

SARAVI PONTES
Band 10

SARAVI PONTES – Beiträge zur internationalen
Hochschulkooperation und zum interkulturellen
Wissenschaftsaustausch

Didàctica Universitària dels estudis culturals
Pràctiques i tendències en la Catalanística i la Hispanística
Kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik
Praxis und Tendenzen aus Katalanistik und Hispanistik

Maria Lacueva i Lorenz

(ed./Hg.)



universaar

Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre

**SARAVI PONTES –
Beiträge zur internationalen Hochschulkooperation
und zum interkulturellen Wissenschaftsaustausch**

**Herausgegeben von Astrid M. Fellner, Roland Marti,
Christoph Vatter, Elisabeth Venohr**

Band 10



Maria Lacueva i Lorenz (ed./Hg.)

Didàctica Universitària dels estudis culturals
Pràctiques i tendències en la Catalanística i la Hispanística

Kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik
Praxis und Tendenzen aus Katalanistik und Hispanistik



universaar

Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre

© 2017 *universaar*
Universitätsverlag des Saarlandes
Saarland University Press
Presses Universitaires de la Sarre



Postfach 151150, 66041 Saarbrücken

ISBN 978-3-86223-239-0 gedruckte Ausgabe
ISBN 978-3-86223-240-6 Online-Ausgabe
ISSN 2198-0551 gedruckte Ausgabe
ISSN 2198-056X Online-Ausgabe
URN urn:nbn:de:bsz:291-universaar-1639

Projektbetreuung *universaar*: Natascha Magyar

Satz: Maria Lacueva i Lorenz
Umschlaggestaltung: Julian Wichert

Gedruckt auf säurefreiem Papier von Monsenstein & Vannerdat

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Inhalt/ Continguts

Geleitwort	III
Introducció. Ensenyar cultura a la universitat	1
Introduction. Teaching Culture at University	11
Literatura gastronòmica catalana a l'aula <i>Gemma Bernadó Ferrer</i>	21
La empatía en las clases de lengua y cultura <i>Roberto Cortés Hernández</i>	37
Einführung in die Kulturwissenschaft – didaktische Perspektiven für die Hispanistik <i>Isabel Exner</i>	55
El componente cultural en los manuales de español como lengua extranjera <i>Rosario Herrero Prádanos/ Pilar Cardo Alpuente</i>	73
Didàctica de la cultura a la universitat: dels estudis culturals als estudis catalans (i viceversa) <i>Maria Lacueva i Lorenz</i>	101
Docencia de Cultura y Sociedad en el aula de Traducción: estrategias para el análisis del culturema <i>Antonio Lérída Muñoz</i>	129
Uso de materiales auténticos en las clases de Cultura y Sociedad: un ejemplo práctico <i>Vanesa Longo López</i>	153

Landeskunde und Linguistik. Praktische Überlegungen zur Vernetzung zweier Disziplinen in der Hochschullehre <i>Julia Montemayor Gracia</i>	169
El músic com a pedagog a l'aula de cultura i llengua estrangera <i>Anna Subarroca Admetlla/ Elisabet Capdevila Paramio</i>	195
Autors i autores/ Autoren und Autorinnen	223

Geleitwort

Das Erlernen von Fremdsprachen stellt eine zentrale Voraussetzung für den internationalen Austausch (nicht nur) an der Universität dar. In der institutionellen Kooperation zwischen Hochschulen spielt insbesondere auch die Lehre eine tragende Rolle. Zahlreiche Programme fördern Gastdozenturen und den Lehrendenaustausch, was einerseits den Studierenden ermöglicht, an ihren Heimatuniversitäten verschiedene akademische Kulturen kennenzulernen – im Sinne einer Internationalisierung „at home“. Andererseits können solche Programme aus Sicht der Lehrenden eine interkulturelle Herausforderung für ihre didaktischen Kompetenzen darstellen. Umgekehrt stellen Sprachkurse, landeskundliche Seminare oder auch interkulturelle Workshops für Studierende eine ideale Vorbereitung auf einen studienbedingten Auslandsaufenthalt dar.

Der nun vorliegende 10. Saravi Pontes-Band ist dieser wichtigen Dimension der internationalen Wissenschaftskooperation und des interkulturellen Austauschs gewidmet. Mit dem Fokus auf den katalanisch- und spanischsprachigen Kontext finden außerdem weitere Kulturräume Eingang in die Reihe. Als nach wie vor beliebtestes Zielland für Erasmus-Studierende aus Deutschland¹ nimmt Spanien eine zentrale Position im interkulturellen universitären Austausch in Europa ein. Für Studierende, die es für ein Praktikum oder Studium zum Beispiel nach Barcelona, Valencia oder auf die balearischen Inseln zieht, stellen darüber hinaus auch Kenntnisse der katalanischen Sprache und Kultur eine gute Voraussetzung für den Erfolg des Aufenthalts dar. An der Universität des Saarlandes kann neben dem Spanischen, das in Sprachkursen sowie in verschiedenen Studiengängen der Romanistik angeboten wird, seit 2010 eine Zusatzqualifikation „Katalanische Sprache und Kultur“ erworben werden, für die die Herausgeberin des vorliegenden Buches, Maria Lacueva i Lorenz, zuständig ist. Die dem Buch zu Grunde liegende internationale Tagung, die im Mai 2014 in Saarbrücken stattgefunden hat, zeugt von der Lebendigkeit dieses Bereichs im akademischen und kulturellen Leben an der Universität des Saarlandes.

Die Beiträge wurden von Lehrenden aus den Bereichen Spanisch und Katalanisch, darunter viele an deutschen Universitäten tätige Lektor_innen, verfasst und beruhen auf einer fundierten Erfahrung im Unterrichten der

¹ Vgl. Statistisches Bundesamt: Deutsche Studierende im Ausland. Statistischer Überblick 2004-2014. Wiesbaden, 2017.

beiden Sprachen, Literaturen und Kulturen. Die eröffneten Perspektiven unterstreichen, dass der Fremdsprachenunterricht eine zentrale Bedeutung für den interkulturellen Austausch und den Erwerb interkultureller Kompetenzen einnimmt; gleichzeitig zeigen sie auch die zunehmend wichtigere Rolle von Kulturwissenschaften und Landeskunde in den Fremdsprachenphilologien auf. Denn Studierende sollen schließlich nicht nur zu Expert_innen für die jeweilige Sprache und Literatur ausgebildet werden, sondern insbesondere auch für die Kultur des Zielraums und die interkulturelle Kommunikation mit den Menschen aus den Zielregionen. Dazu gehört es u.a. zu lernen, andere Kulturen in ihrer Vielfalt zu begreifen und als gleichwertig zur eigenen wertzuschätzen. Auch die Befähigung zum Vergleich und das In-Beziehung-Setzen mit der eigenen Kultur sind eine unabdingbare Voraussetzung, um der Aufgabe als interkultureller Mittler und Vermittler gerecht zu werden. Neben einer wissenschaftlich fundierten Kulturwissenschaft, die Kenntnisse über Spezifika des Zielraums und auch über interkulturelle Interaktionsprozesse vermittelt, ist dafür aber auch die Schulung von affektiven und verhaltensbezogenen Aspekten wichtig, z.B. von Empathie, wie einer der Beiträge ausführt.

Die Reihe Saravi Pontes ergänzt die Exploration der internationalen wissenschaftlichen Vernetzungen der Universität des Saarlandes mit dem vorliegenden Band 10 um weitere Perspektiven. Neben der Einbeziehung des katalanisch- und spanischsprachigen Raums rücken mit ihm die Lehrenden, insb. die Lektor_innen, als zentrale Akteure im internationalen Wissenschaftsaustausch in den Fokus. Am Beispiel der Landeskunde und Kulturwissenschaft im Kontext des Fremdsprachenstudiums sowie ihrer Vermittlung an Hochschulen dokumentiert das Buch weiterhin den interkulturellen Dialog zwischen katalanisch- / spanischsprachigen und germanophonen Beiträger_innen und verweist auf die Frage nach der Hochschuldidaktik in verschiedenen akademischen Kulturen.

Christoph Vatter, Astrid M. Fellner, Roland Marti, Elisabeth Venohr

MARIA LACUEVA I LORENZ
Universitat del Saarland (Alemanya)

Introducció. Ensenyar cultura a la universitat

Al primer article de la declaració *Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action* podem llegir:

MISSIONS AND FUNCTIONS OF HIGHER EDUCATION

Article 1. Mission to educate, to train and to undertake research.

We affirm that the core missions and values of higher education, in particular the mission to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole, should be preserved, reinforced and further expanded, namely, to [...]

(b) provide opportunities [...] in order **to educate for citizenship and for active participation in society**, with a worldwide vision, for endogenous capacity-building, and for the consolidation of human rights, sustainable development, democracy and peace, in a context of justice [...]

(d) help **understand, interpret, preserve, enhance, promote and disseminate national and regional, international and historic cultures**, in a context of cultural pluralism and diversity (UNESCO, 1998: 21, negreta original).

Aquest volum s'inspira en la intersecció entre els dos subapartats que acabem de citar, és a dir, en la consciència de la doble responsabilitat social que tenen les universitats, tant envers la formació d'un alumnat crític i compromès, com envers les diferents cultures del món en tant que elements mereixedors de ser coneguts, respectats i amb dret a desenvolupar-se. Tot i que sembla una obvietat, l'única manera d'evitar que aquesta declaració es quedi en paper mullat passa, necessàriament, per transformar-la en una pràctica real, efectiva i continuada a les aules universitàries; i aquesta pràctica, en últim terme, caurà en les mans del professorat universitari, un col·lectiu que, des d'aquesta perspectiva, esdevé el mediador entre l'alumnat, els continguts referits a «les cultures» i els principis ètics que haurien de guiar l'ensenyament superior. La seua responsabilitat serà, doncs, la d'aconseguir que tots tres elements interactuen i s'alimenten mútuament, per a la qual cosa compta amb una de les eines que, ara per ara, s'ha demostrat més útil per a dur a terme aquesta tasca: la Didàctica Universitària, un nucli disciplinar reconegut dins de la Didàctica que encara compta amb una tradició relativament recent, amb les

conseqüents reticències que això genera (Herrán, 2001: 12), i que se singularitza, entre d'altres trets, per estudiar les pràctiques d'ensenyament en un nivell educatiu superior, per centrar-se en l'aprenentatge significatiu d'un alumnat adult i per articular-se amb tasques de recerca (Villagra, 2001: 31). Aquesta disciplina concerneix, doncs, tot el professorat universitari, ja que si alguna cosa ens identifica professionalment és que exercim la docència, paral·lelament – o no – a la investigació o a treballs de gestió. Ara bé, com acabem d'apuntar, la Didàctica Universitària és una disciplina que es basa en les pràctiques, i per aquest motiu:

Es a través del estudio de la práctica, del contraste de los resultados obtenidos, del análisis de las concepciones y supuestos desde los que se ha llevado a cabo, etc. como se va construyendo el conocimiento didáctico. Eso supone que la mejor manera de formarse como docente (sin olvidar esos conocimientos generales y de fundamentación que servirán de base previa al ejercicio de la docencia) es el análisis y revisión de la práctica real. No es que uno haya de aprenderlo todo de su propia práctica, como si fuera el único referente de conocimiento de que podrá hacer uso. También existe conocimiento didáctico acumulado, como en cualquier otra disciplina. Pero es un conocimiento que se ha ido construyendo a partir de la práctica, de nuestra práctica y de la práctica de los demás, de la que se hace ahora y de la que se hizo y se estudió en otras épocas. Pero incluso así, no deja de repetirse, hoy en día, la importancia de revisar la propia práctica, de reflexionar sobre ella. En ello radica nuestra mejor garantía para ir mejorando nuestras competencias como docentes (Zabala Baza 2011: 404).

Precisament, l'interès per analitzar en comú la pròpia pràctica docent que vam percebre entre col·legues, va ser l'impuls definitiu per a dur a terme aquesta obra col·lectiva. Els autors i les autores, dedicats a l'ensenyament de continguts culturals referits als àmbits hispanòfon o catalanòfon a universitats alemanyes, trobàvem a faltar espais per a l'intercanvi de les nostres experiències docents, una pràctica que ja gaudeix d'un dinamisme notable pel que fa a la didàctica específica de les llengües estrangeres però que encara no està normalitzada pel que fa a la de les cultures. Aquesta mancança sembla afectar, a més, una bona part del professorat que imparteix assignatures de cultura catalana o hispànica a alumnes de procedències culturals diferents, cosa que es dedueix de l'escassa bibliografia que existeix al respecte i que quedarà patent en els diferents treballs que integren aquest volum. Trobem, en canvi, que en àmbits com el de la Germanística, sí que s'ha reflexionat sobre aquesta temàtica i s'està replantejat com investigar i transmetre les cultures germanòfones a les universitats d'arreu del món. En aquest sentit, el concepte alemany de *Landeskunde* esdevé central, ja que defineix aquella àrea del coneixement

que, en les tradicions acadèmiques catalana o hispànica, es consideraria «cultura» acompanyada bé de mots com «general», «societat» o, encara, «civilització», bé de termes més específics, com ara «literatura» o «història», juntament amb l'espai geogràfic, més o menys ampli, a què fa referència (per exemple, *Landeskunde Lateinamerika*, Història i cultura irlandeses, Cultura i societat lusòfones, Literatura i cultura alemanyes, etc.).

Tot i trobar-se inserida en les filologies, els límits d'aquesta disciplina han estat relativament difusos ja que, d'alguna manera, no s'havia dotat d'una especificitat acadèmica suficientment nítida. Possiblement per això, les assignatures de *Landeskunde* han estat tradicionalment relegades a ser una mena d'auxiliars destinats a aportar continguts elementals que faciliten l'accés de l'estudiantat a les matèries de Literatura o de Lingüística pròpiament dites. Ara bé, diversos treballs apareguts els darrers anys, com ara els que recullen Lüsebrink i Vaillant (2013), Håg i Schweigero (2015) o Altmayer (2004, 2007, 2013), entre d'altres, han qüestionat aquesta inèrcia i han començat a traçar noves tendències que posen sobre la taula la necessitat que té aquesta àrea de coneixement de dotar-se de metodologies, conceptes i continguts que l'acosten, o fins i tot la insereixen, dins els estudis culturals i la comunicació intercultural, la qual cosa la duria a situar-se al costat, i no a sota, de la Lingüística i la Literatura. Així doncs, des de Germanística internacional actual, ens arriba la idea que: «Eine Landeskunde, die den Herausforderungen der globalisierten Welt gerecht werden will, bedarf der Unterstützung durch die Wissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Landeskunde zu einem eigenen kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich gibt es daher aus sachlichen und inhaltlichen Gründen keine Alternative» (Altmayer, 2007: 15).¹

Pel que fa a la hispanística i la catalanística internacionals, sembla que ni tan sols no s'han plantejat la necessitat de l'existència d'una didàctica específica de la cultura estrangera a la universitat i hem de reconèixer, doncs, que ens trobem encara lluny del nivell de debat i de recerca que ja mantenen els nostres col·legues germanistes. Tanmateix, la situació dels cursos de cultura catalana o hispànica ha estat paral·lela a la de les *Landeskunde* dels països germanòfons, i aquest tipus d'assignatures ha estat també considerat com una mena de suport a aquelles que compten amb un major reconeixement dins l'àmbit filològic. Segurament per això, tradicionalment s'han plantejat amb un caràc-

¹ «Una *Landeskunde* (Cultura i societat) que vulga ajustar-se als reptes del món globalitzat, necessita base científica. Per això, per la matèria i pels continguts, no hi ha més alternativa que el desenvolupament de la *Landeskunde* cap a una pròpia àrea d'investigació dins els estudis culturals» (traducció de l'editora).

ter més aviat descriptiu, amb l'objectiu de transmetre certes nocions bàsiques sobre allò que *cal saber* de la comunitat cultural estudiada, sense explicitar la posició des de la qual se seleccionaven els continguts ni la intencionalitat del discurs amb què se'ls intentava donar coherència. Dit d'una altra manera: s'han dissenyat sense qüestionar l'herència del currículum ocult de què parlen, entre d'altres, Apple (1986) o Posner (1999), amb el seguit d'ideologies, creences, valoracions, codis, mites, supòsits, etc. que el conformen.

