills of working memory and interlinguistic executive control, so essential for the work of translation/interpretation that includes balancing between two languages, are susceptible to their training through early practices. Likewise, there are significant advances in knowledge about other skills necessary for this task, such as conceptual fluency, metaphorical competence or the practice of public speaking, among others. The present work describes the German teaching experience for future translators or interpreters that integrates the last experimental Cognitive Sciences advances. The present study is about the translation skills training from the initial phase of learning German, which turns Translation and Interpretation studies into an empirical and embodied experience that is motivating for both students and teachers.

Keywords: German language didactics, Translation and Interpretation Studies, embodied learning, skills development

y sus mecanismos de retención y almacenamiento de la información para su posterior reproducción eficaz, según la necesidad, son capaces de aportar muchos datos para mejorar la docencia. Hay muchas teorías que proponen un modelo de funcionamiento de la memoria lingüística donde se ponen de manifiesto numerosas variables que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua. Hay bastantes estudios que demuestran que existen muchos variables que influyen en la retención de la información en la memoria, tales como la edad de adquisición de las palabras nuevas, su origen, sus características fonológicas, la frecuencia de uso, la coincidencia de su género gramatical con el sexo biológico del hablante, el contexto, etc. (Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos 2013; González-Nosti *et al.*, 2014; Casado, Palma y Paolieri 2017; Paolieri *et al.*, 2018). Todos esos factores han demostrado tener relevancia a la hora de percibir, almacenar y evocar el vocabulario nuevo. Esos hallazgos merecen y requieren ser estudiados y considerados en la enseñanza de nuevas lenguas, que suponen, al mismo tiempo, una estrecha colaboración interdisciplinar. En el presente trabajo nos vamos a centrar en los mecanismos de la cognición humana, los que pueden contribuir de forma más directa al proceso de la enseñanza de alemán como lengua extranjera para propósito de TEI.

2. Fundamentos teóricos de la metodología propuesta

Como hemos anticipado antes, solo las competencias lingüísticas y culturales no son suficiente para llevar a

cabo la labor de traducción e interpretación, que requieren unas habilidades cognitivas especiales (Macizo y Bajo 2006; Ibáñez, Macizo y Bajo 2010; Morales *et al.*, 2015, entre otros). Para explicar mejor el enfoque en la enseñanza de alemán para dichos propósitos profesionales, vamos a partir desde el punto de vista psicolingüístico. Según ese enfoque, un traductor y, sobre todo, un intérprete necesita desarrollar la capacidad de construir la representación mental adecuada del discurso y tener en cuenta los procesos lingüísticos, lo que incluye la activación léxico-semántica, el procesamiento sintáctico y el análisis proposicional. Dicha representación mental es necesaria para planificar y producir una reformulación equivalente al mensaje de partida en la lengua meta. Mientras que para la producción verbal un intérprete necesita un 20 % de los recursos, la tarea de la comprensión, de verbalización y reformulación requiere el 80 % de todos sus recursos cognitivos (Bajo, Padilla y Padilla 2000; Padilla, 2002). Todas esas tareas deben ser efectuadas casi simultáneamente, con el control atencional altamente activado para manejar los *switching costs* entre las lenguas de trabajo y a menudo bajo mucha presión de tiempo. Otras tareas de su trabajo son la negociación de significados y la adaptación del mensaje escrito al oral que requiere la estructuración y síntesis de la información. Dichos datos son igualmente aplicables a las tareas de traducción.

De todo ello y de establecer las estrategias adecuadas se encargan la memoria de trabajo (*working memory* -WM) y el control ejecutivo (*executive control*) (Macizo y Bajo 2006; Ibáñez, Macizo y Bajo 2010; Yudes *et al.*, 2011; Morales *et al.*, 2015, entre otros). Los estudios experimentales recientes demuestran la relación entre la WM y la comprensión global, al igual que la alta capacidad de entrenamiento de este tipo de memoria (Morales *et al.*, 2015). Los datos obtenidos apuntan a la necesidad de su ejercicio temprano para mejorar los rendimientos de la traducción e interpretación y demuestran su influencia positiva en la comprensión lectora y global, lo que es beneficioso no solo para los estudiantes de las asignaturas de traducción e interpretación, sino también de las asignaturas de lengua alemana, además de otras materias educativas.

Todas estas actividades requieren un ejercicio muy intensivo y, basándonos en las dificultades vistas en las clases de traducción e interpretación, sugieren una orientación práctica desde fases iniciales de la carrera de TEI hacia las actividades relacionadas con la traducción e interpretación, es decir, ya desde la fase del aprendizaje de la lengua alemana. Eso ayudaría a dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para su futuro trabajo, desarrollar su memoria, además de obtener beneficios para su capacidad de aprendizaje global.

Si bien, hemos argumentado la necesidad de entrenamiento anticipado de las habilidades traductoras, surge la pregunta de si las Ciencias Cognitivas pueden aportarnos nuevos enfoques y herramientas para su realización. Tampoco debemos olvidarnos de la enseñanza de la propia lengua extranjera, ya que las competencias lingüísticas siguen siendo la base imprescindible para TEI. De hecho, existen ejemplos de estudios experimentales que demuestran altos índices de la competencia traductora en personas bilingües (Macizo y Bajo 2006; Yudes *et al.*, 2011).

Para saber cómo reforzar el proceso de enseñanza y entrenar la memoria vamos a recurrir a los últimos hallazgos en las Ciencias Cognitivas que hacen referencia a *embodied cognition* o cognición corporeizada o fundamentada (Evans y Green 2006; Barsalou 2016a). Kiefer y Barsalou (2013), al igual que Lebois *et al.* (2020) han demostrado que la cognición humana se basa en la percepción, acción e introspección, que van en línea con los postulados de la Neuro- y Psicolingüística que apuntan a la necesidad del aprendizaje corporeizado (*embodied learning*) de las lenguas extranjeras. Una de sus formas es el aprendizaje interactivo mediante la simulación de situaciones reales de la lengua extranjera, poniéndose, por ejemplo, en un contexto determinado mediante los audios/vídeos y juegos de rol. Así, los niños pequeños aprenden una lengua de forma muy natural sin saber las reglas gramaticales, insertos en situaciones, recurriendo a imitación y simulación (Danesi 2017).

Otro mecanismo importante a tener en cuenta en la enseñanza que impulsa y soporta el proceso cognitivo y la memoria son las emociones. Numerosos estudios neuropsicológicos demuestran que las emociones representan la experiencia física y sirven de motor para la cognición, desencadenando el procesamiento conceptual y estimulando la memoria (Lebois *et al.*, 2018, entre otros), lo que apunta nuevamente a la cognición corporeizada. Dentro de la cognición corporeizada se pone, además, más énfasis en el entrenamiento de la fluidez conceptual y de la adquisición de la competencia metafórica, ya que el dominio de una lengua es inherente a la capacidad de uso de conceptos metafóricos de forma apropiada, ya sea en el discurso escrito o hablado (Danesi 2017). Desde hace tiempo Danesi (1995) lleva insistiendo en la importancia de la fluidez conceptual y el uso de la metáfora

para fines cognitivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras porque la competencia conceptual y metafórica forman parte de la competencia lingüística y comunicativa. Afirma que la competencia metafórica abre la puerta hacia el conocimiento de como cada cultura organiza su visión del mundo (Danesi 1995: 7). El fomento de la competencia metafórica ayuda a disminuir la dependencia de la sintaxis de la lengua nativa, desarrolla su creatividad lingüística y la capacidad de negociación de significados y la estratégica. Igualmente, ayuda a evitar la traducción literal y el uso de calcos desde las primeras clases de alemán. Tal y como afirma Casasanto (2017), la experiencia física y metafórica abren nuevos modos de pensar, lo que es especialmente necesario para el trabajo de un traductor o intérprete en su misión intercultural.

Además, las Ciencias Cognitivas defienden el postulado de que el conocimiento se debe transmitir y adquirir de forma estructurada, ya que el otro mecanismo importante de la memoria humana es su almacenamiento de la información de forma organizada en redes. Hace décadas se demostró que nuestra memoria nunca retiene una palabra (vocabulario) o unidad de conocimiento (concepto) por separado, sino siempre integrándolo en una estructura en forma de contexto y asociado con otras nociones relacionadas (Collins y Quillian 1969). El mejor conocimiento de esas estructuras mentales nos ayuda a organizar la información a transmitir de forma estructurada consiguiendo su eficaz retención y la evocación posterior más rápida. Dicha capacidad es extremadamente útil tanto en la enseñanza de una lengua como en la traducción especializada que conlleva la asimilación de nuevas nociones para la gestión terminológica. En este último caso se trata con nociones de especialidad más abstractas, de más difícil asimilación, que dificultan el proceso traductor. La reciente teoría – Terminología basada en Marcos (TBM) (Faber *et al.*, 2006; Faber *et al.*, 2017) propone usar los constructos cognitivos universales - marcos - para cualquier lengua, para organizar la información conceptual para su mejor integración en las estructuras mentales. Numerosos estudios y experimentos avalan la utilidad de esta teoría para mejorar los procesos cognitivos de aprendizaje y su eficaz aplicación para cualquier campo de conocimiento y lengua (Faber *et al.*, 2017; Koreneva 2017). Gracias a la estructuración del conocimiento especializado subyacente a los términos, un traductor o intérprete especializado puede garantizar una gestión terminológica más eficaz, lo que no permiten los diccionarios o glosarios. Dicho enfoque debe ser aplicado y transmitido también en los estudios de TEI.

La última cuestión que cabe mencionar y que preocupa a cualquier docente es la forma de fomentar el interés y subir la motivación en el aula. Y se trata tanto de la motivación del alumno como del propio profesor. Las Ciencias Cognitivas apuntan a la construcción más tangible y procesable del aprendizaje basado en la participación más activa. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, se habla de un proceso dinámico de transformación (Al-Hoorie *et al.*, 2020). De allí resulta lógico que, para que la motivación sea la máxima posible, es importante acercar el proceso de enseñanza lo máximo posible al aprendizaje corporeizado. Estamos hablando nuevamente de la percepción (visión, audición, gusto, etc.), de los estados corpóreos (introspección, emoción, acción, simulación) y del entorno físico (situacionalidad, contexto) (Barsalou 2016b). Se trata de la activación de todos los mecanismos que contribuyen al procesamiento conceptual eficaz. Ello convierte el proceso de aprendizaje en una experiencia física completa y la enseñanza bien lograda, que la convierte en el factor motivador.

Tal y como se planteó en el comienzo del presente trabajo, se pretendió la mayor integración de los avances de las Ciencias Cognitivas con el fin de mejorar la enseñanza de alemán para los propósitos de traducción e interpretación. Se planteó e implantó el desarrollo anticipado de diferentes competencias y prácticas inherentes a esa profesión. En consecuencia, se añadió el enfoque de la cognición corporeizada para conseguir el mejor funcionamiento de la cognición y la memoria. El nuevo planteamiento pretendió diversificar la enseñanza de alemán y ofrecer a los alumnos una experiencia profesional real temprana que fuera más allá de las prácticas habituales de las clases magistrales en las aulas para motivar y enriquecer todos los integrantes del proceso educativo. Dicha experiencia del entrenamiento práctico temprano va en línea con el aprendizaje corporeizado que se basa en *embodied being-in-the-world* que no separa la experiencia humana en la física y mental, se habla del aprendizaje como experiencia fenomenológica en primera persona (*selfexperience, lived body* o *fenomenal body*) (Merleau-Ponty 1962 en Stolz 2015). Se insiste en el aprendizaje mediante la incorporación de acción, movimientos y aplicación práctica de las habilidades adquiridas, ya que el cuerpo se ve como un instrumento verificador del conocimiento, le da la condición de empírico (Stolz 2015).

3. Premisas del entrenamiento temprano de las habilidades de traducción e interpretación

Como hemos anticipado, la adquisición de una lengua extranjera va acompañada por el proceso de traslado automático de los significados desde la lengua materna a la extranjera y viceversa. Este mecanismo es *culpable* de los vicios de la traducción literal y el uso de calcos, por ejemplo, que tanto trabajo da en las clases de traducción. Por otro lado, la categorización y asociación son los mecanismos fundamentales indispensables para la memoria. En el marco del presente trabajo, se trata de la propuesta de la realización temprana de la tarea de TEI durante la fase inicial del aprendizaje del alemán, ya que todo el proceso cognitivo se basa en este caso, no solo en la memorización del vocabulario, sino también en la interiorización de las reglas gramaticales y sintácticas y el uso práctico de la lengua. De estos principios también parten las bases de la gramática comparativa y contrastiva.

Los contenidos culturales contribuyen tanto al conocimiento de una lengua como forman parte imprescindible del trabajo de un traductor o intérprete. Desde el punto de vista de la cognición corporeizada, cualquier proceso cognitivo conlleva el procesamiento conceptual y va estrechamente ligado a la contextualización (situacionalidad o simulación) de las nociones para su mejor integración en la memoria. Solo de esta forma se puede consolidar cualquier conocimiento en la memoria con la garantía de su eficaz evocación posterior en la situación necesaria. Las nociones culturales y cualquier información adicional sobre las razones de uso lingüístico tradicional resultan ser idóneas para crear los contextos necesarios para el almacenamiento de los conceptos en la memoria. La situacionalidad, la fluidez conceptual y la competencia metafórica juegan un papel importante durante la decisión sobre la traducción literal vs. figurativa, ya que la literalidad puede llevar a faltas de traducción (Deslile 1993) y se debe evaluar el empleo de diferentes estrategias de traducción (Hurtado Albir 2001).

3.1. Ejercicios de traducción e interpretación en las clases de iniciación al alemán

Siguiendo los planteamientos expuestos anteriormente, se describen algunas técnicas didácticas diseñadas y aplicadas en las clases de alemán, donde se han integrado ejercicios de traducción e interpretación desde la fase inicial del aprendizaje de la lengua. Algunas de las técnicas son ya conocidas y se recuerdan de modo informativo para recalcar su importancia.

Según nuestra experiencia, para la iniciación en la traducción son recomendables textos simples y diálogos típicos ofrecidos en los métodos habituales. Pueden ser usados perfectamente, siempre y cuando se haga especial hincapié en la traducción adecuada de las frases más simples, empezando ya con *Woher kommst du?* ó *Glückwunsch!*, donde caben dos versiones de la traducción al español dependiendo del contexto. Se les introduce a los alumnos en las tácticas de resolver los primeros problemas de traducción y en el conocimiento de la situación comunicativa. La explicación del uso de tales frases como, por ejemplo: *Auf Wiedersehen* vs. *Auf Wiederhören*, que suelen aparecer desde las primeras lecciones de cualquier método, subraya la importancia del contexto para la traducción o interpretación. A pesar de la falta del equivalente de la segunda versión en la lengua española, su uso queda perfectamente comprensible y se ofrece para impulsar, a la vez, las primeras reflexiones sobre las estrategias de traducción y resolución de problemas causados por falta de equivalencias interlingüísticas exactas.

Se hace prestar atención a los alumnos a las convicciones típicas en su propia lengua, que en su mayoría pasan desapercibidas para sus hablantes y las personas ajenas a los estudios de TEI. La finalidad es que desde el principio los futuros traductores e intérpretes sean conscientes de la necesidad del uso natural de la lengua meta. Igualmente, se efectúa la introducción temprana en las estrategias de traducción para conseguir su mejor consolidación y más adelante su uso adecuado en las asignaturas específicas.

También se quiere insistir en la adquisición temprana de la competencia metafórica, que es una competencia lingüística cognitiva unida a los elementos culturales y conceptos abstractos (sobre todo especializados), presentes en cada discurso, y cuyo entrenamiento da la naturalidad al discurso producido. Se recomienda introducir de forma temprana las nociones del uso figurativo de la lengua y su fraseología, explicando el significado de palabras tales como *Schlafmütze*, *Angsthase*, *den Kasper machen*, *Ich verstehe nur Bahnhof*, etc. Según nuestra experiencia docente propia, especialmente útil y enriquecedor resulta ser el estudio de dichos populares y refranes en alemán y la búsqueda de sus equivalentes válidos en español, atendiendo a las críticas de Danesi (2017) de la *literalidad* del materia pedagógico propio a la enseñanza de lenguas extranjeras. La capacidad de *native-like proficiency* aspirada

por Danesi abre a los alumnos las puertas al lenguaje metafórico como parte de la base de la cognición corporeizada que contribuye a la asimilación de la materia (Lakoff 1993; Koreneva 2017) y facilita la tarea de traducción.

La introducción temprana del lenguaje figurativo y de su fraseología ayuda a combatir la dependencia sintáctica de su lengua nativa, aumentar la consciencia del alumno de la necesidad de adquirir la capacidad metafórica de la lengua alemana, desarrolla su creatividad a la hora de la traducción y la capacidad estratégica, evitando la adquisición de los vicios de la traducción literal y el uso de calcos desde las primeras clases de alemán. De esta manera, se fomenta la fluidez conceptual, aumenta la calidad de su trabajo y la seguridad en sí mismo como traductor o intérprete.

Igualmente, ya los primeros diálogos que ofrece cualquier método actual de alemán pueden utilizarse como ejercicio de interpretación. Por ejemplo, una situación típica en una tienda o restaurante les son muy familiares a los alumnos y sus diálogos propios pueden ser reproducidos con facilidad por ellos, se adecuan muy bien para ser interpretados por otros compañeros. Según nuestra experiencia, la interpretación de los compañeros resulta ser una tarea más fácil y divertida durante la clase de iniciación de alemán. El entrenamiento temprano de la memoria de trabajo y del control ejecutivo durante el ejercicio de la interpretación mediante la simulación introduce a los alumnos de forma paulatina pero segura en dicha tarea, les hace desarrollar las destrezas necesarias y la seguridad en sí mismos. Ello facilita la realización de esta tarea ya de forma más orientada y profesional en las clases posteriores de interpretación.

También, los vídeos, más que los audios, que pueden contener los métodos de enseñanza de alemán resultan ser útiles para la iniciación temprana en la interpretación. La simulación de juegos de rol y vídeos donde se reconstruye toda la situación y el contexto con la presencia física de los participantes, el ver las caras y el lenguaje corporal contribuyen mucho más a la percepción (visión, audición), acelera el procesamiento conceptual y facilita la comprensión del mensaje a transmitir. Ello garantiza, a su vez, el éxito del proceso de interpretación. Existen estudios que demuestran que el hecho de ver la boca del hablante ayuda mucho a la comprensión del discurso (por ejemplo, Birulés *et al.*, 2019). De esta forma, mediante la recreación de la experiencia física dinámica se consigue un aprendizaje situado e interactivo. De hecho, una de las últimas exigencias de las asociaciones de traductores e intérpretes consiste en que el intérprete debe tener vista al orador.

3.2. Elementos del aprendizaje corporeizado del alemán en las aulas

Ya que no se puede ofrecer a los alumnos el aprendizaje natural del alemán en las aulas con inmersión lingüística correspondiente, se puede intentar acercar la metodología de la enseñanza lo máximo posible a la contextualización correspondiente, alcanzando el aprendizaje corporeizado. Si no fuera posible dar la clase completa en la lengua alemana, se puede ir subiendo el grado de alemán conforme se vaya avanzando en la materia. En la fase de iniciación, para la puesta en contexto y la activación del vocabulario, resultan útiles los ejercicios de *calentamiento* antes de cada clase: *Hallo, Wie geht 's euch heute? Was gibt 's Neues? Wie ist das Wetter?*, etc. Lo mismo sería aplicable para las frases que se repitan a menudo en las clases o en las despedidas: *Entschuldigung, ich habe eine Frage ... Ich habe es nicht verstanden, Was ist? Einverstanden, wiederholen Sie bitte, ich weiß es nicht, keine Ahnung bis bald, bis morgen, bis nächste Woche, schönes Wochenende*, etc. También es aconsejable que la correspondencia escrita con el docente se efectúe lo máximo posible en alemán, hasta donde alcancen los conocimientos de los alumnos: *Guten Tag, danke für Ihre E-Mail, bitte, Entschuldigung, Ich habe eine Frage...., Schöne Grüße, bis bald*, etc.

Tal y como lo hemos planteado antes, habría que garantizar que el proceso de enseñanza sea una experiencia lo más completa posible, incluyendo todos los sentidos (gusto, tacto), emociones, acción y entornos diferentes. Para este propósito se puede incorporar en las aulas tales técnicas que comprenden elementos culturales como probar la cocina típica (*Plätzchen, Lebkuchen, Bretzel*), escuchar y cantar canciones tradicionales (por ejemplo: *Weihnachtslieder*), hasta plantearse un baile, por mucho que parezca inviable: *Hab' ne Tante aus Marokko, So ein schöner Tag, Polonäse Blankenese, schunkeln*. Los recursos de aprendizaje de este tipo conllevan emociones, representan una experiencia corporeizada en primera persona, diversifican la metodología y contribuyen a la motivación de los integrantes del proceso. No debemos olvidar que, sobre todo los niños y la gente joven están llenos de movimiento e inquietudes. La música y el canto representa un recurso adicional muy valioso para sintonizar con otra lengua y completar una experiencia física.

3.3. Prácticas lingüísticas anticipadas y ejercicio del discurso público – proyecto de la radio alemana

Como otra herramienta del aprendizaje corporeizado *being-in-the-world*, cabe incluir la creación de un recurso lingüístico multimodal innovador interactivo con el fin de facilitar las primeras prácticas lingüísticas profesionales de los estudiantes en un entorno real. Para este fin se utilizaron las nuevas tecnologías y el espacio virtual, donde los jóvenes de hoy en día se desenvuelven con tanta soltura. Se trata de un nuevo programa de radio alemán impulsado por las docentes de alemán y protagonizado por los propios alumnos de la Universidad Pablo de Olavide en el marco de RadiOlavide – el programa *Radio Wunderbar* (<https://radiolavide.org/programa/radio-wunderbar>). Gracias a la participación y aportación directa y activa del alumnado, se pretendió atender de forma más rápida y flexible las inquietudes y necesidades educativas de los alumnos y encauzar sus esfuerzos.

El programa estaba ideado no solo como herramienta adicional interactiva para profundizar en el conocimiento de la lengua y cultura germana (historia, sociedad, música, arte, eventos, etc.) e intercambio de experiencias de contacto activo entre los estudiantes (estancias de Erasmus). También estaba pensado para impulsar y facilitar las reflexiones y el análisis contrastivo y comparativo lingüístico y cultural temprano de la lengua española y alemana. Allí, los alumnos también intercambian su experiencia con la lengua alemana o durante su estancia en un país germanoparlante, se entrevistan unos a otros.

Se buscó la diversificación de la didáctica y ofrecer a los alumnos una experiencia interactiva real y diferente durante los estudios de TEI. En *Radio Wunderbar* se efectúa la introducción temprana en la profesión de traductor/intérprete mediante la realización de entrevistas a profesionales y traducciones/interpretaciones propias y guiadas, realizadas por los alumnos, ofreciendo la oportunidad de prácticas tempranas del habla en alemán en público, que también es un requisito imprescindible para ejercer la profesión de un intérprete. La simulación de la actividad profesional en un entorno real convierte a los alumnos en docentes, moderadores, entrevistadores y periodistas *ad hoc*, lo que les hace progresar y aumenta su interés en el proceso de aprendizaje y la motivación.

Para enriquecer la experiencia de los estudiantes, el programa también ayuda, mediante las entrevistas con profesionales de traducción/interpretación, a estrechar lazos directos entre los expertos con la nueva generación de futuros profesionales en este campo para la transmisión anticipada y más eficaz de conocimiento y experiencia.

Otra forma de la metodología participativa como parte del aprendizaje corporeizado dentro del proyecto de la radio representa el trabajo en equipo, tanto entre los estudiantes españoles entre sí y con estudiantes alemanes, como entre los alumnos y docentes, al igual que el fomento de la propia iniciativa de los alumnos, proponiendo temas y material de programa que sea de su interés y relevancia. El aprendizaje interactivo multimodal hace que los alumnos adquieran el protagonismo dentro de su proceso de aprendizaje, lo que se traduce en mayor creatividad y motivación.

3.4. Proyectos internacionales con el Parlamento Europeo

La participación en los proyectos de magnitud europea, también forman parte de la diversificación de la experiencia interactiva del alumnado, llena de emociones positivas y reales (*being-in-the-world*). Gracias a la colaboración establecida entre la universidad Pablo de Olavide y el Parlamento Europeo en Luxemburgo, se pudo ofrecer a los estudiantes la participación en proyectos impulsados por la Unidad de Coordinación Terminológica (TermCoord Unit) de la Dirección General de la Traducción de la EU. Se trata, por un lado, del proyecto YourTerm Medical donde algunos egresados del Grado de Traducción pudieron hacer sus aportaciones y describirlas en sus Trabajos Fin de Grado. Concretamente, se trataba de la investigación en los términos médicos, aplicando los postulados de la TBM. Gracias a la colaboración del alumnado y su experiencia como terminólogos *ad hoc* se pudo completar la estructura cognitiva del dominio médico, que se tradujo en la representación del Evento médico, contribuyendo, a su vez, a la mejora de la base de datos terminológicos de la EU - IATE.

Otra experiencia de éxito de la práctica profesional, en un entorno real emocionante, fueron las entrevistas para el nuevo podcast del TermCoord IATE GOES AUDIO con ocho alumnos de diferentes cursos del Grado de Traducción e Interpretación (seis de ellos en alemán). Se trataba de conocer la experiencia de los alumnos durante sus estudios en la carrera, posibles exigencias de mejora y vislumbrar sus expectativas de futuro. El objetivo era también convertirlos en protagonistas y hacerles sentir importantes, preparar y practicar un discurso en público en una lengua extranjera para una institución internacional tan importante, saber desenvolverse en situaciones

nuevas y desarrollar capacidad de improvisación y reacción de respuesta – habilidades importantes para su futura labor como traductores e intérpretes. Sus contribuciones ayudaron a diseñar una estructura cognitiva nueva de conocimiento en forma de un Evento Translation Studies. Las entrevistas están disponibles en forma de audios y se prevé su uso como un recurso adicional de aprendizaje sobre las lenguas y culturas desde el punto de vista de los Estudios de Traducción e Interpretación.

Cuatro de las entrevistas fueron elegidas para publicar sus textos en otro apartado adicional Why is Terminology your passion, una página web del Parlamento Europeo dedicada a las entrevistas con terminólogos, lingüísticas y científicos de gran renombre.

En ambos proyectos los alumnos tuvieron la oportunidad de tener una experiencia lingüística práctica y tangible, aplicar y mejorar las competencias y habilidades adquiridas y desarrolladas durante la carrera. Cabe mencionar, que tanto en el proyecto de *Radio Wunderbar*, como en el podcast IATE GOES AUDIO, se prevé la posterior incorporación de subtítulos para fomentar la escucha y lectura fácil y atender a la diversidad funcional subrayando otro enfoque profesional práctico de TEI.

Hay que añadir que la participación en los proyectos relacionados con el mundo virtual y nuevas tecnologías y la forma en la que fue concebido el planteamiento de su colaboración, aumentaron notoriamente la motivación de los alumnos y su interés hacia la lengua alemana.

El programa de radio alemán *Radio Wunderbar* y las entrevistas en el podcast de la UE también ponen de manifiesto de una forma muy eficaz la importancia de la labor de un traductor e intérprete como embajador de la paz y mediador intercultural.

4. Conclusiones finales

La situación actual de globalización y el acelerado desarrollo tecnológico presentan numerosos desafíos para la profesión de Traductor e Intérprete, al igual que ofrece nuevas oportunidades y experiencias para los estudios de esta carrera. Las exigencias de dicha labor son altas y ello obliga a sus docentes a diseñar y lanzar nuevas herramientas y diversificar metodologías de la enseñanza. Según los estudios de las Ciencias Cognitivas, las principales competencias traductorales son susceptibles a su entrenamiento temprano intensivo. Además de los conocimientos lingüísticos y culturales, para el aprendizaje más eficaz, se pretendió integrar dentro del proceso de la enseñanza del alemán los postulados de la cognición corporeizada, que se basa en la percepción, simulación, interacción y experiencia práctica situada. En base a eso se desarrolla una metodología que va en línea con el aprendizaje corporeizado, con sus pilares en el conocimiento empírico marcado por experiencia física propia, en primera persona por parte del alumno.