Ara bé, el fet d'ensenyar cultures a qualsevol universitat del segle XXI implica – o hauria d'implicar – la superació d'aquesta mena d'enciclopedisme decimonònic basat en uns cànons aparentment neutrals que, en cas concret de les cultures estrangeres, tendeixen a generar homogeneïtzacions («no volen canviar els horaris dels àpats per res del món») i essencialismes («al español le encanta relacionarse») i, sovint, bona part de la poca oferta de materials didàctics sobre aquesta temàtica, sembla aproximar-se més a l'àmbit turístic que a l'acadèmic. Es fa evident, doncs, la necessitat de (re)orientar-se cap a unes pràctiques docents que no es limiten a informar sobre l'objecte d'estudi, sinó que també aspiren a formar un alumnat capaç acostar-s'hi de manera contrastiva, reflexiva i analítica per tal de transformar el coneixement adquirit en una eina ciutadana crítica i responsable davant els reptes del nostre temps. Dins d'aquest context, els i les que ens dediquem a ensenyar cultura ens adonem, tard o d'hora, de la dimensió epistemològica que té aquesta àrea i de la dificultat afegida que comporta la manca de referents adequats quan ens plantejem com conjugar, d'una banda, els principis i objectius ètics que hauríem de promoure des de les universitats actuals i, de l'altra, les qüestions relacionades amb el disseny de les assignatures, com per exemple quins haurien de ser els criteris de selecció dels continguts i dels materials, quines estratègies de recerca i interpretació de la informació cal que desenvolupe l'estudiant, com es fomenta la interculturalitat crítica, etc. Al cap i a la fi, tenim davant el repte de:

atender a las dos caras de la misma moneda: la formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida. En otras palabras [...] la formación de profesionales acordes con el nuevo paradigma social, que desarrollen las habilidades y/o capacidades necesarias para construir el conocimiento que les sea útil y de la forma más significativa posible, es decir, personas que sepan qué decir o hacer respecto a su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada momento o situación concreta (Monereo, 2000). Pero también [...] la formación de auténticos ciudadanos que hagan buen uso de su profesionalidad, o sea, [...] expertos del conocimiento que diseñen y

pongan en marcha alternativas laborales humanizadoras y viables desde un punto de vista ético (Martínez, Buxarrais, Esteban, 2002: 31).

Aquestes reflexions teoricopràctiques, normalment dutes a terme pel professorat en la més estricta intimitat, acaben per mostrar-nos la paradoxa davant la qual ens trobem: a diferència de la Història, la Sociologia, la Literatura, les Arts, l'Antropologia, l'Economia, les Ciències Polítiques, etc., la «cultura» és una no-disciplina que, alhora, es presenta com a intrínscament inter i transdisciplinària, ja que beu de fonts tan diverses com les que acabem d'apuntar, les posa en diàleg constant entre elles i permet un acostament obert a la complexitat dels grups humans que, en tant que docents, hem de transmetre al nostre alumnat. Tot plegat, implica un canvi de paradigma que resignifica notablement el concepte de *Landeskunde* – i, és clar, de les seues diverses versions catalanes i hispàniques –, i fa que ens el plantejem a partir de l'anàlisi, i possible deconstrucció, de la relació entre cultura i poder(s). El salt qualitatiu que això comporta és el que apunta la possibilitat de situar i desenvolupar la nostra àrea de coneixement, tant a nivell teòric i metodològic com didàctic, com a nucli disciplinari dins els estudis culturals, i en aquest sentit, doncs, coincidiríem amb els posicionaments que es defensen des de la Germanística.

La (poca) bibliografia especialitzada dins els àmbits hispànic i català, ens deixa entreveure la conveniència d'afrontar la problemàtica de l'ensenyament universitari de les nostres cultures des d'aquesta perspectiva i de fer-ho des de les experiències acumulades pel professorat de l'àmbit internacional; de fet, i de manera més o menys explícita, moltes de les reflexions que apareixen en aquest volum giren al voltant d'aquesta necessitat i, de manera més informal, un bon nombre de les converses al respecte que hem mantingut amb altres companys i companyes també ens ho confirmarien.² Som conscients que, en tant que docents, el nostre laboratori és l'aula, l'únic espai on aplicar el mètode d'assaig i error, i que només contrastant experiències, amb els seus punts forts i febles, podem evolucionar. Esperem, doncs, que els estudis que presentem a continuació puguin contribuir, d'una banda, a l'obertura d'un diàleg sobre el que hauria de començar a desenvolupar-se com una didàctica específica i, d'una altra, a inspirar, i potser facilitar, la tasca diària del professorat de cultures arreu del món, amb els efectes positius que la millora de la relació ensenyament-aprenentatge pot implicar en l'alumnat.

² Desgraciadament, encara està per fer un estudi que analitzi aquesta percepció de manera empírica, a partir, per exemple, de la recollida i anàlisi de l'opinió del professorat sobre l'assumpte.

Presentació dels estudis

Quan vam plantejar-nos l'edició de *Didàctica Universitària dels estudis culturals*, vam acordar que miràriem d'escriure un estudi que s'acostara a allò que ens hauria agradat llegir al llarg de la nostra carrera docent per tal d'inspirar-nos a l'hora de plantejar les nostres matèries, d'ajudar-nos a trobar la solució a alguna problemàtica concreta o de donar-nos les eines crítiques necessàries a l'hora de seleccionar materials i explotar-los didàcticament. El resultat d'aquesta premissa han estat nou estudis, ordenats alfabèticament pel cognom de l'autor o autora, que s'aproximen a aquesta temàtica des de diferents punts de vista. El conjunt dibuixa un ventall de referències teòriques sobre la docència universitària i les concepcions de la cultura gens menyspreable, i alhora de reflexions sobre la pròpia tasca docent. A més a més, aporta tot un seguit de propostes metodològiques i pràctiques que, i aquest és el nostre objectiu final, puguen resultar útils per a presents i futurs professors universitaris d'estudis culturals.

Encapçala el volum el treball «Literatura gastronòmica catalana a l'aula», on la Dra. Gemma Bernadó Ferrer es basa en la pràctica real per a analitzar els punts forts i febles del curs monogràfic «Cuina catalana: de la tradició a la creativitat» impartit a universitat de Tubinga i centrat en l'evolució de la cuina catalana des de l'Edat Mitjana fins a l'actualitat. Aquest serà l'eix temàtic a partir del qual l'alumnat prendrà contacte directe amb obres literàries, cinematogràfiques o plàstiques de diferents èpoques, els quals es complementaran amb documents audiovisuals. Els continguts culturals que aquest curs va desenvolupar, la metodologia per la qual es va optar per a dur a terme les activitats i l'avaluació, i els reptes que va suposar aquesta assignatura tant per a la professora com per a l'alumnat, acaben de conformar aquest estudi.

En segon lloc, Roberto Cortés Hernández reflexiona sobre la importància del desenvolupament de l'empatia entre professorat i alumnat com a eina facilitadora de l'ensenyament-aprenentatge. A «La empatia en las clases de lengua y cultura» es desenvolupen tot un seguit d'arguments, tant de caire teòric com basats en estudis empírics internacionals, sobre els efectes positius que comporta l'aplicació de la intel·ligència emocional per tal d'aconseguir que l'alumnat, tot mantenint una actitud crítica, s'identifiqui amb l'objecte d'estudi, en aquest cas, una cultura diferent a la pròpia. Després de cridar l'atenció sobre el buit bibliogràfic al respecte que existeix en l'àmbit de l'Espanyol com a Llengua Estrangera, finalitza amb una sèrie de propostes pràctiques les quals, avalades pel fet d'haver estat provades a l'aula i millorades al llarg dels anys, demostren els beneficis que aporta l'empatia i el seu positiu efecte en la qualitat docent.

A l'estudi «Einführung in die Kulturwissenschaft – didaktische Perspektiven für die Hispanistik» («Introducció als estudis culturals. Perspectives didàctiques per a Hispàniques»), la Dra. Isabel Exner observa l'espai que, des de la reforma de Bologna, ocupen els Estudis Culturals com a part integrant de les filologies, juntament amb les branques de la Literatura i la Lingüística; un espai, però, excessivament reduït dins de l'àmbit universitari germànic, i que l'autora proposa replantejar i ampliar, per la qual cosa necessita dotar-se d'eines didàctiques suficients. Així doncs, a partir de l'exemple concret de l'assignatura «Einführung in die Kulturwissenschaft – Spanien/Lateinamerika» impartida per ella mateixa, s'exposa la metodologia didàctica en base a la qual es concep aquest curs i s'analitza en detall la seua aplicació pràctica a partir del desenvolupament d'una de les sessions corresponents al bloc *gender studies*.

Rosario Herrero Prádanos i Pilar Cardo Alpuente, per la seua banda, presenten un detalladíssim estudi, quantitatiu i qualitatiu, sobre «El componente cultural en los manuales de español como lengua extranjera» a partir d'un corpus de vint-i-quatre manuals, publicats tant a Alemanya com a l'Estat espanyol entre 1974 i 2012. Des d'aquesta àmplia perspectiva podem observar, d'una banda, significatives diferències geogràfiques pel que fa al tractament dels continguts culturals, com ara la importància que s'atorga a la diversitat cultural dels països hispanoparlants i que és major en les edicions alemanyes; de l'altra, també es dibuixa l'evolució d'aquest aspecte al llarg del temps, el sorprenent (no) impacte que va suposar la publicació del *Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües* (MECR) l'any 2001 i la tendència generalitzada cap a el desenvolupament de les competències interculturals que s'hi han donat.

Amb «Didàctica de les cultures complementàries a la universitat: dels Estudis Culturals als Estudis Catalans», la Dra. Maria Lacueva i Lorenz proposa l'etiqueta de «cultura complementària» com a alternativa a la de «cultura estrangera» i, a partir d'ella, parla de la Didàctica de la cultura complementària, tot evidenciant la manca de bibliografia específica al respecte, més enllà de la referida als continguts culturals que, de manera positivament generalitzada, ja s'introdueixen en les assignatures de llengua. Seguidament, s'apunta que la perspectiva teòrica i crítica que aporten els estudis culturals pot resultar útil a l'hora de dur a terme aquesta pràctica docent, idea que queda reforçada amb l'anàlisi qualitativa d'una sèrie de guies docents universitàries referides a comunitats culturals d'arreu del món. Per acabar, hi ha una intent d'aplicació pràctica d'aquestes reflexions al cas específic dels estudis catalans actuals.

Antonio Lérída Muñoz s'acosta a la temàtica general d'aquest volum des de les necessitats específiques dels traductors i traductores, necessitats de

vegades compartides amb professionals d'altres àmbits. Així doncs, a «Docencia de Cultura y Sociedad en el aula de Traducción: estrategias para el análisis del culturema», s'apunta la importància que té per a un traductor el fet de conèixer la cultura de la llengua meta alhora que es critica el poc espai que els currículums universitaris donen a aquests continguts. Després d'un recorregut per les diferents línies teòriques que s'han desenvolupat al respecte, se centra en algunes de les metodologies que s'han aplicat a l'hora d'introduir els estudis culturals en les carreres de traducció; el curs *Kulturwissenschaft (Spanisch)* serà el cas pràctic a partir del qual es reflexionarà sobre els reptes i avantatges que comporta una assignatura com aquesta.

Amb «Uso de materiales auténticos en las clases de Cultura y Sociedad: un ejemplo práctico», Vanesa Longo López tracta una de les grans problemàtiques amb què s'enfronta el professorat universitari de cultura: l'accés, selecció i ús dels materials autèntics. Tot i prendre la perspectiva de l'Espanyol com a Llengua Estrangera, la manca de formació a l'hora de tractar-los abans de dur-los a l'aula universitària és compartida per col·legues d'altres cultures; per això, després de definir què és un material autèntic, les diferents metodologies per a la seua explotació didàctica resulten útil per a qualsevol docent d'aquest col·lectiu. A partir del plantejament de l'assignatura «Caminando por España», s'observen els criteris que s'han fet servir a l'hora de triar i seqüenciar els materials autèntics i s'analitzen els punts forts i febles de les estratègies didàctiques utilitzades per a treballar-los a classe.

Julia Montemayor Gracia aposta per la interdisciplinarietat com a estratègia de millora de la qualitat docent, i per tant de l'aprenentatge, a la universitat. «Landeskunde und Linguistik. Praktische Überlegungen zur Vernetzung zweier Disziplinen in der Hochschullehre» se centra en el punt d'intersecció entre la lingüística i els estudis culturals. A partir de l'assignatura «Spanisch in Amerika», que a més d'aspectes interns, inclou la dimensió social, política i de contacte entre l'espanyol i les llengües ameríndies, s'apunta la rellevància que té l'ús de materials autèntics per a acostar-se a l'objecte d'estudi. La complexa situació lingüística de Mèxic és el cas pràctic que exemplifica els bons resultats que dona la sinergia entre disciplines, especialment pel que fa a la motivació i a la reflexió, ja que distancia l'estudiantat europeu de l'exotisme que encara envolta les llengües indígenes, alhora que proposa un acostament crític a aquella realitat.

Tanquen el volum Anna Subarroca Admetlla i Elisabet Capdevila Paramio amb «El músic com a pedagog a l'aula de cultura i llengua estrangera», un recorregut crític al llarg de set anys d'experiència en l'organització de gires de músics dels Països Catalans per diverses universitats europees. Tot assumint la intrínseca relació entre llengua i cultura, la cançó es considera

un dels productes que millor conjuga aquests elements, i s'utilitza sovint a l'aula de llengua estrangera. En l'actualitat, i gràcies a l'ús de les TIC, les possibilitats d'anar més enllà de la lletra s'han multiplicat i, si a més, s'arriba a interaccionar directament amb els i les artistes, l'efecte pedagògic entre l'alumnat augmenta de manera considerable. El ric catàleg d'estratègies i propostes didàctiques concretes, juntament amb els reptes organitzatius i les solucions cooperatives que van acompanyar cadascuna de les gires, mostren l'impacte i la innovació que iniciatives d'aquest tipus suposen per a l'ensenyament superior.