Dentro del presente trabajo se ha descrito la metodología piloto empleada en las clases de alemán de iniciación para TEI. Además de las competencias tradicionales inherentes a la tarea de traducción e interpretación, se ha añadido la fluidez conceptual y la competencia metafórica, que tanto tiempo vienen reclamando los docentes de esta carrera, al igual que se prestó especial atención al discurso público. La introducción temprana de los ejercicios de traducción e interpretación, explicación de sus estrategias y funcionamiento pretendieron preparar y entrenar anticipadamente a los futuros profesionales y mejorar su rendimiento y calidad de su trabajo posterior.

Al igual que la diversificación de la experiencia de traducción/interpretación durante la carrera, mediante la participación en los proyectos de la radio y colaboración en proyectos internacionales, se apuntó a la proporción de una experiencia práctica *being-in-the-world* gracias al uso de nuevas herramientas tecnológicas, lo que ofrece el ejercicio, la aplicación temprana y la mejora acelerada de las competencias adquiridas.

En consecuencia, se puede afirmar, que el enfoque interdisciplinar involucrando los avances en las Ciencias Cognitivas en la didáctica de la lengua alemana como lengua extranjera, que consiste en la orientación temprana hacia la futura profesión y la práctica anticipada de las competencias necesarias recurriendo a las nuevas tecnologías, contribuyen al nuevo diseño del aprendizaje del alemán. Este proceso ya no es visto tal y como lo conocemos, no se trata de la pura *enseñanza*. Los alumnos ejercen de traductores e intérpretes *ad hoc* a través de la experiencia práctica temprana, lo que va acompañado con el aumento de la motivación y del interés hacia la lengua y cultura alemana. La observación del empleo de dicho método confirma que la adquisición del

conocimiento debe ser una experiencia holística que contempla al alumno como un ser completo que actúa, siente, piensa (Stolz 2015) y donde la experiencia corporal y mental se funden. Este ser debe *redescubrirse* a sí mismo, determinar su *being-in-the-world*, en este caso - a través del prisma del alemán y de su futura profesión. Ello convierte el proceso de estudio en una práctica gratificante de éxito tanto para el alumno como para el docente. Dicho enfoque ayuda a generar mayor conocimiento empírico en las aulas y contribuye al deseo de los alumnos de ser protagonistas en el proceso de su propio aprendizaje, de encontrar su nicho dentro de su futura profesión como traductor o intérprete, con unidad y utilidad para toda la comunidad humana global.

Bibliografía:

- Al-Hoorie, A. H., Hiver, P., Tae-Young, K. y De Costa, P. I. (2021). The identity crisis in language motivation research. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 136-153. <https://doi.org/10.1177%2F0261927X20964507>
- Bajo, M. T., Padilla, F. y Padilla, P. (2000). Comprehension processes in simultaneous interpreting. En A. Chesterman, N. Gallardo San Salvador y Y. Gambier (Eds.), *Translation in context: Selected papers from the EST Congress, Granada 1998* (pp. 127-142). Benjamins Translation Library. <https://doi.org/10.1075/btl.39.15baj>
- Barsalou, L. W. (2016a). Grounded cognition: Past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2, 716-724. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x>
- Barsalou, L. W. (2016b). Situated conceptualization: Theory and applications. En Y. Coello y M. H. Fischer (Eds.), *Foundations of embodied cognition: Perceptual and emotional embodiment* (pp. 11-37). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Birilés, J., Lewkowicz, D., Pons, F. y Bosch, L. (2019). The role of language proficiency in visual attention to a talking face: Evidence from both Looking Times to pre-defined AOIs and Hidden Markov Model (HMM) analysis. *XIV International Symposium of Psycholinguistics*, Tarragona.
- Casado, A., Palma, A. y Paolieri, D. (2017). The influence of sex information on gender word processing. *Journal of psycholinguist research*, 27, 557-583. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9546-3>.
- Casasanto, D. (2017). Relationship between language and cognition. En B. Dancygier (Ed.), *Cambridge handbook of cognitive linguistics* (pp. 19-37). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316339732.003>
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: The role of "conceptual fluency". *International journal of applied linguistics*, 5(1), 3-20. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.145>
- Danesi, M. (2017). *Conceptual fluency theory and the teaching of foreign languages*. Ph.D. Nova Science Publishers.
- Delisle, Jean (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Col. Pédagogie de la traduction 1, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Evans, V. y Green, M. C. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh University Press.
- Event Translation Studies, Coordinación Terminológica del Parlamento Europeo. <https://termcoord.eu/2020/10/interviews-with-pablo-de-olavide-university-event-study/>
- Faber, P., Montero Martínez, S., Castro Prieto, M. R., Senso Ruiz, J., Prieto Velasco, J. A., León Araúz, P., Márquez Linares, C. F. y Vega Expósito, M. (2006). Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering *Terminology*, 12(2), 189-213. <https://doi.org/10.1075/term.12.2.03fab>
- Faber, P., Verdejo-Román, J., León-Araúz, P., Reimerink, A. y Guzmán Pérez-Carrillo, G. (2017). Specialized knowledge processing in the brain: An fMRI study. En P. Faini (Ed.), *Terminological approaches in the European context* (pp. 168-182). Cambridge Scholars Publishing.
- González-Nosti, M., Barbón, A., Rodríguez-Ferreiro, J. y Cuetos, F. (2014). Effects of the psycholinguistic variables on the lexical decision task in Spanish: A study with 2,765 words. *Behaviour research*, 46, 517-525. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0383-5>
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Cátedra. <https://doi.org/10.1075/babel.51.2.07rod>
- Ibáñez, A. J., Macizo, P. y Bajo M. T. (2010). Language access and language selection in professional translators. *Acta psychologica*, 135(2), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.07.009>
- Kiefer, M. y Barsalou, L. W. (2013). Grounding the human conceptual system in perception, action, and internal states. En W. Prinz, M. Beisert y A. Herwig (Eds.), *Action science: Foundations of an emerging discipline* (pp. 381-407). MIT Press. <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/9780262018555.003.0015>
- Koreneva, O. (2017). *La conceptualización en la terminología medioambiental ruso-española: estudio terminológico y psicolingüístico experimental*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Lakoff, G. (1993). *The contemporary theory of metaphor*. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013>
- Lebois, L., Wilson-Mendenhall, C. D., Simmons, W. K., Feldman Barrett, L. y Barsalou, L. W. (2020). Learning situated emotions. *Neuropsychologia*, 145. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.01.008>
- Macizo, P. y Bajo, M. T. (2006). Reading for repetition and reading for translation: Do they involve the same processes? *Cognition*, 99(1), 1-34. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.09.012>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *The phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge (Original work published 1945). https://doi.org/10.1007/978-90-481-2831-0_22
- Morales, J., Padilla, F., Gómez-Ariza, C. J. y Bajo, M. T. (2015). Simultaneous interpretation selectively influences working memory and attentional networks. *Acta psychologica*, 155, 82-91. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.12.004>
- Padilla Adamúz, F. M. (2002). *Memoria de trabajo y funciones de control en la interpretación de lenguas*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Paolieri, D., Padilla, F., Koreneva, O., Morales, L. y Macizo, P. (2019). Gender congruency effect in second language production: Evidence from Russian-Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and cognition*, 22, 112-129. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000591>
- Podcast de la Coordinación Terminológica del Parlamento Europeo, IATE GOES AUDIO. <https://termcoord.eu/iate-goes-audio/>
- Proyecto YourTerm Medical. Parlamento Europeo. Dirección General de la Traducción. Coordinación terminológica. <https://yourterm.org/2019/01/yourterm-med%EF%BB%BF-an-innovative-terminological-database-for-the-use-of-healthcare-professionals-in-emergency-situations/>
- Radio Wunderbar. RadiOlavide, Universidad Pablo de Olavide. <https://radiolavide.org/programa/radiowunderbar>
- Stolz, S. A. (2015). Embodied learning, educational philosophy and theory: Incorporating ACCESS. *Educational philosophy and theory*, 47(5), 474-487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Predictors of reading and writing in Spanish. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Why is Terminology your passion, Coordinación Terminológica del Parlamento Europeo. <https://termcoord.eu/terminia/why-is-terminology-your-passion/>
- Yudes, C., Macizo, P., Morales, L. y Bajo, M. T. (2011). Comprehension and error monitoring in simultaneous interpreters. *Applied Psycholinguistics*, 34, 1039-1057. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000112>



Tristeza (Adiós, Pepe) Auto retrato (Cris de Diego, 2018). Audiodescripción disponible en: <https://crisedediego.es/2018/12/23/tristeza-adios-pepe/>

La traducción de mundos ficticios en la literatura entre el alemán y el español: el caso de *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* de Alfred Kubin

The Translation of Fictional Worlds in Literature between German and Spanish: The Case of *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* by Alfred Kubin

Robert Szymyślik
 Universidad Pablo de Olavide
 rszyl@upo.es
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1403-0692>

Recibido: 18/11/2020
 Aceptado: 25/01/2021
 DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.06>

Introducción y objetivos

El siguiente trabajo se basa en el estudio de la traducción de los elementos definatorios que forman los cimientos de un mundo ficticio literario entre la lengua alemana y la española. La obra escogida para llevarlo a cabo es *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* del autor Alfred Kubin, una obra que destaca por mostrar a los receptores un ejemplo de realidad alternativa densa y sólidamente edificada, esto es, basada en un gran número de elementos conceptuales que contribuyen a aumentar la distancia entre el mundo que ocupan los receptores y el cosmos representado en la novela. Los objetivos fundamentales de este artículo son los siguientes: comprender el concepto de «mundo ficticio» y los procedimientos de construcción de mundos; entender la edificación de estas dimensiones imaginarias en el campo de la literatura; explorar las bases de la traducción de los fundamentos de los mundos ficticios que se crean en obras literarias; y, por último, extraer conclusiones acerca de la transferencia de un ejemplo de mundo ficticio literario entre el alemán y el español, en este caso, el mostrado en *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* de Alfred Kubin.

2. La traducción de mundos ficticios y la literatura

En el centro de la base teórica de este trabajo se sitúa la noción de «mundo ficticio». Pueden entenderse estas estructuras narrativas como el espacio en el que se desarrolla una historia y en el que se sitúan los personajes que intervienen en ella. Dispone de múltiples definiciones en el seno de la disciplina de la «construcción de mundos» (*world-building* o *worldmaking* en el contexto anglosajón), campo que estudia la formación de estos universos imaginarios (Gavins y Lahey, 2016): se pueden concebir como pequeños mundos hipotéticos a los que afectan restricciones y condicionantes delimitados y en los que aparece un número determinado de individuos (Doležal

Resumen:

El presente artículo se centra en la indagación de la traducción de las estructuras narrativas denominadas «mundos ficticios» en la modalidad literaria entre el alemán y el español. De forma concreta, en él se pretenden analizar los mecanismos que pueden aplicarse al trasvase de los elementos específicos que actúan como cimientos de los mundos ficticios entre entornos socioculturales. La transferencia funcional de estos componentes garantiza que los receptores meta sean capaces de concebir mentalmente una nueva realidad narrativa, por lo que es fundamental que esta tarea se lleve a cabo eficientemente. Los objetivos de investigación de este trabajo se cumplen a través de la observación del mundo ficticio construido en la obra *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* de Alfred Kubin, que presenta un ejemplo destacado de esta clase de dimensiones hipotéticas. Este análisis está basado en teorías provenientes de los estudios descriptivos de traducción y en los trabajos de autores como Toury (1980), Lambert y Van Gorp (1985) o Munday (2001). Consiste en un vaciado integral de los elementos conceptuales fundacionales del universo de esta novela, una selección de los ejemplos más relevantes para los propósitos de este trabajo y su disección traductológica con la meta de identificar los procesos utilizados para trasvasarlos y para evaluar la funcionalidad de cada uno de los equivalentes propuestos para evocar la realidad de esta novela en el contexto hispanohablante.

Palabras clave: alemán, español, Kubin, mundos ficticios, traducción literaria

Abstract:

This paper is centered on the research of the translation of the narrative structures called «fictional worlds» in the literary modality between German and Spanish. Specifically, the mechanisms that can be implemented to the transfer of the concrete elements that act as the foundations of fictional worlds between sociocultural contexts will be analyzed in it. The functional rendering of these components guarantees that the target recipients will be able to mentally conceive the new narrative reality and this is why it is fundamental to undertake this task efficiently. This paper's research goals will be accomplished by means of the observation of the fictional world built in the work *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* by Alfred Kubin, which presents an outstanding example of this type of hypothetical dimensions. This analysis is based on theories pertaining to the field of Descriptive Translation Studies and on the works by authors such as Toury (1980), Lambert and Van Gorp (1985) or Munday (2001). It consists on the integral search of the founding conceptual elements of the universe of this novel, a selection of the most relevant examples for the objectives of this paper and its translation dissection in order to identify the processes used to render them and to assess the functionality of each of the equivalents proposed to evoke the reality shown in this novel in the Spanish-speaking context.

Keywords: fictional worlds, German, Kubin, literary translation, Spanish

1998: 20).

Esta definición pone el énfasis en la interrelación entre el entorno imaginario y los personajes que existen en él, quienes son los motores de la trama. Los mundos ficticios son modelos plausibles de realidades alternativas y pueden plasmarse en numerosos tipos de obras de arte (Ryan 1991: vii), tales como videojuegos o (como en el caso del universo imaginario estudiado en este trabajo) novelas o relatos. Ryan (1980: 403) también expone un factor fundamental para comprender exhaustivamente los mundos ficticios: debido a que ninguna narración refleja con exactitud milimétrica el mundo real, al margen de su género narrativo, cualquier clase de obra centrada en relatar una historia crea un mundo ficticio. Estas estructuras podrán mostrar un nivel notable de similitud con la realidad externa, pero nunca mostrarán todas sus facetas. Por tanto, cualquier obra narrativa origina un universo alternativo, lo que evidencia la importancia de este concepto para la narración de historias.

Asimismo, de acuerdo con Ronen (1994: 29), los mundos ficticios pueden mostrar una complejidad destacada y llegar a representar sistemas de realidad que posean, a su vez, subestructuras conceptuales y narrativas que imiten el mundo real. A pesar de que los mundos ficticios se plasmen en soportes narrativos, artísticos o simplemente teóricos, este hecho no interviene en el grado de elaboración que muestran estas dimensiones innovadoras a sus receptores.

La traducción de este tipo de estructuras radica en la comprensión profunda de su naturaleza, de sus implicaciones para la creación narrativa y de los procesos que conducen a su surgimiento, como expresan los autores anteriormente citados. La traducción de tales realidades imaginarias se fundamenta principalmente en la identificación de sus cimientos conceptuales, que pueden adoptar diferentes formas en función de si pertenecen o no a su diégesis (término que alude a la historia y al mundo interno de una obra, de acuerdo con Prince 2003: 1964). Aquel contenido incorporado del mundo exterior a la propia narración representa nociones extradiégéticas, mientras que la construcción de ideas totalmente nuevas da lugar a nociones diegéticas que serán el centro de las indagaciones realizadas en torno a *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* de Alfred Kubin (Szymyślik 2019: 180-217).

El análisis de la traducción de los mundos ficticios creados en el género de la novela requiere entender qué rasgos tiene que mostrar un texto para que pueda ser catalogado como literario: puede interpretarse como todo producto artístico cuya pretensión es alcanzar una elaboración estética notable o que emana de las habilidades virtuosas de sus compositores (Wellek y Warren 1979: 24-26). Además, estos autores especifican que los textos literarios pueden encuadrarse en lo que se denomina «ficción imaginativa» o incluso «ficción fantástica» que puede relacionarse directamente con la creación de mundos imaginarios (*ibid.*).

En lo referente a la traducción literaria, Lefevere (1997: 137) aclara que su objetivo elemental es posibilitar la diseminación de una creación, de un autor e incluso de un género narrativo en su totalidad en contextos lingüísticos y culturales nuevos. Si se relaciona este pensamiento con la concepción de mundos ficticios, podría aseverarse que el propósito de la traducción de estas estructuras narrativas (en la esfera literaria o en cualquier otra) es difundir un universo imaginario específico a lo largo de diferentes culturas y regiones geográficas. Respecto del concepto «contexto sociocultural», se entiende por este el cúmulo de singularidades sociales, ideológicas y culturales que muestra un público meta, relacionadas tanto con la región geográfica y las particularidades de la sociedad que la ocupa como con el momento histórico en el que se recibe una obra determinada. En el caso de esta novela (publicada en 1908), el salto entre épocas es destacado y es posible que fuera necesario aplicar estrategias de traducción que permitieran a los destinatarios comprender nociones que podían resultar complejas en el año en el que se presentó la novela traducida (1988) desde un punto de vista temporal, además de tácticas de traducción que permitían establecer puentes entre singularidades de culturas que podían coexistir en el mismo momento histórico.

De acuerdo con Hayes (1975: p. 838), los textos literarios pueden adoptar prácticamente una infinitud de estilos y formatos, por lo que, solo en el campo de la literatura, los mundos ficticios podrán poseer una naturaleza en extremo multiforme. Este dato aumenta la complejidad de la tarea del estudio de los mundos ficticios y de su traducción.

Nord afirma que el propósito de una traducción, aplicable al campo de la traslación de tipo literario, es la búsqueda de una coexistencia equilibrada entre los efectos que los autores de los textos de partida pretendían otorgarle a su creación y las funciones que debía cumplir el mensaje en el entorno de origen (2018: 81). Bassnett (2002: 100-115) enfoca estos mismos principios desde la perspectiva de las sensaciones que suscita una obra narrativa, componente esencial para la asimilación de una composición desarrollada en cualquier soporte. Los nuevos receptores deberían ser capaces de detectar el contenido emocional de una narración en su contexto sociocultural y deberían poder experimentar las mismas sensaciones que los receptores de las narraciones originales. En el supuesto de la traducción de mundos ficticios, una meta universal en todos ellos es la de presentar un entorno imaginario a unos receptores, lo que constituiría su efecto principal. Las funciones específicas del universo alternativo pueden posteriormente variar en función de su estructura, su naturaleza y de la modalidad creativa en la que se haya desarrollado. Podrían estar enfocados a suscitar una reflexión o un sentimiento de acuerdo con la composición de la propia dimensión alternativa y con los acontecimientos que suceden en ella, la abstracción artística o el simple disfrute de una historia y de un universo imaginario.

3. Análisis de la traducción del mundo ficticio construido por Alfred Kubin en *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman*

3.1. Alfred Kubin y *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman*

El autor de la obra analizada, Alfred Kubin, nació en Leitmeritz en 1877. Se formó en fotografía y pintura e ingresó en los círculos simbolistas y expresionistas como ilustrador. Murió en Zwickledt en 1959, dejando tras de sí una amplia producción en forma de ilustraciones y narraciones (Kubin 2019: 4). En la obra de Kubin, tanto en su vertiente artística como literaria, la mezcla entre la realidad y el sueño, entre lo corpóreo y lo irreal es la tónica dominante y sus obras están vinculadas por las características penumbrosas de sus relatos, equivalente narrativo de su trabajo como dibujante (Andrade, Gimber y Goicoechea 2010: 97).

La novela estudiada (publicada en 1908) relata la historia de un visitante a la extraña tierra creada por el misterioso Claus Patera, quien ha construido el *Traumreich* o «Reino de los Sueños». En su capital, Perla, el protagonista comienza a trabajar como ilustrador en el periódico local. Fascinado por la penumbra constante en la que se encuentra sumida esta región, se convierte en el testigo principal de la caída de este reino en la locura y la destrucción (Kubin, 2019). La novela, presentada en 1909, gozó de gran éxito tras su publicación (Kubin, 2017: p. vii). La interrelación con su trabajo como dibujante se ve narrativamente en el estado crepuscular perpetuo en el que se encuentra esta tierra, caracterizada por tonos grises y negruzcos. Además, Kubin ilustró esta obra con múltiples imágenes e incluso un mapa de la ciudad de Perla, la capital del *Traumreich*, en el que expone la solidez de su mundo fantástico, factor que contribuye a aumentar la complejidad de su relato.

Esta obra presenta a los lectores un mundo ficticio sólido y notablemente cimentado, en el que los conceptos diegéticos y extradiegéticos contribuyen a tejer un rico tapiz narrativo. Sus bases, como se verá en el análisis, requieren procedimientos avanzados de traducción para mostrar a los receptores meta una manifestación sugestiva del universo original.

3.2. Metodología de análisis traductológico

Para estudiar la traslación de los fundamentos esenciales del mundo ficticio que se muestra en *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* de Alfred Kubin, se ha empleado un sistema de contrastación traductológica inspirado por las conclusiones de autores pertenecientes a los estudios descriptivos de traducción. Este método de comparación de los textos originales y sus traducciones permite obtener datos valiosos para descubrir las estrategias que pueden aplicarse a la transferencia de conceptos que contribuyen a visualizar un mundo ficticio y la funcionalidad de las opciones escogidas por los traductores para cuestiones específicas.

Los trabajos de Lambert y Van Gorp (1985), Hermans (2014), Munday (2016) y Venuti (en Munday 2016) permitieron desarrollar el modelo de análisis traductológico que se aplicó a la observación de esta novela (y que ha sido ampliamente detallado en Szymyślik 2019: 116-190). En primer lugar, fue necesario identificar conceptos clave del mundo ficticio de Kubin, esto es, los elementos que causan que su universo imaginario muestre una distancia notable con la realidad que ocupan su emisor y sus destinatarios. Posteriormente, se extrajeron los pasajes de la novela original en la que aparecían dichos componentes del discurso de Kubin, para lo que fue necesario aplicar las ideas de Toury (1980: 112-113) y Valero (2007: 129) para obtener muestras eficientes del texto origen. Ambos autores exponen que los extractos reducidos de los textos estudiados son la manera más eficiente de llevar a cabo un análisis de esta clase y obtener conclusiones extrapolables a las obras completas e incluso a otras composiciones. Toury (1995: 122) expresa también que no existe una extensión idónea para cada fragmento y que puede adaptarse en función de la clase de discurso, de los propósitos del estudio o de las características de la muestra concreta. No obstante, afirma que estos deberían contener íntegramente el problema de traducción analizado y la solución completa propuesta para él por los traductores. Por añadidura, de acuerdo con Venuti (Munday 2016: 155-156), se deben comparar pares de fragmentos del texto origen y del texto meta que permitan identificar las estrategias que se usan en contextos concretos para problemas similares. En este trabajo, las cuestiones observadas para obtener conclusiones son los elementos conceptuales y narrativos que permiten visualizar el mundo ficticio de Kubin.

Munday amplía la base teórica del modelo de estudio, pues asevera que no existe un sistema universal para llevar a cabo la contrastación de traducciones, lo que permite a los investigadores diseñar prototipos propios que

se adecuen a las singularidades de cada investigación (2016: p. 157). Por ello, en este trabajo se utiliza el método estructurado anteriormente en Szymyślik (2019: 116-190), adaptado a las peculiaridades del mundo ficticio de la novela de Kubin.

Los textos que se utilizan en el estudio traductológico se especifican a continuación: la edición original de la obra, publicada por la editorial Rowohlt Taschenbuch Verlag en 2019 y el único texto meta disponible en español, de acuerdo con los datos proporcionados por el Index Translationum (UNESCO 2020). Se titula *La otra parte: una novela fantástica*, presentado por Ediciones Siruela en 1988 y traducido por Juan José del Solar.

En el análisis, en primer lugar, se llevó a cabo un vaciado integral de los cimientos narrativos y conceptuales que sostienen el mundo ficticio de Kubin y, posteriormente, se seleccionaron aquellos que mostraban una adecuación más elevada a los propósitos de este trabajo, es decir, de acuerdo con su relevancia para concebir el universo de *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* y la complejidad del traslado de los datos entre la lengua alemana y la española. Se observan en el análisis las estrategias puestas en práctica por el traductor para transferir los componentes escogidos y la funcionalidad de los equivalentes propuestos, relacionada con el grado en el que los receptores meta puedan visualizar funcionalmente esta dimensión imaginaria en el contexto hispanohablante. Cada ejemplo aparece en tablas traductológicas especializadas (extraídas y adaptadas de la ficha de análisis de problemas de traducción vinculados a mundos ficticios de Szymyślik 2019: 267), que permiten identificar con facilidad las entradas observadas, así como su contexto y los pasajes en los que pueden encontrarse en el Mundo Ficticio Original (MFO) y en el Mundo Ficticio Meta (MFM).

3.3. Análisis traductológico del mundo ficticio de *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* de Alfred Kubin entre el alemán y el español

A continuación se presenta el estudio de ejemplos que cimientan el mundo ficticio de *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* entre el alemán y el español. Cada muestra se presenta en una tabla aparte y, a continuación, se encuentra el análisis específico de cada ejemplo.

3.3.1. Traumreich

| | |
|--|-----------------------------|
| Entrada del MFO <i>Traumreich</i> | Pasaje del MFO 9 |
| Contexto en el MFO <i>Durch einen eigentümlichen Zufall kam Patera zu dem vielleicht größten Vermögen der Welt. Ihr einstiger Freund ging nun an die Verwirklichung einer Idee, welche allerdings eine gewisse Unerschöpflichkeit der materiellen Mittel zur Voraussetzung hat. – Ein Traumreich sollte gegründet werden!</i> | |
| Fuente del MFO Kubin, A. (2019). <i>Die andere Seite. Ein phantastischer Roman</i> . Rowohlt Taschenbuch Verlag. | |
| Entrada del MFM «Reino de los sueños» | Pasaje del MFM 15 |
| Contexto en el MFM «Gracias a una extrañísima casualidad, Patera llegó a tener en sus manos acaso la fortuna más grande del mundo. Su viejo amigo se consagró entonces a la realización de un proyecto que, de algún modo, supone la existencia de recursos materiales prácticamente inagotables. ¡Había decidido fundar un Reino de los sueños!...» | |
| Fuente del MFM Kubin, A. (1988). <i>La otra parte: una novela fantástica</i> (Trad. J. J. del Solar). Siruela. | |

El primer ejemplo de este análisis aparece en el pasaje reproducido anteriormente: se trata de *das Traumreich*, la tierra ficticia en la que se desarrolla la historia que Kubin relata en *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman*. Es una región en la que ocurren fenómenos extraños, en la que el tiempo se detiene y en la que parece imperar un crepúsculo perpetuo. Todo es nebuloso y confuso, como corresponde a un sueño.

La creación del personaje denominado Patera adopta la denominación *Traumreich* en alemán. Se trata de un *Kompositum*, una unidad léxica creada mediante la unión de lexemas (Reimann, 1999: 94) conformado por las voces *der Traum*, «sueño», y *das Reich*, «reino» (Illig, Grossman y Slabý 2002: 909, 1133), por lo que

podría interpretarse como «la tierra de los sueños» o el «reino de los sueños». A pesar de que la formación de *Komposita* es común en alemán, en este caso, *Traumreich* representa un neologismo, es decir, una palabra nueva que se incorpora a una lengua y que se ha creado *ad hoc* para una obra en particular a través de un proceso de lexicogénesis, diseñado por Kubin para aludir a su tierra imaginaria (Miller 2004: 10; Pikabea Torrano 2008: 158).

El equivalente que se puede detectar en la lengua meta es «Reino de los sueños». En él pueden encontrarse todos los matices semánticos que se incorporaron a la denominación original, pues contiene tanto el sentido de *der Traum* como de *das Reich* (Wahrig-Burfeind 2012: 1492, 1214-1215). Como no ha sido posible construir un único término que incluya toda la carga semántica del original que sea adecuado para este contexto artístico (debido al hecho de que no se pueden diseñar unidades compuestas en español de la misma manera que en alemán), se ha optado por la sintagmación. Constituye la creación de un neologismo mediante una estructura sintáctica que da como resultado una unidad léxica innovadora (Centro Virtual Cervantes 2020). Este proceso ha dado como fruto «Reino de los sueños», que contiene todos los matices del término original y resulta sugestivo para los receptores.

Como nota adicional, habría sido posible redactar el sustantivo «sueños» en mayúscula, para aportarle una mayor fuerza pragmática a la nueva denominación y aumentar su grandilocuencia para los lectores de destino. Es posible que Del Solar haya optado por esta opción para alejar la grafía española de las convenciones ortográficas alemanas, que exigen escribir todos los sustantivos en mayúscula (Reinmann 1999: 92-94).

3.3.2. Herr, Tien-schan, persischen Tiger

| | |
|--|-----------------------------|
| Entradas del MFO <i>Herr, Tien-schan, persischen Tiger</i> | Pasaje del MFO 17 |
| Contexto en el MFO «Vor zwölf Jahren weilte mein jetziger Herr in dem weitläufigen Tien-schan oder Himmelsgebirge, welches zu dem chinesischen Zentralasien gehört. Er oblag dort hauptsächlich der Jagd auf die äußerst seltenen Tiere, die nur in jenen Gegenden noch vorkommen. Er wollte unter anderm einen persischen Tiger erlegen, und zwar sollte es ein Exemplar einer kleineren, ganz besonders langhaarigen Art sein [...]» | |
| Fuente del MFO Kubin, A. (2019). <i>Die andere Seite. Ein phantastischer Roman</i> . Rowohlt Taschenbuch Verlag. | |
| Entradas del MFM «Amo», «Tien-Shan», «tigre persa» | Pasaje del MFM 25 |
| Contexto en el MFM «—Hace doce años vivía mi actual Amo en la vastísima región del Tien-Shan o Montañas del Cielo, perteneciente al Asia central china, donde se dedicaba principalmente a cazar animales rarísimos que sólo existen en aquellos parajes. Quería, entre otros, dar muerte a un tigre persa, un ejemplar que, para ser preciso, pertenecía a una especie más pequeña y de pelaje especialmente largo» | |
| Fuente del MFM Kubin, A. (1988). <i>La otra parte: una novela fantástica</i> (Trad. J. J. del Solar). Siruela. | |

En el siguiente extracto, aparecen diferentes elementos que proporcionan conclusiones valiosas para este análisis: el primero de ellos es *der Herr*. En la historia de Kubin, *das Traumreich* está gobernado por Patera, el personaje que creó esta tierra, y sus sirvientes utilizan este apelativo para referirse a él, símbolo de su dignidad. Las convenciones de la lengua alemana establecen la obligatoriedad del uso de la mayúscula para redactar cualquier sustantivo (Reinmann 1999: 92-94). La elección por parte de Del Solar de un sustantivo en mayúscula en español («Amo») revela que ha decidido realizar conscientemente un fortalecimiento pragmático de este término, que transmite grandiosidad a los receptores meta.

Los siguientes componentes de este fragmento se relacionan con contenido externo a la propia historia (esto es, extradiegético) puesto que procede del mundo ajeno al universo ficticio de Kubin. En este caso, se trata de contenido relacionado con el campo de la geografía: en el texto original se detecta el término *Tien-schan* («Tien-Shan» en español) (McColl 2014: 898), que (como se indica en el texto original) alude a las «Montañas del Cielo» y que se extienden entre Europa y Asia. Kubin utiliza este concepto para aportar exotismo a su narración y

aumentar el misticismo de su personaje principal, Patera. Por añadidura, otro concepto relevante para el análisis y que aporta complejidad a la trama y, por ende, al mundo ficticio diseñado por el autor es *persischen Tiger*, traducido como «tigre persa», una especie de felino extinto que solo habitaba en Asia (Pandley 2014: 394).

3.3.3. Perle

| | |
|---|-----------------------------|
| Entrada del MFO <i>Perle</i> | Pasaje del MFO 18 |
| Contexto en el MFO «Zwei Monate nach seiner Ankunft kamen bereits die erstern Häuser aus Europa, alle von beträchtlichem Alter und verwohnt. Geistvoll in einzelne Stücke zerlegt, wurden sie sogleich zusammengesetzt und auf die bereits vorher errichteten Fundamente gestellt. Natürlich gab es oft Kopfschütteln beim Anblick dieser schmutzigen und verräucherten alten Wände. Das Gold fluß aber in Strömen, und alles geschah dem Willen des Herrn gemäß. –Alles klappte. –Ein Jahr darauf muß Perle, die Residenzstadt des Reiches, schon fast so ausgesehen haben wie heute. Alle ehemals ansässigen Stämme zogen mit den Arbeitern ab, die Blauäugigen blieben» | |
| Fuente del MFO Kubin, A. (2019). <i>Die andere Seite. Ein phantastischer Roman</i> . Rowohlt Taschenbuch Verlag. | |
| Entrada del MFM «Perla» | Pasaje del MFM 27 |
| Contexto en el MFM «Dos meses después de su regreso empezaron a llegar las primeras casas de Europa, todas bastante antiguas y ya deterioradas por el uso. Tras haberlas desmontado cuidadosamente, se ensamblaban de nuevo las diversas piezas y se colocaban en los fundamentos que previamente se habían construido. Claro que el aspecto de aquellas viejas paredes, sucias y ennegrecidas por el humo, dio lugar a numerosos comentarios. Mas el oro fluía a raudales y todo se cumplió de acuerdo a la voluntad del Amo. Las cosas salieron a las mil maravillas. Un año más tarde, <i>Perla</i> , la capital del Reino, debía de ofrecer aproximadamente el mismo aspecto que ahora tiene. Todas las tribus que habían vivido allí se retiraron junto con los obreros, y sólo se quedaron los ojizarcos» | |
| Fuente del MFM Kubin, A. (1988). <i>La otra parte: una novela fantástica</i> (Trad. J. J. del Solar). Siruela. | |

En este extracto aparece uno de los elementos fundamentales para el mundo ficticio mostrado en *Die andere Seite*. Se trata del nombre de la capital del *Traumreich*, *Perle*, la ciudad alrededor de la cual se extiende la influencia y el gobierno de Patera. Este término, basado en el sustantivo *die Perle*, representa un caso de neosemia: constituye un procedimiento lexicogénico que consiste en aportar significados especiales a vocablos preexistentes en una lengua (Munat, 2015: pp. 96-99). Kubin ha modificado el sentido de *die Perle* para que actúe como la denominación de la ciudad principal de esta tierra. Del Solar ha utilizado la misma estrategia para formar la manifestación lingüística de este concepto y ha empleado el equivalente «Perla», mostrado en mayúscula para transmitir la importancia de esta noción a los lectores, razón por la que esta opción es funcional en el contexto de llegada.

3.3.4. Bahnhofsviertel, Verwaltungsbauten, Archiv, Post, Gartenstadt, Langen Gasse, französische Viertel

| | |
|--|-----------------------------|
| Entradas del MFO <i>Bahnhofsviertel, Verwaltungsbauten, Archiv, Post, Gartenstadt, Langen Gasse, französische Viertel</i> | Pasaje del MFO 51 |
| Contexto en el MFO <i>Wie man daraus ersehen kann, gliederte sich Perle in vier Hauptteile: Das Bahnhofsviertel, an einem Sumpfe gelegen, gänzlich verräuchert, enthielt die öden Verwaltungsbauten, das Archiv, die Post. Es war ein unerfreulicher, langweiliger Bezirk. Die sogennante Gartenstadt, der Wohnsitz der Reichen, schloß sich an. Dann die lange Gasse; sie bildete das Geschäftsviertel. Hier wohnte der Mittelstand. Gegen den Fluß zu war ihr Charakter mehr ein dorftiger. Von der Langen Gasse bis an den Berg gedrückt lag der vierte Distrikt: das französische Viertel. Dieser kleine Stadtteil mit seinen 4000 Einwohnern, Romanen, Slaven und Juden galt als verrufene Gegend</i> | |
| Fuente del MFO Kubin, A. (2019). <i>Die andere Seite. Ein phantastischer Roman</i> . Rowohlt Taschenbuch Verlag. | |

| | |
|---|--------------------------------|
| Entradas del MFM «Distrito de la estación», «edificios de la administración pública», «Archivo», «Correo», «Ciudad Jardín», «Calle Larga», «barrio francés» | Pasaje del MFM 72-75 |
| Contexto en el MFM «Como podemos apreciar en él, Perla estaba dividida en cuatro sectores principales. El distrito de la estación, totalmente ennegrecido por el humo y situado al borde de un pantano, comprendía los desolados edificios de la Administración pública, el Archivo y el Correo. Era un distrito aburrido y desagradable, al que seguía la llamada Ciudad Jardín, zona residencial de los ricos. Luego venía la Calle Larga, que daba origen al distrito comercial. Allí vivía la clase media. En las proximidades del río, el barrio adquiría ya cierto carácter de aldea. Enclavado entre la Calle Larga y la montaña se levantaba el cuarto distrito: el Barrio francés. Este pequeño distrito, donde vivían unos cuatro mil latinos, eslavos y judíos, gozaba de una pésima reputación» | |
| Fuente del MFM Kubin, A. (1988). <i>La otra parte: una novela fantástica</i> (Trad. J. J. del Solar). Siruela. | |

En este fragmento, se exponen diferentes partes del *Traumreich*, concretamente de su capital, elemento narrativo que muestra la complejidad que le aportó Kubin a su mundo ficticio, acompañado incluso de un mapa en la novela original (Kubin 2019: 525-253). El primer término es *Bahnhofsviertel*, un *Kompositum* formado por los sustantivos *der Bahnhof* («estación») y *das Viertel* («barrio» o «distrito», Ilig, Grossman y Slabý 2002: 126, 1256), traducido al español funcionalmente como «distrito de la estación». Los siguientes son *Verwaltungsbauten*, compuesto por los sustantivos *die Verwaltung* y *die Bauten*, plural del sustantivo *der Bau* («administración» y «edificio público», Ilig, Grossman y Slabý 2002: 1249, 132) y trasladado como «edificios de la Administración»; *das Archiv*, traducido como «Archivo» y *die Post* («el Correo»).

Un lugar especial merecen los dos términos siguientes: *Gartenstadt* y *Langen Gasse*. El primero, *Gartenstadt*, conforma un sustantivo compuesto por las voces *der Garten* y *die Stadt*, «jardín» y «ciudad», respectivamente (Ilig, Grossman y Slabý 2002: 430, 1061). Del Solar ha diseñado el equivalente «Ciudad Jardín», un término creado mediante sintagmación (Centro Virtual Cervantes 2020) que recoge toda la carga semántica de la denominación original y la traslada eficientemente a la lengua de llegada. Por su parte, *Langen Gasse* representa un neologismo creado mediante sintagmación en la lengua alemana y se ha trasladado al español como «Calle Larga», un equivalente adecuado tomando en consideración los componentes del término original (Wahrig-Burfeind 2012: 919-575). Para construir este equivalente también se ha utilizado la sintagmación y se observa que se ha mantenido la mayúscula tanto en el sustantivo como en el adjetivo que lo forman. El último término (*französische Viertel*) se ha trasladado con acierto como «Barrio francés». La mayúscula de «Barrio» probablemente podría eliminarse, debido al hecho de que el adjetivo *französische* aparece en minúscula, por lo que podría interpretarse que *das Viertel* se está usando como un sustantivo común que únicamente muestra la mayúscula debido a las convenciones ortotipográficas del alemán (Reimann 1999: 92-94).

Todos ellos representan equivalentes funcionales que permiten a los receptores concebir mentalmente la ciudad descrita por Kubin, cuyo mundo ficticio cobra vida con efectividad en la lengua española. Es digno de mención, no obstante, el hecho de que el equivalente «Calle Larga» no se ha redactado siguiendo las reglas ortotipográficas del español, pues en el caso de esta clase de denominaciones, que incluyen un adjetivo, solo se escribe con mayúscula el sustantivo (Real Academia Española 2020).

3.3.5. Leibniz' Monadologie

| | |
|---|-----------------------------|
| Entrada del MFO <i>Leibniz' Monadologie</i> | Pasaje del MFO 68 |
| Contexto en el MFO <i>Alles, was man im Traumreich zu Gesicht bekam, war matt und stumpf. Wie weit das ging, bemerkte ich eines Tages beim Rasieren. Giovanni bediente mit gewohnter Eleganz, nur der Zustand seines Messers und des Kupferbeckens störten [...]. / «Was soll das heißen?» sagte ich zu dem Friseur, welcher mir eben einen schwer verständlichen Exkurs aus Leibniz' Monadologie vorlas, «der Herr Assistent könnte wohl diese Sachen ein bißchen besser instand halten»</i> | |

Fuente del MFO

Kubin, A. (2019). *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Entrada del MFM

«*Monadología* de Leibniz»

Pasaje del MFM

99

Contexto en el MFM

«Todo lo que uno veía en el Reino de los sueños era opaco y confuso. Hasta qué punto era esto cierto pude constatarlo un día que me estaban afeitando. Giovanni me atendía con su habitual elegancia y lo único que allí molestaba era el aspecto, totalmente deslucido, de su navaja y de la bacía de cobre [...]. / —¿Cómo es esto? —le dije al peluquero que, en aquel preciso instante me estaba leyendo un pasaje bastante difícil de la *Monadología* de Leibniz—, su asistente podría tener estas cosas en mejor estado, ¿no le parece?»

Fuente del MFM

Kubin, A. (1988). *La otra parte: una novela fantástica* (Trad. J. J. del Solar). Siruela.

En este fragmento se localiza un componente procedente del mundo externo a la dimensión creada por Kubin: en concreto, se trata de la obra del filósofo y matemático Gottfried Leibniz, titulada *Monadologie* en alemán y que en español adopta el título *Monadología*. El equivalente que muestra el texto meta recoge el título utilizado para aludir a la obra de este autor, por lo que este fragmento traslada funcionalmente los datos que el autor incluyó en su mundo ficticio. De forma adicional, se ve que se han convertido eficientemente las comillas empleadas para marcar las intervenciones orales de los personajes en la lengua alemana en rayas. Estos signos ortográficos son los que se emplean para marcar diálogos en español y se han utilizado adecuadamente en la traducción estudiada (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2010: 377).

3.3.6. *Große Uhrbann***Entrada del MFO**

«*Große Uhrbann*»

Pasaje del MFO

70

Contexto en el MFO

Damit Du meine gute Laune begreifst, will ich Dir den letzten Scherz, den ich beobachtete, erzählen. Es ist der «große Uhrbann», so ist hier sein Name. Also höre einmal: Auf unserm Hauptplatze steht stämmig und massiv ein grauer Turm, so eine Art untersetzter Campanile. Er ist das Wohnhaus einer alten Uhr, deren Zifferblatt das obere Drittel einnimmt. Von dieser bei Nacht transparenten Scheibe lesen wir unsere Normalzeit ab, und alle übrigen Uhren in Stadt und Land werden nach ihr reguliert

Fuente del MFO

Kubin, A. (2019). *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Entrada del MFM

«*Gran Hechizo del Reloj*»

Pasaje del MFM

103

Contexto en el MFM

«[...] Para que comprendas la razón de mi buen humor te contaré algo sobre la última gracia que he tenido oportunidad de observar. Se trata del *gran Hechizo del Reloj*, como lo llaman aquí. Escucha, pues: en nuestra Plaza Mayor se levanta, sólida e imponente, una torre gris, una especie de modesto *campanile*. El monumento alberga un antiguo reloj, cuya esfera ocupa el tercio superior. En aquel disco, que de noche está iluminado, vemos siempre nuestra hora oficial, y todos los demás relojes de la ciudad y el campo se ponen en hora con él. Pero esto no tendría nada de particular si no fuera porque aquella torre posee, además, una extrañísima peculiaridad, que es la de ejercer una atracción increíble y misteriosa sobre todos los habitantes»

Fuente del MFM

Kubin, A. (1988). *La otra parte: una novela fantástica* (Trad. J. J. del Solar). Siruela.

En este pasaje aparece uno de los elementos sobrenaturales más destacados del mundo ficticio descrito en *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman: das Traumreich* se encuentra sumido en un estado de quietud anormal. Ello se debe al *große Uhrbann*, un encantamiento que emana de una torre campanario que tiene un reloj incorporado y desde la que Patera parece ejercer una influencia maligna sobre los habitantes de esta tierra. Esta denominación creada mediante sintagmación y que incorpora un *Kompositum* está formada por el adjetivo *groß* y los sustantivos unidos *die Uhr* y *der Bann* («reloj» y «hechizo», Illig, Grossman y Slabý 2002: 1161, 127). A través del adjetivo *groß*, Kubin centra la atención de los lectores mediante la amplificación de la importancia

pragmática de este concepto de su mundo ficticio. La opción diseñada por Del Solar es «gran Hechizo del Reloj»: en este término meta, se detecta que el traductor ha mantenido el adjetivo que acompaña al sustantivo compuesto (usado en en minúscula, tal como hizo Kubin) para transferir el fortalecimiento pragmático de esta noción y ha diseñado por sintagmación el equivalente «Hechizo del Reloj». En él, ambos elementos aparecen en mayúscula para recalcar su naturaleza especial de manera visual y aumentar su impacto en los lectores, el cual también se refuerza al reproducir Del Solar el resalte tipográfico que le aplica Kubin (las comillas en el MFO) mediante la cursiva en el MFM.

3.3.7. Traumländischen Bank

| | |
|---|----------------------------------|
| Entrada del MFO <i>Traumländischen Bank</i> | Pasaje del MFO 72 |
| Contexto en el MFO <i>Bankier Alfred Blumentisch, unser Krösus, Direktor der traumländischen Bank, besitzt eine wertvolle Galerie, sogar einen Rembrandt und einen echten Grünewald, von dessen Existenz bei Euch kein Mensch eine Ahnung hat. «Die sieben Todsünden essen das Lamm Gottes», heißt dieses Gemälde. – Hier gibt es keine lustigen Farben, rein zeichnerisch ist mehr zu holen. Ich habe eine ganz nette Stelle beim illustrierten Traumspiegel: 400 fl. und bequeme Bedingungen. Meinen einzigen Kollegen, den Zeichner Nikolaus Castringius, habe ich noch nicht kennengelernt</i> | |
| Fuente del MFO Kubin, A. (2019). <i>Die andere Seite. Ein phantastischer Roman</i> . Rowohlt Taschenbuch Verlag. | |
| Entrada del MFM «Banco de los sueños» | Pasaje del MFM 105-106 |
| Contexto en el MFM «El banquero Alfred Blumenstich, nuestro Creso y director del Banco de los sueños, posee una valiosísima galería en la que figuran incluso un Rembrandt y un auténtico Grünewald, cuya existencia ningún hombre sospecha. El cuadro se titula: <i>Los siete pecados capitales devorando al Cordero de Dios</i> . Aquí nadie utiliza colores vivos y el dibujo tiene mayor acogida. Tengo un puesto muy agradable en el <i>Espejo de los sueños</i> , periódico ilustrado: cuatrocientos florines y buenas condiciones de trabajo. Todavía no he conocido a mi único colega, el dibujante Nikolaus Castringius. Si decides venir, podría encontrarte algún trabajo en el periódico» | |
| Fuente del MFM Kubin, A. (1988). <i>La otra parte: una novela fantástica</i> (Trad. J. J. del Solar). Siruela. | |

El siguiente fragmento contiene una mezcla de elementos diegéticos y extradiegéticos que son relevantes para comprender la densidad del mundo ficticio de Kubin y que permiten a los lectores sumergirse en un universo alternativo que goza de unos cimientos narrativos y conceptuales sólidos y sugestivos. Esta complejidad aparece gracias a los numerosos ejemplos de elementos conceptuales tanto provenientes de la realidad externa a la narración como contruidos por Kubin, que otorgan múltiples capas de contenido a este cosmos y, al mismo tiempo, permiten alejar el universo de la novela del que ocupan sus destinatarios. Desde el punto de vista de la traducción, es necesario aplicar procesos de documentación eficientes para comprender los conceptos que proceden del exterior de la narración y así proponer equivalentes funcionales. La primera noción extradiegética es *Krösus*, nombre de un personaje de la mitología griega que fue rey de Lidia (Mestica 1998: 15) al que Kubin alude por sus similitudes con el personaje descrito en este pasaje (llamado Alfred Blumentisch). Los siguientes componentes de la dimensión externa a la historia son los nombres de dos figuras relevantes del arte universal: Rembrandt y Grünewald (Chilvers, Adell y Moreno Carrillo 2007), cuyos nombres no requieren traducción y cuyas obras desempeñan un papel fundamental para comprender al personaje denominado Blumentisch, quien posee incluso pinturas de los artistas citados que, como explica Kubin, no se conocen en el mundo externo a la narración.

Respecto al contenido diegético de este extracto, se detecta, en primer lugar, el término *traumländischen Bank*. Se trata de un neologismo en alemán, formado por medio de sintagmación, que combina el sustantivo *die Bank* («banco», Illig, Grossman y Slabý 2002: 126) y un adjetivo creado *ex profeso* para esta narración: *traumländischen*. Debido a que esta tierra imaginaria se denomina en la novela *das Traumreich*, Kubin diseñó un adjetivo neológico para aludir a elementos pertenecientes a su mundo ficticio, derivados de la unión del sustantivo

der Traum y el sufijo *-ländisch*, que actúa como una marca que designa gentilicios en la lengua alemana, como en el caso de *isländisch* (Illig, Grossman y Slabý 2002: 612). Este adjetivo innovador se une al sustantivo *die Bank* y se ha transferido al español como «Banco de los sueños». Esta opción, si bien omite el matiz de gentilicio que posee el original, permite a los receptores recibir toda la carga de información que contiene el término original, por lo que es funcional y facilita la comprensión de este concepto del mundo ficticio de Kubin.

Las siguientes ideas novedosas que aparecen en este fragmento son, respectivamente, el título de una obra pictórica ficticia y el nombre de un periódico del *Traumreich*. El primero de ellos es el nombre de una obra imaginaria pintada por Grünewald y de la que solo existiría una copia en esta tierra fantástica, según Kubin: «*Die sieben Todsünden essen das Lamm Gottes*». Este título se ha trasladado como «Los siete pecados capitales devorando al Cordero de Dios», una opción que contiene todos los componentes de la denominación original y que permite concebirla en la cultura meta como el título de un cuadro, a pesar de que sea imaginario. Es destacable que, aunque Kubin ha empleado las comillas para resaltar este título, el traductor ha optado por la cursiva, cuyo uso en español es adecuado en estos casos.

El último componente es *Traumspiegel*: se trata del nombre de un periódico editado en el *Traumreich* y que sintácticamente representa un neologismo formado mediante composición, esto es, la unión de lexemas para construir un nuevo vocablo (Real Academia Española 2020). Se ha construido a partir de los sustantivos *der Traum* y *der Spiegel* (Illig, Grossman y Slabý 2002: 1133, 1049). Es posible que Kubin se inspirara en periódicos reales como el *Daily Mirror*, fundado en 1903, para crear la publicación principal de su mundo ficticio (Machin 2014: 269).

El equivalente presentado en la novela meta es «Espejo de los sueños»: en este neologismo, creado de nuevo mediante sintagmación, son perceptibles ambos componentes de la denominación original. Asimismo, se ha utilizado tanto la mayúscula para resaltar el sustantivo «espejo» para indicar a los lectores que se trata del título de una publicación como la cursiva, necesaria para expresar el título de los periódicos en español (Fundeu 2020).

3.3.8. *Großen Tempel*

| | |
|--|------------------------------|
| Entrada del MFO <i>Großen Tempel</i> | Pasaje del MFO 102 |
| Contexto en el MFO <i>Trotzdem viele von ihnen gebückten Tieren glichen, gefielen sie mir doch besser als die Städter. Sie schienen weniger zerrissen und gehetzt. Hier hatten sich die seltsamen mysthischen Gebräuche entwickelt, hier wurden sie noch genau befolgt und festgehalten. –Die Straße gabelte sich; wie ein Finger ragte ein dünner Turm über einer Kapelle, welche ganz mit Fresken bedeckt am Kreuzweg stand. «Rechts geht es zum Großen Tempel», machte uns der Postillon aufmerksam und deutete mit der Peitsche nach der Richtung</i> | |
| Fuente del MFO Kubin, A. (2019). <i>Die andere Seite. Ein phantastischer Roman</i> . Rowohlt Taschenbuch Verlag. | |
| Entrada del MFM «Gran Templo» | Pasaje del MFM 154 |
| Contexto en el MFM «Aunque la gran mayoría parecieran animales encorvados, me gustaban más que los habitantes de la ciudad. Parecían menos descontentos y torturados. Allí se habían desarrollado una serie de usos y costumbres misteriosísimos, que aún eran rigurosamente observados. Al llegar a un punto la ruta se bifurcaba. Una esbelta torre se alzaba como un dedo sobre una capilla íntegramente decorada con frescos. / —El camino de la derecha conduce al Gran Templo —nos explicó el postillón, señalando con el látigo en la dirección indicada» | |
| Fuente del MFM Kubin, A. (1988). <i>La otra parte: una novela fantástica</i> (Trad. J. J. del Solar). Siruela. | |

En este fragmento de la novela es posible encontrar otra peculiaridad del *Traumreich* y otro componente de la estructura compleja de este mundo ficticio. Se trata del término *Großen Tempel*, que indica que en esta tierra también existía una fuerte estructura religiosa, importante para comprender totalmente la psicología de la sociedad que la puebla, puesto que es un aspecto fundamental para entender cualquier mundo ficticio que muestra una estratificación narrativa y conceptual destacable (Szymyślik 2019: 215). Se trata de una noción

formada por el adjetivo *groß* y el sustantivo *der Tempel*, que ha sido transferida funcionalmente a la lengua española como «Gran Templo». Por medio del adjetivo *groß* (como ocurrió con otros elementos del mundo ficticio original estudiados en este trabajo), Kubin aclara en su novela que este *Tempel* ocupa un lugar especial en la jerarquía del sistema religioso que posee el *Traumreich*, por lo que es posible deducir que el reforzamiento pragmático de este término responde al objetivo de centrar la atención de los destinatarios en este templo específico. Del Solar ha mantenido la mayúscula en ambos componentes de la denominación meta para trasladar la importancia que posee en el mundo ficticio a los receptores en el mundo real, situados en este caso en el contexto hispanohablante.

3.3.9. Erzberges, Kugelblitze

| | |
|--|------------------------------|
| Entradas del MFO <i>Erzberges, Kugelblitze</i> | Pasaje del MFO 102 |
| Contexto en el MFO [...] wir befanden uns am Fuße des Erzberges, zum mancher Jahreszeit wegen der gewaltigen magnetischen Entladungen eine gefährliche Gegend. Auch heute war die Spannung groß, und wir bemerkten Kugelblitze, die auf der metallischen Kuppe herumrollten. «Der Berg ist fast ganz aus Eisen», belehrte der Postillon. Es war sonderbar: nicht einmal trockenes Gestrüpp und verdorrte Halme waren auf ihm zu sehen. Dunkel rostfarben lack er da und versperrte das Tal | |
| Fuente del MFO Kubin, A. (2019). <i>Die andere Seite. Ein phantastischer Roman</i> . Rowohlt Taschenbuch Verlag. | |
| Entradas del MFM «Montaña de Hierro», «relámpagos esféricos» | Pasaje del MFM 154 |
| Contexto en el MFM «Nos hallábamos al pie de la Montaña de Hierro, una zona que, en varias épocas del año, resultaba peligrosa a causa de las violentas descargas magnéticas. Aquel día también reinaba una gran tensión y pudimos observar relámpagos esféricos que rodaban en torno a la cumbre metálica. / —La montaña es casi toda de hierro —nos dijo el postillón. Era extraño: ni siquiera en sus faldas se veían matorrales o cañaverales secos. Sólo ella levantaba su oscura mole aherrumbrada, cerrando el valle» | |
| Fuente del MFM Kubin, A. (1988). <i>La otra parte: una novela fantástica</i> (Trad. J. J. del Solar). Siruela. | |

En este fragmento, es posible detectar dos componentes, uno de ellos perteneciente a la diégesis de la propia novela y otro a la dimensión extradiegética, es decir, externa al mundo ficticio: el primero de ellos es *der Erzberg*, que aparece en la novela como un genitivo (*des Erzberges*). Se trata de un neologismo formado por composición que combina los sustantivos *das Erz* y *der Berg*. El primer sustantivo, *das Erz*, puede traducirse como «mineral» o «roca mineral» (Wahrig-Burfeind, 2012: p. 476) y *der Berg* significa «montaña» (Illig, Grossman y Slabý 2002: 349-155), aunque el traductor ha optado por utilizar el equivalente «Montaña de Hierro».

La explicación para esta decisión se localiza en la siguiente oración: «*Der Berg ist fast ganz aus Eisen*», *belehrte der Postillon* («—La montaña es casi toda de hierro —nos dijo el postillón»). Del Solar, debido a la indefinición y la variedad de acepciones del sustantivo *das Erz*, probablemente eligió usar la información proporcionada en este pasaje para construir su equivalente, que (a raíz de los datos mostrados por Kubin acerca de *der Erzberg*) es totalmente funcional y mantiene la mayúscula en ambos elementos para transmitir su importancia en este mundo ficticio a los receptores meta.

Asimismo, es posible encontrar un elemento procedente del mundo real (más concretamente, del campo de la ciencia) en este extracto: *Kugelblitze. Der Blitz* (Illig, Grossman y Slabý 2002: 188) representa un «relámpago» o «rayo», mientras que *der Kugelblitz* alude a un tipo de relámpagos que aún no han sido totalmente explicados por la ciencia y que adoptan una forma circular (Stenhoff 2006: 271). Del solar ha utilizado en su texto meta el equivalente «relámpago esférico», un equivalente que transmite eficientemente la información original a la lengua meta. Otras opciones que podrían haberse utilizado para trasladar este concepto científico son «rayo de bola» o «rayo globular» (Quintana y López 2007: 106).