Agraïments

La publicació d'aquest volum ha estat possible gràcies a la col·laboració de diverses persones i institucions, per això volem donar les gràcies, en primer lloc, a la professora Claudia Polzin-Haumann per la confiança dipositada en el projecte i pel suport infraestructural i econòmic que tant ella com el personal de la Càtedra de Lingüística Espanyola i Francesa de la Universitat del Saarland hi ha donat; de la mateixa manera, al Dr. Christoph Vatter, per obrir-nos les portes de la col·lecció Saravi Pontes amb entusiasme. Gràcies, també, a l'Institut Ramon Llull, per col·laborar amb recursos humans i econòmics en l'organització d'una jornada a Alemanya sobre l'ensenyament de la cultura l'any 2014, una trobada fructífera que ha estat una de les llavors d'aquest llibre. I, és clar, tot l'agraïment al nostre alumnat passat, present i també futur, per acostar-se a les cultures catalana i hispànica i per fer-nos créixer com a docents i com a persones: sense vosaltres, res d'això ni hauria estat possible ni tindria sentit.

Bibliografía

- ALTMAYER, C. (2013). «Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven», In: GRUB, F. T. (dir.). *Landeskunde Nord*, Frankfurt am Main-Bern-Wien: Lang, p. 10-29.
- (2007). «Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?», *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten und Deutschlehrerverbands*, n. 65, p. 7-21.
- (2004). «Cultural Studies – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?», *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n. 9/3, p. sense numerar.
- APPLE, M. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- HÄGI, S./ SCHWEIGER, H. (2015). «Landeskunde und kulturelles Lernen», *Fremdsprache Deutsch*, n. 52.
- HERRÁN GASCÓN, A. (2001). «Didáctica Universitaria, la cara dura de la universidad», *Tendencias pedagógicas*, n. 6, p. 11-38.
- LÜSEBRINK, H. J./ VAILLANT, J. (dir.). (2013). *Civilisation allemande/ Landes- Kulturwissenschaft Frankreichs: Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehre und Forschung*, Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires Septentrion.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M./ BUXARRAIS ESTRADA, M. R./ ESTEBAN BARA, F. (2002). «La universidad como espacio de aprendizaje ético», *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 29, p. 17-43.
- POSNER, G. J. (1999)². *Análisis del currículo*, Santa Fé de Bogotá: McGraw Hill.
- UNESCO (1998). *Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action*, París: World Conference on Higher education.
- VILLAGRA, M. A. (2001). «La Didáctica Universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar», *Revista de Educación*, n. 3, p. 29-48.
- ZABALZA, M. (2011). «Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual», *Perspectiva*, vol. 29, n. 2, p. 387-416.

MARIA LACUEVA I LORENZ
Saarland University (Germany)

Introduction. Teaching Culture at University

The first Article in the *World Declaration on Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action* states that:

MISSIONS AND FUNCTIONS OF HIGHER EDUCATION

Article 1. Mission to educate, to train and to undertake research.

We affirm that the core missions and values of higher education, in particular the mission to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole, should be preserved, reinforced and further expanded, namely, to [...]

(b) provide opportunities [...] in order **to educate for citizenship and for active participation in society**, with a worldwide vision, for endogenous capacity-building, and for the consolidation of human rights, sustainable development, democracy and peace, in a context of justice [...]

(d) help **understand, interpret, preserve, enhance, promote and disseminate national and regional, international and historic cultures**, in a context of cultural pluralism and diversity (UNESCO, 1998: 21, bold from the original).

This book was inspired by the intersection between the two subsections mentioned above: in other words, an awareness of universities' dual social responsibility, in terms of educating a critical and committed student body on the one hand, and treating cultures from around the world correctly in terms of choosing which elements deserve to be taught, respected and developed further. Although it may seem obvious, the only way to prevent this statement from being no more than empty words, is by effectively putting the principles into practice in university classrooms. This practice ultimately falls in the hands of university professors, a group that, from this perspective, will be the intermediary between students, content related to "culture", and the ethical principles that should guide higher education. Their responsibility will be, therefore, to ensure that all three elements feed into each other, and to achieve this they will make use of one of the most efficient tools for the task: University Teaching, a core discipline within Teaching as a whole that still has a relatively short history, with all of the corresponding reticence this entails (Herrán, 2001: 12).

University Teaching is distinguished, among other features, by the study of teaching practices in higher education, focussing on teaching an adult alumni and carried out research work (Villagra, 2001 31). The discipline concerns all university professors, as one thing that identifies us on a professional level is teaching, whether in parallel with research or management, or otherwise. However, as we have just noted, University Teaching is based on practice, and for this reason:

It is through the study of this practice, looking at the results, analysing the concepts and foundations on which the studies are based, etc. that knowledge about how to teach can be built. This means that the best way to improve as a teacher (without forgetting the general knowledge used as a basis for teaching) is through the analysis and revision of the actual teaching practice. It is not that everything has to be learned from one's own teaching, as if it were the only reference point to be used. There is also accumulated teaching knowledge, as there is for any other discipline. But this knowledge has been built from practice, from our collective practice, the practice of others, from how we teach now, what was taught in the past, and studying other times. But even so, the importance of reviewing one's own practice, and reflecting on it, is still important. It is the best way to improve our teaching skills as professors (Zabala Baza 2011: 404).¹

Indeed, the interest shown by colleagues in analysing their teaching techniques was the impetus for us to carry out this work. Authors who teach cultural content related to the Catalan or Spanish speaking world in German universities were lacking a space to exchange their teaching experiences, something that already has notable momentum in terms of teaching foreign languages, but has not yet been normalised for teaching different cultures. This shortcoming seems to affect a majority of professors who teach courses on Catalan and Spanish culture to students from different cultural backgrounds, which is a result of the limited literature on the subject, and that will be evidenced in the different chapters of this book. We found, however, that in Germanic subject areas, an effort has been made to reflect on the subject, and to analyse how to research and teach German-speaking cultures at universities around the world. In this sense, the German concept of *Landeskunde* is key, as it defines an area of knowledge that, in Catalan or Hispanic academic traditions, would be considered "culture" accompanied by words such as "general", "society" or even, "civilization", or more specific terms, such as "literature" or

¹ Translation from spanish.

"history", along with the relevant geographic area in a more or less broad sense (for example *Landeskunde*, *Lateinamerika*, Irish culture and history, Lusophone society, German literature and culture, etc.).

Despite being included in philology, the boundaries of the discipline are relatively blurred because, somehow, it has not been given a sufficiently clear-cut academic niche. Perhaps this is why *Landeskunde* modules have traditionally been relegated to a kind of additional content, designed to provide students with basic content that makes it easier access Literature or Linguistics. However, several works have been published in recent years that have questioned this inertia, such as Lüsebrink and Vaillant (2013), Håg and Schweigero (2015), and Altmayer (2004, 2007, 2013), among others. They have started to define new trends that bring to the table the need for our subject area to have methodologies, concepts and content that move closer to, or become part of, cultural studies and intercultural communication, which would bring the subject side by side with Linguistics and Literature, rather than below. In a similar vein, in current international Germanic studies, there is the idea that: "Eine Landeskunde, die den Herausforderungen der globalisierten Welt gerecht werden will, bedarf der Unterstützung durch die Wissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Landeskunde zu einem eigenen kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich gibt es daher aus sachlichen und inhaltlichen Gründen keine Alternative" (Altmayer, 2007: 15).²

As for international Catalan and Hispanic studies, it seems that the need for a specific teaching method for these cultures has not even been considered on a university level, and therefore we are still far from the level of debate and research of our colleagues in German studies. However, the situation of Catalan or Spanish culture courses was parallel to *Landeskunde* for German-speaking countries, and these types of modules were also considered as a kind of support to those that receive more recognition within the field of philology. It is surely for this reason that they have traditionally been considered in a more descriptive context, in order to convey some basic ideas about what is a "must know" for the cultural community of study, without specifying the position from which the content was chosen, or the purpose of the discourse used to give them meaning. Put another way: they have been designed without questioning the hidden curriculum they form a part of, as mentioned by

² «A *Landeskunde* (culture and society) that wants to adjust to the challenges of a globalised world, needs a scientific basis. Therefore, both due to the subject and the content, there is no alternative but to move *Landeskunde* towards its own area of research within cultural studies» (translation from German).

Apple (1986) and Posner (1999), to give some examples, followed by the ideologies, beliefs, evaluations, codes, myths, assumptions, etc. that they cover.

However, teaching culture in any university in the 21st century involves (or should involve) overcoming such 19th century encyclopaedism based on an apparently neutral canon that, in relation to foreign cultures, tends towards homogenisation ("they have no desire to change what time they eat") and essentialism ("Spanish people love to socialise"). Often, much of the small supplies of materials on the subject seem to come from the tourism sector, rather than from academia. It is evident, therefore, that there is a need to look towards teaching practices that are not limited to information about the object of study, but that also aspire to teach students to approach them through contrastive analysis, to turn the knowledge acquired into a critical and responsible tool for citizens when faced by the challenges of our time. Within this context, those who teach cultural studies become aware, sooner or later, of the epistemological dimension of the subject, and the added difficulty involved in the lack of appropriate references when considering how to combine, on the one hand, the ethical principles and objectives universities should ideally promote and, on the other hand, issues related to how modules are decided on. This includes the criteria used to select content and materials, which research strategies to use, how the students interpret information, how to encourage intercultural criticism, etc. In the end, the challenge facing us is as follows:

dealing with two sides of the same coin: training professionals who build their knowledge by themselves, strategically; and educating citizens who act in a responsible, free and committed way. In other words [...] training professionals in accordance with the new social paradigm, to develop their abilities and/or capacities necessary to build knowledge that is useful to them, and as meaningful as possible. To put it another way, people who know what to say or do with regard to their area of knowledge, and how to say it or use it at every moment or specific situation (Monereo, 2000) (translation by the author). But at the same time [...] educating citizens who make good use of their professionalism, or in other words, [...] experts in that knowledge who design and put in place humanising work alternatives that are ethically viable (Martínez, Buxarrais, Esteban, 2002: 31).³

³ Translation from Spanish.

These theoretically and practical reflections, normally made by lecturers strictly among themselves, have shown us the paradox we face: in comparison with History, Sociology, Literature, the Arts, Anthropology, Economics, Political Sciences, etc. "culture" is a non-discipline that, at the same time, is presented as intrinsically inter-disciplinary and trans-disciplinary. It draws from sources as diverse as those we have shown above, and puts them in a constant dialogue with each other, allowing for an open approach to the complexity of human groups that, as professors, we must teach our students. All of this implies a paradigm shift that redefines the concept of *Landeskunde* (and, of course, its Catalan and Hispanic counterparts) and makes us consider the analysis, and possible deconstruction, of the relationship between culture and power. The qualitative leap this entails points towards the possibility of delineating and furthering our area of knowledge, both in terms of theory, methodology and teaching, as a core discipline within cultural studies, and in this sense, we agree with the positions held in relation to Germanic studies.

The (lack of) literature specialised in Catalan and Hispanic studies shows the difficulty of facing the issue of teaching culture in higher education from this perspective, and doing so from the experience gained by teachers around the world; in fact, and more or less explicitly, many of the reflections that appear in this book revolve around this need and, more informally, a number of conversations we have had with colleagues have also confirmed the same.⁴ We are aware that, as professors, our laboratories are classrooms, the only place where we can apply trial and error, and that only by comparing experiences, and their strengths and weaknesses, can we make progress. We hope, therefore, that the studies shown herein will be further contributed to in the future, on the one hand to open a dialogue about what specific teaching tools need to be developed, and on the other hand, to inspire and perhaps facilitate the daily work of professors of world cultures. The result should be a positive effect and an improvement of the teaching-learning relationship with students.

Presenting the studies

When we decided to edit *Didàctica universitària dels estudis culturals*, (University Teaching of Cultural Studies) we agreed that we would try to write studies similar to the ones we had enjoyed reading throughout our teaching careers, in order to inspire ourselves when thinking about the subject matters.

⁴ Unfortunately, a study is still required to analyse this perception from an empirical perspective, such as, for example, collecting and analysing the views of professors on the subject.

The aim was also to help us find solutions to specific problems or give us the critical tools necessary when choosing materials and making use of them in terms of teaching. This premise resulted in nine studies, shown in alphabetical order by the surname of the author, that approach the subject from different points of view. The studies as a whole draw on a range of theoretical references about university teaching practices and more successful ideas concepts of culture, while offering reflections on individual teaching techniques. In addition, they provide a series of practical and methodological proposals that (and herein lies our ultimate goal) may be useful for current and future cultural studies professors.

The first study is titled "Literatura gastronòmica catalana a l'aula" (Catalan Literature on Cuisine in the Classroom), in which Dr. Gemma Bernadó Ferrer looks at real teaching practices, to analyse the strengths and weaknesses of the course "Cuina catalana: de la tradició a la creativitat" (Catalan Cuisine: from tradition to creativity) taught at Tübingen University and focused on the evolution of Catalan cuisine from the Middle Ages to the present day. This is the theme from which students make contact with literary works, film or the arts from different ages, and which are supplemented by audiovisual materials. This study covers the cultural content of the course, the methodology used to carry out the activities and assessment, and the challenges that this subject offered for both the teacher and students.

Next, Roberto Cortés Hernández reflects on the importance of developing empathy between teachers and students as a means of learning and teaching. In "La empatía en las clases de lengua y cultura" (Empathy in language and culture classes), a series of arguments are given, both based on theory and on empirical international studies, on the positive effects of applying emotional intelligence in order to make sure that students, while maintaining a critical perspective, identify with the object of study: in this case, a different culture to their own. After calling attention to the lack of bibliography in this regard for Spanish as a Foreign Language, it ends with a series of practical proposals that, after being tested in the classroom and improved over time, demonstrate the benefits of empathy and its positive effect on the quality of teaching.

In the study "Einführung in die Kulturwissenschaft – didaktische Perspektiven für die Hispanistik" (Introduction to cultural studies. Teaching perspectives for Hispanic languages), Dr. Isabel Exner comments on the space that, following the Bologna reform, is taken up by Cultural Studies as a part of philology, along with branches of Literature and Linguistics; this space is too small in German academia, and the author proposes to redefine and expand it, which means equipping the subject area with the adequate educational tools. From the concrete example of the module "Einführung in die

Kulturwissenschaft - Spanien/Lateinamerika" (Introduction to cultural studies: Spain and Latin America), given by the author herself, she analyses the teaching methods that form the basis of this course, and analyses their practical application in detail through one of the sessions corresponding to gender studies.

Rosario Herrero Prádanos and Pilar Cardo Alpuente, on the other hand, present an extremely detailed study, in quantitative and qualitative terms, about "El componente cultural en los manuales de español como lengua extranjera" (The cultural component in teaching manuals for Spanish as a foreign language), from a corpus of twenty-four teaching manuals published in Germany and Spain between 1974 and 2012. This broad perspective shows, on the one hand, significant geographical differences regarding the how cultural content is treated, such as the importance given to the cultural diversity of Spanish-speaking countries, and that is higher in German editions. On the other hand, it also details the evolution of this aspect over time, the surprising (lack of) impact following the publication of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in 2001, and the general tendency towards the widespread development of intercultural abilities that has resulted.

With the project "Didàctica de les cultures complementàries a la universitat: dels Estudis Culturals als Estudis Catalans" (Teaching complementary cultures at university: from Cultural Studies to Catalan Studies), Dr. Maria Lacueva i Lorenz proposes the phrase "complementary culture" as an alternative to "foreign culture", and from this basis, she talks about teaching complementary culture, while showing the lack of specific literature for the area, beyond works referencing cultural content that, in a general way, is already used in language modules. Next, she highlights that the theoretical and critical perspective offered by cultural studies can be useful when teaching. This idea is reinforced through a series of qualitative analyses related to university teaching guides for cultural communities around the world. Finally, she attempts to apply these ideas in practice to specific case studies for contemporary Catalan.