3.3.10. *Demiurg*

| | |
|--|------------------------------|
| Entrada del MFO <i>Demiurg</i> | Pasaje del MFO 249 |
| Contexto en el MFO <i>Die wirkliche Hölle liegt darin, daß sich dies widersprechende Doppelspiel in uns forsetzt. Die Liebe selbst hat einen Schwerpunkt «zwischen Kloaken und Latrinen». Erhabene Situationen können der Lächerlichkeit, dem Hohne, der Ironie verfallen. / Der Dermiurg ist ein Zwitter</i> | |
| Fuente del MFO Kubin, A. (2019). <i>Die andere Seite. Ein phantastischer Roman</i> . Rowohlt Taschenbuch Verlag. | |
| Entrada del MFM «Demiurgo» | Pasaje del MFM 369 |
| Contexto en el MFM «El verdadero infierno radica en que esta contradictoria polaridad se perpetúa en nosotros. El mismo amor posee un centro de gravedad que oscila <i>entre cloacas y letrinas</i> . Las situaciones más sublimes pueden ser víctimas del ridículo, el escarnio o la ironía. / <i>El Demiurgo es hermafrodita</i> » | |
| Fuente del MFM Kubin, A. (1988). <i>La otra parte: una novela fantástica</i> (Trad. J. J. del Solar). Siruela. | |

El último ejemplo estudiado en este análisis conforma un concepto extradiegetico que aparece en la última línea de la novela y que tiene una importancia crucial para las reflexiones finales de Kubin, quien aportó un sentido filosófico y alegórico a *Die andere Seite*. Se trata de *der Demiurg*, un concepto que designa a una especie de «artífice divino» de lo real y que fue explicado ampliamente en obras como el *Timeo* de Platón (Filoramo, 2001: p. 238). Kubin lo usa en sus pensamientos finales acerca de la dualidad de la existencia. El traductor de la obra utiliza el equivalente «Demiurgo», término que designa a esta noción en la lengua española, por lo que resulta funcional en la manifestación meta de esta narración.

4. Conclusiones

En este estudio se percibe que la idoneidad de *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* de Alfred Kubin para realizar un estudio de la traducción de los componentes esenciales de un mundo ficticio en la modalidad literaria es muy elevada. La consistencia narrativa, conceptual y artística del mundo de este autor (que deriva de la gran cantidad de nociones procedentes tanto del mundo real como edificadas personalmente por Kubin para su composición) permite obtener conclusiones muy valiosas acerca de las estrategias de traducción que pueden utilizarse para transferir los cimientos de una estructura de esta clase entre la lengua alemana y la española.

Como se ve en el análisis, es posible encontrar un gran número de ejemplos de neologismos (es decir, palabras creadas específicamente para esta narración) y neosemas (la adición de sentidos a palabras preexistentes en alemán) en la narración de Kubin. Estos elementos provocan que la distancia entre la dimensión que muestra el autor y el plano que ocupan los receptores aumente y que el mundo ficticio gane complejidad. Este hecho causa que la comprensión profunda de los nuevos conceptos y de los sentidos innovadores que muestran determinadas unidades léxicas exclusivamente en este mundo ficticio sea una tarea más exigente. Por ende, las estrategias de traducción que se apliquen tendrán que ser acordemente intensas, esto es, deberán estar enfocadas a la transmisión de los sentidos relacionados con la trama y contruidos por Kubin para vocablos preexistentes a través de la lengua meta, a la concepción de nociones narrativas novedosas en la nueva cultura (salvando las distancias geográficas, sociales y temporales), en caso de que no existan y se trate de realidades creadas íntegramente por el autor; y el diseño de una selección léxica nueva para todos aquellos elementos de esta novela que requieren un receptáculo léxico para garantizar que la distancia entre el mundo real y el mundo ficticio meta sea similar a la que aparece con respecto al mundo ficticio original. El objetivo de todo ello es la creación de conceptos meta que permitan percibir el carácter sugestivo de las nociones novedosas de Kubin (las cuales se unen entre sí y contribuyen a que aparezca el nuevo universo) a través de la obra traducida.

Como se ha visto anteriormente, el traductor (Juan José del Solar) ha llevado a cabo la transferencia de estas nociones con un alto grado de funcionalidad. Los equivalentes propuestos permiten a los receptores percibir cada concepto diseñado por el autor e identificar las diferentes capas ficticias que distinguen el mundo de Kubin del entorno real de los destinatarios en la lengua de llegada. Por tanto, puede concluirse que es posible reconstruir funcionalmente el universo imaginario de esta novela en el contexto hispanohablante.

El extenso universo alternativo de *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman* requería la aplicación de conocimientos avanzados de documentación, comprensión y procesamiento de todas las ideas, tanto internas como externas al mundo ficticio, que Kubin introdujo en su tierra personal, todo ello realizado acertadamente por Del Solar. La observación de los procedimientos aplicados y de la funcionalidad de los equivalentes propuestos permite extraer datos muy provechosos para comprender la naturaleza de los mundos ficticios, la construcción de conceptos novedosos a través de la lengua alemana y las posibilidades que existen de trasladar todo este contenido entre entornos socioculturales. Esta información permite diseñar un amplio repertorio de mecanismos, estrategias y técnicas para los profesionales que aborden la transferencia de este tipo de estructuras narrativas y de las obras que las contienen. En el caso de los investigadores, estos podrán descubrir un ejemplo destacado de mundo ficticio literario y de los mecanismos aplicables a su transferencia entre el alemán y el español y puede proporcionar datos valiosos para ampliar la base de conocimiento de disciplinas como la narratología, la construcción de mundos, la traducción literaria y los estudios culturales, entre otras.

Bibliografía:

- Andrade, P., Gimber, A. y Goicoechea, M. (2010).** *Espacios y tiempos de lo fantástico*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0057-0>
- Bassnett, Susan (2002).** *Translation Studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203427460>
- Centro Virtual Cervantes (5 de noviembre de 2020).** *Martes neológico*. <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/glosario/>.
- Chilvers, I. (2007).** *Diccionario de arte*. (Trad. A. Adell y B. Moreno Carrillo). Alianza Editorial.
- Doležel, L. (1998).** *Heterocósmica: ficción y mundos posibles*. Arco/Libros.
- Filorama, G. (2001).** *Diccionario Akal de las Religiones*. Akal.
- Fundéu BBVA (5 de noviembre de 2020).** *Consultas*. <https://www.fundeu.es>.
- Gavins, J. y Lahey, E. (2016).** *World Building: Discourse of the Mind*. Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474295444.ch-001>
- Hayes, J. A. (1975).** The Translator and the Form-Content Dilemma in Literary Translation. *Modern Languages*, 90(6), 838-848. <https://doi.org/10.2307/2907023>
- Hermans, T. (ed.) (2014).** *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. Croom Helm. <https://doi.org/10.4324/9781315759029>
- Illig, C., Grossman, R. y Slabý, R. (2002).** *Diccionario de las lenguas española y alemana, Tomo II: Alemán-Español*. Herder.
- Kubin, A. (1988).** *La otra parte: una novela fantástica* (Trad. J. J. Del Solar). Siruela.
- (2017). *The Life and Art of Alfred Kubin*. Courier Dover Publications.
- (2019). *Die andere Seite. Ein phantastischer Roman*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lambert, J. y Van Gorp, H. (1985).** On Describing Translations. En T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation* (42-53). Croom Helm.
- Lefevere, A. (1992).** *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario* (Trad. C. Á. Vidal y R. Álvarez). Colegio de España.
- Machin, D. (2014).** *Visual Communication*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. <https://doi.org/10.1515/9783110255492>
- McCull, R. W. (2014).** *Encyclopedia of World Geography*. Infobase Publishing.
- Mestica, G. S. (1998).** *Diccionario Akal de Mitología*. Akal.
- Miller, D. G. (2004).** *English Lexicogenesis*. Oxford University Press.
- Munat, J. (2015).** Lexical Creativity. En R. H. Jones (Ed.), *Routledge Handbook of Language and Creativity* (92-106). Routledge.
- Munday, J. (2016).** *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315691862>
- Nord, C. (2018).** *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351189354>
- Pandley, B. D. (2014).** *Zoology at a Glance*. Scientific Publishers.
- Pikabea Torrano, I. (2008).** *Glosario del lenguaje*. Netibiblio.
- Prince, G. (2003).** *A Dictionary of Narratology*. Nebraska University Press. <https://doi.org/10.1093/fmls/cqi055>
- Quintana, J. C. y López Aguilar, F. (2007).** *Interacción electromagnética: teoría clásica*. Reverté.
- Real Academia Española (4 de noviembre de 2020).** *Diccionario Panhispánico de Dudas*. <http://rae.es/dpd/>.
- (4 de noviembre de 2020). *Diccionario de la Lengua Española*. <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010).** *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- Reimann, M. (1999).** *Gramática esencial del alemán (Spanische Version)*. Max Hueber Verlag.
- Ronen, R. (1994).** *Possible Worlds in Literary Theory*. Cambridge University Press.
- Ryan, M. L. (1980).** Fiction, Non-factuals and the Principle of Minimal Departure. *Poetics*, 9(4), 403-422. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90030-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90030-3)
- (1991). *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory*. Indiana University Press.
- Stenhoff, M. (2006).** *Ball Lightning: An Unsolved Problem in Atmospheric Physics*. Springer.
- Szmyślík, R. P. (2019).** *Estudio de los problemas de traducción vinculados a mundos ficticios: Fahrenheit 451 de Ray Bradbury* [Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)].
- Toury, G. (1980).** *In Search of a Theory of Translation*. Porter Institute for Poetics.
- (1995). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en Estudios de Traducción* (Trad. R. Merino Álvarez y R. Rabadán). Cátedra.
- UNESCO (5 de noviembre de 2020).** *Index Translationum*. <https://bit.ly/3r35ETp>.
- Valero Garcés, C. (2007).** *Modelo de evaluación de obras literarias traducidas*. Peter Lang.
- Wahrig-Burfeind, R. (2012).** *Wahrig: Wörterbuch der deutschen Sprache*. Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Wellek, R. y Warren, A. (1979).** *Teoría literaria* (Trad. J. M. Gimeno). Gredos.

Gutachter der 28. Ausgabe Revisores del número 28

Folgende Personen haben als Gutachter der Artikel dieser Ausgabe, sowohl für die angenommenen als auch für die abgelehnten Beiträge, fungiert:

Han actuado como revisores anónimos para artículos de este número, tanto para los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Dra. Margarita Blanco Hölscher
Universidad de Oviedo

Dra. María Clementina Persaud
Universidad Pablo de Olavide

Dr. Juan Antonio Ennis
Universidad Nacional de la Plata

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá

Dra. Isabel García Adánez
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Ewald Reuter
Tampere University

Dr. Arno Gimber
Universidad Complutense de Madrid

Dra. Hanan Saleh Hussein
Universidad Pablo de Olavide

Dr. Linus Jung
Universidad de Granada

Dra. Kathrin Siebold
Phillipps Universität Marburg

Dra. Lorena Pérez Macías
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Oliver Strunk
Universitat de Barcelona

Zukunft Sprache: Die neue Lehrwerksgeneration für Deutsch als Fremdsprache ist da!

Lernen verändert sich. Wie verändert sich Unterrichten?
Jetzt informieren: go.hueber.de/zukunft-sprachen



Momente: Das neue Lehrwerk für
Anfänger (A1, A2 und B1)

www.hueber.de/momente



Vielfalt: Das neue Lehrwerk für
Fortgeschrittene (B1+, B2 und C1)

www.hueber.de/vielfalt

Wir beraten Euch mit Freude:
Macmillan Education
Tel. 91 524 94 27

hueber@macmillan.es
www.hueber.es

Hueber

Call for papers Magazin 29

El número 29 de la revista científica *Magazin* se encuentra en proceso de elaboración y pretende dar difusión a las contribuciones que aborden la interculturalidad, la traducción y la interpretación, a través de la sección científica que se encuentra sometida a un proceso de revisión anónima por pares. De igual modo, animamos a la participación a través de contribuciones destinadas al resto de secciones de la revista, que no contemplan proceso de revisión por pares, como la de *Didáctica Intercultural*, de gran interés para docentes de los diversos niveles educativos: primaria, secundaria y universidad, así como de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) y de los centros de idiomas en las universidades. Esta sección publica contenidos, materiales y proyectos didácticos con un enfoque intercultural, con la intención de crear redes de colaboración entre los docentes. La sección *Otriversos* recoge experiencias personales de sus autores en relación a encuentros interculturales narrados desde diversas perspectivas, mientras que las secciones Reseñas e Informes están destinadas a presentar las novedades bibliográficas, así como cualquier actividad relacionada con la cultura alemana.

Magazin se dirige a todo aquel interesado en la investigación y el análisis intercultural, ofreciendo, de esta manera, posibilidades de investigación que no cubren otras revistas científicas. Se encuentra en la base de datos Dialnet y está evaluada por CIRC, DICE, MIAR y RESH. En cuanto a los criterios de calidad editorial, en Latindex cumple 28 de 33, 12 de 21 en CENAI y en ANECA, 12 de 18. De igual modo, trabajamos día a día para continuar el avance de la revista en los mejores índices.

Envíos

Las contribuciones para el número 29 deben enviarse a *Magazin* como máximo hasta el 15 de julio de 2021, en una de las lenguas oficiales de la revista (alemán o español). Para ello, es necesario el registro en la plataforma online de la revista (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>) para su posterior envío en el apartado correspondiente siguiendo las instrucciones para autores (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/instrucciones-para-autores>). Se debe subir un documento en el que conste el título del artículo y un resumen (de 150 palabras como máximo) en la lengua en la que se redacte del artículo (alemán o español). Además, se deberá incluir el título, el resumen y las palabras claves en inglés. La publicación del número 29 está prevista para invierno de 2021.

Puede enviar sus consultas sobre la publicación en el número 29 a la dirección de correo electrónico de la revista: magazin@us.es o al de las editoras: (malvarezg@us.es y clim@upo.es) en español, inglés o alemán.

En la siguiente dirección web, puede acceder a información más detallada sobre la revista, los números anteriores y los envíos de contribuciones.:

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

Tenga en cuenta que, para la presentación de originales, debe seguir la hoja de estilo y las instrucciones para autores. Además, deberá adjuntar la declaración de autoría, que encuentra a continuación, convenientemente rellena y firmada por todos los autores del manuscrito.

Plazos

Fecha límite de presentación de propuestas: **15/07/2021**

Comunicación de aceptación o rechazo: **15/10/2021**

Versión final: **31/10/2021**

Las editoras

Dra. Carmen Álvarez

Universidad de Sevilla

Dra. Christiane Limbach

Universidad Pablo de Olavide

Call for papers Magazin 29

Diese 29. Ausgabe der wissenschaftlichen Zeitschrift *Magazin* berücksichtigt in der Zentralsektion, die einem Double-Blind-Verfahren unterliegt, vor allem Beiträge die sich mit dem Thema Interkulturalität, Dolmetschen oder Übersetzen befassen. Ebenfalls herzlich willkommen sind Beiträge für die anderen Rubriken der Zeitschrift, die keinem Peer-Review-Verfahren unterliegen, wie die Rubrik *Interkulturelle Didaktik*, welche von großem Interesse für die Lehre in den primären, sekundären und universitären Ausbildungen sowie in den Offiziellen Sprachschulen in Spanien (EOI) und den universitären Sprachzentren sind. Dieser Bereich reflektiert, projiziert und informiert sowohl über Unterrichtsaktivitäten als auch über Unterrichtsvorschläge von Lehrenden, um so eine Vernetzung zwischen Lehrenden zu schaffen. In der Rubrik *Otriversos* werden interkulturelle Visionen und Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, während die Rubriken *Rezensionen* und *Berichte* für aktuelle bibliographische Neuheiten vorgesehen sind und ebenfalls für alle die Aktivitäten, die mit der deutschsprachigen Kultur in Zusammenhang stehen.

Magazin richtet sich an ein Publikum, das sich für die Forschung und die Analyse kultureller Konzepte und Aspekte interessiert und schließt auf diese Weise eine Lücke, die in der Forschung noch durch keine andere wissenschaftliche Fachzeitschrift oder eine Zeitschrift anderer Art abgedeckt ist. *Magazin* liegt in der Datenbank *Dialnet* vor und ist in folgenden Indizes enthalten: CIRC, DICE, MIAR, RESH. Sie erfüllt 28 von 33 (Latindex), 12 von 21 (CENAI) und 12 von 18 (ANECA) Qualitätskriterien. An einer Verbesserung der Qualitätskriterien der Zeitschrift wird konstant gearbeitet.

Einreichung von Beiträgen

Wenn Sie einen Beitrag für diese 29. Auflage beisteuern möchten, senden Sie bitte bis zum 15. Juli 2021 einen in einer der offiziellen Sprachen der Zeitschrift (Deutsch oder Spanisch) verfassten Artikel an *Magazin*. Hierzu müssen Sie als Nutzer auf der Online-Plattform registriert sein (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>), um den Beitrag für die entsprechende Rubrik gemäß den Anleitungen für Autoren (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/instrucciones-para-autores>) hochzuladen. Enthalten sein sollte ein Titel des Beitrages und eine Zusammenfassung (max. 150 Wörter) in der Sprache des Beitrages (Deutsch oder Spanisch) sowie eine Version auf Englisch (Titel und Zusammenfassung). Des Weiteren sollten auch die Schlüsselwörter sowohl in der Beitragssprache als auch auf Englisch enthalten sein. Die Veröffentlichung der 29. Ausgabe ist für Winter 2021 vorgesehen.

Anfragen zur Veröffentlichung der 29. Ausgabe können an die Emailadresse magazin@us.es beziehungsweise an eine der beiden Herausgeberinnen (malvarezg@us.es oder clim@upo.es) in folgenden Sprachen gerichtet werden: Spanisch, Englisch oder Deutsch.

Informationen zur Zeitschrift, die vorherigen Ausgaben und die Einreichungen von Vorschlägen finden Sie unter: <https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>

Bitte beachten Sie, dass Sie die im Stylesheet enthaltenen Angaben und die Anleitung für Autoren einhalten müssen, um Ihre Vorschläge bei *Magazin* einzureichen. Außerdem ist es erforderlich, die auf den nachfolgenden Seiten aufgeführte Autorenerklärung auszufüllen und von allen Autoren unterschrieben bei uns einzureichen.

Termine

Einsendung der Vorschläge bis spätestens: **15.07.2021**

Annahme od. Ablehnung: **15.10.2021**

Endgültige Version: **31.10.2021**

Die Herausgeberinnen

Dr. Christiane Limbach
 Universidad Pablo de Olavide
 Dr. Carmen Álvarez
 Universidad de Sevilla



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

https://institucional.us.es/revistas/ojs3/formulario_declaracion_autoria.pdf

MAGAZin. Revista de Germanística Intercultural

Declaración de autoría, buenas prácticas y cesión de derechos **Author declaration, good practices and copyright transfer**

La dirección de la revista recuerda a los/as autores/as de manuscritos que su contenido debe ser original e inédito, no publicado previamente en cualquier soporte. Únicamente se aceptará material publicado total o parcialmente con anterioridad, o que esté en proceso de evaluación en otra revista, si se hace constar la causa de tal duplicación y se facilita la fuente donde ha aparecido dicho artículo. Será responsabilidad del Comité de Redacción y de los informes de evaluación determinar la pertinencia de volver a editar dicho trabajo.

The Editorial Team of this Journal reminds authors that the content of articles must be original and not previously published in any medium. Material previously published in whole or in part, or which is being evaluated in another journal, will only be accepted if the reason for such duplication is stated and the source where the article appeared is provided. It will be the responsibility of the Editorial Committee and the evaluation reports to determine the relevance of re-editing the paper.

Los autores firmantes del trabajo deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión.

The authors signing the article must be the same as those who have contributed to its conception, execution and development, as well as to the collection of data, interpretation of results, writing and revision.

El autor de contacto del artículo propuesto ha de cumplimentar el formulario que sigue a continuación. Al final del mismo se incluye una hoja que deben firmar todos los coautores del estudio. El autor de contacto reunirá dichas firmas en una sola página o adjuntará las copias necesarias de la hoja de firmas hasta completar la de todos los autores, incorporándolas al formulario completo.

The corresponding author of the proposed article must complete the form below. At the end of this form there is a sample to be signed by all co-authors of the study. The corresponding author will either assemble these signatures on a single page or attach copies of the signature sheet as necessary to complete the signatures of all authors and incorporate them into the completed form.

Se debe adjuntar este formulario, debidamente cumplimentado, cuando se envíe a la revista el artículo propuesto.

This form, duly completed, must be attached when the proposed article is sent to the journal.

Antes de proponer la publicación de un trabajo debe consultar las directrices para autores de la revista a la cual envíe el artículo.

Before proposing a paper for publication, you should consult the guidelines for authors.

Las revistas tuteladas por la Editorial US, utilizan Turnitin con el fin de proteger la originalidad de los contenidos que publican.

The journals supervised by US Publishers use Turnitin in order to protect the originality of the content they publish.

Turnitin detecta coincidencias y similitudes entre los textos sometidos a evaluación y los publicados previamente en otras fuentes. Todos los artículos serán revisados con esta herramienta. Turnitin detects coincidences and similarities between the texts submitted for evaluation and those previously published in other sources. All articles will be reviewed with this tool.

MAGAzin. Revista de Germanística Intercultural

Título del artículo:

Title of the paper:

Declaración de originalidad y carácter inédito del trabajo (marcar todas las casillas)

Declaration of originality and unpublished nature of the article (tick all boxes)

- Este trabajo es original e inédito; no se ha enviado ni se enviará a otra revista para su publicación, salvo que sea rechazado.
This paper is original and unpublished; it has not been and will not be submitted to any other journal for publication unless rejected.
- Ninguno de los datos presentados en este trabajo ha sido plagiado, inventado, manipulado o distorsionado. Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados.
None of the data presented in this paper has been plagiarised, fabricated, manipulated or distorted. The original data are clearly distinguishable from those already published.
- Se identifican y citan las fuentes originales en las que se basa la información contenida en el manuscrito, así como las teorías y los datos procedentes de otros trabajos previamente publicados.
The original sources on which the information contained in the manuscript is based, as well as theories and data from other previously published work, are identified and cited.
- Se cita adecuadamente en el artículo la procedencia de las figuras, tablas, datos, fotografías, etc., previamente publicados, y se aportan los permisos necesarios para su reproducción en cualquier soporte.
The source of previously published figures, tables, data, photographs, etc., is adequately cited in the article, and the necessary permissions are provided for their reproduction in any medium.

- Se ha recabado el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.
Consent has been obtained from those who have provided unpublished data obtained by verbal or written communication, and such communication and authorship are properly identified.

Declaración de duplicación parcial o total (marcar solo las casillas que sean necesarias)
Declaration of partial or total duplication (tick only the necessary boxes)

- Partes de este manuscrito han sido publicadas anteriormente (completar la información pertinente en el apartado de observaciones y aportar dichos textos).
Parts of this manuscript have been previously published (complete the relevant information in the comments section and provide these texts).
- Este trabajo es la traducción de otro publicado previamente y cuenta con el consentimiento de los editores de dicha publicación. Esta circunstancia se reconocerá expresamente en la publicación final (completar la información pertinente en el apartado de observaciones y aportar dicho texto).
This work is a translation of a previously published work and has the consent of the publishers of that publication. This will be expressly acknowledged in the final publication (complete the relevant information in the comments section and provide such text).

Autoría (marcar todas las casillas)
Authorship (tick all boxes)

- Todas las personas que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.
All signatories to this paper have participated in its planning, design and execution, as well as in the interpretation of the results. They have critically reviewed the work, approved its final version and agree to its publication.
- No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de autoría científica.
No signature responsible for the work has been omitted and the criteria for scientific authorship are met.

Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)

Data collection and interpretation of results (tick all boxes)

- Quienes firman este trabajo han evitado cometer errores en su diseño experimental o teórico, en la presentación de los resultados y en su interpretación. En caso de que descubrieran cualquier error en el artículo, antes o después de su publicación, alertarán inmediatamente a la dirección de la revista.

The authors of this work have avoided errors in experimental or theoretical design, in the presentation of results and in their interpretation. Should they discover any errors in the article, before or after publication, they will immediately alert the journal Editorial Team.

- Los resultados de este estudio se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en el artículo.

The results of this study have been interpreted objectively. Any results contrary to the views of the undersigned are stated and discussed in the article.

Fuentes de financiación y agradecimientos (marcar todas las casillas)

Sources of funding and acknowledgements (tick all boxes)

- Se reconocen todas las fuentes de financiación concedidas para este estudio, indicando de forma concisa el organismo financiador y el código de identificación.

All sources of funding granted for this study are acknowledged, indicating concisely the funding body and the identification code.

- En los agradecimientos se menciona a las personas que, habiendo colaborado en la elaboración del trabajo, no figuran en el apartado de autoría ni son responsables de la elaboración del manuscrito.

In the acknowledgements, mention is made of the persons who, having collaborated in the preparation of the work, do not appear in the authorship section and are not responsible for the preparation of the manuscript.

Conflicto de intereses (marcar esta casilla si es necesario)

Conflict of interest (tick this box if necessary)

- En el apartado de observaciones, los firmantes del texto informan de cualquier vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con el trabajo propuesto.

In the remarks section, the signatories of the text inform of any commercial, financial or private relationship with persons or institutions that may have interests related to the proposed work.

Depósito de datos (marcar esta casilla si es necesario)**Data deposit** (tick this box if necessary)

Se han depositado los datos obtenidos de la investigación desarrollada en este artículo en un repositorio.

The data obtained from the research carried out in this article have been deposited in a repository.

Indique el nombre y la URL del repositorio en el apartado de observaciones al final de este documento.

Please indicate the name and URL of the repository in the comments section at the end of this document.

Autorización para la publicación del correo electrónico (marcar esta casilla si corresponde -consulte las normas de autoría de la revista-)**Authorisation for publication of email address** (tick this box if applicable - see the journal's authorship guidelines).

Todas las personas que firman este trabajo autorizan la publicación de su correo electrónico de contacto en el artículo, así como en la página web de la revista.

All signatories to this paper authorise the publication of their contact email address in the article, as well as on the journal's website.

Se recomienda el uso de correos electrónicos de tipo institucional.

The use of institutional e-mail addresses is recommended.

Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla)**Assignment of rights and distribution** (tick this box)

Los autores reconocen que la publicación de este trabajo supone la cesión del copyright a Editorial Universidad de Sevilla, que se reserva el derecho a distribuir en Internet la versión publicada bajo los términos de una licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional. La puesta a disposición del artículo en este formato supone para sus autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en su artículo 37.3, en lo relativo a la obligatoriedad de facilitar en acceso abierto los resultados de investigaciones financiadas por Organismos Públicos de Investigación.

The authors acknowledge that the publication of this work implies the transfer of copyright to Editorial Universidad de Sevilla, which reserves the right to distribute the published version on the Internet under the terms of a Creative Commons Attribution 4.0 International licence for use and distribution. By making the article available in this format, the authors comply with the provisions of Law 14/2011, of 1 June, on Science, Technology and Innovation, in article 37.3, regarding the obligation to make the results of research funded by Public Research Bodies available in open access.

Título del artículo:

Title of the paper:

AUTORÍA / AUTHORS

| Apellidos Surname | Nombre Name | Firma Signature | Fecha Date |
|-----------------------------|-----------------------|---------------------------|----------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

OBSERVACIONES / COMMENTS

Auf den Klang kommt's an: Die Vertonung eigener Geschichten zur intensiven Auseinandersetzung mit Prosodie im DaF-Unterricht

Denise Gensel
 Universidad de Sevilla
 dgensel@us.es

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.07>

Diese (die Umlaute Ä, Ö und Ü) waren und sind meine größten Feinde auf Erden, was die Aussprache betrifft. Bis heute machen mich diese Laute nervös. Schon mehrere Silben vor einem solchen Umlaut wird meine Zunge ganz unruhig, werden meine Lippen trocken. Diese phonetischen Tretminen sind für mich so, als kaute ich auf Nägeln. Als hätte man sie in die Worte geschlagen, die ich bilden möchte, und als verhinderten sie wie Widerhaken, dass diese meinen Mund verlassen (Khider 2019: 19).