Antonio Lérída Muñoz approaches the general topic of this book from the specific needs of translators, which are sometimes shared by professionals in other fields. Thus, "Docencia de Cultura y Sociedad en el aula de Traducción: estrategias para el análisis del culturema" (Teaching Culture and Society in Translation studies: strategies for analysing culturemes) points to the importance of a translator having knowledge of the culture of the target language, while also criticizing the small space given by university curricula to this content. After taking a look at the different theories that have developed in this regard, the focus is placed on some of the methodologies that have been

applied when introducing cultural studies into translation degrees; the *Kulturwissenschaft (Spanisch)* course is used as a practical case study to analyse the challenges and positives in a subject like this.

With "Uso de materiales auténticos en las clases de Cultura y Sociedad: un ejemplo práctico" (The use of authentic materials in Culture and Society classes: a practical example), Vanesa Longo López covers one of the greatest problems facing university culture professors: access to, selection and use of authentic materials. Despite using the perspective of Spanish as a Foreign Language, a lack of knowledge about how to make use of materials prior to using them in the university classroom, is a problem shared by colleagues teaching other cultures. For this reason, after defining what an authentic material is, the different teaching methodologies can be adapted by any teacher in this collective. Using the approach for the module "Caminado por España" (Walking around Spain), there is an analysis of the criteria used to choose authentic materials, and an analysis of the strong and weak points of the teaching strategies used to work with them in class.

Julia Montemayor Gracia believes in interdisciplinarity as a learning strategy to improve the quality of teaching, learning and as a result, the university as a whole. "Landeskunde und Linguistik. Praktische Überlegungen zur Vernetzung zweier Disziplinen in der Hochschullehre" is focused on the intersection between linguistics and cultural studies. In the module "Spanisch in Amerika", in addition to internal aspects, there are also social and political aspects and a point of contact between Spanish and Amerindian languages. The module also shows the importance of using authentic materials when dealing with the subject matter. The complex linguistic situation in Mexico is a practical case that illustrates the results that can be drawn from a synergy between disciplines, especially in terms of motivation and reflection, as it distances European students from the exoticism that still surrounds indigenous languages, while also providing a critical approach to that reality.

Anna Subarroca Admetlla and Elisabet Capdevila Paramio close the book with "El músic com a pedagog a l'aula de cultura i llengua estrangera" (Music as a teaching tool for foreign cultures and languages), a critical look through seven years of experience organising visits by musicians from Catalan Countries to European universities. All of this accepts the intrinsic relationship between language and culture, in which songs are one of the factors that best combines these elements, used frequently in foreign language classes. Today, thanks to the use of IT, there are many more options to go beyond studying lyrics and, if students are able to interact directly with the artists, the potential for learning increases considerably. The rich catalogue of educational strategies and options, along with the organisational challenges and cooperative

solutions for each visit, show the impact and innovation that initiatives of this type can offer higher education.

Acknowledgements

The publication of this work would not have been possible without the collaboration of a number of people and institutions. First of all we would like to offer our thanks to Professor Claudia Polzin-Haumann for her confidence in the project, and for the structural and economic support of both her and staff at the Chair of French and Spanish Linguistics at the University of Saarland. Similarly, we would like to thank Dr. Christoph Vatter for enthusiastically opening the doors to the Saravi Pontes collection. Thanks must also go to Institut Ramon Llull, for their collaboration in terms of human and financial resources when organising a conference in Germany on teaching culture in 2014, a meeting that ended up being one of the starting points for this book. And, of course, thank you to all our students past, present and future, for their desire to study Catalan and Hispanic cultures, and helping us to grow as teachers and as people: without you, none of this would have been possible, nor would it make sense.

Bibliography

ALTMAYER, C. (2013). «Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven», In: GRUB, F. T. (dir.). *Landeskunde Nord*, Frankfurt am Main-Bern-Wien: Lang, p. 10-29.

— (2007). «Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?», *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten und Deutschlehrerverbands*, n. 65, p. 7-21.

— (2004). «Cultural Studies – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?», *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n. 9/3, p. sense numerar.

APPLE, M. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

HÄGI, S./ SCHWEIGER, H. (2015). «Landeskunde und kulturelles Lernen», *Fremdsprache Deutsch*, n. 52.

HERRÁN GASCÓN, A. (2001). «Didáctica Universitaria, la cara dura de la universidad», *Tendencias pedagógicas*, n. 6, p. 11-38.

LÜSEBRINK, H. J./ VAILLANT, J. (dir.). (2013). *Civilisation allemande/ Landes- Kulturwissenschaft Frankreichs: Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche/ Bilanz und Perspektiven in Lehre und Forschung*, Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires Septentrion.

MARTÍNEZ MARTÍN, M./ BUXARRAIS ESTRADA, M. R./ ESTEBAN BARA, F. (2002). «La universidad como espacio de aprendizaje ético», *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 29, p. 17-43.

POSNER, G. J. (1999)². *Análisis del currículo*, Santa Fé de Bogotá: McGraw Hill.

UNESCO (1998). *Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action*, París: World Conference on Higher education.

VILLAGRA, M. A. (2001). «La Didáctica Universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar», *Revista de Educación*, n. 3, p. 29-48.

ZABALZA, M. (2011). «Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual», *Perspectiva*, vol. 29, n. 2, p. 387-416.

Literatura gastronòmica catalana a l'aula

Resum

En aquest article es presentaran els objectius, continguts, metodologia, activitats, sistema d'avaluació i reptes de l'assignatura 'Landeskunde Katalanisch I/II. Cuina catalana: de la tradició a la creativitat', que es va impartir el curs acadèmic 2013-2014 a l'Eberhard Karls Universität Tübingen, a Alemanya.

Paraules clau

Estudis catalans, Català com a llengua estrangera (CLE), literatura catalana, gastronomia, cuina molecular.

1. Introducció

L'assignatura 'Landeskunde Katalanisch I/II. Cuina catalana: de la tradició a la creativitat' es va impartir durant el semestre d'hivern del curs acadèmic 2013-2014, per a un grup d'uns deu estudiants, en un curs de trenta hores amb una sessió setmanal de dues hores, a l'Eberhard Karls Universität Tübingen, a Alemanya.¹ (Vegi's el Programa Docent a l'annex).

¹ L'Eberhard Karls Universität Tübingen és una universitat amb una llarga tradició en els estudis i promoció de la llengua i cultura catalanes. Antoni Pous fou el primer lector de català a Alemanya després de la Segona Guerra Mundial, el 1964. A més de lector, Pous fou un agitador cultural, organitzà els Jocs Florals a l'exili el 1970 i amb les seves traduccions a l'alemany esdevingué ambaixador de la literatura catalana a Alemanya. Fou també l'iniciador del Cercle de Tübingen. Més tard, el professor Johannes Höslle contribuí enormement a la difusió i el suport de la catalanística a Alemanya i impulsà aquests estudis. Des d'aleshores, una llarga sèrie de noms no han deixat de ressonar des de Tübingen en la història de la catalanística a Alemanya: Johannes Höslle, Jens Lüdtkke, Brigitte Schlieben-Lange, Johannes Kabatek, Sarah Dessi-Schmidt. A més, sempre hi ha hagut continuïtat en els lectorats de català. Gràcies a tots aquests antecedents, la Universitat de Tübingen compta amb una forta tradició en els estudis catalans entre els seus alumnes.

Aquesta assignatura es va programar com una ‘Übung’², amb un valor de 3 crèdits ECTS per a l’alumnat dels graus de ‘Lehramt’³ i de ‘Bachelor’ de Romàniques amb la subespecialitat d’Hispàniques. En el marc de tots dos graus, els estudiants estan obligats a cursar dues assignatures de ‘Landeskunde Spanisch’. Pel que fa a la ubicació de l’assignatura dins dels plans d’estudis, es recomana als alumnes de Bachelor que en cursin una al 1r any i l’altra al 3r; i als alumnes de ‘Lehramt’ que en cursin una al 2n any i l’altra al 3r o 4rt any. Al Seminari de Romàniques de Tübingen s’ha acordat de reconèixer el ‘Landeskunde Katalanisch’ com a ‘Landeskunde Spanisch I/II’.

Així doncs, el públic amb què es va comptar a l’aula de ‘Landeskunde’ fou heterogeni tant pel que fa als estudis de procedència i coneixements previs com pel que fa als interessos. No només va incloure alumnes d’estudis catalans, amb coneixements de llengua catalana, i altres alumnes de Romàniques (generalment de Filologia Hispànica, però de vegades també de Filologia Italiana o Francesa amb bons coneixements de, generalment, dues llengües romàniques), sinó també alumnes d’Economia que tenen un programa juntament amb Hispàniques, i estudiants solts de qualsevol altra facultat i especialitat de la Universitat. En el cas de cuina catalana, hi havia una mitja dotzena d’alumnes gairebé tots d’Hispàniques, una estudiant de llengua catalana, una noia menorquina del programa Erasmus i un oient fidel als estudis catalans.

2. Els objectius

Els objectius de l’assignatura de ‘Landeskunde’ són definits en el marc del Pla d’estudis de Romàniques de manera molt general.⁴ En efecte, s’ofereix un marc d’objectius prou ampli com per adaptar les necessitats concretes de cada

² Els plans docents del Seminari de Romàniques de la Universitat de Tübingen distribueixen els seus crèdits dels estudis de ‘Bachelor’ i ‘Lehramt’ en diferents tipus de cursos: ‘Übung’, ‘Seminar’, ‘Proseminar’ i ‘Vorlesung’; en els estudis de ‘Lehramt’ cal afegir les sessions de ‘Fachdidaktik’.

³ El ‘Lehramtstudium’ o ‘Lehramt’ és la forma com es denomina a Alemanya la formació científica i pedagògica específica que a Alemanya condueix a la capacitació per exercir la docència als centres d’educació secundària.

⁴ Per a ‘Lehramt’: adquirir coneixements bàsics de la història, la geografia, la política, la cultura i la societat dels països o regions dintre de la mateixa àrea lingüística; i, posteriorment, aprofundiment d’aquests coneixements. Per a ‘Bachelor’: confrontament amb aspectes generals de la història, la geografia, la política, la cultura i la societat dels països hispanoparlants; i, posteriorment, aprofundiment d’aquests coneixements; familiarització amb el tractament de documents originals (textos, mitjans audiovisuals, etc.).

curs, i que correspon a diversos universos lingüístics i culturals: brasiler, català, francès, gallec, hispànic, italià, i portuguès. De la mateixa manera, es van proposar per a l'assignatura 'Landeskunde Katalanisch' una sèrie d'objectius generals poc concrets per donar cabuda a un ampli ventall de continguts: proporcionar a l'alumnat coneixements de literatura, lingüística, història, geografia, política, cultura i societat dels Països Catalans, contextualitzar el diàleg de les Humanitats de l'àmbit catalanòfon en un marc global, desenvolupar una capacitat d'anàlisi crítica i d'interpretació de documents originals (dades, textos o vídeos) en català.

Pel que fa als objectius específics d'aquest curs, es va perfilar l'orientació cap a la vessant literària, tot i que l'apropament es va dur a terme des d'un enfocament interdisciplinari: obtenir coneixements generals de la història de la literatura catalana – periodització, autors principals, gèneres literaris –, ser capaç de relacionar el coneixement literari amb altres disciplines artístiques i culturals, utilitzar els recursos bibliogràfics, bases de dades i altres instruments informàtics, analitzar i comentar textos literaris en català, potenciar el multilingüisme i la diversitat cultural.

3. Continguts i cronograma

Després d'haver considerat els temes de les edicions anteriors del curs de 'Landeskunde Katalanisch' (narrativa femenina, conte i cinema catalans), i per tal de poder donar una resposta engrescadora i atractiva als objectius fixats, es va optar pel tema de la cuina catalana. La cuina constitueix un element idiosincràtic de la cultura catalana,⁵ i, a més, va permetre plantejar un enfocament interdisciplinari i transversal durant el desenvolupament del curs que oferia l'oportunitat d'aproximar-se al fet culinari des de diverses perspectives.

El curs seguí una orientació diacrònica, des de l'època medieval fins arribar a la cuina d'autor contemporània, a la qual, atesa la repercussió internacional, es va posar una atenció especial. L'aproximació a través de la literatura tingué un paper preponderant en el curs ja que, des de l'aparició el s. XIV del *Libre de Sant Soví* fins el s. XX, amb autors com Josep Pla i Manuel Vázquez Montalbán, les obres literàries en què la cuina és la protagonista o bé hi té un paper destacable, com després es veurà, s'han anat succeint al llarg de la història de la literatura catalana. A més a més, aquest eix vertebrador de la cuina va facilitar l'apropament des d'altres disciplines: a

⁵ Casualment, l'edició d'aquest curs va tenir lloc el 2014, any en què la gastronomia catalana va presentar-se com a candidata a esdevenir Patrimoni Cultural Immaterial de la UNESCO.

través de la presentació dels productes més representatius de la cuina catalana i la seva procedència es van dur a terme incursions en l'estudi de la geografia dels Països Catalans,⁶ a través dels costums alimentaris – àpats quotidians i els seus horaris, àpats festius o extraordinaris – en els estudis culturals, a través dels espais – els cellers i les cooperatives modernistes, els mercats al llarg de la història, les fondes, els restaurants i els estris culinaris de disseny – en períodes tan representatius de l'arquitectura catalana com el modernisme.⁷ Un cop fetes tres sessions introductòries,⁸ que van proveir l'alumne d'uns coneixements bàsics sobre el tema gastronòmic, d'una familiarització de l'alumnat en l'ús del català a l'aula per part de la docent, i d'un lèxic adequat al tema per expressar-se, es va procedir a fer una darrera introducció al marc històrico-literari medieval per tal que els alumnes obtinguessin les eines necessàries per situar tots aquests elements en un context el més ampli possible.

En tant que la literatura va constituir l'objecte central d'aquest curs, a continuació s'oferirà un breu recorregut pels autors i els textos que van ser tractats durant el curs juntament amb alguns apunts sobre l'evolució de la cuina. A l'edat mitjana, concretament als ss. XIV i XV, la cuina dels Països Catalans havia aconseguit cristal·litzar l'herència de la tradició grecoromana juntament amb la influència àrab. La literatura catalana posseeix dos bons exemples de receptaris medievals que en donen exemple. En primer lloc, el *Llibre de Sent Soví*, escrit probablement a principis del s. XIV, d'autor anònim, recull unes dues-centes receptes que palesen una forta influència de la cuina de les corts europees. En segon lloc, el *Llibre de Coch* o *Libre de doctrina per a ben servir, de tallar y de l'art de coch, ço és, de qualsevol manera de potatges y salses*, publicat per primer cop a Barcelona el 1520, però còpia d'un text de les darreries del s. XV, d'autoria dubtosa, i atribuït a Robert de Nola només en la seva posterior traducció al castellà.

A més d'aquests dos receptaris, també es van presentar als alumnes dues obres literàries i, concretament, alguns passatges que parlen del menjar, i dels costums tant alimentaris com de comportaments al context conival. Així, es

⁶ La sessió portà per títol la citació atribuïda a Josep Pla: «La cuina és el paisatge posat a la cassola».

⁷ Alguns exemples d'edificis destacables arquitectònicament són les bodegues Güell de Gaudí, el celler cooperatiu de Pinell del Brai de Martinell, i el celler de l'Espluga de Francolí de Domènech i Roura.

⁸ Aquestes sessions introductòries van proporcionar a l'alumne un conjunt de coneixements sobre la literatura catalana que, si bé eren nous, en tant que estudiants de Romàniques la gran majoria, podien transposar a altres contextos literaris que els eren coneguts, establir punts de comparació i diferenciació així com també fomentar una anàlisi crítica dels textos.

va presentar d'una banda el llibre terç de *Lo Crestià*, escrit entre el 1379 i el 1386, l'apartat que porta per títol 'Com usar bé de beure e menjar' de Francesc Eiximenis. D'altra banda, també algunes escenes del *Tirant lo Blanch*, començada per Joanot Martorell el 1460 i enllestida per Martí Joan de Galba el 1490, on, tot i la precaució que cal tenir en tant que obra de ficció, tal com assenyala Baile (2009, 5-7), es pot percebre l'atmosfera convivial i detalls sobre els aliments, horts i altres elements relacionats amb la gastronomia.⁹

Després de fer una breu introducció a la literatura dels ss. XVI al XIX, es va fer un salt de la cuina medieval a la cuina conventual que proposa el *Llibre de cuina de Scala Dei*, del s. XVII. En una època en què els productes arribats d'Amèrica ja havien quedat plenament integrats a la cuina catalana, el *Llibre de cuina de Scala Dei*, però, sobresurt per la seva austeritat en tant que segueix el model culinari cartoixà, del qual, per exemple, la carn n'era gairebé exclosa del tot, i se situa en un ambient religiós i un espai restringit com és el de la cartoixa. Ben diferent resulta *La cuynera catalana. Ó sia reglas útils, fàcils, seguras y econòmicas per cuynar bé: escullidas dels autors que millor han escrit sobre aquesta materia*, anònim del 1835. Aquesta obra, adreçada a les classes treballadores, no només és un receptari, sinó que també presenta una secció sobre hàbits higiènics, normes de comportament a taula i altres qüestions relacionades amb l'economia domèstica. Finalment, es va fer una darrera introducció general a la literatura del s. XX, època en què hi hagué una eclosió d'autors i d'obres tant literàries relacionades amb la cuina com gastronòmiques. A aquestes alçades del curs, fou també precís fer una anàlisi del canvi conceptual que revolucionà la gastronomia fins arribar al moviment de la cuina d'autor.

Pel que fa als autors i les obres que es van tractar, n'hi ha d'escriptors, periodistes i cuiners. En primer lloc, s'introduí el duet format per Ferran Agulló i Ignasi Domènech. Nascut a la segona meitat del XIX, Ferran Agulló inaugurarà la tradició de figures del s. XX que foren escriptors, periodistes i gastrònoms alhora, i escrigué el *Llibre de la cuina catalana*, el 1930.¹⁰ Ignasi Domènech, format com a cuiner a Londres, escrigué més d'una trentena de

⁹ Vegi's, per exemple, CI, 394-CII, 396, CXXI, 498, CLXXXVIII, 798, CCCCVIII, 1358; CCCCXLVIII, 1439-1440.

¹⁰ Agulló sostenia que els quatre pilars de la cuina catalana eren el sofregit, la samfaina, la picada i l'allioli.

llibres sobre cuina,¹¹ entre els quals *La teca. La veritable cuina casolana de Catalunya*, 1924, que esdevindria un dels receptaris més populars en llengua catalana, en què se sintetitzen els fonaments de la cuina catalana tradicional. *Llibre de la cuina catalana*, el 1930. En segon lloc, es parlà del binomi format pels amics Josep Pla i Josep Mercader. Fundador del Mòtel de Figueres, Josep Mercader passa per ser el creador de la cuina moderna catalana i figura decisiva en la cultura gastronòmica del s. XX. Pla i Mercader, un a través de l'escriptura i l'altre a través de la l'exercici de l'art de la cuina, van donar forma a una nova cuina. El plaer pel menjar és una constant a l'obra de Pla, però a *El que hem menjat*, 1980, n'és el tema principal. Així doncs, aquesta fou l'obra que es treballà a classe. En aquesta obra, Pla presenta els costums culinaris, els productes, els plats més destacables de la cuina catalana i certs costums.

A continuació, també es va presentar la figura del periodista, gastrònom i escriptor Néstor Luján. Entre diverses obres gastronòmiques, es van tractar *Vint segles de cuina a Barcelona*, 1993, i *Diccionari Luján de gastronomia catalana*, 1990. Finalment, es va introduir l'obra de l'escriptor, periodista, crític i gastrònom Manuel Vázquez Montalbán. La cuina és un element ineludible de les seves obres, no només de les de caire més gastronòmic, sinó també un element recurrent a les seves novel·les. Alguns dels seus títols, que es van repassar a classe, mostren l'evident interès per la cuina: *L'art de menjar a Catalunya*, 1977, *Recetas inmorales*, 1981, *Contra los gourmets*, 1985, *Les meves receptes de cuina catalana*, 1995.

Un cop fet aquest repàs per la vessant literària, va ser el torn de revisar el moviment de la cuina d'autor. Amb aquest nou concepte que depassa les fronteres de la gastronomia i que ha tingut una projecció i abast internacional considerables, cuiners com Ferran Adrià, Carme Ruscalleda, Santi Santamaria i els germans Roca entre d'altres han aconseguit revolucionar el món de la cuina a les terres de parla catalana i arreu.¹² Certament tots ells, en col·laboració amb un equip de professionals, han concebut la cuina com a un nou art, un nou espai de creació en què han sabut fusionar amb èxit diverses disciplines. Així doncs, amb la introducció de noves tècniques com l'esferificació, l'ús

¹¹ Alguns títols de les obres de Domènec són: *El arte del coctelero europeo* (1911), *La cocina vegetariana moderna* (1923), *Un festín en la edad media* (1913), *La cocina vasca* (1935), *La cocina de recursos. Deseo mi comida* (1941), *Los helados* (1916), *160 platos de arroz* (1930), *La guía del gastrónomo. Vademécum de cocina internacional* (1919).

¹² Algunes de les claus per a aconseguir aquest ressò internacional foren l'obtenció de guardons internacionals com les estrelles Michelin i l'obertura de restaurants d'aquests cuiners a diverses ciutats del món com Carme Ruscalleda a Tokio i Santi Santamaria a Singapur.

del nitrogen líquid, el rotavapor i l'olla de depressió, per posar alguns exemples, van servir-se de la química i de la física. Amb el disseny d'espais ja sigui innovadors com l'Evo, o bé amb la idea d'integrar-se en l'entorn com Les Cols d'Olot, l'arquitectura ha tingut un paper destacable en la confecció del context espacial en què es desenvoluparia l'experiència culinària i del qual en passa a ser una veu més dins d'aquesta polifonia. Amb la incorporació d'altres arts, com la poesia, la música i l'òpera, ja de per si una art que inclou diverses disciplines, en el gaudi de l'experiència gastronòmica, els germans Roca van crear un espectacle, *El somni*, que van anomenar òpera gastronòmica o bé òpera en dotze plats.¹³

4. Metodologia

El desenvolupament d'aquest programa es va dur a terme a través d'activitats variades que treballaven diverses competències i àrees, tant de comprensió i producció a nivell oral i escrit com també del foment de la reflexió i valoració sobre els continguts presentats. Generalment, les classes solien iniciar-se amb un espai de diàleg per al repàs i consolidació dels continguts de la sessió anterior, l'aprofundiment sobre un aspecte concret, o bé el reforç d'algun punt per al qual no havia quedat prou temps en la classe anterior. Així doncs, es va crear un espai de comunicació i diàleg per reforçar l'assoliment de continguts i per facilitar i desenvolupar l'expressió oral. Aquesta mena d'escalfament resituava l'alumne en la temàtica i, a més, permetia veure si hi havia qüestions que no havien quedat prou clares o que havien suscitat més interès de l'esperat i que valia la pena continuar treballant en altres sessions.

Atès que aquest escalfament es feia a partir d'una tasca encomanada – llegir un text, veure un petit reportatge – i tenint en compte que les classes d'aquesta assignatura eren un cop a la setmana, era de gran importància assignar una tasca als alumnes per tal que romanguessin en contacte amb la temàtica o que, almenys, s'hi connectessin en algun moment de la setmana per preparar la feina. En efecte, un únic contacte setmanal amb la matèria fa difícil un avenç raonable en el procés d'aprenentatge. A més, aquests moments inicials abans d'haver entrat en matèria, també propicien un espai distès idoni per llençar-se a expressar opinions, parlar, etc. Un cop dut a terme aquest refrescament, s'iniciava la introducció d'un nou tema.

Si bé l'explicació del nou tema era feta per la docent, sempre es procurava mantenir la interacció amb l'alumnat ja fos fent-los notar els punts

¹³ <http://www.elsomni.cat/> (última consulta: 21 juliol 2016).

de contacte amb el centre d'interès ja fos plantejant qüestions que obrissin espai per a la reflexió i el diàleg. Cal també esmentar que una part de l'avaluació de l'alumnat de 'Landeskunde' consistia a preparar una exposició oral d'entre uns 15 o 20 minuts per grup, generalment en parelles, sobre una temàtica que ells havien triat d'entre una llista de temes proposats.¹⁴ Així doncs, era desitjable que l'alumne s'anés adaptant a aquesta situació de parlar en públic. Per tal de preparar amb èxit aquesta exposició, els alumnes podien consultar la docent a les hores de visita i, per tal d'assegurar que l'exposició fos de profit per a tothom, se'ls demanava que enviessin el guió de l'exposició dues setmanes abans, de manera que la setmana anterior poguessin tenir una retroalimentació i millorar els aspectes menys reeixits. Generalment, els grups solien portar una còpia del guió per als seus companys el dia de l'exposició per tal que poguessin seguir la presentació amb més facilitat. Pel que fa a la llengua, les exposicions es podien fer tant en català com en castellà i l'e-lecció de la llengua la prenien els estudiants mateixos.

Després del repàs inicial i de la presentació del tema, es duïen a terme diferents activitats en conjunt per tal de consolidar els continguts, ampliar coneixements, resoldre dubtes, etc. Generalment es proposava una activitat per grups de tres o quatre persones i es donaven tasques diferents a cada grup. Si les tasques eren escrites, un cop acabades s'intercanviaven entre els diferents grups per tal que les comentessin per escrit. Si les tasques eren orals, un cop preparada la presentació, s'exposava a la resta del grup i s'obria el torn de paraula per tal que els arguments fossin discutits i d'aquesta manera es creés una oportunitat per enriquir les hipòtesis a partir de les suggeriments i crítiques rebudes.

5. Activitats

A continuació es detallaran algunes activitats destacables que van tenir lloc durant el curs, concretament en aquesta darrera part de la classe dedicada al treball en grup i socialització posterior dels resultats.

La primera activitat que es presentarà és la reelaboració d'una versió moderna d'una recepta d'un dels dos receptaris medievals que es van treballar durant el curs: *El llibre de Sent Soví* i *el Llibre de Coch*, del s. XV. Per començar, es va mostrar una pàgina web en què es troben versions posades al

¹⁴ Els temes escollits pels alumnes foren els següents: l'evolució de la figura del cuiner al llarg de la gastronomia catalana, aprofundiment en *El que hem menjat* de Josep Pla, Santi Santamaria: les seves aportacions a la cuina i a la reflexió sobre la cuina, Ferran Adrià i la revolució del concepte de cuina d'autor, els Germans Roca i les Claus de l'èxit.

dia de receptes medievals fetes per un cuiner modern, concretament del *Libre de Coch*.¹⁵ Després d'haver fet una classe sobre la literatura medieval i una altra sobre aquests dos receptaris, es va proposar als alumnes que adaptessin una recepta medieval als ingredients i la manera de cuinar actuals. Per poder dur a terme aquesta activitat, primer, a més del marc teòric que ja s'havia proporcionat, s'havien treballat els productes que s'utilitzaven en la cuina medieval i, a més, prèviament s'havia revisat la mateixa activitat a classe ja desenvolupada del començament al final, de manera que s'havia vist com havien estat adaptats, per exemple, ingredients avui en dia inexistents, o bé com s'havien adaptat gustos massa abruptes o desacostumats per als paladars contemporanis.¹⁶ Així doncs, si bé l'activitat representà un repte per als estudiants, van obtenir resultats força satisfactoris.

Pel que fa a les activitats de la darrera part del curs, dedicada a la cuina d'autor, el material de treball bàsic es va desplaçar dels textos a les imatges, els vídeos,¹⁷ els blogs amb una escriptura informal, és a dir, les noves tecnologies van entrar a l'aula i van esdevenir l'eina de treball principal. Certament, en tant que fruit del nostre temps i ja plenament inserida en els nous mitjans, en tractar la cuina d'autor més actual, no es podien deixar de banda les múltiples opcions tecnològiques que hi havia al nostre abast, ni tampoc les diverses maneres d'interacció i expressió que aquestes propicien. Es va seguir, per exemple, la polèmica que Santi Santamaria va encetar en el seu blog amb el *Decàlogo del cocinero del s. XXI*,¹⁸ en què va intentar proclamar la guerra als cuiners que practicaven la cuina d'autor. Aquesta polèmica es resseguí a través de la premsa i les respostes que van donar-li als mitjans de comunicació Carme Ruscalleda o Ferran Adrià. En efecte, també és molt més difícil de copsar l'efecte d'una esferificació, del nitrogen líquid, del rotavapor, fins que, almenys, no se'n veu un vídeo en què s'explica el seu procés d'elaboració,¹⁹ l'ideal, sens dubte, seria poder arribar a ser present en la seva elaboració, participar-ne i poder-lo tastar. Això per no esmentar l'impacte

¹⁵ Vegeu http://www.oldcook.com/cuisine-recettes_catalanes#list i, més concretament, http://www.oldcook.com/medieval-robert_de_nola (últimes consultes: 21 juliol 2016).

¹⁶ S'ha de tenir en compte que en aquella època la barreja del dolç i salat era molt usual i que, a més, encara no s'havien introduït molts dels productes bàsics de la cuina catalana que arribarien amb el posterior descobriment d'Amèrica.

¹⁷ Per exemple el capítol 26 del programa de TV3 'Al vostre gust' que portava per títol 'El procés creatiu', en què es presentava el Cellar de Can Roca.

¹⁸ <http://santisantamaria.otexta.com/decalogo-del-cocinero/> (última consulta: 21 juliol 2016).

¹⁹ Vegi's, a tall d'exemple, aquest vídeo realitzat per estudiants de secundària sobre l'esferificació: https://www.youtube.com/watch?v=u3qOr6wk_Tg (última consulta: 21 juliol 2016).

visual que produeixen obres arquitectòniques contemporànies, com, per exemple, el restaurant Evo de l'hotel Hesperia Tower, relacionades amb el món de la gastronomia que contextualitzen l'experiència gastronòmica. A més a més, també es van explorar, a través de les pàgines web i vídeos breus, projectes holístics com el de la fundació Àlicia de Ferran Adrià,²⁰ en què la cuina, la recerca, l'exploració artística i la pedagogia es combinen i complementen de manera exemplar per tal de posar a l'abast de la societat una sèrie de coneixements.