Dass die Artikulation bestimmter Laute des Deutschen, die der Schriftsteller Abbas Khider in seinem Buch *Deutsch für alle* als „phonetische Tretminen“ bezeichnet, mit Schwierigkeiten verbunden sein kann, dürfte den meisten DaF-Lerner*innen aus ihrer eigenen Sprachlernbiografie bekannt sein. Vor allem die im muttersprachlichen Lautinventar nicht vorhandenen Laute und Lautkombinationen stellen häufig ein Hindernis beim flüssigen Sprechen dar, werden manchmal gar als unangenehm empfunden. Artikulatorische Normabweichungen beschränken sich jedoch nicht auf Einzellaute, sondern betreffen auch den suprasegmentalen Bereich, dessen Thematisierung in DaF-Lehrwerken einen vergleichsweise geringen Raum einnimmt. Dabei zeigen Forschungsergebnisse, welche hohen Stellenwert prosodische Merkmale für die Verständlichkeit lernersprachlicher Äußerungen, die Hörerorientierung in monologischen Reden sowie die Sprechwirkung aufseiten der Hörer*innen einnehmen. Ein Fokussieren im DaF-Unterricht ist dabei schon auf perzeptiver Ebene anzusetzen. Denn die durch die Muttersprache modellierten Hörmuster beeinträchtigen die Wahrnehmung unbekannter Segmente und Suprasegmentalia, die in der Ausgangssprache keine Systemrelevanz haben und führen dazu, dass diese schlicht „überhört“ und deshalb selten korrekt produziert werden können. Dies macht Hörtrainings in Form von diskriminierenden und identifizierenden Hörübungen im Fremdsprachenunterricht unabdingbar.

Wird sich im DaF-Unterricht dem Thema Prosodie gewidmet, so meist durch ein wenig breit gefächertes Übungsformat (mit Pfeilen die Melodieführung am Äußerungsende oder den Wortakzent durch Unterstreichen einzelner Silben markieren). Der vorliegende Beitrag unterbreitet den Vorschlag, DaF-Lerner*innen durch die Vertonung von Geschichten für prosodische Merkmale zu sensibilisieren, zu emotionalem Sprechen anzuregen und sich so einem Bewusstwerden der eigenen Sprechwirkung anzunähern.

1. Prosodische Merkmale und ihre Relevanz

Unter dem Begriff *Prosodie* sind alle Einzellaute überlagernden Eigenschaften gesprochener Sprache gefasst. Dazu zählen Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Dauer, Pausen, Sprechspannung sowie Stimmklang. Ihre Eigenschaft, stets an Einzellaute geknüpft zu sein, erschwert eine isolierte Betrachtung dieser auch als Suprasegmentalia bezeichneten Phänomene im Fremdsprachenunterricht. Zudem treten prosodische Merkmale meist in Kombination auf und erzeugen so die Rhythmisierung und Akzentuierung gesprochener Sprache.

Die phonetische Forschungslandschaft hält mehrere Studien bereit, die die Bedeutung jener klanglichen Eigenschaften des Deutschen empirisch belegen. So wurde bestätigt, dass Normabweichungen auf prosodischer Ebene das Verständnis von gesprochenen Äußerungen erheblich beeinträchtigen und dies sogar teilweise stärker als Fehler im lautlichen Bereich. Hirschfeld wies die enorme Relevanz von Wort- und Satzaccent in einer Perzeptionsstudie nach. Der Satz *Es regnet* wurde deutschen Hörer*innen mit einem falschen Akzentmuster vorgespielt (*Es reg'net*). Die hörerseitige Rezeption ist durch das Streben, dem Wahrgenommenen Sinnhaftigkeit zu entnehmen bzw. zu verleihen, gekennzeichnet und das Gehörte kann dafür Korrekturprozessen unterzogen werden. Nur 48,8% der Proband*innen haben in Hirschfelds Studie den Satz *Es regnet* erkannt, waren also in der Lage, als Korrekturleistung den Wortaccent zu variieren. Gut die Hälfte hingegen gab an, Sätze wie *Ist sehr nett. Geh ins Bett! Willst du mit?* gehört zu haben, also vom Ausgangssatz stark abweichendes Sprachmaterial, das jedoch die gleichen Akzentuierungsmuster aufweist (Vgl. Hirschfeld 1995). Über die Verständlichkeit hinaus kommt sprechstimmlichen Parametern eine restrukturierende und hörerorientierende Funktion zu (Vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2016). Zudem üben sie Einfluss auf die hörerseitige Behaltensleistung aus. Demnach führt eine intensiv gestaltete Sprechweise dazu, dass sich Hörer*innen an mehr Informationen eines gesprochenen Textes erinnern können als bei einer monotonen Vortragsweise (Vgl. Neuber 2006). Auch ob sich eine Person wohlfühlt, sie aufgeregt, verschlafen, euphorisch oder zutiefst niedergeschlagen ist, offenbart nicht zuletzt ihre Stimme.

Aus Hirschfeld/Reinke lässt sich folgende zusammenfassende Übersicht entnehmen:

| | |
|------------------------------------|--|
| syntaktische Funktion | Kennzeichnung der zugrunde liegenden syntaktischen Strukturen |
| strukturierende Funktion | Gliederung längerer Äußerungen in inhaltlich zusammengehörige Teilaußerungen |
| kommunikative Funktion | Kennzeichnung/Hervorhebung wichtiger Informationen gegenüber weniger wichtigen; Steuerung von Gesprächsabläufen (z.B. den Sprecherwechsel) |
| markierende Funktion | Kennzeichnung regional, soziophonetisch und phonostilistisch geprägter Sprechweisen |
| expressive oder affektive Funktion | Kennzeichnung von Emotionen und subjektiven Befindlichkeiten der Sprechenden Person |

Hirschfeld/Reinke 2018: 58

Darüber hinaus hat eine Übertragung von Artikulationsgewohnheiten aus der Muttersprache in die Fremdsprache die Entstehung eines fremden Akzents zur Folge. Die Interferenzen liegen dabei sowohl im lautlichen Bereich als auch auf prosodischer Ebene. In Sprechwirkungsstudien konnte ein Zusammenhang zwischen dem Ausprägungsgrad des fremden Akzents und einer Persönlichkeitsbewertung der Sprecher*innen festgestellt werden (Vgl. Reinke 2011, Reinke 2007). Der Umstand, dass sich dies gar negativ auf die Persönlichkeitsbeurteilung durch Hörer*innen mit Deutsch als Muttersprache auswirken kann (Vgl. Cohrs 2007), unterstreicht die Dringlichkeit, dem Thema Sprechwirkung im DaF-Unterricht Raum zu geben. Schließlich gilt es als ein wesentliches kommunikatives Anliegen von Individuen und somit auch DaF-Lerner*innen, dass das von ihnen vermittelte Fremd- mit ihrem Selbstbild weitestgehend kongruent ist.

Daher müssen sowohl die emotionalen Intentionen als auch die erreichten Wirkungen bewusstgemacht, die Lernenden für die entsprechenden phonetischen Ausdrucksformen sensibilisiert und deren Anwendung trainiert werden. (Hirschfeld/Reinke 2018: 143)

2. Interferenzphänomene bei DaF-Lerner*innen mit Spanisch als Muttersprache

Doch wo genau liegen die Interferenz-Gefahr bergenden Unterschiede im klanglichen Bereich zwischen den Sprachen Deutsch und Spanisch? Die nun folgende Skizzierung der prosodischen Differenzen erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit. Nicht nur das jede*r Lerner*in eine individuelle Sprachlernbiografie mitbringt, auch lässt sich eine Vielzahl an (regionalen) Varietäten des Spanischen finden, deren Artikulationsgewohnheiten voneinander abweichen können.

Das Spanische weist klare Regeln der Wortakzentuierung auf. Wörter, die auf Vokal oder den Konsonanten *n* oder *s* enden, werden auf der vorletzten Silbe betont (*palabras llanas*). Bei allen anderen erfolgt die Wortakzentuierung auf der letzten Silbe (*palabras agudas*). Abweichungen von dieser Verteilung wie beispielsweise die häufige Betonung der drittletzten Silbe (*palabras esdrújulas*) werden durch einen Akut gekennzeichnet. Im Deutschen hingegen ist die Wortakzentuierung weitaus weniger offensichtlich. Es besteht im Gegensatz zum Spanischen eine Tendenz zur Anfangsbetonung. Zudem können auf eine Akzentsilbe mehrere nicht akzentuierte Silben folgen (z.B. ‚hoffentlich‘). Dieses Phänomen wiederum lässt sich auch als rhythmische Besonderheit des Deutschen beschreiben. Zu fehlerhaften Realisierungen kann es zudem bei der Kombination Wortakzent und kurzer Silbenvokal kommen. Häufig wird dieser dann zu lang realisiert (z.B. ‚Sonne‘). In beiden Sprachen kommt dem Wortakzent eine bedeutungsunterscheidende Funktion (z.B. ‚umfahren vs. um‘fahren; ‚August vs. Au‘gust) zu. Ein Rückgriff auf Minimalpaare bietet sich demnach beim Üben an.

In Bezug auf den Rhythmus ist der Gegensatz zwischen dem relativ ausgeglichenen Wechsel zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben im Spanischen sowie dem für das Deutsche charakteristischen Phänomen, dass auf eine akzentuierte Silbe mehrere nicht akzentuierte Silben folgen können, die einer starken Reduktion unterworfen sind, hervorzuheben. Oftmals fällt dieser Kontrast zu schwach aus. Es ist also eine zu geringe Sprechspannung zu verzeichnen. Valman untersuchte in diesem Zusammenhang die Schwierigkeiten, die unbetonte Silben spanischsprachigen DaF-Lerner*innen bereits auf der perceptiven und daraus resultierend auf der produktiven Ebene bereiten (Vgl. Valman 2016).

Auch bei der melodischen Gestaltung sind unterschiedliche Kodierungsgewohnheiten zu verzeichnen. So variiert der Tonhöhenverlauf im Spanischen weniger als im Deutschen (Vgl. Hirschfeld 2003). Zudem ist die Lösungstiefe, ein für das Deutsche typischer, starker Tonhöhenfall am Äußerungsende, der Abgeschlossenheit und Nachdrücklichkeit markiert, im Spanischen nicht systemrelevant (Vgl. Alvarez-Finkbeiner 2013: 7). Dieses Sinken der Melodie in den untersten Sprechstimmbereich ist im Deutschen allerdings beim Vorlesen von rhetorischer Relevanz und ist bei der akustischen Modellierung von Aufforderungssätzen zu finden.

Die Bewertung des Schweregrades eines Fehlers hängt mit dessen mehr oder weniger störenden Wirkung im konkreten Kommunikationsprozess zusammen. [...] Beispielsweise ist es möglich, dass eine eigentlich geringfügige Abweichung (z.B. das Nichterreichen der Lösungstiefe bei gleichzeitiger Intention, sich in einem Bewerbungsgespräch als besonders kompetent darstellen zu wollen) eine sehr negative Auswirkung auf das Kommunikationsergebnis hat und sogar auf die Einschätzung der/des Sprechenden auswirkt (Hirschfeld/Reinke 2018: 151).

Ein Rückgriff auf kontrastive Fehleranalysen dient vor allem dazu, mögliche Fehlerquellen bei sprachlich homogenen Lerner*innengruppen vorauszusagen und das phonetische Übungsangebot gezielt zu optimieren.

3. Empfehlungen für den Unterricht

Wie eingangs bereits erwähnt spielen Hörgewohnheiten aus der Muttersprache eine wesentliche Rolle, die es beim Phonetiklehren zu berücksichtigen gilt. So bringen DaF-Lerner*innen von ihren Ausgangssprachen geprägte Hörmuster in den Lernprozess mit ein, die die Wahrnehmung fremder Laute oder unbekannter prosodischer Phänomene erschweren. Deshalb sollten Lerner*innen zunächst einmal mit Hörtrainings zum Ausbau ihrer auditiven Wahrnehmungsfähigkeit konfrontiert werden. In diese die muttersprachlichen Hörmuster erweiternde Kategorie fallen Übungen der Diskrimination und des Identifizierens von Lauten, Akzentuierungsmustern oder Melodieverläufen. Darauf aufbauend lassen sich Echoübungen mit den Lerner*innen durchführen, dabei handelt es sich um der Automatisierung dienende Übungsformate, bei denen Imitation und Nachsprechen im Vordergrund stehen. Erst dann ist ein Heranführen

an Formate, bei denen prosodische Mittel selbständig adäquat eingesetzt werden sollen, sinnvoll.

Bei der Thematisierung von Prosodie im Unterricht ist über das bloße Kriterium der Verständlichkeit hinaus und somit der Polarität *richtig – falsch* ein Bewusstmachen der eigenen Sprechwirkung anzustreben. Lerner*innen sollten damit vertraut werden, dass die prosodische Gestaltung ihrer Äußerungen stets eine Wirkung bei Hörer*innen erzeugt – sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache. So kann als Erweiterung der Verständlichkeit die Frage lauten, ob die prosodische Modellierung der Äußerung adäquat in Anbetracht der kommunikativen Absicht erfolgte. Also beispielsweise ob in einem Bewerbungsgespräch Kompetenz und ein gewisses Maß an Selbstvertrauen durch die Sprechweise übermittelt wird. Auch hier ist bereits auf der Ebene der Wahrnehmung anzusetzen. Aussagen können zunächst einmal auf ihre Wirkung hin eingeschätzt werden (z.B. Grad der Höflichkeit, Nachdrücklichkeit etc.) und dies stets unter der Fragestellung, welche prosodischen Mittel wie eingesetzt wurden.

Es ist wünschenswert, dass Lerner*innen im Unterricht genügend Anreiz gegeben wird, sich im emotionalen Sprechen selbst auszuprobieren und nach und nach der vielfältigen Wirkung ihrer Sprechweise(n) bewusst zu werden. Hirschfeld/Reinke kritisieren diesbezüglich ein Defizit in Lehr- und Lernmaterialien für das Fach Deutsch als Fremdsprache:

Die notwendige Reflexion hinsichtlich einer angestrebten bzw. erzeugten Wirkung (z.B. die Verwendung einer angemessenen höflichen Sprechweise) in der Kommunikation wird nicht angeregt, sodass die notwendige bewusste Angleichung situativ bedingter Sprechweisen nicht erfolgen kann und stattdessen weiter unbewusst auf die gewohnte – aber nicht immer passende – Sprechweise aus der Ausgangssprache zurückgegriffen wird (Hirschfeld/Reinke 2018: 185).

3.1 Die Vertonung eigener Geschichten

Ein Einsatz von Hörbüchern im DaF-Unterricht wurde bereits bei Travkina befürwortet. So diene die Hörversion literarischer Texte neben dem kulturellen Lernen sowie der Förderung von Hör-, Lese- und Sprechfertigkeit, auch der Sensibilisierung für den Klang der deutschen Sprache und der Erweiterung der durch die Muttersprache modellierten Hörmuster (Vgl. Travkina 2007). Weiterhin schlägt sie vor, Ausschnitte aus Hörbüchern auf prosodische Besonderheiten und deren emotionale Wirkung hin zu analysieren, um im Anschluss die Lerner*innen selbst die literarischen Texte vorlesen zu lassen (Vgl. ebd.).

Im Rahmen eines Seminars zur Förderung der Sprech- und Schreibkompetenz am Germanistischen Institut der Universität Sevilla wurde mit einer Gruppe von Student*innen, deren Deutschkenntnisse auf B1-Niveau lagen, die Vertonung eigener Geschichten angeleitet, um sich auf eine abwechslungsreiche Weise den Themen Prosodie und Sprechwirkungen zu nähern. Dabei erforderte vor allem die Vorbereitungsphase eine intensive Auseinandersetzung mit emotionalem Sprechen, auf perzeptiver, reproduzierender sowie produktiver Ebene. Diese umfasste Hörübungen, in denen die Lerner*innen zunächst einmal vorgespielte Aussagen nach deren Grad an Freundlichkeit/Höflichkeit/Nachdrücklichkeit zu bewerten hatten. Stets mit der Fragestellung, was bei deren prosodischer Gestaltung jeweils auffällig war. Diese Übung bietet je nach Ausprägung der einzelnen Merkmale (z.B. eine besonders hohe Lautstärke – unhöflich) häufig Potential zur Diskussion. Das ist durchaus erwünscht. Zudem wird ersichtlich, dass es nicht rezeptartig die eine Gestaltungsweise gibt, die zwangsläufig eine freundliche/unfreundliche etc. Wirkung erzielt.

Nach den wahrnehmungsschulenden Aktivitäten übernehmen die Lerner*innen selbst die Rolle der Sprecher*innen. Um ein möglichst breites Spektrum an emotionalen Varianten zu erfahren und zu erproben, eignen sich Aktivitäten aus dem Bereich des szenischen Spiels. Sartor plädierte bereits dafür, die beiden „Stiefkinder“ Phonetik und darstellendes Spiel im DaF-Unterricht zu verbinden (Vgl. Sartor 2007). In der Tat hat sich in der Unterrichtspraxis ein spielerischer Umgang mit Prosodie, das Übernehmen anderer Rollen, Imitieren und Nachahmen anderer Sprechweisen und Simulieren von Gemütszuständen und emotionalen Lagen als förderlich erwiesen. Es folgen didaktische Vorschläge diesbezüglich:

- Ein kürzerer Dialog, der der aktuellen Lehrwerkslektion entstammen kann, wird den Lerner*innen in auf A4-Format gedruckten Teilen präsentiert. Jede*r Student*in erhält eine Äußerung und positioniert sich an der richtigen Stelle, sodass sich die Redeanteile von Gesprächspartner*in A und B versetzt gegenüberstehen. Im Anschluss wird der Dialog mehrmals laut gelesen – jede*r Sprecher*in nur seinen*ihren Satz – und dies auf eine bestimmte emotionale Sprechweise, die entweder das verbleibende Publikum oder die Lehrkraft oder der*die erste Sprecher*in selbst vorgibt. Die Lerner*innen haben dabei die Möglichkeit, die Sprechweise des*der Vorgänger*in zu übernehmen oder

in ihrem Schauspiel zu variieren. Die Redebeiträge könnten ebenso gesummt werden. D.h. die Lerner*innen lösen sich vom konkreten Sprachmaterial und widmen sich ausschließlich der klanglichen Modellierung. Eine solche Entsprechlichkeit ist stets angebracht, um zu vermeiden, dass sich Lerner*innen zu sehr auf lautliche Erscheinungen konzentrieren.

- Eine andere Übung sieht vor, kurze Fragen, die auf Kärtchen gezogen werden, auf eine bestimmte emotionale Weise ihrem Gegenüber zu stellen. Dazu bewegen sie sich zu Musik durch den Raum. Sobald die Musik stoppt, präsentiert die Lehrkraft in Form von Emoticons einen Gemütszustand (z.B. erschöpft, stolz, begeistert) und die Lerner*innen wenden sich spontan an eine ihnen räumlich nahe stehende Person und verbalisieren ihre Frage bzw. empfangen eine solche. An dieser Stelle wird unaufgefordert auch Mimik und Gestik eingesetzt, deren Betrachtung ebenfalls sehr interessant wäre.

- Ebenfalls als eine Art Sprechtheater zu kategorisierende, ist folgende, anspruchsvollere Übung. Ein wenige Zeilen umfassender Text -es kann sich auch um ein Gedicht handeln - wird für alle präsentiert. Auf Kärtchen werden Rollen verteilt, deren Stereotype eine sehr charakteristische Sprechweise innehaben (z.B. Soldat, Navigationssystem, Marktschreier). Die Student*innen, die dieselbe Rolle haben, finden zusammen und besprechen, welche Eigenschaften der Sprechweise zugeordnet werden, mittels welcher prosodischen Gestaltung dies umzusetzen ist und üben ihre Vortragsweise. Im Anschluss lösen sich die Expert*innengruppen auf und es formieren sich neue Konstellationen, bei denen je eine Sprechrolle inszeniert wird. Die Gruppe hat die Aufgabe zu erraten, um welche Person es sich handelt. Die Auswahlmöglichkeiten können zur Erleichterung bereits für alle ersichtlich vorgegeben werden.

Die vorgestellten dramapädagogischen Übungen regen die Student*innen an, sich emotional in der Fremdsprache auszudrücken und machen ihnen zugleich bewusst, dass ihre lernersprachlichen Äußerungen (un-beabsichtigte) emotionale Wirkungen bei Hörer*innen verursachen können.

Zur Anfertigung der Vertonung ihrer zu zweit erfundenen Geschichten beschäftigen sich die Lerner*innen zunächst intensiv mit deren Verschriftlichung. Die Texte werden auf ihren emotionalen Gehalt hin untersucht und es wird unter Rückgriff auf zuvor erprobte sprecherische Variationen eine Hörerorientierte Versprachlichung geplant. Impulsgebende Fragestellungen können dabei lauten:

In welcher Stimmlage ist die Geschichte zu sprechen? Kann innerhalb des Textes variiert werden?

Wie sollte die Melodieführung am Äußerungsende sein?

Wo sind Pausen zu setzen?

Welche Textstellen sind besonders spannend/ dramatisch und sollten mit einem Tonhöhenanstieg markiert werden?

Wo bietet sich eine Erhöhung/Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit an?

Wo ist ein Anstieg der Lautstärke effektiv?

Welche Informationen in den Sätzen sollen Satzakkente tragen?

Gibt es Passagen wörtlicher Rede? In welcher Stimmlage werden diese gesprochen? In welchem Gemütszustand befinden sich die Figuren und wie äußert sich dieser in ihrer Stimme?

Den Lerner*innen wurde ausreichend Zeit gegeben, um den Text auf diese Fragen hin zu untersuchen, zu bearbeiten und Markierungen vorzunehmen. Es bietet sich an, Symbole für die einzelnen prosodischen Merkmale zur Verfügung zu stellen bzw. zu vereinbaren, um die Markierungen übersichtlich zu halten. In den entstandenen studentischen Arbeiten konnte eine sehr diverse Verteilung der Sprechrollen beobachtet werden. Mal wurde die Geschichte abschnittsweise alternierend von den Student*innen gesprochen, mal in Erzähler*in und Figurenstimme unterteilt. Auch dass nur ein Student die komplette Geschichte allein las, kam vor. Für die Aufnahme kann jede beliebige Sprachaufnahme-Funktion im Smartphone genutzt werden. Meist verfügen diese bereits über vorinstallierte Apps.¹

3.2 Mehrwert der Vertonung

Die Aufnahme des Gelesenen als zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt abspielbares Produkt bietet im Gegensatz zum flüchtigen Vorlesen im Kurs einige bemerkenswerte Vorzüge. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass die Student*innen die Aufnahme beliebig oft wiederholen, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden sind. Auch können Teile

(1) Bei *iPhone* beispielsweise eignet sich die Funktion „Sprachmemos“.

einzel aufgenommen und später zusammengeschnitten werden. So muss bei einem Versprecher oder einer von den Sprecher*innen selbst als nicht adäquat gelesenen Textstelle nicht die gesamte Geschichte erneut eingesprochen werden. Die Student*innen wiederholen bestimmte Stellen teilweise sehr oft und es tritt eine Art Automatisierungseffekt ein. Das Wissen um die Dauerhaftigkeit der Audio-Datei bewirkt zudem in den meisten Fällen eine gesteigerte Bemühtheit, was wiederum zu einem erhöhten Leistungsaufwand und besseren Ergebnissen in der prosodischen Gestaltung führen könnte. Zudem lassen sich zusätzlich mit Apps wie beispielsweise *Spreaker*² spezielle Audio-Effekte einfügen. Das Hörbuch bekommt dann Hörspiel-Charakter. Ganz besonders zu unterstreichen ist noch der Aspekt der Abspelbarkeit der Vertonung, die es den Sprecher*innen ermöglicht, ihre eigene Sprechweise wahrzunehmen. Sich selbst in Aufnahmen zu hören, ist (auch in der Muttersprache) bekanntlich ungewohnt und teils sehr befremdlich. Häufig hat man den Eindruck, dass die gehörte Stimme nicht mit dem Klang der inneren Stimme beim Sprechen übereinstimmt. Es ist daher sehr förderlich, wenn Lerner*innen sich häufiger mit ihrer eigenen Stimme aus der Perspektive des*der Zuhörer*in konfrontiert sehen, sich an ihren Stimmklang in der Fremdsprache gewöhnen und ihr auf diese Weise eine positivere Einstellung gegenüber hegen.

4. Schlussbemerkung

Es sollte deutlich gemacht werden, dass das Thematisieren von Prosodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache wesentlich, da von hoher kommunikativer Relevanz ist. Lerner*innen sollten sich bereits im Anfängerunterricht und auch noch auf fortgeschrittenem Niveau mit der prosodischen Gestaltung von Äußerungen auseinandersetzen. Dafür sind zunächst Wahrnehmungsübungen und Hörtrainings vonnöten, um die muttersprachlichen Hörmuster zu erweitern. Lerner*innen sind zum selbständigen Einsatz von Prosodie spielerisch mittels dem Sprechtheater sehr nahestehenden rhetorischen Übungen hinzuführen. Besonderes Augenmerk ist dabei auf emotionales Sprechen zu richten, um den Lerner*innen den Zusammenhang zwischen prosodischer Gestaltung und Sprechwirkung vor Augen zu führen. Mit wachsenden Sprachkenntnissen sollte auch auf suprasegmentaler Ebene eine zunehmende Progression erfolgen, beispielsweise ist der Sprechakt Ironie und dessen stimmliche Signale sehr komplex und anspruchsvoll und lässt sich erst auf hohem Sprachniveau behandeln.

Die Vertonung von Geschichten stellt eine Unterrichtsaktivität dar, in der sich Lerner*innen auf kreative und intensive Weise mit unterschiedlichen Sprechweisen beschäftigen. Im Zuge der Vorbereitung der eigentlichen Aufnahmen sind prosodische Elemente und deren Wirkung immer wieder bewusstzumachen und selbst zu erproben. Natürlich lässt sich diese Aktivität der begrenzten Unterrichtsstunden geschuldet nicht allzu oft im Semester wiederholen. Das wäre sicherlich auch im Sinne eines abwechslungsreichen Unterrichts nicht empfehlenswert. Allerdings können im DaF-Unterricht regelmäßig auch kürzere Texte bzw. Textabschnitte aus der aktuellen Lektion ausdrucksvoll vorgelesen und schließlich als Hausaufgabe aufgenommen und der Lehrkraft zugeschickt werden. Wünschenswert sind motivierende Aufgabenformate, bei denen ein bewusster Einsatz von Prosodie zur Vermeidung unbeabsichtigter Sprechwirkung im Vordergrund steht.

Literaturverzeichnis

- Alvarez-Finkbeiner, M. (2003):** „Lateinamerikanisches Spanisch“, in Hirschfeld, U.; Kelz, H.P.; Müller, U. (Hrsg.) (2013), *Phonetik international: von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. (online). [<http://www.phonetik-international.de/p-phonetik>].
- Cohrs, S. (2007):** „Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen ungarischer Deutschlehrer auf deutsche Muttersprachler und ungarische Germanistikstudenten“, in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online). 12/2. [<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/301/293>].
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2016):** „Hörerorientierung in der rhetorischen Redepraxis bei polnischen Germanistikstudierenden“, in Hirschfeld, U.; Lange, F.; Stock, E. (Hg.), *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*. Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 7. Frank & Timme, Berlin, 77- 84.
- Hirschfeld, U. (2003):** „Spanisch“, in Hirschfeld, U.; Kelz, H.P.; Müller, U. (Hrsg.) (2003ff), *Phonetik international: von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. (online). [<http://www.phonetik-international.de/p-phonetik>].
- Hirschfeld, U. (1995):** „Phonetische Merkmale im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik. 2. Aufl. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Hirschfeld, U.; Reinke, K. (2018):** „Phonetik

(2) https://www.spreaker.com/create-a-podcast?utm_source=homepage&utm_medium=cta-section1

in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer“, in *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 32, 3/1995, 177 – 183.

Khider, A. (2019): *Deutsch für alle*. Carl Hanser, München.

Neuber, B. (2006): „Phonetische und rhetorische Wirkungen sprechstimmlicher Parameter“, in *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 43, 3/2006, 151-156.

Reinke, K. (2011): „Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit“, in *Babylonia. Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht*, 2/2011, 73-79.

Reinke, K. (2007): „Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden“,

in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. (online) 12/2.

[<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/378/366>].

Sartor, E. (2007): „Phonetik und darstellendes Spiel: Zwei Stiefkinder begegnen sich im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online) 12:2.

[<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/313/303>].

Sperfeld, I. (2007): „Individualisierung im Phonetikunterricht. Die Arbeit mit Portfolios zur Unterstützung des Ausspracheerwerbs“, in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online) 12:2.