Casualment, en el marc del festival de cinema espanyol que va tenir lloc a Tübingen el desembre en què el curs es va celebrar, va sorgir l'ocasió d'anar a veure la pel·lícula *Menú degustació* de Roger Gual en versió original subtitulada a l'alemany. En aquesta pel·lícula s'escenifica l'última nit d'un restaurant amb tres estrelles Michelin i la retirada dels fogons de la seva xef. A més de tenir l'opció de gaudir d'una activitat extracurricular que oferí a l'alumne una dimensió més relaxada d'acostament al fenomen de la cuina d'autor, aquesta activitat proporcionà alhora una vessant educativa. Un grup d'estudiants va venir a veure la pel·lícula i va poder d'aquesta manera copsar la recreació de molts dels conceptes estudiats a classe en una plasmació cinematogràfica en què integren molts d'aquests elements.

6. Sistema d'avaluació

El sistema d'avaluació, que en part ve determinat per les normes del Departament de Romàniques a l'hora d'avaluar cursos d'aquest tipus, va ser exposat als estudiants el primer dia de classe. El sistema d'avaluació contempla l'avaluació tant de la vessant oral com escrita. Pel que fa a la vessant oral, l'alumne havia de presentar un tema en grup que prèviament havia estat escollit i preparat en grup amb el suport de la docent. Cal tenir en compte que aquesta part de l'avaluació tenia un valor del 50% i que les exposicions formaven una part important de la part final del curs. Així, fou molt positiu per als estudiants ser acompanyats durant aquest procés de preparació de l'exposició.

A més, les intervencions orals que s'anaven fent a classe, ja sigui en la part inicial de repàs com en la part de l'activitat final, també oferiren l'oportunitat d'anar fent anotacions per a la millora. Val a dir que les exposicions orals van oferir uns resultats molt positius. En efecte, els alumnes van tenir l'opció de poder aprofundir un tema que ells mateixos havien escollit i

²⁰ <http://www.alicia.cat/ca/> (última consulta: 21 juliol 2016).

que el treball en grup també els va fer elaborar en equip i poder aprofitar les indicacions de la resta de membres del grup. Es va posar una nota al grup, que tenia un valor del 50%, i una nota a l'aportació individual, amb un valor del 50%, de manera que així es va poder individualitzar d'alguna manera les aportacions de cada membre del grup al resultat global.

Quant a la part de producció escrita, l'avaluació va consistir en l'entrega de dos assaigs al llarg del semestre i un exercici final l'últim dia de classe. Amb aquestes tres proves, el lliurament de les quals es va anar efectuant progressivament durant el curs, es va poder resseguir l'evolució de l'expressió escrita dels estudiants. En cada assaig, a més de la nota, es donaven una sèrie d'observacions que feien referència tant als punts que calia seguir mantenint com a aquells aspectes que s'havien de potenciar i reforçar en propers treballs escrits. Els dos assajos tenien una extensió limitada, versaven sobre un dels temes treballats a classe i el tema s'anunciava amb dues setmanes d'antelació per tal que, si hi havia algun dubte, aquest pogués ser resolt a la classe la setmana anterior al lliurament. L'exercici final es va dur a terme l'últim dia de classe. És a dir, a diferència dels anteriors, l'alumne tenia un temps predeterminat per desenvolupar el tema, que es va proposar el mateix dia de la prova, i no tenia límits pel que feia a la seva extensió.

7. Reptes de l'assignatura

Finalment, és important fer una avaluació crítica del curs i de perfilar alguns reptes i línies de millora per a futures edicions. D'entrada, abans d'haver començat el curs, pel que fa als continguts, un dels reptes més importants que es contemplava era la dificultat i comprensió dels textos medievals, no només per les dificultats lingüístiques, sinó també pel salt conceptual que implicaven. A més, tenint en compte que se situaven cronològicament a l'inici del nostre temari, era necessari afrontar aquesta dificultat en una fase inicial del curs amb tot el risc que això comporta, fonamentalment la desmotivació de l'alumnat davant de la frustració de no comprendre. Això no obstant, no fou així, ja que la majoria de l'alumnat fa estudis de Romàniques i coneix bé dues llengües romàniques, generalment espanyol i francès i, justament per aquesta formació en Romàniques, està molt habituat tant a llegir textos medievals com a estudiar aquest context històrico-social. A més a més, els alumnes van ser seduïts per l'exotisme de la cuina medieval catalana: barreges estrambòtiques i trencadores, ingredients inusuals o avui en dia desapareguts, banquets curulls d'espectacles, música i entreteniment, etc. Aquesta època, amb la qual tenien ja una connexió preestablerta a causa dels seus estudis, els va obrir una

nova dimensió que els va permetre deixar volar la imaginació, la creativitat, etc.

El que no es va considerar durant la preparació del curs fou la reticència amb què van acollir la cuina d'autor, molecular o experimental actual. Ben al contrari del que s'havia pensat, que havia de ser una de les parts del curs més atractives per a l'alumnat de l'assignatura: parlar de les claus de l'èxit dels grans cuiners del moment, investigar quines tècniques empraven, com havien arribat a aquest punt, a aquesta idea de revolucionar la cuina i portar-la als seus límits, a la frontera de l'art, de la química, de l'experimentació, la combinació amb altres arts com l'òpera, el salt de la cuina a la vida pública... En definitiva, un moviment que ha redefinit, redimensionat i ha espremut al màxim, o qui sap si potser encara no, la cuina. Doncs bé, l'alumnat no es va veure sensibilitzat ni motivat per la cuina d'autor. Després de veure les seves reaccions i sentir els seus raonaments, els motius pels quals es va produir aquest desajust van ser diversos: no podien identificar els referents de la cuina catalanes ni tan sols el moviment en general.

D'altra banda, sembla que el fet d'haver de fer un salt conceptual des d'elements reals com el paisatge, els ingredients, després de passar per la literatura, tema al qual estaven ben acostumats pels seus estudis, a la cuina els va produir dificultats. Es va començar a parlar d'idees i a moure's en un terreny en què no es podien aferrar al que més coneixien, els textos. En general, els estudiants creien que la finalitat de la cuina és purament fisiològica i els costava deixar pas a la creativitat a l'hora d'acomplir una acció tan quotidiana com és l'acte de menjar. Fins i tot n'hi havia que qüestionaven els perills per a la salut que implicava la cuina d'autor i els seus experiments. A poc a poc, a través del diàleg, del treball amb diferents textos, vídeos i altres materials, es van anar establint ponts de connexió entre el que ells coneixien, la cuina alemanya, i la cuina d'autor. Per a properes edicions, seria interessant preparar aquest salt i oferir-los més eines per situar-se en aquest nou context.

Pel que fa a la part metodològica, el repte de gestionar el multilingüisme a l'aula depèn en part de dotar de sentit aquesta varietat i confegir un valor positiu a la diversitat. És en bona part feina del docent, encara que no només, ja que el paper dels estudiants és fonamental en un procés com el que s'està descrivint. En el cas que es proposa, el fet que s'estigués treballant amb un grup petit va facilitar molt l'adaptació de cadascun dels membres i l'esforç per comprendre i escoltar l'altre malgrat les diferències. Així doncs, el treball amb aquest grup va resultar molt positiu i va ser possible crear un ambient de comoditat i agradable.

8. Conclusions

La valoració del curs fou en el moment de realització, i mirada amb perspectiva, positiva. Els estudiants van acabar el curs havent assolit no només una sèrie de coneixements sobre la cuina, la literatura i la cultura catalanes, sinó que també van adquirir una sèrie de competències pel que fa a la comunicació oral i escrita, a la formació del pensament crític i a la gestió del multilingüisme destacables.

Un factor que hi va contribuir enormement fou el nombre reduït d'alumnes. Si bé d'entrada aquest factor podria ser contemplat negativament, la realitat és que, almenys en aquest cas, afavorí el treball del professor d'acompanyament a cada alumne particularment en el procés d'aprenentatge. D'altra banda, aquest nombre reduït d'alumnes propicià un treball en petits grups exitós i a nivell de classe més aprofundit en tant que els alumnes es van anar coneixent de seguida.

Fa l'efecte que un dels gran encerts del curs fou el tractament interdisciplinari de la literatura gastronòmica, ja d'entrada una combinació de literatura i gastronomia. Això va permetre que un tema que requereix tants coneixements –ja sigui a nivell lingüístic, com de coneixements d'història i sociologia entre altres–, entrés d'una manera molt menys teòrica i des de la incursió en altres disciplines. Així, per exemple, mostrar les imatges dels diversos mercats ajudava a contextualitzar espacialment com es produïen les transaccions d'aliments i com van anar evolucionant al llarg del temps. Així doncs, la interdisciplinarietat contribueix a introduir la variació i el canvi a l'aula, de manera que les classes no es focalitzin estrictament i directa en un únic aspecte. Després, l'abordatge des de la pràctica de molts coneixements teòrics també afavorí l'assimilació dels continguts.

Pel que fa a la feina del professor, un curs d'aquest tipus requereix un treball constant de preparació i cerca de materials adequats a les dinàmiques de la classe. Això no obstant, també és cert que com s'ha assenyalat anteriorment, la majoria d'alumnes té coneixements avançats d'alguna altra llengua romànica i de la seva literatura, per la qual cosa és almenys força comú poder crear ponts de comprensió amb altres disciplines. Pel que fa a l'alumnat, també es requereix una labor de metabolització d'una sèrie de nous continguts.

Finalment valdria la pena recomanar aquest curs per a l'ensenyament no només del català com a llengua estrangera, sinó també d'altres llengües estrangeres. En efecte, es tracta d'una metodologia de treball que permet l'assoliment d'uns continguts literaris, però que alhora és amena en tant que es barreja constantment amb altres disciplines.

Bibliografia

- AGULLÓ, F. (1999)⁹. *Llibre de la cuina catalana*, Barcelona: Alta Fulla.
- ANÒNIM (1982)². *La cuynera catalana*, Barcelona: Alta Fulla, <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-cuynera-catalana-o-sia-reglas-utills-facils-seguras-y-economicas-per-cuynar-be-escullidas-dels-autors-que-millor-han-escriu-sobre-aquesta-materia/html/> (última consulta: 7 abril 2016).
- (1996). *Llibre de cuina de Scala Dei*, edició a cura de Mariona QUADRADA, Tarragona: El Mèdol.
- (2006). *Llibre de Sent Soví*, edició a cura de Joan SANTANACH, Barcelona: Barcino.
- BAILE, E. (2009). «Repertori d'aliments en el *Tirant lo Blanc*. E dinaren-se ab molt gran plaer», *Tirant: Butlletí informatiu i bibliogràfic*, n.12, p. 5-31.
- DOMÈNECH, I. (2005). *La teca. La veritable cuina casolana de Catalunya*, Valls: Cossetània.
- EIXIMENIS, F. (1983)². *Com usar bé de beure e menjar: normes morals contingudes en el Terç del cristià*, edició a cura de Jorge E. GRACIA, Barcelona: Curial.
- LUJÁN, N. (1990). *Diccionari Luján de gastronomia catalana*, Barcelona: La Campana.
- (1993). *Vint segles de cuina a Barcelona*, Barcelona: Folio.
- MESTRE ROBERT (1977). *Llibre del Coch*, edició a cura de Veronika LEIMGRUBER, Barcelona: Curial.
- PLA, J. (1992-1993). *El que hem menjat*, 2 vol., Barcelona: Destino.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (1977). *L'art de menjar a Catalunya: crònica de la resistència dels senyals d'identitat gastronòmica catalana*, Barcelona: Edicions 62.
- (1995). *Les meves receptes de la cuina catalana*, Barcelona: Edicions 62.

ANNEX

PROGRAMA DOCENT I AVALUACIÓ

Semestre d'hivern 2013-2014

Assignatura: Cuina catalana: de la tradició a la creativitat**Professora:** Gemma Bernadó Ferrer**1. OBJECTIUS DOCENTS**

Aquest curs introduirà l'alumnat en el món de la cuina catalana a través d'un enfocament multidisciplinari. La literatura hi tindrà un paper preponderant ja que, des de la publicació al s. XIV del *Libre de Sent Seví* fins al XX, amb autors com Josep Pla i Vázquez Montalbán, les obres sobre cuina s'han anat succeint en la literatura en català. A més, també ens apropiarem al fenomen culinari des d'altres disciplines: a través dels productes gastronòmics emprats, repassarem la geografia catalana; a través de l'anàlisi dels espais, farem una incursió a l'arquitectura; a través del menjar com a símbol en les festes tradicionals, tocarem l'antropologia... El curs seguirà una orientació diacrònica, des de l'època medieval fins arribar a la cuina d'autor contemporània, en la qual ens detindrem especialment.

2. PROGRAMA DEL CURS

- 21.10

Presentació del curs

Introducció a la cuina dels Països Catalans

- 28.10

Els productes: 'La cuina és el paisatge posat a la cassola'

- 4.11

Arquitectura: espai privat (cuina, menjador...) i espai públic (cellers i les catedrals del vi, mercats, fires...)

- 11.11

Les hores dels àpats.

Introducció a la literatura medieval catalana

- 18.11

Literatura gastronòmica a l'Edat mitjana: *Llibre de Sent Soví, Llibre de coch*

- 25.11

Literatura gastronòmica a l'Edat mitjana II: Francesc Eixemenis (*Llibre terç de Lo Crestià*)

- 2.12, Lliurament redacció 1

Introducció a la literatura catalana d'entre els ss. XVI i XVIII.

La cuynera catalana

- 9.12

Introducció a la literatura catalana dels ss. XIX i XX

El binomi Ferran Agulló-Ignasi Domènech

- 16.12

Literatura gastronòmica del s. XX: Josep Pla (sota la influència de Josep Mercader)

- 13.01 Lliurament de la prova escrita

Literatura gastronòmica del s. XX: Vázquez Montalbán i Néstor Luján

- 20.01

Cuina molecular, avantguarda creativa I: Ferran Adrià, Carme Ruscalleda

- 27.01

Cuina molecular, avantguarda creativa II, Carles Gaig, Germans Roca, Santi Santamaria

- 3.2 Prova escrita

3. CRITERIS I FORMA D'AVALUACIÓ

- Assistència imprescindible (màxim 2 absències)
- Exposició oral: 50%
- Proves escrites: 50%
 - 2 assaigs al llarg del semestre (03.12.13) (13.01.14)
 - 1 exercici final l'últim dia de classe (03.02.14)

4. BIBLIOGRAFIA DOCENT BÀSICA

AGULLÓ, F., *Llibre de la cuina catalana*, Barcelona 1999⁹.

ANÒNIM, *La cuynera catalana, ó sia, reglas útiles, fáciles, seguras y económicas per cuynar bé; escullidas dels autors que millor han escrit sobre aquesta materia*, Barcelona 1905. [consultable a:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-cuynera-catalana-o-sia-reglas-utiles-facils-seguras-y-economicas-per-cuynar-be-escullidas-dels-autors-que-millor-han-escrit-sobre-aquesta-materia/html/>]

ANÒNIM, QUADRADA, M. (ED.), *Llibre de cuina de Scala Dei*, Tarragona 1996.