[<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/>

[index.php/zif/article/view/303/295](https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/303/295)].

Travkina, E. (2007): „Zur Arbeit mit dem Hörbuch im Phonetik-Unterricht“, in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online) 12:1.

[<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/311/301>].

Valman, G. (2016): „Unbetonte Silben als Lernproblem bei spanischsprachigen Deutschlernenden“, in Hirschfeld, U. Lange, F.; Stock, E. (Hg.), *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation. Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik*. Band 7. Frank & Timme, Berlin, 267 – 275.

Kompass DaF

Deutsch für Studium und Beruf



NEU



Sichere Navigation bis ins Ziel

- Zielgerichtete Kombination aus Sprach- und Kompetenzvermittlung
- Schrittweise Vermittlung von Kompetenzen zum Aufbau der Studierfähigkeit und der Sprachverwendung im Beruf
- Intensive Prüfungsvorbereitung (*Digitaler TestDaF, DSH, Goethe-Zertifikat, telc Deutsch*)

Für Ihren Online-Unterricht:
Auch als digitale Ausgaben
mit LMS erhältlich!



[www.klett-sprachen.es/
kompass-daf](http://www.klett-sprachen.es/kompass-daf)

Z34920

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!



La Germanística en Alemania e Italia durante la crisis del covid-19

Una conversación

Marcella Costa y Kai Bremer

El 24 de octubre de 2020, la Associazione Italiana di Germanistica (AIG) se dedicó, en un debate *online*, a los problemas que surgieron en la Germanística con la pandemia y cómo podrían ser evaluados. En primer lugar, se presentó una encuesta llevada a cabo por el Consejo de la AIG y en la que se les preguntó a los miembros de la asociación mencionada cuál había sido el impacto de la pandemia en su campo de trabajo. De modo adicional, el profesor de literatura Kai Bremer (Universidad de Osnabrück) y la lingüista Marcella Costa (Universidad de Turín) dieron dos conferencias de apertura sobre el tema, que fueron comentadas a continuación. El evento tuvo más de cien seguidores y seguidoras germanistas y se encuentra disponible en línea (véase: AIG - Associazione Italiana di Germanistica - Tavola rotonda 2020).

Inspirada por las dos intervenciones y la respectiva discusión, a lo largo de las siguientes dos semanas se desarrolló entre Marcella Costa y Kai Bremer una intensa conversación digital sobre las perspectivas de la Germanística. Esta conversación, que se publica paralelamente en italiano en la revista *Studi germanici*, se encuentra documentada en las líneas siguientes.

Kai Bremer: Marcella, antes de la pandemia ya tenías experiencia con la enseñanza digital. Haciendo una retrospectiva tras estos meses, ¿cómo percibes la transformación que experimentaron tus clases? ¿Opinas que las clases de Germanística en general fueron exitosas durante la pandemia? Las primeras encuestas que se hicieron tanto en Alemania como en Italia de hecho resultan ser bastante positivas. Sin embargo, las encuestas entre colegas, a mi parecer, resultan más bien moderadas.

Marcella Costa: Una encuesta entre docentes llevada a cabo por el Centro de Investigaciones Sociales “Luigi Bobbio” de la Universidad de Turín (cf. Ramella/Rostan 2020) llega, a grandes rasgos, a una conclusión considerablemente positiva respecto de la resiliencia y la capacidad de resistencia del sistema universitario italiano durante el cambio al modelo didáctico remoto provocado por el Covid-19. Para más del 60 % de las 3 400 personas encuestadas, el encuentro abrupto con la enseñanza *online* (que para ciertas personas más que un encuentro resultó ser un desencuentro) fue, después de unos días de aturdimiento, una experiencia positiva. El 72 % del personal docente declara que lograron habituarse al cambio hacia los formatos *online* en una sola semana y que cumplieron con la carga prevista de clases. La gran mayoría (80 %) afirma haber podido trabajar todos los contenidos previstos y hasta el 9 % incluso rindieron más al trabajar con las plataformas *online*. Parece, sin embargo, desconcertante que únicamente el 9 % de participantes aprovecharon la oportunidad para replantearse sus métodos didácticos. En efecto, en solamente el 66 % de los casos, cambió el canal de enseñanza: la docencia presencial se reprodujo del mismo modo, pero de manera virtual. En cuanto a la Germanística en Italia, las evaluaciones según la encuesta de la AIG son bastante parecidas. Debo admitir que mi seminario de traducción fue un éxito: el estudiantado entregó más textos que de costumbre, se comentaron de manera muy activa las traducciones del resto de la clase y además me fue posible diseñar un formato de evaluación que resultó ser objetivo y fiable.

Kai Bremer: No puedo referirme a cifras exactas, pero supongo que, si realizáramos encuestas en Alemania, estas llegarían a una conclusión similar. Sin embargo, ¿las cifras realmente lo explican todo?

Marcella Costa: Que la evaluación del primer semestre haya resultado positiva es, a mi parecer, el resultado de una consolación colectiva: pese a que las universidades públicas durante tantos años padecieron una falta de financiación, recortes de personal y la presión que representan las evaluaciones, el profesorado universitario fue capaz de demostrarle al país que la universidad ya no es una *turris eburnea*, sino que se muestra resiliente y reactiva y que es un elemento central de la comunidad del conocimiento. No obstante, opino que esta actitud positiva cambiará a lo largo del nuevo año académico bajo las condiciones pandémicas, ya que la vida universitaria se basa en la interacción cara a cara y progresa gracias a los debates y al desacuerdo. La interacción que se ve mediada de manera digital, y sobre todo la comunicación a través de la videoconferencia, en cambio, evita el disenso (tanto entre estudiantes como entre colegas). A menudo resulta difícil llegar a una interacción auténtica, no mediada, con el estudiantado, ya que el personal docente apenas conoce a sus estudiantes, pues las caras se esconden detrás de las iniciales de los íconos de Zoom. Además, afrontamos el problema de cómo evaluar el rendimiento bajo condiciones realmente honestas, aspecto que hasta la fecha no ha sido solucionado. Actualmente estamos viviendo el segundo semestre *online*, y pronto estaremos “afrontando” el tercero. ¿Crees que esta situación llevará a un cambio definitivo hacia la didáctica *online* o estaremos únicamente esperando, con impaciencia, el regreso de la normalidad?

Kai Bremer: Actualmente, me hago la misma pregunta muy a menudo y, cada vez, las respuestas que obtengo son distintas. Mis proyectos de investigación los realizo comprometiéndome mucho a nivel personal, por lo que cuido el aspecto social, aquellas pequeñas cosas que importan como, por ejemplo, ir juntos al comedor universitario o tomar una copa de vino después de una conferencia dictada por ponentes invitados. Echo mucho de menos estas cosas que en el contexto digital apenas pueden ser sustituidas. Para celebrar la Navidad, no hubo otra opción que reunirnos de forma *online*. Aunque fue mejor que nada, no es realmente una alternativa. Tú misma lo acabas de describir muy bien: la crítica científica concreta no se expresa en el formato digital con la claridad que tanto aprecio. En este sentido, me temo que las consecuencias para la investigación podrían llegar a ser graves a medio plazo, porque la tendencia a no llamar las cosas por su nombre podría aumentar. Esto aplica igualmente para los debates en los seminarios; ya conoces mi artículo publicado en *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (cf. Bremer 2020), en el que intenté exponer por qué la situación actual pone en riesgo la libertad académica. Por otro lado, algunas experiencias sí me parecieron enriquecedoras. En mis seminarios, ahora trabajamos con las versiones digitalizadas de impresos históricos de manera mucho más meticulosa que antes de la pandemia. Para la formación de la conciencia histórica, es mucho mejor que el trabajo de texto realizado con base en las ediciones nuevas que tenemos a nuestra disposición. Y, con respecto a la digitalización de la administración académica, la urgencia de adaptación que implica la contingencia, según mi opinión, es un muy buen impulso. A mí me molestaba mucho el hecho de que aún se hiciera tanto en papel. Afortunadamente eso ha cambiado de manera radical.

Sin embargo, estas son las meras consideraciones de un profesor de literatura. La Germanística es una disciplina extremadamente amplia y diversa. Hasta la fecha, al escuchar la palabra ‘Germanística’, muchas personas externas a la universidad suelen pensar en un tipo de Germanística cuyos objetos de trabajo son, principalmente, textos históricos y herméticos. Nada más lejos de la realidad. Dime, ¿tienes la impresión de que la enseñanza digital de los últimos meses supuso un cambio en la percepción, tan estrecha, que existe de la Germanística? ¿No se estará lentamente evidenciando cuán polifacética es la Germanística?

Marcella Costa: ¡Qué pregunta tan interesante! En el contexto de la Germanística de Italia, esa reputación, tan tradicional, ha sido reformulada ya desde hace tiempo. Más allá de los estudios literarios en nuestro campo, existen las clases de DaF (*Deutsch als Fremdsprache*), los estudios de la traducción y la lingüística (aplicada). Las clases digitales han demostrado más bien que el personal docente, para poder despertar el interés, debe hacer un uso altamente diferenciado respecto de los métodos de enseñanza, los materiales y las fuentes. Yo diría que aquellas personas que antes de la pandemia no se interesaban casi por los métodos, en este tiempo tuvieron que desarrollar nuevas estrategias y enfocarse conscientemente en las cuestiones pedagógicas. ¿Habrà ocurrido lo mismo en el caso de la Germanística en Alemania?

Kai Bremer: Hemos hablado mucho con mis profesores y profesoras asistentes sobre las experiencias y las maneras de trabajar en el aula. También llevamos a cabo una mesa redonda en el Departamento. Los participantes sacaron mucho provecho, pero, más allá de ello, hubo realmente poco intercambio, ya que nos veíamos exclusivamente en los encuentros *online*. Por lo demás, me temo que ha habido colegas que se han negado a afrontar los nuevos retos y no se han preocupado por los aspectos pedagógicos. Aunque esto es solo una suposición.

El intercambio y la reflexión pedagógica, no obstante, sí tuvo un espacio en el encuentro de enseñanza digital de la Germanística (véase: Forschungsverbund Marbach Weimar Wolfenbüttel 2020). Al respecto, tengo otra pregunta: en Alemania la pandemia empezó algo más tarde que en Italia, de manera que tuvimos la suerte de poder prepararnos con más antelación que vosotros. Uno de los resultados de esta pequeña “ventaja” que tuvo la Germanística en la primavera de 2020 es el ‘*Portal Digitale Lehre Germanistik*’ (véase *Forschungsverbund Marbach Weimar Wolfenbüttel* 2020). Los institutos de investigación extrauniversitarios como Forschungsverbund Marbach – Weimar – Wolfenbüttel nos apoyaron de manera fabulosa. Dos cuestiones me interesan en este contexto: a) ¿crees que tus colegas se enteraron de este portal? y b) ¿cómo se ha ido desarrollando el intercambio con los institutos de investigación en Italia durante la pandemia?

Marcella Costa: No sé si las y los colegas de literatura en Italia usan el portal. Por mi parte, antes de la conferencia de la AIG, no lo conocía y en estos días es cuando he comenzado a consultar los contenidos. Se trata verdaderamente de una iniciativa magnífica, que pone a disposición herramientas sumamente útiles para el diseño de las clases *online*, más allá de los documentos relativos al estado de los debates sobre la enseñanza digital en la Germanística en Alemania. Opino que la plataforma se podría dar a conocer a través de la red del DAAD en el exterior, ya que ofrece también una excelente opción para el intercambio y para la creación de redes, justamente todo aquello que ahora nos hace tanta falta. Y para responder a tu segunda pregunta: la Germanística no se encuentra precisamente en el centro de la atención de los institutos interdisciplinarios de investigación en Italia. Sin embargo, sí tiene a su disposición una buena red de instituciones especializadas (entre ellas el Istituto Italiano di Studi Germanici, la asociación italiana de germanistas, Villa Vigoni, el DAAD y la red de alumni del DAAD en Italia), que a lo largo del año han ofrecido foros de discusión y otras oportunidades para fomentar el intercambio. Yo creo que nos haría falta un compromiso más decidido frente a doctorandos, que sufren la pandemia de manera especial (por el aislamiento, la imposibilidad de las estancias de investigación, la falta de intercambio que suelen brindar los eventos académicos, etc.).

Kai Bremer: Comparto esta impresión. La situación es, efectivamente, absurda. Todo el mundo está continuamente estresado porque en todo momento hay una reunión por videoconferencia y porque en todo momento hay comunicación, pero no se produce un intercambio verdadero. Por tal motivo, actualmente, estoy pensando en cómo podrían crearse lugares virtuales complementarios que posibiliten el intercambio en las disciplinas, para que, por ejemplo, los y las estudiantes de doctorado se puedan encontrar y entrar en debate. Estos lugares necesitarían un reconocimiento por parte de las disciplinas, así como un encuentro en Villa Vigoni, que sin duda siempre lo tendrá. Además, necesitan estar dotados de herramientas técnicas que permitan el intercambio de alto nivel, puesto que en el encuentro *online* el trabajo concreto con los textos, la interpretación precisa y la discusión sobre el texto literario no reciben la atención que se merecen.

Algo similar ocurre con las clases en las que el trabajo con el texto en la pantalla puede conllevar toda una serie de problemas. Al menos, es lo que me comentan mis colegas. Marcella, ¿hay en tu campo de trabajo terrenos de los cuales dirías que la enseñanza digital definitivamente no sirve?

Marcella Costa: En el semestre de verano, les estaré dando clases a aproximadamente 110 estudiantes del primer año de grado (B.A.), en la plataforma de Webex. He decidido dar clases exclusivamente de forma *online*, porque las experiencias que se hicieron en Turín con los formatos híbridos permitidos, presenciales y online de manera simultánea, fueron por el contrario negativas. Una tercera parte del curso “Introducción a la lingüística alemana” está consagrada a la fonética contrastiva alemán-italiano y en este momento estoy preparando el concepto para las prácticas *online*.

Una estrategia factible son los ejercicios en parejas, seguidos por un debate acerca de los respectivos problemas de pronunciación u otros formatos de *flipped classroom*, que integran elaboraciones autónomas del fenómeno fonético en cuestión y que a la vez están acompañadas por una sesión plenaria. La didáctica de grandes grupos que se acostumbra a aplicar en Italia en los primeros años del B.A., será uno de los mayores retos para la enseñanza remota.

Sin embargo, un reto mucho mayor que la didáctica concreta en el campo de los idiomas extranjeros, me parece la parálisis total de la movilidad internacional —tanto la estudiantil como la docente. Para la Germanística en el exterior, las prohibiciones de salida han tenido consecuencias graves. El intercambio Erasmus, la movilidad docente, las estancias de investigación, las conferencias, ¿pueden ser reemplazadas por los formatos virtuales? ¿Esta situación fue debatida en el seno de la Germanística en Alemania? ¿Qué opinas de la *blended mobility* o la movilidad virtual en el campo de la Germanística?

Kai Bremer: Ya ha habido, hace tiempo, colegas que debatieron sobre este aspecto: en primer lugar, lo mencionaron quienes actualmente están trabajando con los programas Erasmus. A mí me parece que todos los eventos programados fueron desplazados con la esperanza de que pronto hubiese una vacuna. Más allá de esto, debo admitir que no se abordaron los programas de intercambio. Me di cuenta de ello porque en otoño de 2021 quiero tomarme un año sabático y justo estoy sondeando las posibilidades para aprovechar el tiempo, trabajando en varios institutos de investigación. Por el momento, he pensado únicamente en algunas instituciones alemanas. Es una locura, pero seguramente estaré trabajando en Múnich. Ni siquiera he pensado en la opción de desplazarme desde allí hacia Turín para realizar un encuentro contigo. El coronavirus actúa como unas tijeras mentales: nos vuelve más provincianos.

Al mismo tiempo, el programa del encuentro de Germanística digital dio prueba de la poca importancia que tiene el intercambio en este momento, pues la gente se conectaba desde cualquier parte del mundo, aunque finalmente no se debatió el intercambio internacional.

No obstante, no tuvo tanto que ver con que el tema no fuera de interés; se debió a que nadie propuso ninguna intervención sobre este tema. En lo relativo a la *blended mobility* o la movilidad virtual, personalmente no tengo ninguna experiencia, motivo por el que me gustaría devolver la pregunta: ¿Cuáles son tus experiencias al respecto? También te hago esta pregunta porque tengo la impresión de que la Germanística alemana, incluso antes de la pandemia, no se mostraba demasiado entusiasta con respecto a la movilidad. ¿Quizás los nuevos formatos ofrezcan una posibilidad para romper un poco con esta situación?

Marcella Costa: Excluyendo la enseñanza del alemán como lengua extranjera (DaF) y la Germanística Intercultural (*Interkulturelle Germanistik*), que en su esencia poseen una orientación intercultural e internacional, he notado en distintas ocasiones que la Germanística en Alemania y Austria invierte poco en el intercambio internacional. La Germanística en el exterior, en cambio, se proyecta automáticamente hacia los países germanoparlantes y continuamente busca nuevos contactos, tanto en la investigación como en la didáctica. En este caso, para los tres niveles de graduación (título de grado, maestría y doctorado), el intercambio internacional es de suma importancia. Para el estudiantado de grado, la experiencia de pasar un tiempo en el exterior, en un país de habla alemana, ofrece, entre otras cosas, la oportunidad de planificar la continuación de sus estudios a nivel de maestría en alguna universidad alemana —los programas de financiación del DAAD justamente están encaminados en esta dirección—, mientras que, para quienes se encuentran en un programa de Germanística a nivel de maestría, la estancia en el exterior puede ser el punto de partida para buscar un trabajo en un país germanófono. De igual manera, para escaso estudiantado de doctorado en Germanística (tanto en el campo de la literatura como en el de la lingüística), el intercambio en forma de cotutela, por ejemplo, o alguna forma de estancia de investigación más extensa en un instituto de investigación alemán, es un factor fundamental para su formación científica. Por tales razones, y según mi opinión, sería deseable que la Germanística tuviese en la misma Alemania más en cuenta la dimensión europea y reconociera su propio rol, que de hecho es clave, en el contexto (europeo) no germanoparlante. ¿Cómo se podría promover, según tu criterio, el interés por una mayor movilidad internacional entre el cuerpo docente y el estudiantado?

Kai Bremer: Opino que, aunque parezca banal, todo depende de los contactos personales —que se tienen o no se tienen. El problema que se presenta aquí es, por supuesto, que el impulso para las cooperaciones nuevas o para ciertos experimentos no tiene mucho espacio. Miremos solamente nuestro caso: si, tras el encuentro de la AIG, no hubiésemos entablado casualmente este diálogo, seguramente ni tú ni yo hubiésemos tenido la idea de entrar en contacto. Lo que necesitamos son conversaciones más informales, más constelaciones que despierten curiosidad mutua. Quizás sea también la mejor condición para nuestro estudiantado de grado, máster y doctorado, para que puedan relacionarse con germanistas. El apoyo a través de programas en general funciona según la selección por capacidades. Probablemente sea difícil cambiar este principio a priori. En lo que respecta al encuentro personal, a saber, para el puro placer de la conversación, el principio de la preselección competitiva es sin embargo un obstáculo. Por lo cual tanto el estudiantado como el cuerpo docente deben optar conscientemente por el intercambio. Es aquí donde nos encontramos con la gran prueba. Realmente debería ser mucho más fácil poder superar este obstáculo, que todo estuviera menos regulado, que se pueda dar todo de manera más espontánea. Aunque esto es solo un deseo bienintencionado.

Marcella Costa: Pienso que, para fortalecer el intercambio internacional, y principalmente el que se refiere a la dimensión europea, es muy valiosa la enseñanza digital, por ejemplo, como un paso previo a la movilidad física o para proyectar nuevas titulaciones dobles. Respecto del nuevo programa Erasmus+ (2021-2027), más allá de la movilidad física tradicional, la híbrida y la virtual seguramente jugarán un rol importante, ya que, mediante estas formas virtuales de colaboración, sería posible que más estudiantes —y también en casos en los que, por razones económicas, familiares, profesionales o de salud, no tengan la posibilidad de llevar a cabo una movilidad tradicional— entren en contacto con otras culturas académicas. Para que esto suceda, el cuerpo docente tendrá que estar dispuesto a reconceptualizar la comunicación en los seminarios —por ejemplo: abriendo nuevos espacios de discusión a través de formas digitales de comunicación— y saber moderar o dividir las clases en momentos presenciales y remotos, o incluso diseñar ofertas de formación para clases internacionales.

Durante la pandemia, ¿has hecho experiencias y aplicado formatos sobre los cuales dirías que podrían ser especialmente útiles para estos escenarios futuros?

Kai Bremer: Por supuesto que puedo hablar de algunas primeras experiencias que, en efecto, son, sin excepción, buenas. En septiembre, hice por primera vez un coloquio de estudiantes de doctorado, de manera híbrida: la mayoría estaba presente y dos se conectaron de manera digital. Funcionó mejor de lo que en un primer momento me había imaginado. Actualmente, estoy preparando una pequeña mesa redonda para otoño. Una colega, que es muy importante en este contexto, me comentó que en verano iba a tener un bebé y me preguntó si para el encuentro podía simplemente conectarse. Una pregunta de esta índole hace un año habría causado cierto trabajo y esfuerzo. Pero ahora, y sin haber consultado a quienes coorganizan el evento conmigo, le pude responder de inmediato: «Claro que puedes participar, al menos mientras así lo desees y tu bebé te lo permita».

Marcella Costa: Me parece una perspectiva fantástica, ¡sobre todo para las mujeres investigadoras! La yuxtaposición de formatos presenciales y remotos quizás sea la clave para conseguir una universidad inclusiva. Una estrategia de este tipo la hallamos en la llamada «teledidáctica híbrida», ofrecida por algunas universidades italianas al inicio del semestre de invierno de 2020. El cuerpo docente y una parte del estudiantado estuvo presente y quienes eran del exterior o no se podían permitir continuar pagando la vivienda y el resto de gastos, se conectaban desde casa en videoconferencia. Este experimento, de adaptar y diferenciar bien las formas de enseñanza, se debió al intento de mantener la vida universitaria, más allá del hecho de haber sido un buen ejemplo de libertad académica. Simultáneamente, fue un gran reto para el cuerpo docente, que muy pronto terminó cuando llegó la segunda ola de la pandemia. ¿Tú también experimentaste esta forma híbrida en las universidades alemanas? Y, si fue así, ¿qué resultados tuviste?

Kai Bremer: A mí me parece fascinante que me hables de esto, porque opino que la situación a lo largo del semestre de invierno está cambiando paulatinamente. Antes de responderte, preciso saber dos cosas: En Italia,

¿«híbrido» quiere decir que el mayor número de estudiantes posibles estaban presentes y que solamente quienes desde el principio no habrían podido estar, participaron en línea? La segunda pregunta es que te has referido al caso de algunas universidades italianas, pero ¿qué ocurrió con las demás?, ¿las otras universidades aplicaron la enseñanza exclusivamente *online* o, por el contrario, la enseñanza presencial?

Marcella Costa: La situación de la enseñanza al principio del semestre de invierno 20/21 difería entre las distintas universidades italianas: en algunas universidades todo se programó *online* desde el principio, en otras se implementó el modelo de la llamada *Didattica alternativa*. Este modelo prevé que se dicte la clase en el aula, que se grabe y que sea emitida vía *streaming*. La parte del estudiantado que vive cerca y no necesita trasladarse o mudarse para llegar a la universidad está presente, teniendo en cuenta la condición de reserva de cupo a través de la *app*, pues ahora las aulas solo abarcan la mitad de los cupos. El resto de estudiantes, por su parte, sigue la clase por *streaming*. La grabación, que en algunas universidades italianas es obligatoria, se sube a la plataforma de Moodle. La alta disponibilidad de los materiales de enseñanza, sumada a la promesa de que todo el año académico 20/21 iba a comprender clases remotas, llevó a que, por ejemplo, en el departamento de lenguas extranjeras y literaturas de la Universidad de Turín, el número de estudiantes de primer año en el B.A. haya aumentado en un 9 % y en la maestría incluso en un 40 %. Para el cuerpo docente, esto tendrá consecuencias bastante graves (exámenes, tutorías de trabajos de grado, consultas).

Kai Bremer: Me imagino que esto te preocupa. La presión es enorme. Tengo la impresión de que también en Alemania existe agotamiento en el cuerpo docente. Mis colegas solían dar las clases desde casa, no en el aula y solo unos pocos eligieron esta opción. La primera opción también causa cansancio, porque afecta al equilibrio entre el trabajo y la vida privada. En todo caso, desearía que las comunicaciones respecto a todo el año académico se dieran, como en Italia, a medio plazo. Actualmente en Alemania se está actuando a muy corto plazo, lo cual tendrá como consecuencia que el nivel de frustración aumente. De igual modo, ya quedó claro que también en Alemania la enseñanza digital será nuevamente la norma durante el semestre de verano. Me gustaría que hubiese más debate sobre cómo podría seguir toda esta situación, pensando en las vacaciones de verano o, sobre todo, en el semestre de invierno 2021/22. Por supuesto que nadie puede decir nada a ciencia cierta en este momento, pero teniendo en cuenta que todo fue tan estresante en los últimos meses y lo sigue siendo, tendríamos que hablar más sobre las perspectivas. Me parece bastante probable que la pandemia nos siga preocupando en el semestre de 2021/22. Esperemos que no vuelva a ser tan grave como ahora, en medio de la segunda ola, pero seguramente aún nos ocupe durante la segunda parte del año. Así las cosas, deberíamos hablar de los retos actuales de forma más prospectiva y sacar de ello las correspondientes conclusiones. ¿Qué significa esta situación para quienes se están doctorando? ¿Cómo afecta la duración de los estudios? ¿Qué significa para la enseñanza? ¿Y para el intercambio internacional? ¿Cómo se puede digitalizar la literatura que aún no lo está? ¿Qué herramientas, qué equipamiento técnico, necesitan los institutos? A mi parecer, las decisiones se toman de manera muy poco sistemática, entrecortada y nunca a medio plazo. Esta impresión me lleva a otra cuestión, Marcella. En la lingüística, sobre todo en la didáctica lingüística y en DaF/DaZ, desde hace ya varios años se están ideando conceptos para el *blended learning*. Lo mismo vale para ti. Desde la pandemia, todo el mundo habla de este modelo. En Alemania, no solo se está prefiriendo esta opción para los meses que vienen y para cuando se relajen las medidas y se vuelva a las clases presenciales, sino que también se está tomando en consideración para la docencia pospandemia. ¿Cómo ves la situación? ¿Qué posibilidades tendrá el *blended learning* en los próximos meses?

Y otra pregunta, que quizás sea igual de importante, ¿crees que este formato también tiene sus desventajas?

Marcella Costa: Desde mi perspectiva, el *blended learning* creará un escenario nuevo para las universidades. Me imagino que, en los cursos que se den en paralelo, como es el caso de los ejercicios prácticos de las clases de idiomas, los cursos *blended* y los cursos tradicionales podrían mantenerse, ya que la sobrecarga y el trabajo extra, además de las consecuencias que la enseñanza y el aprendizaje *online* tienen para la salud, podrían llevar a un rechazo de estos canales de mediación. Desde hace algunos meses, existe además un movimiento de

docentes en Italia que se manifiesta en contra de la enseñanza digital: la enseñanza y el aprendizaje representan acontecimientos altamente interactivos que por el Covid-19 únicamente pueden ser llevados a cabo de manera *online*. La formación universitaria no significa simplemente tener clases magistrales y seminarios, sino que también implica una vida cultural en las ciudades universitarias y toda una movida, como la de ir a los bares, etc., para entrar en contacto y entablar relaciones nuevas.

Kai Bremer: Me parece que definitivamente deberíamos pensar más en lo que se está perdiendo a nivel social. Porque no solamente se ve afectada la vida estudiantil, sino que también entran en peligro situaciones muy concretas del aprendizaje. Para cada respectiva situación de aprendizaje es, por ejemplo, eminentemente importante que se tome conciencia de las dificultades que pueden tener algunos ejercicios en las clases de idiomas o algunas lecturas. Cuando pienso en *blended learning*, a veces sueño con pequeños grupos de estudiantes que, con sus portátiles en las piernas, llegan a alguna solución, trabajando de manera cooperativa, o debaten e interpretan un texto, estando a la vez *online* y presentes.