ANÒNIM, SANTANACH, J. (ed.), *Llibre de Sent Soví*, Barcelona 2006.

DOMÈNECH, I., *La teca. La veritable cuina casolana de Catalunya*, Valls 2005¹⁹.

EIXIMENIS, F., GRACIA, J. J.E. (introd. i ed.), *Com usar bé de beure e menjar : normes morals contingudes en el Terç del cristià*, [consultable a: <http://www.eiximenis.tk/>]

LUJÁN, N., *Diccionari Luján de gastronomia catalana*, Barcelona 1990.

LUJÁN, N., *Vint segles de cuina a Barcelona*, 1993.

Mestre Robert, Leimbruger, V. (ed.), *Libre del Coch*, Barcelona 1996

PLA, J., *El que hem menjat*, 2 vol., Barcelona 1992-1993.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M., *L'art de menjar a Catalunya. El llibre roig de la identitat gastronòmica catalana*, Barcelona 1977.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M., *Les meves receptes de la cuina catalana*, Barcelona 1995.

La bibliografia específica es proporcionarà al llarg del curs.

ROBERTO CORTÉS HERNÁNDEZ
Universidad del Sarre (Alemania)

La empatía en las clases de lengua y cultura

Resumen

El artículo pone en relieve el tema de la empatía en la clase de idiomas. Hace un breve repaso del concepto en la bibliografía especializada relacionada con las clases de idiomas. Ante la falta de investigaciones sobre empatía en el área de Español como Lengua Extranjera, se acude a las investigaciones relacionadas a la enseñanza del inglés. Especialmente se hace hincapié en una investigación australiana que ofrece un panorama distinto. Desde el tema de la interculturalidad, la empatía tiene un papel fundamental. Se analiza en especial la experiencia australiana de profesores de inglés. Al final se pondera la empatía en el aula de clase, a través de ejemplos prácticos obtenidos de la experiencia docente, se sugiere su revaloración como habilidad a desarrollar entre alumnos y profesores y se sugiere su inclusión en los planes de estudio de profesores de Español como Lengua Extranjera.

Palabra clave

Empatía, inteligencia emocional, motivación, interculturalidad, identificación, rol del profesor.

1. Introducción: la empatía, una respuesta natural

Pareciera obvio o de sentido común que todo profesor de lenguas extranjeras debería ser empático con su alumnado, pero la empatía no forma parte de ningún plan curricular de formación de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) ni tampoco es un tema que se reflexione mucho en las capacitaciones de fin de curso.

El presente artículo es el resultado de un coloquio de profesores de idiomas realizado en la Universidad del Sarre en 2014, en el que se nos invitó a compartir nuestras experiencias en la docencia. Por eso, nos permitiremos brevemente explicar nuestra experiencia personal sobre la empatía para después pasar a la teoría y sus aplicaciones prácticas en la docencia.

Para explicar cómo conocimos el término empatía, tendremos que retroceder unos 20 años y regresar a nuestra época como estudiantes de Ciencias de la Comunicación y, sobre todo, ir concretamente a la clase de géneros periodísticos. El profesor nos dio la teoría sobre la entrevista periodística y al terminar la clase nos repartió los personajes a los que teníamos que entrevistar. La mayoría se había imaginado que nos mandaría a entrevista al deportista del momento o al grupo de rock más popular, sin embargo, en las tarjetas que repartió había oficios como: panadero, albañil, policía, cartero, peluquero, carpintero, etc. No faltó aquel que alzó la mano y preguntó - ¿Oiga profesor, pero qué le podemos preguntar a un albañil, si nosotros somos estudiantes de periodismo?

Él, que seguramente esperaba esa pregunta, nos regaló la mejor herramienta que nos podrían haber dado en la vida: «Ustedes pueden preguntar todo lo que quieran, lo importante es que tengan empatía, que puedan mirar el mundo desde la perspectiva del albañil, lo importante es que se puedan calzar sus zapatos, que puedan sentir su cansancio después de la jornada... si lo logran, ya verán como las preguntas vendrán por sí solas». Y llegaron...

Aquel verano entregamos entrevistas que nos fascinaron a todos: había preguntas irreverentes, atrevidas, indiscretas, graciosas pero la mayoría de los entrevistados accedieron a contestarlas, incluso hubo experiencias donde la entrevista de 20 minutos se prolongó hasta más de una hora y algunos dieron fe que sus entrevistados se pusieron a llorar y muchas veces hicieron confidencias que nadie les hubiera podido sacar ni torturándolos. La empatía se convirtió en la llave al mundo de los otros.

Sin embargo, para ser empáticos no es necesario ir a la universidad, pues es parte del ser humano. La empatía es realmente una reacción natural y rara vez podemos encontrar a alguna persona que no sea empática. La única diferencia es que solemos ser empáticos selectivamente y sacamos muy pronto de nuestro radar a los otros. ¿Una prueba de la empatía natural? Cuando nos agrada una persona, cuando nos interesa, cuando nos gusta, buscamos entablar una buena relación con ella y eso no sólo lo hacemos con nuestras palabras, sino también, en mayor medida – inconscientemente – con nuestros gestos y nuestro lenguaje corporal. Un ejemplo clásico que podemos poner a prueba es observar a un par de enamorados en un café. Ellos, sin pensarlo ni proponérselo, son totalmente empáticos, muchos gestos se imitan inconscientemente: si alguno se recargó en el respaldo de la silla, el otro, empáticamente, también lo hará. Si uno asienta el brazo en la mesa y se inclina hacia delante, el otro no se quedará atrás y lo imitará. Es ese estar en la misma onda, ese entenderse sin mirarse a los ojos. Nuestros cuerpos hablan sin siquiera

estar uno consciente de ello. Eso es empatía. Hasta aquí con el anecdotario personal, ahora pasemos a la teoría.

2. La empatía en la bibliografía especializada

La Real Academia Española (RAE.2014) define empatía de forma muy simple:

1. f. Sentimiento de identificación con algo o alguien.
2. f. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

Ante esta escueta definición, es casi imposible hacerse una idea de la real importancia que tiene la empatía; en general todos han oído hablar de la empatía, pero es muy difícil explicarla con palabras porque se refiere en buena medida a los sentimientos. En efecto, tiene que ver con la identificación con el otro, pero no sólo desde el punto de vista intelectual, sino también desde el punto de vista emocional. Es, por tanto, lógico imaginar que el concepto de empatía no sea muy común en los artículos relacionados con las clases de idiomas. Si se hace una rápida búsqueda, lo primero que se encontrará es que a la empatía se le nombra de pasada muchas veces en los artículos relacionados con los temas de psicología, inteligencia emocional o interculturalidad. Normalmente aparece como un apartado más, la penúltima sugerencia, la nota a pie de página y rara vez como un tema preponderante.

Desde la psicología o psicolingüística, podemos encontrar a la empatía como una recomendación más para atender los factores motivacionales y afectivos que van a influir de forma determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta influencia puede ser tanto positiva como negativa (Oxford, 1996: 121-144). Es obvio que un alumno motivado aprende más, pero los estudios sobre los factores afectivos también han puesto de relieve que, en especial, la ansiedad causa efectos negativos en la enseñanza, sobre todo en las actividades donde el alumno debe comunicarse de forma espontánea, las que incluyen competición y, por supuesto, en los exámenes. (Ellis, 1994: 474-483). Incluso hay autores como Dörnyei y Ushioda (2011: 137-139) que hablan del fenómeno de desmotivación que puede estar relacionado con el salón de clases (humillación) o con el entorno social de aprendizaje (personalidad del alumno, relación con el profesor, atmósfera de la clase, etc.).

Retomando la motivación, Garner y Lamber (1972) distinguen dos tipos de motivación: la instrumental, donde el interés de aprender una lengua se da por ganar cierto reconocimiento social, y la motivación integradora, que se interesa por conocer e identificarse con otros grupos sociales. Esta última identificación se puede asumir como alusión indirecta a la empatía. En general, si

revisamos la bibliografía disponible, los estudios relacionados con la motivación se han enfocado principalmente en el estudio y el control de la ansiedad durante el aprendizaje de una segunda lengua, tal como tratan Horwitz (1986) y Stern (1991).

En especial Stern (1991: 171-181), habla explícitamente de la empatía, distinguiendo entonamiento afectivo y empatía. En ambos casos hay una identificación emocional con el otro, sin embargo mientras que en el primero se le hace sentir al otro que su estado afectivo es compartido, en la respuesta empática, se le hace entender que su estado emocional es comprendido desde el contexto del otro, es decir, desde su propia perspectiva. Esta misma posición se ha desarrollado desde hace mucho tiempo en la práctica del psicoanálisis, pues la empatía desde hace años, se utiliza como una forma de acercarse al mundo interior del paciente. Por ejemplo, Auping Birch (2000: 414), sugiere que las 3 funciones que utiliza el psicoanalista en la situación clínica (empatía, desarrollo de teorías y el pasaje de la comprensión a la explicación de las comunicaciones) tienen que ver, sobre todo, con la capacidad empática que pueda desarrollar con el paciente.

En cuanto a la inteligencia emocional, podemos mencionar a Mayer y Salovey (1990) que valoraron la importancia de componentes no cognitivos, a entender, factores de orden afectivo, emocional, personal y social, para la adaptación y el éxito. En un primer momento definieron la inteligencia emocional como: «la capacidad para controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar esta información y utilizarla para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones». (Mayer y Salovey, 1990: 189) Más tarde, se amplió la definición a: «la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyendo la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones» (Mayer et al., 2000: 107). A partir de allí, se buscó describir rasgos de comportamientos de la personalidad relacionados a la inteligencia emocional como: empatía, asertividad, impulsividad, optimismo, etc. En ese sentido, el profesorado debería incentivar estas habilidades en sus alumnos poniendo en práctica diversas actividades de trabajo cooperativo (evitar la competencia) donde se pueda reconocer los éxitos de cada alumno; asesorarlos para que identifiquen su forma de aprendizaje, reconocer sus cualidades, y contribuciones en la clase.

Por último, en los estudios de la interculturalidad y la educación, nadie puede negar que vivimos a raíz de la globalización y la migración, en sociedades más complejas y multiculturales, por lo que la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias culturales hacen imprescindible el ejercicio de la empatía en nuestras sociedades contemporáneas y, por tanto, en nuestros cursos de idiomas. Algunos de los autores que reflexionan sobre esta necesidad

son Byram y Fleming (2001) y Meyer (1991 : 142-143); este último habla del desarrollo de la competencia intercultural que se da en tres etapas: nivel monocultural, nivel intercultural y nivel transcultural. En esta última etapa el alumno se convierte en el mediador de las diferentes culturas en que convive.

En cuanto a Bryram y Fleming (2001: 14), asumen que los estudiantes además de aprender un idioma, adquieren experiencias y prácticas culturales de sociedades distintas a la suya. Sugieren la utilización del teatro en el aprendizaje de idiomas pues potencia el aprendizaje cultural del alumno; además, promueven: «la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos» y «un cambio de perspectiva que emplea procedimientos psicológicos de socialización».

Desde el área del español como lengua extranjera, se puede sugerir la lectura del artículo: *Afectividad y competencia existencial en Estudiantes de Español como Lengua Extranjera en Brasil*, de Marins y Guijarro (2010). El artículo revisa los componentes afectivos de la competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en contexto de no inmersión. Entre las variables que analiza está la motivación, autoestima, autonomía, ansiedad y empatía. En el apartado de empatía citan a autores orientados a la inteligencia emocional como Arnold y Brown (2000) y Trujillo (2005: 11-12). Este último es citado en el artículo porque aborda brevemente la empatía desde la interculturalidad en su artículo: *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación en didáctica de la lengua*. En dicho artículo, el autor propone entre sus conclusiones, que la didáctica de la lengua puede favorecer, a la conciencia de interculturalidad mediante la presencia de la diversidad socio-cultural, el acceso a una variedad de experiencias comunicativas y un enfoque crítico de la enseñanza. Por otra parte, también se puede favorecer una «socialización rica», al acercar al individuo a distintos contextos de socialización con otros individuos y otras comunidades.

De forma también secundaria, la empatía aparece en el artículo de Alina-Lucia Nemeş (2015), titulado: *La cultura en la clase de ele*. La autora propone el uso de más contenidos culturales en las clases de español como lengua extranjera porque a través de la cultura se puede introducir también habilidades comunicativas y componentes sociales, culturales y estratégicos que prepararán al estudiante a interactuar mejor cuando se enfrente a situaciones reales con nativohablantes.

La interculturalidad es un tema interesante que se puede aprovechar muy bien en las clases de idiomas, sin embargo, el objetivo de citar los anteriores artículos ha sido ejemplificar cómo la empatía aparece de forma secundaria en todos ellos. Aunque también hay que decir que su presencia es constante y,

si bien, no se le cita directamente, se utilizan expresiones que pueden tomarse como sinónimos de empatía. Damos como ejemplo la de Bryram y Fleming, citada con anterioridad, donde promueven: «la comparación de otros con uno mismo». A continuación, nos gustaría comentar, en especial, una investigación de experiencias didácticas donde la empatía sí es el tema principal de las reflexiones.

3. Australia, la empatía en el aula desde la interculturalidad

Margaret Louise McAlinde (2012) ha centrado su investigación en la empatía desde el punto de vista de la interculturalidad dentro del área del inglés como segunda lengua, *English as an additional language* (EAL) en Australia. Ese trabajo coincide plenamente con los planteamientos de este artículo y, por ello, lo analizaremos con detenimiento ya que, desde nuestro punto de vista, muchos de sus presupuestos se pueden trasladar al área del Español como Lengua Extranjera.

La definición del concepto de empatía que propone McAlinde en su investigación la toma de Hoffman (2001: 3): «Empathy is the spark of human concern for others. The glue that makes social life possible» Así pues, la empatía se define como la reacción humana que nos hace interesarnos por los otros; utilizando una metáfora, el autor va más allá presentándola como la sustancia aglutinadora que hace posible la vida social. A partir de esta definición, deberíamos preguntarnos si es posible la existencia de una persona que no sea empática, pues desde nuestro punto de vista, la empatía es una respuesta natural del ser humano.

McAlinde (2012: 22) relaciona la empatía con la enseñanza de idiomas, siguiendo la tesis de Hargreaves (1998) y asegura que: «todo aprendizaje de un idioma es intercultural por naturaleza» y el proceso de enseñanza-aprendizaje, como toda actividad humana, siempre: «envuelve emoción y entendimiento emocional». A partir de estas premisas, la autora se plantea los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo definen empatía los profesores de inglés como segunda lengua (EAL)?
2. ¿Qué creencias tienen los profesores de EAL sobre el rol de la empatía en la enseñanza del inglés, específicamente en alumnos internacionales en Australia?
3. Ejemplos de empatía práctica en el trabajo diario.
4. ¿Qué factores, si los hay, influyen en la concepción de empatía de los profesores de EAL? (cf. McAlinde 2012: 24).

Para comenzar a dar respuesta a estas cuestiones, se desarrolló una recogida empírica de datos a partir de entrevistas a diez profesores, de los cuales seis eran emigrantes, de las siguientes nacionalidades: Singapur, Sri Lanka, Japón, Irlanda, Inglaterra y Nueva Zelanda. En ese sentido, el estudio era muy particular, pues seis de los profesores tenían antecedentes migratorios y podrían mostrarse más sensibles al contexto de interculturalidad.