Marcella Costa: Un gran problema de la teleformación reside en que la mayoría del cuerpo docente comenzó con la didáctica virtual sin ninguna capacitación previa y transfirieron las formas de mediación análogas a una dimensión en la que ha de actuarse de manera digital. Algunas personas más dadas a las capacitaciones se han atrevido con algunas *apps* interactivas y algunas plataformas digitales didácticas, o con herramientas de grabación y otras *apps* dedicadas a la enseñanza, para intentar adaptar los métodos conocidos a la nueva realidad. En algunas universidades, se ofrecieron cursos intensivos y, según muchos integrantes del cuerpo docente, efectivamente esta oferta de capacitación debería seguir en el futuro. En las universidades alemanas y especialmente en la Germanística, ¿también se solicitaron este tipo de capacitaciones? ¿Se desarrollaron programas de capacitación para el cuerpo docente universitario con un enfoque en las competencias digitales de la enseñanza?

Kai Bremer: Ya contábamos con cierta infraestructura, como las plataformas de gestión del aprendizaje del tipo de Moodle o Stud.IP, que fue ampliada de manera muy veloz y eficiente. El problema se dio, en cambio, por lo que acabas de mencionar: en muchas ocasiones, se intentó trasladar al plano digital la manera típica de enseñar con clases presenciales, lo que no funciona muy bien, por la simple razón de que en la enseñanza digital raras veces se crea la atención que se da en el seminario presencial, en el que no hay distracción. En mi caso, empecé a trabajar con *hypothes.is*, una herramienta de anotación excelente que permite que se comenten y debatan de manera colaborativa textos históricos en internet. Es decir, surgió una nueva forma de trabajo intensivo con el texto. Llegué a esta herramienta gracias al intercambio con colegas que estaban adentrándose en la plataforma *Digitale Germanistik*. Otra gran ayuda fue la página web de PhiloLotsen de la Ruhr-Universität Bochum (cf. *Online-Präsenz der PhiloLotsen 2020*). El software de aprendizaje de mi universidad hasta la fecha no cuenta con ninguna herramienta que sirva para el trabajo de texto preciso, filológico.

Lo que quiero decir con esto es que busqué los programas de capacitación por mi cuenta, al margen del hecho de hablar con colegas que trabajan de forma similar, y finalmente di con lo que buscaba. Las ofertas de las universidades me parecen demasiado estandarizadas y orientadas hacia las necesidades de las ciencias naturales, con lo cual, por más que hayan ofrecido y sigan ofreciendo una buena base, no responden a las necesidades específicamente filológicas. Lo que plantea otra pregunta, ¿Fue efectiva la oferta de capacitación en Italia? y ¿también tuviste el problema de que las herramientas ofrecidas fueran deficientes respecto de las necesidades específicas de tu disciplina?

Marcella Costa: En Italia, el panorama universitario es muy variado. Algunas universidades ofrecieron capacitaciones generalizadas. En mi universidad, se propuso, para cada departamento, la figura de la “asistencia digital” para el año académico de 20/21, compuesta por jóvenes de grado, con competencias en la enseñanza digital, cuyo cometido era apoyar al cuerpo docente de manera individualizada en el diseño de sus clases, ofreciendo capacitaciones más específicas. Igualmente, el estudiantado recibe apoyo, pues cada programa tiene a su disposición asistentes que organizan grupos de trabajo online y realizan asesorías online. Por supuesto,

esta medida supone una gran inversión financiera, posible gracias al fondo de pandemia del Ministerio de Educación e Investigación. Y, en respuesta a tu comentario sobre las herramientas de aprendizaje específicas, debo agregar que, en DaF, percibo mucho activismo de parte del cuerpo docente universitario de alemán, quienes continuamente idean y ponen a prueba herramientas nuevas. Yo misma, debido a la falta de tiempo, no pude hacer muchos descubrimientos.

He aquí otra pregunta complementaria respecto de los formatos de enseñanza-aprendizaje. ¿Con qué formas de participación se experimentó en los seminarios de estudios literarios? ¿El formato interactivo que caracteriza al seminario realmente se pudo transferir al formato virtual? ¿Cómo se adaptó a las plataformas comunicativas y a las restricciones de las mismas?

Kai Bremer: Este es un punto interesante. A mí por ejemplo me convencen bastante los *breakout-rooms* ofrecidos por varios programas de videoconferencias. Tengo la impresión de que el estudiantado sabe aprovechar muy bien estos espacios virtuales y que los resultados de los trabajos en grupo tienden a ser mejores que antes o, al menos, no son peores. Las conversaciones directas en los seminarios, pese a todo, sufrieron, sobre todo en lo que se refiere a una disposición tan básica como encender la cámara, que, aunque suceda, no mejora realmente la conversación. En cualquier caso, me parece especialmente inquietante que desde la didáctica se hayan lamentado tan poco por lo que se perdió. Hay muchas formas de aprendizaje basadas en actividades y en lo lúdico, importantes para quienes cursan Germanística para luego trabajar en las escuelas, si bien, no funcionan en absoluto en la enseñanza digital. Empezando por el hecho de que la calidad de audio en muchas plataformas está hasta tal punto ralentizada, que, por ejemplo, resulta imposible leer un drama de manera escénica. De tal manera que, en los últimos meses, he suspendido por completo la lectura compartida de textos dramáticos, lo que supone una forma especialmente interactiva del análisis literario. Y esto es solamente un ejemplo. Casi todos los estados federados de Alemania exigen al cuerpo de enseñantes de alemán que, en el nivel superior, no se ocupen únicamente del análisis de textos de teatro, sino que además se dediquen a las adaptaciones escénicas de los mismos. ¿Cómo llevar a cabo una tarea semejante si durante la carrera no se puede ir al teatro? Para ser más claro todavía: especialmente la didáctica en este momento se enfoca demasiado en el potencial de la enseñanza *online* y, como consecuencia, no toma en serio lo que se está perdiendo.

Marcella Costa: La falta de experiencia concreta (la que se hace durante una estancia en el extranjero, por ejemplo) y de *hands on* o *learning by doing*, también en el terreno de la lingüística y de DaF, representa una pérdida enorme. Me atormenta la idea de que el estudiantado de másteres que comenzaron el año pasado solo puedan cursar un semestre de didáctica presencial...

Kai Bremer: Los másteres son también los que más me preocupan y tu observación me lleva a pensar en otro tema, que en Alemania se está debatiendo de manera muy intensa, sin que, según mi criterio, se esté avanzando mucho en la materia: las pruebas y los exámenes.

Marcella Costa: En Italia, los exámenes *online* y los exámenes orales por Zoom se han convertido en la pesadilla de cualquier docente. En las concurridas universidades italianas y particularmente en los exámenes de alemán, que a menudo son bastante temidos, el índice de estudiantes que no rinden en el examen ha disminuido de manera considerable, lo que no está correlacionado con el hecho de haber desarrollado competencias. El cuerpo docente sufre frustraciones y siente que le “toman el pelo” cuando sus estudiantes más inteligentes se disponen a recitar las respuestas que toman directamente del escritorio de su ordenador. Para evitarlo, empezaron a sustituirse los exámenes orales por los escritos. ¿Tú también notaste fluctuaciones en los rendimientos de tus estudiantes? ¿Se mantuvieron los formatos de los exámenes en Germanística o se adaptaron a las nuevas condiciones? ¿Hay preocupación por la calidad del proceso de aprendizaje y enseñanza entre quienes cursan Germanística?

Kai Bremer: En lo relativo a los exámenes *online*, el recuento completo de las experiencias lo obtendré

cuando finalice el semestre de invierno de 2020/21. Por el momento, solamente he realizado un par de exámenes orales *online* y el único examen escrito que hice fue un control del nivel de aprendizaje (realizando un test de respuestas múltiples). Los exámenes orales en mi universidad tienen más bien un carácter de coloquio y debo decir que funciona más o menos bien, aunque a veces se vuelva un tanto tedioso. A la luz de las circunstancias, sin embargo, me parece aceptable. La “tomadura de pelo” que mencionaste la estamos viviendo en otro tipo de examen, en los trabajos que deben entregar cada semestre. Se trata de nuestros exámenes más importantes y son pruebas que suelen constar de quince a veinte páginas, en las que deben desarrollar y debatir de manera autónoma una pregunta o problema de investigación. Estos ensayos, a mi parecer, están gravemente en peligro por tres razones: en primer lugar, porque se han registrado muchos menos estudiantes de lo habitual; luego, porque se han solicitado muchas más prórrogas; y, por último, porque, en los ensayos corregidos hasta el momento, se encuentran más intentos de fraude de lo usual, incluyendo plagios realmente llamativos. Una de las razones podríamos encontrarla en el hecho de que las bibliotecas actualmente solo ofrecen consultas limitadas. Simplemente no se puede, en este momento, ir a ver los estantes de la biblioteca para verificar lo mucho que se escribió acerca de un tema de investigación. A lo que se le suma que, en los estudios literarios germánicos, una gran parte de la literatura primaria y secundaria no se encuentra digitalizada. A lo mejor solamente se está consultando lo que está accesible de manera *online*. Entonces, poco antes de la entrega, se percatan de que en la biblioteca había más literatura de investigación en forma de libro impreso que deberían haber leído para completar su trabajo, lo que, a su vez, provoca frustraciones y retrasos, incluso, en algunos casos, hasta libera cierta energía negativa. La consecuencia es una importantísima carga adicional para nosotros, para el cuerpo docente, ya que los intentos de fraude implican un trabajo enorme en la administración de los exámenes.

Marcella Costa: Al finalizar el debate en el marco del encuentro de la AIG, se cuestionó si la pandemia iba a provocar un cambio de paradigma en la Germanística. ¿Tú crees que “la nueva normalidad” repercutirá en las maneras de investigar y de enseñar en el campo de la Germanística?

Kai Bremer: Es interesante —y ahora hablo como profesor de literatura— que conozcas la expresión “nueva normalidad”. ¿O acaso también se usa en italiano? Como ya expuse en otro contexto junto a un colega de Osnabrück, Christoph König (véase Bremer/König 2020), me parece muy traicionera. Porque sugiere que ya habríamos llegado a algún lado. Efectivamente, estuvimos elucubrando los problemas, las dificultades varias y los miedos que nuestra situación conlleva; además, estamos de acuerdo en que hemos aprendido bastante y que mucho nos será de gran utilidad en el futuro. A pesar de ello, la situación no me parece en absoluto “normal”. Siento, en cambio, estar conduciendo un coche y atravesando una tormenta de nieve, pese a que, a diferencia de la situación en una carretera helada, en el fondo no sabemos si no estamos más bien fantaseando en torno a un control inexistente. En realidad, deberíamos parar un poco, tomar un respiro y ver si continuamos, si alargamos el respiro o si no sería mejor retornar. Para hablar en términos más concretos: sí, estoy seguro de que esto tendrá consecuencias. A lo largo de los últimos meses, he estado pensando mucho en los conceptos de educación del Idealismo alemán. A mi parecer, ya no están muy vivos, quizás le sigan sirviendo a modo de eslogan a algún que otro político relacionado con la educación, pero raras veces aparecen como directrices en las universidades. Me temo que las universidades —sin quererlo— están siendo reducidas a instituciones educativas que transmiten saberes, pero que ya no contribuyen a la formación, en el sentido de la formación crítica de la personalidad. Para contrarrestarlo, necesitamos más libertad de intercambio, más tiempo y más oportunidades para el encuentro. Libertades que ya se habían reducido antes de la pandemia. La pandemia no ha provocado este proceso, más bien lo ha exacerbado. Me imagino que estos espacios libres deberían ser espacios reales, pero quizás también puedan ser virtuales. Los espacios libres virtuales: probablemente sea eso lo que estamos necesitando ahora, para poder entrar simplemente en una conversación informal, abierta, sin rumbo predefinido. Al fin y al cabo, necesitamos hacer lo que acabamos de hacer con la presente conversación.

Marcella Costa: Yo creo que la combinación de palabras “nueva normalidad” es un calco semántico del inglés, de *new normal*, que adoptaron rápidamente otros idiomas. Personalmente, descubrí la expresión a finales

de marzo de 2020 en una revista anglófona. Mi opinión es que significa que, con algo de suerte, volveremos a vernos otra vez con el estudiantado en el aula para el semestre de invierno de 2021/22 y que, probablemente para entonces, se esté exigiendo de la enseñanza en las universidades la integración de las herramientas digitales en las clases presenciales o también la de las clases híbridas. Como docentes, también estaremos enseñando de manera diferente en comparación con como lo solíamos hacer antes de la pandemia y, tal como afirma Thorsten Ries, desarrollaremos, partiendo de la contingencia, nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para las clases presenciales, «que podrán ser enriquecidas por los elementos multimodales, el *blended learning* y unas humanidades digitales bien integradas» (Ries 2020). También dependerá de nuestro trabajo, de nuestra inversión en términos de tiempo y energía, que se logre reanimar el debate, el cuidado del diálogo científico y de la formación crítica de la personalidad después de tres semestres de enseñanza remota. Y que se exijan clases presenciales en cuanto la situación sanitaria lo permita.

Bibliografía

- Servizio Live Trieste. (2020, 10 24).** AIG – Associazione Italiana di Germanistica – Tavola rotonda, 24/10/2020 [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=uCFrWjEVEIo&feature=youtu.be>
- Bremer, K. (5 de junio de 2020).** Warum die Präsenzlehre nicht verschwinden darf. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/corona-und-uni-warum-die-praesenzlehre-nicht-verschwinden-darf-16796003.html>
- Bremer K. y Christoph K. (3 de julio de 2020).** Wissenschaftsfreiheit. Wie die “neue Normalität” an Universitäten aussehen kann. *Forschung & Lehre*. <https://www.forschung-und-lehre.de/wie-die-neue-normalitaet-an-universitaeten-aussehen-kann-2919/>
- Forschungsverbund Marbach Weimar Wolfenbüttel (2020).** *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik*. 25./26.08.2020. vfr.mww-forschung. Recuperado el 11 de enero de 2021, de <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/programm>
- Forschungsverbund Marbach Weimar Wolfenbüttel (2020).** *Digitale Lehre Germanistik*. vfr.mww-forschung. Recuperado el 11 de enero de 2021, de <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/>
- Online-Präsenz PhiloLotsen der Ruhr-Universität Bochum (s.f.).** Philolotsen. Recuperado el 11 de enero de 2021, de <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/>
- Ramella, F. y Rostan, M. (2020).** *Univer-*
- si-DaD’’: Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l’emergenza Covid-19*. Recuperado el 11 de enero de 2021, de https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl/ShowFile?_id=gfk5;field=file;key=-4G3PLidHy8YQAwy46cnWQSzYCxRhjocgmo6f2vGxXL03D8js7D6;t=3283
- Ries, T. (25 de agosto de 2020).** *Digital Learning. Eine neue didaktische Normalität, internationale und DH-Perspektiven auf die Erfahrungen mit Covid19*. En: *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik* [Videoconferencia] *Digitale Lehre Germanistik*. Recuperado el 11 de enero de 2021, de <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/abstracts>

Marcella Costa es profesora catedrática de lingüística alemana y de alemán como segunda lengua (DaZ), además de estar ocupando actualmente el cargo de vicerrectora en la Dirección de Internacionalización de la Universidad de Turín. Sus trabajos de investigación más recientes están dedicados a la mediación de la oralidad en el contexto del DaF (alemán como lengua extranjera) y a la traducción de las variaciones sociogeográficas.

Kai Bremer es profesor catedrático de literatura alemana de los siglos XVI-XVIII en el contexto europeo, más allá de ser presidente de la junta directiva del Instituto Interdisciplinario de Historia Cultural de la Época Moderna (Forschungszentrum Interdisziplinäres Institut für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit) de la Universidad de Osnabrück. En varias ocasiones se ha pronunciado ante las consecuencias que tiene la pandemia en lo relativo a la enseñanza y la investigación. Sus trabajos de investigación más recientes están consagrados a la tragedia bíblica europea de la época moderna, y a la poesía épica (incluyendo la contemporánea).

Prof. Dr. Marcella Costa
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne
Università di Torino
Via Sant’Ottavio fronte civico 41
I 10124 - Turin

Prof. Dr. Kai Bremer
Forschungszentrum Institut für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit
Universität Osnabrück
An der Katharinenkirche 8a
D 49074 Osnabrück

Ingrid Cáceres Würsig/
Remedios Solano
Rodríguez

Reyes y pueblos: poesía alemana del Trienio Liberal

Ediciones Universidad de Salamanca, 2019, 336 pp.
ISBN 978-84-1311-160-5
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.08>



A escasos meses para la conmemoración del bicentenario del Trienio Liberal (1820-1823), las autoras Ingrid Cáceres Würsig y Remedios Solano Rodríguez han publicado el presente volumen con la intención de estudiar «cómo fue la repercusión del Trienio Liberal en los territorios germánicos y qué tipos de escritos produjo» (p. 19), focalizándose en la producción poética, aunque sin dejar de lado algunas manifestaciones en prosa. Y no es aislada esta preocupación, sino que forma parte de un proyecto junto a otros 4 volúmenes que analizan la recepción de este periodo en otras lenguas europeas (inglesa, portuguesa, francesa e italiana). Así pues, no puede afirmarse que los acontecimientos del Trienio Liberal no hayan tenido influencia más allá de nuestras fronteras, sino que la publicación de dichos volúmenes en general y del presente en particular demuestra la íntima relación de los territorios europeos en un periodo de tensiones políticas a principios del ‘largo siglo XIX’. Sobre este paradigma fundamentan las autoras su intención, abriendo así las puertas a futuras investigaciones que pretendan ahondar en estas cuestiones.

El volumen se divide en dos partes bien diferenciadas: la primera de ellas es un conseguido estudio crítico que contextualiza el periodo histórico de los territorios germanos —ya que no se puede hablar en sentido estricto de una Alemania hasta 1871— alrededor de la segunda década del siglo XIX, en el que la comprensión de las formas políticas resulta necesaria para el acercamiento al análisis de los textos. Las autoras ofrecen en este estudio una panorámica bien detallada de la situación en el territorio conocido como *Deutscher Bund* (Confederación Germánica), donde se explica su organización territorial y política, marcada a partir de 1819 por la proclamación de los *Karlsbader Beschlüsse* (Decretos de Karlsbad) que supuso una estricta represión de la opinión pública y de libertad de expresión. Consecuentemente, analizan la influencia que tuvieron estos hechos en la recepción del Trienio Liberal en la prensa alemana, así como la reacción tanto de liberales como de conservadores germanos ante los acontecimientos en España. Con este apartado crítico, las autoras consiguen contextualizar y acercar al lector a un periodo de fuertes tensiones políticas —no ya solo en España y Alemania, sino en todo el continente europeo— necesario para comprender el trasfondo del corpus.

La segunda parte, la más profusa, la constituye un amplio corpus bilingüe de composiciones poéticas relacionadas directa o indirectamente con el Trienio Liberal, organizado por autores y en el que no falta una breve introducción biográfica —muy certera— del autor en cuestión y su relación con los acontecimientos del Trienio. El corpus se ha estructurado presentando, primeramente, a aquellos autores más alineados con la causa liberal, a continuación, a los más moderados y, finalmente, ocupándose de los más conservadores. Esta ordenación no responde sino a criterios filológicos, como aclaran sus autoras: «Dadas las circunstancias de censura que impidieron la publicación de muchos poemas [...] hemos considerado que no procedía una relación cronológica» (p. 20). El corpus lo cierra un apartado de textos anónimos en el que se incluyen poemas y cánticos populares e incluso composiciones escritas originalmente en español, todos ellos de gran interés investigador.

En cuanto a los textos origen, las autoras utilizan las primeras ediciones o ediciones canónicas críticas —respetando siempre la ortotografía original—, siendo necesario un ímprobo trabajo bibliográfico para la recolección de material; se indica esta información en pies de página al título de las composiciones y se completa con anotaciones aclaratorias al texto allá donde es necesario.

La traducción poética en general dista de ser una disciplina sencilla y, cuando se trata de poesía alemana en particular, la tarea se vuelve aún más exigente; sin embargo, las autoras han logrado un equilibrio que el lector agradecerá. Si bien las traducciones que se ofrecen —inéditas todas ellas— se centran más en el mensaje y no tanto en la forma «puesto que se trata de textos sociopolíticos con una función fundamentalmente persuasiva» (p. 62), no se deja de lado el respeto al ritmo y recursos poéticos de los originales en la medida de lo posible; además, completan con información necesaria en notas a pie de página aquellos aspectos de la traducción que pueden resultar problemáticos. Prueba del rigor traductológico de las autoras lo encontramos, por ejemplo, en el poema “*Der dritte feindliche Bruder*” (“El tercer hermano enemistado”) de Grillparzer (pp. 200-205), donde los antropónimos peyorativos ‘Schludrian’ y ‘Schlendrian’ son traducidos por ‘Chapucero’ y ‘Zángano’ para conservar el sentido del original, y en el que se añaden varias notas aclaratorias necesarias para la intelección de alusiones intertextuales o exógenas al texto.

No son casualidad estos atributos, ya que las autoras cuentan con una amplia trayectoria tanto en tareas de traducción como de investigación sobre este periodo histórico, de la que da cuenta una antología bilingüe publicada en 2014 sobre la recepción de la Guerra de Independencia española (1808-1814) en la poesía alemana, titulada *Valiente Hispania: poesía alemana de la Guerra de Independencia (1808-1814)*. Se agradece sobremedida la naturaleza bilingüe del corpus: necesaria, por un lado, para cualquier tarea de investigación que este volumen pueda propiciar —debido al gran esmero bibliográfico y al carácter inédito de las traducciones— y, por otro, para el acercamiento de los textos no solo al estudiantado que pretenda iniciarse, sino también al público general interesado. Así, el presente volumen brinda la oportunidad de conocer cuál fue la recepción de un proceso histórico tan importante para la historia española en los territorios germánicos a través de poemas compuestos en dicha época, de modo que viene a fundamentar todavía más los estudios sobre las relaciones literarias hispano-alemanas, en la que la germanística española tiene mucho que aportar.

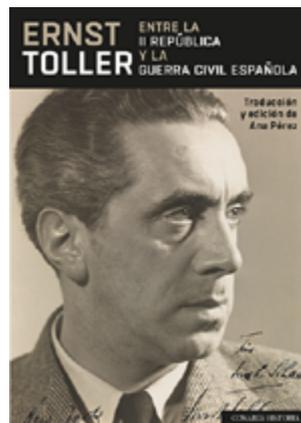
Rodrigo Carmen-Cerdán
Universitat de València

Ana Pérez
(Traducción y edición)

Ernst Toller, entre la II República y la Guerra Civil española

Comares Historia, 2019, 174 pp.
ISBN 978-8490458327

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.09>



Muchas veces, la Filología da la impresión de practicarse alejada del mundo, en celdas universitarias de gruesos muros y altos estantes, a las que no llega el ruido de la actualidad y en las que se recluyen extasiados los expertos ante preguntas tan relevantes como la adjetivación en antiguo bajo alemán o la simbología del color del cielo en Novalis. Todas evidentemente justificadas e incluso fascinantes para los integrantes de esa corte con aire elitista, pero, visto desde fuera, de una aparente circularidad y superficialidad que a muchos legos les hace preguntarse: ¿Y eso, para qué? ¿Qué aporta?

Es recurrente esa crítica a la supuesta poca ‘utilidad’ de los estudios humanísticos, las *Geisteswissenschaften* en su torre de marfil, y más aún en nuestra era hipertecnológica, bajo el dominio de las ciencias naturales ‘duras’ y la presión de la mercantilización. Pues bien, la obra que nos ocupa, fruto precioso de una modélica labor de investigación filológica, paciente, meticulosa y muy bien escrita, demuestra todo lo contrario. Deja bien claro que los estudios literarios pueden ser útiles y hasta necesarios para nuestra sociedad, para arrojar luz sobre personajes fascinantes injustamente olvidados y suministrar herramientas para actuar en el presente. En este caso, es una valiosa aportación a la labor ilustrada de combatir aquí y ahora el autoritarismo populista y reaccionario que se cierne de nuevo sobre nosotros.

Este libro es una joya filológica que reúne una larga serie de textos y artículos de prensa de Ernst Toller, escritor y activista antifascista alemán, sobre la situación en España, desde el comienzo de la II República hasta el final de la Guerra Civil. Todos ellos son inéditos en español, y van precedidos de un magnífico estudio preliminar, en el que Pérez despliega su gran pericia en la investigación de un enorme corpus de fuentes documentales repartidas por archivos de medio mundo, vertida en un estilo claro y fluido. La editorial Comares de Granada, en su serie Historia, lo ha dispuesto en una edición de gran calidad, mimada y resistente, con muy bonita portada y valioso material gráfico en el interior.

Recibe su valor específico para el lector español de al menos dos hechos: la fascinante vida de Toller, dedicada por entero, en total simbiosis, a la literatura y a la lucha por la libertad, la justicia social y la paz, con capítulos tan poco conocidos como la República de los Consejos o *Rätorepublik* de Múnich en 1919, y, segundo, su estrechísima

relación llena de empatía con el devenir y las gentes de España. Tal fue su implicación con la República española, gran faro de esperanza antifascista tras el fracaso de la alemana, que el 22 de mayo de 1939, tres días después de la entrada triunfal del general Franco en Madrid, se ahorcó en su hotel de Nueva York, vencido en su lucha titánica de años contra la barbarie de la guerra y el fascismo. Toda su familia, judía, de la que no tenía noticias desde hacía mucho tiempo, iba a ser asesinada en los campos de concentración nazis en los años siguientes. En su funeral hablaron Klaus Mann, que leyó una nota de su padre Thomas, Sinclair Lewis, Juan Negrín, Oskar María Graf y otros miembros del exilio alemán en los Estados Unidos, cuyos nombres dan a entender el tamaño del olvido.

Veinte años antes de su tristísimo final, como les ocurrió a otros muchos artistas e intelectuales alemanes de la República de Weimar (Grosz, Beckmann, Benn, Tucholsky...), la experiencia de la 'Gran Guerra' a la que se había alistado como voluntario, había convertido a Toller en un pacifista y anarquista radical de verbo arrasador. "La guerra es la ignominia de nuestro siglo". En Múnich, donde había sido alumno de Max Weber, se une a la Revolución alemana de 1918 y la República Bávara de los Consejos o *Räterepublik*. El experimento utópico, liderado por pacifistas radicales y anarquistas como el propio Toller, Kurt Eisner, Otto Feige (verdadero nombre del gran ¡B. Traven!), el gran poeta Erich Mühsam o el escritor Gustav Landauer – cuya primera acción de gobierno fue la abolición del castigo corporal en las escuelas bávaras –, hubo de terminar pocos meses después en un bestial baño de sangre perpetrado por las milicias reaccionarias *Freikorps*. Gracias a la intercesión de su mentor Max Weber, del que había sido alumno, su pena de muerte fue convertida en cinco años de reclusión severísima, prácticamente entera en régimen de aislamiento. Llama la atención la dolorosa comparación con la condena a Adolf Hitler pocos años después por el mismo delito de rebelión, pero en el caso de este último cumplida en una especie de arresto domiciliario del que saldría liberado a los pocos meses – prueba evidente de una justicia de clase antidemocrática heredada de las jerarquías del viejo Imperio, uno de los grandes lastres de la joven democracia alemana. Hitler aprovecha la cárcel para escribir *Mein Kampf*, mientras Toller da a luz a sus exitosas obras de teatro expresionistas *MasseMensch*, *Der deutsche Hinkemann*, *Die Maschinenstürmer* y el poemario *Das Schwalbenbuch* en el que procesa su lucha con la dirección de la prisión por poder conservar un nido que una golondrina había hecho en su celda...

Fiel a su título, el estudio se centra en la gran empatía que el escritor antifascista alemán sentía con España y sus gentes, empatía que reverbera con fuerza en el lector bicultural dotado de sensibilidad social, y de la que fueron producto cientos de artículos y reportajes publicados en medios de la izquierda, a destacar la histórica revista *Die Weltbühne*, editada por Carl von Ossietzky y Kurt Tucholsky. Toller hizo tres viajes a España: de octubre de 1931 a marzo de 1932, en el que se detiene en Andalucía – Sevilla, los toros, el turismo, Málaga, la pobreza y dignidad de los pescadores, Jerez y Montilla, los trabajadores en las bodegas –, el segundo entre marzo y abril del 1936, y el último, entre julio y septiembre de 1938, en medio de la guerra y gestionando su descomunal iniciativa internacional de solidaridad con las víctimas civiles bajo el auspicio de Roosevelt y la Sociedad de las Naciones.

De las innumerables referencias interesantísimas que este libro abre al lector quiero destacar aquí solo dos: uno, las observaciones sobre la idiosincrasia española, siempre resbaladizas y subjetivas como cualquier intento de caracterización 'nacional', pero no faltas de interés. Para Toller, el español es "un pueblo espléndido" que destaca por su individualismo, íntimamente ligado a la fuerza del movimiento anarquista y su defensa de la libertad individual. Mientras que en el contexto alemán, el individualismo tiene connotaciones negativas egoístas, en el español, como se demuestra en las ideas libertarias, no está en contradicción alguna con la idea de solidaridad. De la clase obrera española destaca la ausencia de servilismo y sumisión social que subsume en el "orgullo español": sentido de la dignidad, libertad, justicia y humanidad – "que en vano se buscará en otras clases sociales". Esta caracterización positiva e idealizada de la clase obrera no le impide ver el machismo atroz, el peso asfixiante de la Iglesia y las élites tradicionales, el gran retraso social y económico, en fin, la debilidad de una República en la que reconoce la de Weimar y de la que presiente también pronto su trágico fin.

La segunda de las cuantiosas referencias importantes que quisiera subrayar aquí es el análisis de la naturaleza misma de la Guerra Civil. La derecha española actual sigue defendiendo hoy las tesis de la propaganda fascista sobre el papel de la II República y la 'necesidad' de un golpe militar para salvar al país del caos y el comunismo. Toller, testigo directo y en estrecho contacto con las personalidades del momento, desmonta esta falsedad histórica: "Hay que decirlo una y mil veces: es mentira que la lucha se desarrolla entre comunismo y fascismo.

El presidente Negrín [...] declaró que la propiedad privada está protegida en España. El Gobierno está luchando legítimamente contra la explotación de la vida humana, e hizo lo mismo que trata de hacer el presidente Roosevelt: liberar al país del poder de las oligarquías económicas. Por lo demás, podéis hacer lo que queráis: poseer una tienda, un almacén, una fábrica [...] Nadie perturbará vuestro trabajo” (p. 53). Es decir, el republicano fue un programa de corte socialdemócrata, no comunista.

¿Existen analogías entre Weimar y ‘la Segunda’? Preguntada la autora por la comparación, Pérez misma discrepa decidida a la hora de trazar paralelismos entre los dos fugaces periodos democráticos. Para ella, las diferencias – economía industrial frente a agraria, peso de la Iglesia y fuerza del movimiento anarquista en España etc. - son demasiado evidentes, pero Toller considera la proclamación de la República una verdadera ‘revolución democrática’ en la que ve posible la realización de su ideal anarquista de una gran hermandad humana, en igualdad, libertad y justicia.

Es este libro un pequeño monumento a la ‘otra Alemania’, la que opuso valiente resistencia al nazismo, la que se expuso a exilio, tortura y muerte, la que también en las Brigadas Internacionales “no solo defendía a España, sino la democracia contra el fascismo, la civilización frente a la barbarie, la libertad frente a la opresión” (p. 46).

Son cada vez más los académicos conscientes de su importante función social, por ejemplo los grupos de científicos que combaten el negacionismo climático, o el lingüista George Lakoff y sus muy útiles análisis de las trampas retóricas de Donald Trump. La doctora Pérez lleva muchos años cumpliendo con este compromiso de la ciencia con la sociedad. Declarada heredera de los ideales de la II República, es socia fundadora de la Asociación de Amigos de las Brigadas Internacionales (AABI) y especialista en los autores del exilio alemán del nacionalsocialismo sobre los que ha publicado numerosos estudios, en cuyos créditos también aparecen otros filólogos comprometidos como Georg Pichler, Ana Díaz, Berit Balzer, o Erich Hackl.

La fascinante figura y vida de Ernst Toller gritaba por ser rescatada del doloroso olvido. Como muchos autores expurgados por los nazis no entró en el canon literario de la República Federal después de la guerra, habiendo sido el dramaturgo más conocido y relevante de los años 20 en Alemania. En España, hoy es casi un perfecto desconocido. Este libro es un merecido y necesario homenaje a su titánica batalla. Cómpralo para leerlo en privado, y pídanlo para sus bibliotecas para que lo conozcan sus estudiantes. Es necesario.

[Dedico esta reseña a la memoria de mi amigo Karl Heisel. D.E.P.]

Christoph Ehlers

Universidad de Sevilla



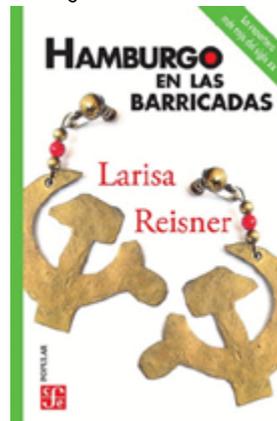
Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Larisa Reisner / Richard
Chappell (ed.)

Hamburgo en las barricadas. Y otros escritos sobre la Alemania de Weimar

Fondo de cultura económica de España, 2019, 294 pp.
ISBN: 978-607-16-6492-1
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2020.i28.10>



Saludamos la publicación por parte del Fondo de Cultura Económica de esta interesantísima compilación de los escritos de Larisa Reisner sobre la Alemania de los weimarianos años de 1923 a 1925. La legendaria militante y periodista bolchevique mantenía un estrecho vínculo, nacido en los años de su niñez, con Alemania, pues había vivido en este país por el exilio de su padre. A él volverá en 1923 para participar en los sucesos revolucionarios aquí reflejados y, posteriormente, en 1925. Durante estas estancias escribirá los textos que ven la luz en esta edición, no solo *Hamburgo en las barricadas* sino también *Berlín, octubre 1923* y *En el país de Hindenburg*, que se ven además acompañados por otros textos de allegados de Larisa Reisner, en los que estos lamentan su pronta pérdida a los treinta años glosando sus actuaciones y su espíritu.

Tal y como nos indica el editor de la edición inglesa, Richard Chappell, los distintos apuntes y textos de las obras que componen la edición fueron apareciendo a partir de 1923 en órganos periódicos del poder soviético, fundamentalmente en *Izvestia*, antes de hacerlo en formato de libros, también en editoriales soviéticas. El editor proporciona una información erudita sobre todas estas cuestiones, así como sobre las identidades de los participantes en los hechos revolucionarios que se narran en los escritos, en los que fueron nombrados únicamente con las iniciales de sus nombres al objeto de proteger sus identidades.

En todos los textos se alternan dos facetas del estilo y el carácter de Larisa Reisner: la de la reportera, que da cuenta minuciosa de hechos básicos para reconstruir la acción revolucionaria en sus menores detalles, los entresijos del poder en la Alemania de Weimar y también la vida diaria del obrero y del pequeño burgués; y la de la revolucionaria apasionada y exaltada que ensalza la insurrección comunista en busca de un nuevo orden de las cosas.

Berlín, octubre 1923 resulta llamativo por ser espejo del antagonismo entre las políticas seguidas por socialdemócratas y comunistas durante la época de la república. Según Reisner, el SPD aguardará pacientemente el derrocamiento pacífico y sin derramamiento de sangre del antiguo orden, en contra de la subversión revolucionaria

propugnada por los espartaquistas; y en esa espera, afirma la periodista con crudeza extrema, “la esposa de un obrero desempleado que ahora está embarazada será un cadáver en invierno de 1923”. Descripciones de desesperanzados mítines socialdemócratas, poderosas manifestaciones comunistas y posicionamientos políticos antagónicos trufan este documento de época.

En *Hamburgo en las barricadas* leemos cómo se desarrollan casi calle a calle, esquina a esquina, los enfrentamientos armados entre obreros insurrectos y policías o soldados en Hamburgo y los barrios de Barmbeck, Schiffbeck y Hamm. En Barmbeck asistimos al momento en que los participantes en el levantamiento se levantan al alba en sus casas, a cómo la consigna va expandiéndose por los distritos, o a cómo se desarrollan las fases de la batalla de tres días y cuáles son sus escenarios: la delegación de policía tomada, la línea de ferrocarril. En el cierre del capítulo dedicado a Schiffbeck se describe el trato dispensado a los obreros detenidos tras la batalla, “tratados (...) como bandidos cazados, renegados fuera de la ley”. Leemos en esta obra también retratos individuales, retratos tipo de la capa obrera de la ciudad: el destino del matrimonio entre el obrero especializado y su mujer católica o el del camarada K., artista de la madera dedicado a construir e imitar antigüedades, que es feliz contemplando a una burguesía a la que cree embaucar astutamente. Desesperante actitud para la reportera: “¿Cómo decirle a K. que a cambio de las migajas que el amo le permite arrebatar de su abundante mesa (...) él, insustituible artesano, está dando a su enemigo la médula de sus huesos (...)?” En la descripción del levantamiento en el barrio de Hamm, la periodista desciende posiblemente al detalle más minucioso, haciéndonos sentir su presencia en ese escenario y en ese momento.

En *el país de Hindenburg* fluctúan también los textos entre el carácter analítico y el carácter pasional del espíritu de Larisa Reisner. Su deseo aquí es “... ver los lugares desde donde invisiblemente todo se dirige y donde los millones de cabos y cables se reúnen: me refiero a los centros de poder de la opinión pública y a los talleres industriales del espíritu germano, la cultura germana y las ametralladoras germanas.” Sea como fuere, en el flujo de la información vuelven a entremezclarse lo objetivo y lo subjetivo, el dato y la opinión, el pormenor de la vida diaria y el fresco inmenso que intenta reflejar la Alemania de la época a grandes retazos. Al capítulo de *Krupp y Essen*, en el que se describen los vaivenes de la vida y negocios de la familia Krupp y de cómo esta configura la imagen de ciudad de Essen, le sucede una galería de destinos individuales que luchan por sobrevivir: la triste vida de las familias depauperadas en los lúgubres alojamientos asignados por el gobierno; el abismo de Frau Fritzke, viuda de guerra convertida en prostituta; o el pozo infinito del señor Boss, que termina renegando de su Cruz de Hierro. Los capítulos dedicados a la vida en las minas del Ruhr, al imperio periodístico de Ullstein y al ingeniero Junkers completan este cuadro de la Alemania de 1925.

De los escritos que cierran esta publicación, especialmente interesantes nos han resultado los redactados por Karl Rádek y Lev Sosnovski. Para ambos, la pérdida temprana de Reisner fue difícilmente reparable: Rádek afirma que Larisa Reisner es la guerrera que se “alzarán desde sus libros después de su muerte como un testigo todavía vivo de la revolución proletaria”; y su colega Sosnovski se lamentará de que tantas veces sus camaradas, también él mismo, hubieran puesto a prueba el trabajo y la valía de la reportera. No mucho después de la muerte de esta, tanto uno como otro se convirtieron en víctimas de las purgas estalinistas. Y, según nos explica Richard Chappell en sus notas introductorias a la edición, el poeta Ósip Mandelstam observó en 1937 que la escritora tuvo la suerte de haber muerto a tiempo, pues para esa fecha casi todas las personas de su círculo habían sido destruidas. Leyendo las líneas escritas en estas obras, es difícil imaginar que ella misma hubiera corrido otra suerte.

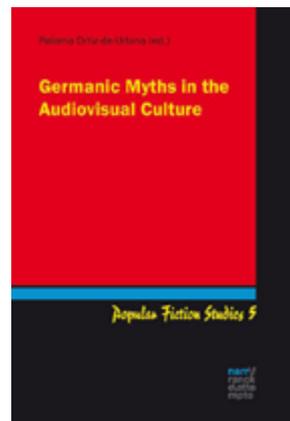
Juan Pablo Larreta Zulategui

Universidad Pablo de Olavide

Paloma Ortiz-de-Urbina
(ed.)

Germanic Myths in the Audiovisual Culture

Tübingen (Alemania), Gunter Narr Verlag, 2020, 218 pp.
ISBN: 978-3-8233-8300-0
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2020.i28.11>



Si algo caracteriza a los mitos y tradiciones de cualquier origen y condición es su capacidad para moldearse a los diferentes procesos socioculturales que dan forma a nuestra historia, perpetuándose en el tiempo en diferentes formas y medios. Esta perspectiva define a la perfección el conjunto de resultados que saca a relucir *Germanic Myths in Audiovisual Culture*, el reciente libro editado por la profesora de la Universidad de Alcalá, Paloma Ortiz-De-Urbina. En él, gran cantidad de investigadores abordan diferentes modos en los que la mitología germánica ha influenciado diversos productos culturales pertenecientes al campo de lo audiovisual, desde producciones fílmicas de principios del siglo XX hasta reformulaciones más modernas del mito en el formato de los videojuegos o de filmes contemporáneos.

La primera sección del texto se centra en el impacto de la obra operística *El anillo del nibelungo*, de Richard Wagner, en la cultura audiovisual de la modernidad. El texto que introduce esta parte, “The Siegfried Myth in Opera and on Film: From Richard Wagner to Fritz Lang”, por la propia editora del tomo, Paloma Ortiz-de-Urbina, analiza uno de los primeros mestizajes entre la cultura cinematográfica y la mitología germánica: el filme de *Siegfried* (1924), del director Fritz Lang. A partir de un minucioso análisis de las bases mitológicas que inspiraron la ópera homónima de Wagner, la autora destaca las influencias visuales, conscientes o inconscientes, del cineasta alemán a la hora de recrear el mito de Sigfrido, apropiándose no solo del sentido narrativo de Wagner sino, también, de los componentes visuales que este mismo proponía. La figura de Wagner, por tanto, no solo se reivindica en términos de influencia temática posterior sino también en el catalizador cultural del siglo XX: la imagen. El texto de Ortiz-de-Urbina no es solo relevante en lo que al enfoque académico se refiere, sino que es de gran utilidad para introducir los siguientes dos capítulos del libro, dedicados a la adaptación del nibelungo wagneriano por la compañía de teatro catalana La Fura dels Baus. Por un lado, en “The Ring of the Nibelung: Philosophy, Wagner and La Fura dels Baus”, Magda Polo analiza la obra de Wagner desde la perspectiva de los filósofos Ludwig Feuerbach y Arthur Schopenhauer, cuyo pensamiento se posiciona como influencia de la última parte de la tetralogía: *El ocaso de los Dioses*. En este sentido, la versión de la compañía catalana, con dirección artística de Carlus Padrissa se hace eco de la perspectiva más Feuerbachiana, reinterpretando un final más optimista para la obra en el que se hace protagonista a la figura del humano (y, por tanto, al antropocentrismo)

a la hora de establecer un nuevo y potencialmente utópico orden social. Tomando un mismo punto de partida, Miguel Salmerón compara la misma versión de *La Fura del Baus* con otras producciones similares llevadas a cabo por los directores escénicos Patrice Chéreau y Otto Schenk en su texto “Staging Wotan: Chereau, Schenk and La Fura del Baus”. Centrándose específicamente en el personaje de Wotan, Salmerón compara como Padriisa, Chéreau y Schenk han tomado diferentes soluciones artísticas a la hora de representar las diferentes metamorfosis que el personaje adquiere a lo largo de *El anillo del nibelungo*. La sección finaliza con un escrito de Jesús Pérez-García, “Die Wandlung des Nibelungenmythos in der bande dessinée von Sebastien Ferran *L’Anneau des Nibelungen*”, en el que se comenta la adaptación de la obra al mundo del comic francés. El texto de Pérez-García explora los diferentes cambios de forma y registro que lleva a cabo la obra al adaptarse al público juvenil francés, destacando cómo las múltiples referencias que reivindican el pasado cultural germano pierden su *raison d’être* en su transformación a públicos nacidos y crecidos durante la globalización. El resultado de la versión gala es, aunque más o menos similar en narrativa, muy distinto del original a la hora de argumentar el estilo de la obra.

La siguiente sección del tomo, titulada “Germanic Myths in Cinema and Audiovisual Adaptation and Translation”, consta de otros tres textos en los que se abordan diferentes adaptaciones de mitos germánicos a la gran pantalla. Continuando con la temática Wagneriano-Langiana de Ortiz-De-Urbina, Heidi Grünewald explora el concepto de “utopía” y “mito” en su artículo “Mythos und Utopie in Fritz Langs Nibelungenfilm”. La visión de Lang, tal y como comprueba la autora, refleja un acercamiento a estos conceptos dependiente de la situación socio-cultural con la que las poblaciones germanoparlantes tuvieron que lidiar durante la República de Weimar, la cual se basaba en el hastío social y en las nuevas perspectivas racionalistas que comenzaban a colonizar la episteme germana de entre guerras. Siguiendo la estela de Grünewald, Laura Arenas realiza una exploración de las mismas obras de Lang en “The Image of Germany in German Films: A Study of National Stereotypes in Two Film Adaptations of the Epic Poem *Nibelungenlied*”, realizando un estudio comparativo entre la obra de Lang y *Dark Kingdom* (2014), de Uli Edel. Así, la autora aborda la forma en la que ambos filmes delinean estereotipos nacionales y la autorepresentación de la identidad nacional, resaltando los modos en los que estas autoconcepciones culturales, en forma de personajes mitológicos, han modificado su representatividad a lo largo de los años. Dando un giro de 180° grados en cuanto a lo mitológico se refiere, Peio Gómez continúa la sección con su texto “Artusmythos und Transtextualität in *Monty Python and the Holy Grial*” en el que se investiga, desde la perspectiva de teorías de la transtextualidad, la transmigración del mito artúrico llevada a cabo por el conocido grupo de cómicos británicos y que saca a relucir el modo en el que estos, subvirtiendo las figuras de Arturo y Lancelot, consiguen desmitologizar el mito de Arturo mediante su artificialización.

La penúltima sección de la edición investiga diferentes adaptaciones de mitos de origen germánico a la televisión, los videojuegos y los posters de propaganda. La sección comienza con un estudio traductológico aplicado a la popular serie *Vikings*, de la mano de la investigadora Elena Castro. El capítulo, titulado “The Duality of Translation in Historical Television Series *Vikings*”, se centra en el modo en el que diferentes niveles del lenguaje (diacrítico, diafásico y diacrónico) son traducidos y el impacto que el guion inglés extrae de fuentes germánicas, el cual tiene una difícil translación al español, pues al proceder de otros orígenes culturales, el contenido histórico-cultural de ciertos términos se pierde. La misma serie mantiene su importancia en el siguiente texto, escrito por Ana Melendo y titulado “Odin and Ragnar in the Television Series *Vikings*” en el que se contemplan los diferentes mecanismos que utiliza la producción de la serie para entremezclar realismo histórico y mito en un mismo arco argumental. Así, según se argumenta en el texto, el mito se instrumentaliza para clarificar a la audiencia determinados aspectos históricos, culturales y antropológicos de las poblaciones vikingas que protagonizan la trama de la serie. El siguiente capítulo transgrede de la televisión al videojuego y en él, Irene Sanz estudia los componentes mitocríticos intrínsecos a la narrativa de los populares videojuegos *The Witcher*, *Hellblade* y *God of War IV*. Con el título de “Rebuilding Germanic Myths in Videogames”, Sanz no solo muestra las diferentes articulaciones que han tenido los mitos germánicos en este tipo de campos narrativos sino también la manera en la que estos han variado su forma para adaptarse a las formas de narración de este tipo de medios audiovisuales. La sección concluye con un texto de María Jesús Fernández-Gil, “Intersemiotic Analysis of Nazi Posters: Nordic Mythology at the service of Arianism”, en el que se explora cómo parte de la mitología germánica asimilada por el nazismo fue instrumentalizada (mediante su uso en posters públicos) para servir a

las tesis raciales del arianismo y la forma en la que el aparato propagandista de Joseph Goebbels realizó una labor eficiente utilizando el imaginario mitológico como mecanismo de unificación nacional en torno al ideal nacional socialista.

El libro concluye con un último bloque titulado “Ecocritical Use of Germanic Myths and Comparative Mythology”, dedicado a líneas de investigación basadas en las humanidades ambientales en las que se utiliza el campo de la mitocrítica como marco analítico para el estudio de diferentes productos culturales. El texto que inicia esta sección, “*How to Train your Dragon: An Ecocritical Approach to Myth Criticism*”, por la investigadora Lorena Silos, utiliza esta perspectiva para comentar la subversión “ecocrítica” que sufre el mito de Sigfrido en el largometraje animado *Cómo entrenar a tu dragón*, enfatizando, además, el modo en el que los jóvenes protagonistas, mediante una reinterpretación del mito, desafían tradiciones ancestrales de su lugar de origen en pro de un cambio social crítico con el *establishment* cultural representado. Cambiando radicalmente de tono, Lorraine Kerlake en su texto “*In the beginning was Crow: Reinventing and Subverting the Creation Myth*” establece un análisis comparativo entre la mitología germana y bíblico-semítica presente en *Crow* de Ted Hughes. A través de un análisis ecocrítico, Kerlake analiza la mezcla de representaciones míticas en la obra de Hughes, enlazándolo con la influencia de sus propias creencias cristianas tanto en su escritura poética como en sus narrativas infantiles. El tomo concluye con un artículo escrito por Yue Wen en el que se realiza una comparativa entre aspectos mitocríticos inherentes a las mitologías germana y china, las cuales, si bien están infinitamente distantes en cuanto a génesis y estructura, encuentran múltiples puntos de unión a la hora de desarrollar concepciones cosmológicas (particularmente en el origen del cosmos en ambas visiones). Utilizando la obra de Mircea Eliade y Joseph Campbells como marco teórico antropológico, la autora reflexiona sobre cómo conceptualizaciones del tiempo y del espacio en los estadios primigenios de ambas mitologías coinciden en una multitud de aspectos.

En conclusión, *Germanic Myths in the Audiovisual Culture* propone un acercamiento polivalente y diverso a diferentes representaciones de la mitología germánica en el gran abanico de campos que engloba el mundo audiovisual. Desde fenómenos operísticos, pasando por el cine y llegando hasta los videojuegos, el libro muestra la gran diversidad de estudios académicos que sigue generando el estudio mitocrítico del contexto cultural germano. Estos estudios, además, no se restringen únicamente a autorepresentaciones germanas, sino que su esencia se ha globalizado y extendido hasta límites menos ortodoxos y previsibles (desde la ópera catalana hasta producciones de grandes proyectos de videojuegos como *Hellblade*) en los que la influencia temática, estética o narrativa de diferentes mitos germanos se ha matizado, extendido o subvertido para generar ideas contemporáneas con formas y motivos milenarios. El tomo es, por tanto, un retrato fiel del panorama investigador actual en lo relativo a la mitocrítica aplicada al estudio del mundo de la imagen y el sonido.

Alejandro Rivero-Vadillo

Universidad de Alcalá

Da die Zeitschrift durch den Germanistenverband in Andalusien (AGA) ins Leben gerufen wurde, möchten wir Sie dazu einladen, AGA-Mitglied zu werden. Sie finden das Anmeldeformular auch auf der Webseite des Verbands: www.germanistas.com
 Como la revista nació desde la Asociación de Germanistas en Andalucía (AGA), le animamos a unirse a través del siguiente Boletín de inscripción, que también puede encontrar en su página web: www.germanistas.com



Boletín de inscripción

| | |
|----------------------------------|------------------|
| Apellidos | Nombre |
| DNI | Dirección |
| Población | Provincia |
| Teléfono | C. P. |
| | Móvil |
| E-mail | Lugar de trabajo |
| Vinculación con el alemán | |

Precio de la inscripción: 30,00€ (15€ estudiantes y desempleados). 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 conocerá la revista online de la AGA - *mAGAZin* (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAZin>).

Importante: para el AGA, el pago de la primera cuota deberá realizarse mediante ingreso en nuestra cuenta corriente en TRIODOS ES72 1491 0001 2320 42216826.

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

Por la presente, autorizo a la Asociación de Germanistas de Andalucía a cobrarse anualmente el importe de la cuota de la cuenta que figura a continuación:

DATOS BANCARIOS

| |
|-------------------------|
| Titular |
| Institución bancaria |
| Número IBAN de cuenta |
| Tramitación para la AGA |

Por favor, rellene y firme esta ficha de inscripción. Puede escanearlo y entregarlo en la siguiente dirección de correo electrónico: asociaciongermanistasandalucia@gmail.com
 AGA utilizará la información que nos facilita exclusivamente con el fin de prestarle el servicio solicitado y realizar la facturación del mismo. Los datos proporcionados por los socios se conservarán mientras se mantenga esta relación o durante los años necesarios para cumplir con las obligaciones legales. Los datos no se cederán a terceros salvo en los casos en que exista una obligación legal. Tiene derecho a obtener confirmación sobre si en AGA (Asociación de Germanistas en Andalucía se están utilizando sus datos personales, tiene derecho a acceder a estos sus datos personales, rectificar aquellos datos que considere inexactos o solicitar su supresión cuando ya no sean necesarios.

Con el presente documento se solicita su autorización para ofrecerle los servicios relacionados con los solicitados y fidelizarle como socio. Marque la respuesta correcta subrayando la que proceda. Se aclara que si su respuesta es no no podrá ser incluido como socio.

| | |
|---------------|-------|
| SI | NO |
| Lugar y fecha | Firma |



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

DaF-Verbände in Spanien und ihr Dachverband, die FAGE

Asociaciones de germanistas y de profesorado de alemán en España y su federación, la FAGE



Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesorado de Alemán en España (FAGE)

Presidente

Daniel F. Hübner (AAGYPA)

Vicepresidentes

Universidades y Responsable de Comunicación

Georg Pichler (AMG)

Primaria, Secundaria, EEOOII

Mensi Sanhermelando (APASEB)

Secretaria

Montserrat Bascoy Lamelas (AGX)

Tesorera

Christiane Limbach (AGA)

Vocales

Magarita Cardoso (ACG)

Jordi Jané Lligé (AGC)

Ana R. Calero (AGPACV)

Ana Mansilla (AMUDAL)

Andreas Oestereicher (GERN)

<https://www.fage.es>



Asociación Aragonesa de Germanistas y Profesores de Alemán (AAGYPA)

Dpto. de Filología Inglesa y Alemana

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Zaragoza

Avda. de San Juan Bosco, 7

50009 Zaragoza

aagypa@gmail.com



Asociación de Profesorado de Alemán de Secundaria de Baleares (APASEB)

IES RAMON LLULL

Av. Portugal, 2

07012 PALMA

apaseb.balears@gmail.com



Asociación Canaria de Germanistas (ACG)

Plaza de Cairasco, nº 5, 2º B

E-35002 Las Palmas

acgermanistas@gmail.com



Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

EOI Cádiz. Departamento de Alemán

Calle Pintor Sorolla, 15, 11010 Cádiz

asociaciongermanistasandalucia@gmail.com



Associació de Germanistes de Catalunya (AGC)

c/ Roger de Flor 224
08025 Barcelona
associaciogermanistescatalunya@gmail.com



Associació de Germanistes i Professors d'Alemany de la Comunitat Valenciana (AGPACV)

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya
Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació
Avda. Blasco Ibáñez, 32
46010 Valencia
agpacv@uv.es
<https://www.agpacv.es/>



Asociación Galega de Xermanistas (AGX)

Rúa Ulpiano Villanueva, 1-2
15702 Santiago de Compostela (A Coruña)
infoagx@gmail.com agxdirectiva@gmail.com
<http://agxermanistas.org>



Asociación Madrileña de Germanistas (AMG)

Departamento de Filología Moderna
Universidad de Alcalá
c/Trinidad, 3
28801 Alcalá de Henares
amgermanistas@gmail.com
georg.pichler@uah.es



Asociación de Germanistas de Euskadi, La Rioja y Navarra (GERN)

Atn. Isabella Leibrandt
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31009 Pamplona - España
<https://gerblog.wordpress.com/> (en construcción)

Werben Sie bei uns / Anúnciate en Magazin

Größen

Umschlagrückseite

Umschlaginnenseite hinten

Umschlaginnenseite vorne

1 Seite (210 x 297 mm)

1/2 Seite (210 x 148 mm)

1/4 Seite (105 x 148 mm)

Für eine bessere Wirkung der Anzeige stimmen die Rahmen mit dem Seitenrand überein (DIN A4)

Medidas

Contraportada

Interior contraportada

Interior portada

1 página (210 x 297 mm)

1/2 página (210 x 148 mm)

1/4 página (105 x 148 mm)

Para más impacto, los márgenes van hasta el borde de la página (DIN A4)

Zahlung nach Erhalt des Probeexemplars:

Kontoinhaber: Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

Kontonummer:
ES72 1491 0001 2320 4221 6826

Kreditinstitut: Triodos

Verwendungszweck: Werbung Magazin Ausgabe NR. (angeben)

Pago tras recibo del ejemplar de muestra a:

Titular de la cuenta corriente: Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

Nº de cuenta:
ES72 1491 0001 2320 4221 6826

Banco: Triodos

Concepto: "Publicidad Magazin Nº (indicar el número)"



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