Entre las conclusiones a las que llegó la autora sobresale la relación que existe entre emoción y malentendidos culturales y comunicativos. El estudio muestra cómo los profesores reconocen e interpretan las respuestas emocionales de ellos mismos y sus alumnos para manejar la interacción y la toma de decisiones en la clase de idiomas. Los resultados destacan, además, la importancia de la empatía para la interpretación de las emociones de los estudiantes en contextos multilingüales y multiculturales.

3.1. El concepto de empatía, desde el punto de vista de la docencia

Dada la extensión limitada de este artículo, nos centraremos en el análisis de algunas opiniones puntuales de los profesores sobre la empatía, las cuales nos parecen de especial relevancia porque muestran la reflexión interior a la que los profesores se enfrentan. Seguramente en muchas de ellas nos podemos identificar:

I don't think that you can have empathy without understanding, but at the same time just understanding isn't empathy either. You know empathy goes one step further than that I think. Sort of, your emotions are involved whereas understanding mentally, you are involved, so you try and understand and still be angry and upset, but empathy goes beyond that and says okay, I see it and I going to treat them kindly rather than in any other way. For me empathy goes beyond understanding. (Mikki, p.78)

[H]ow I try to get that empathy is, I do it directly. I find out what is the closest shared belief, or situation, or cultural aspect that I can connect with, and I identify with them through that (Antony, p.101).

Desde nuestro punto de vista, las respuestas de Mikki y Antony describen de manera muy ilustrativa el actuar del profesor empático: por una parte, la empatía sirve para no perder el control, por mucho que la situación en clase sea incómoda. El profesor empático no lo toma de forma personal e intenta entender, no sólo mentalmente, sino también, emocionalmente a sus alumnos. Como nos dice Mikki, la empatía va más allá del entendimiento, la empatía da un paso más adelante, busca otros caminos. Por otra parte, Antony nos dice cómo lograr ese contacto emocional con los alumnos, sin ningún tipo de

rodeos, ni mucho reflexionar, directamente, simplemente buscar la forma más rápida de identificarse con el alumno y conectar emocionalmente con él.

3.2. La creación y mantenimiento de conexiones emocionales

Durante el curso se crean vínculos de relación entre el profesor y el alumnado que pueden facilitar o entorpecer el proceso de aprendizaje. El profesor necesita estar alerta y consiente de estos vínculos para guiar de forma exitosa la clase. Estos vínculos normalmente se crean a partir de la identificación:

I felt the frustration; I mean I've been brought up bilingually, so Japanese hasn't been an issue as far as conversational use, but in things such as politics or economics, it was such a struggle, if I go from English to Japanese and getting just tongue tied (Mikki, p.104)

So, I can totally empathise with students who are shy and I would never put a student on the spot (Nadia, p.108)

I look at the student I always think. That could be me sitting there [...] the good think about that is, it makes you do better than you would do, you don't just go through the emotions. I better do this well, because if I was there I would want to, you know, to learn [...] so you put yourself in their shoes and then everything becomes easy, you know, easier to do, clearer (Niren, p.118).

Hay muchas formas de identificarse con los otros, pero el principio es el mismo: hay algo que nos une, algo que nos identifica emocionalmente con la persona. Como muestra de ello, estos tres profesores relatan cómo se identifican con los alumnos: Mikki se identifica con la situación bilingüe que muchos de sus alumnos viven a diario, pues ella creció de la misma forma y, por eso, conoce la frustración que significa el cambio continuo de cambiar del inglés al japonés y viceversa. Por otra parte, Nadia se identifica con las personas tímidas, pues ella misma fue una alumna tímida y sabe las dificultades que eso conlleva. Por último, Niren se pone realmente en los zapatos de sus alumnos e imagina su deseo de aprender y eso lo motiva a prepararse mejor como profesor.

Esta capacidad de identificación es nata del ser humano, pero, como docente de lenguas y culturas extranjeras, es necesario ser más consciente de ella y practicarla continuamente; como hemos visto en estos testimonios, se puede empezar recordando su época de estudiante, sus vivencias pasadas, sus conflictos y dificultades y a partir de ahí, lograr más afinidad con los alumnos.

3.3. El cuerpo es un libro abierto

La observación debe ser una habilidad a desarrollar por cualquier profesor de idiomas, no sólo para poder leer la cantidad de información que todos los días recibimos frente a la clase, sino por la calidad de la información que recibimos. Raramente se puede mentir con los gestos.

You can see by people's faces, how they react to each other, if there is something to do, the manner in which they do it with their partner, all that gives you cues as to what is really going on, and you have got to be a bit sensitive to it (Niren, p.121).

If you can't read someone's face it is really hard to know, hard to guess, what they are thinking or guess how they are feeling (Silvia, p.124).

If their eyes are bright and sparkly and they are smiling and their skin is clear, you know, and they are enthusiastic, and they can't wait to get on with the task then you can be pretty sure that if you explain clearly enough what you want them to do, they'll have a go at it (Silvia, p. 124).

El profesor empático sabe leer el lenguaje corporal de sus alumnos, puede intuir cuándo la atención se está perdiendo, cuándo el ejercicio planeado es demasiado complicado para sus alumnos y, también, cuándo los alumnos se están aburriendo. Esas señales obvias que todos ven, deberían ayudar para tomar decisiones sobre la marcha e improvisar con el objetivo de no perder el control de la clase. Aunque parezca una obviedad, creemos que vale la pena recordarlo: los alumnos atentos y motivados son más receptivos y asimilan mejor el contenido de la clase.

Por otra parte, el docente también debería ser consciente de que así como el profesor puede leer el lenguaje corporal de sus alumnos, ellos pueden hacer lo mismo, con el lenguaje corporal del profesor. Cabe aquí preguntarse qué tan conscientes somos de nuestra postura corporal y de nuestros gestos. Es recomendable, pues, reflexionar si nuestro cuerpo sigue a nuestras palabras, porque si no, estamos enviando distintas informaciones y, entonces, nuestra comunicación no tendrá los efectos esperados. El ejemplo típico es tratar de resolver un conflicto, con los brazos cruzados o el gesto severo. Por todo ello, resulta necesario tener siempre presente que el cuerpo no miente y las personas harán más caso a la comunicación no verbal que a las palabras.

4. Aplicación de la empatía en el aula de ELE

4.1. Beneficios pedagógicos de la empatía

El objetivo de este artículo no es agotar el tema de la empatía; al contrario, es llamar la atención sobre lo poco que se ha investigado. En el área de Español como Lengua Extranjera, el terreno es completamente virgen. Está todo por hacer. A nosotros, nos gustaría poner nuestro granito de arena, enumerando los beneficios que nos ofrece la empatía en el aula de clase y dando algunos consejos prácticos que han funcionado en clase:

- a. **Atmósfera adecuada para el aprendizaje.** Las clases de idiomas, para bien, se han vuelto muy comunicativas y, por eso, deberíamos concebir la clase como un evento comunicativo donde la atmósfera tiene un valor muy significativo. La empatía se utilizar para lograr esa atmósfera de cordialidad, que la gente se conozca bien, que se tenga confianza, que se sienta a gusto. De entrada, en la primera clase hay que romper el hielo lo antes posible y crear una buena atmósfera. Aunque parezca excesivo el tiempo que se le pueda dedicar en la primera clase, el lograr un buen ambiente garantiza el aprendizaje y conlleva a un verdadero trabajo colaborativo.
- b. **Entender mejor a los alumnos.** Como hemos visto la empatía es ponerse en los zapatos de los otros, en nuestro caso, en los zapatos de los estudiantes y recordar que esa vida fantástica que uno tiene como estudiante, también es una época de incertidumbre laboral y emocional, de pocos ingresos y de muchas exigencias académicas. Recordar, también, que la atención en clase no es algo que la juventud haya cultivado alguna vez en la historia y, en los tiempos del móvil, es ya de agradecer. Para ello, lo mejor no es quitarles el móvil, sino robarles la atención. En el último apartado lo explicaremos al detalle con la comparación del anzuelo.
- c. **Evitar conflictos en clase.** La empatía puede usarse para solucionar conflictos en clase, pero realmente debe utilizarse para evitarlos. La mejor manera es promoviendo el buen ambiente en el aula y leer oportunamente las reacciones de nuestros alumnos. A veces, cuando estamos fomentando la discusión, aparecen ciertos comentarios negativos que pueden llegar a incomodar a alguien, esos comentarios hay que atajarlos desde el primer momento, para que no crezcan y se conviertan en un conflicto y, sobretodo, hay que tener el tacto y la empatía para que, tanto emisor como posibles aludidos, no se sientan señalados.

- d. **Promover el respeto y la tolerancia de culturas diferentes.** El mundo globalizado donde vivimos nos exige desarrollar nuestras habilidades empáticas, pues estamos en un mundo donde el contacto entre diferentes culturas crece cada día generando malentendidos, incomprensión y, por desgracia, intolerancia. Hay que promover el respeto en nuestras clases. El profesor también debe ponerse a prueba y reflexionar cómo sus propias creencias o estereotipos están afectando su labor docente. Hay que estar alerta de nuestras propias palabras: el profesor empático es capaz de reconocer al momento sus errores comunicativos, una frase mal dicha o poco pensada que haya podido incomodar a alguien, lo mejor muchas veces es retractarse de sus palabras y no tratar de justificarlas con malabarismos lingüísticos.
- e. **Anzuelo de la atención.** Por último, la empatía puede ser el anzuelo en clase para lograr atraer la atención. Se podrá preparar magistralmente la clase, pero si no se cuenta con la atención de los alumnos, es como hablarle a la pared, una pérdida de tiempo. Por eso, antes de empezar la clase, sugerimos captar a toda costa la atención de todos los alumnos. Por supuesto, todos los docentes intentamos hacerlo, pero pocos lo hacen con empatía. Es ese entrar a su mundo y empezar la clase con un tema que roba por completo su atención, un simple comentario que se suelta «como por casualidad» pero que da en el blanco, de pronto, han picado el anzuelo, todos están callados (o riendo, depende del anzuelo que se haya usado), todos están expectantes, han dejado incluso su móvil porque se les ha hablado casi, casi al oído. Si se logra llegar a ese momento, se puede empezar la clase sin mayor retraso y difícilmente habrá algo que eche a perder las actividades que se han planeado. Para eso también nos sirve la empatía.

4.2. Propuestas prácticas

Por último, nos gustaría dar muy brevemente tres ejemplos en los que hemos utilizado la empatía en el aula con éxito, lo mejor, por supuesto, es adaptar y desarrollar las dinámicas de acuerdo a la personalidad del profesor y a la personalidad de las personas que integran la clase. Como todos sabemos, cada curso es distinto.

Los ejemplos son tomados de nuestra experiencia como docentes de español en la universidad alemana del Sarre; por una parte, nuestros alumnos están matriculados en la facultad de filosofía y estudian para ser profesores de español en las escuelas públicas; por otra parte, también damos clase a estudiantes de diferentes carreras que aprenden español en el centro de idiomas de

la universidad. La mayoría de nuestro alumnos son alemanes, de 18 a 26 años y saben más de un idioma extranjero, sobre todo, inglés y francés. Sin embargo, los siguientes ejemplos pueden funcionar en otros contextos y con otros públicos.

4.2.1. El cambio de identidad

Como hemos visto, el aprender una nueva lengua puede generar ansiedad y en las primeras clases de nivel A1 nadie quiere hablar, todos se esconden, tienen miedo de pasar al frente y nadie quiere presentarse. Es como si el apellido *Müller* o *Maier* sonara absurdo en español o decir que se vive en *Hermeskeil* o *Kaiserslautern* fuera vergonzoso. Hay una carga emocional que se necesita romper. Lo importante es que los alumnos se sientan a gusto en el nuevo idioma y ante la petición de cambiar de identidad no hemos tenido problemas. Es como una liberación, además los alumnos siempre se escogen nombres muy populares como Francisco, Lola, Miguel, apellidos como González, Torres, Hernández y viven, no necesariamente en Barcelona, sino en Mallorca, Guadalajara, etc. Al principio, todos están riéndose, pero al final, todos pasan al frente, se presentan e incluso se inventan profesiones, y todo lo están haciendo en español.

Por supuesto, en las primeras clases siempre falta vocabulario, pero muchas veces, los profesores subestimamos los conocimientos previos de nuestros alumnos, todos saben quién es Rafael Nadal o Penélope Cruz. Además debemos recordar que las migraciones españolas han dejado su huella en Alemania y que uno de los destinos turísticos favoritos de los alemanes es justamente la península española. Por no decir, de la cantidad de alumnos internacionales hispanohablantes que están presentes en las universidades alemanas. Si se logra activar este vocabulario previo, se puede crear un vocabulario de la clase, elaborado con sus propias palabras. No debemos olvidar que estas nuevas generaciones se informan muchas veces desde internet y las redes sociales. Una vez, un alumno nuestro se presentó frente a la clase como el Chapo Guzmán, el famoso narcotraficante mexicano y dijo que tenía una empresa multinacional de drogas. ¡En la segunda semana de clase!

4.2.2. La legalización de las drogas

En general, los alumnos están claramente en contra de la legalización de las drogas, por lo que nuestro objetivo era ampliar las posibilidades de discusión en clase. Para ello, quisimos utilizar el audio *El cártel gringo* (Radialistas Apasionados. 2016) que, además, ofrecía bastante información sobre los

problemas y los intereses económicos que están relacionados con el tráfico de estupefacientes.

Así mismo, queríamos relacionar la discusión con la libertad individual y el derecho a decidir, que es muy valorado en la cultura alemana. De esta forma, utilizamos el mismo esquema del audio que inicia con la pregunta: ¿Qué pasaría, si fuera prohibido fumar? El audio utiliza el principio de la empatía de forma muy atinada, pues acerca el tema de las drogas a las personas, comparándolo con el hábito de fumar que está socialmente aceptado. Ante el rechazo generalizado, el audio cambia la pregunta a, palabras más, palabras menos: ¿Y si legalizamos las drogas?. En clase cambiamos el cigarro por el alcohol en la discusión inicial, pues los estudiantes alemanes han dejado de fumar en su mayoría, sin embargo, consumen con frecuencia bebidas como la cerveza, el vino y los destilados.

Como es de imaginar, la mayoría aceptó que tomaba alcohol y que lo veían como algo normal, como una decisión personal. Cuando pasamos a la pregunta de las drogas, ya pusieron varias objeciones. Sin embargo, después de escuchar el audio y reflexionar sobre la violencia, los intereses económicos y los pocos resultados de la lucha contra las drogas, las opiniones se matizaron: con ciertas limitaciones, muchos aceptarían una legalización de las drogas. Además, al final, la mayoría aceptó que las drogas también están presentes en Alemania, muchos conocen personas que se drogan y reconocieron que las drogas están al alcance de la mano.

4.2.3. La migración

La migración es un tema frecuente en nuestros cursos, sin embargo, muchos de nuestros alumnos lo ven como un tema lejano a ellos y, últimamente, con los refugiados, muchos se ven desbordados por la cantidad de información que los medios de comunicación difunden. Por desgracia, las posiciones conservadoras que piden un mayor endurecimiento a las leyes de asilo, cada vez están más presentes, sobre todo, en las redes sociales. En el mejor de los casos, lo que se puede esperar de los estudiantes son opiniones vagas. Por eso, se les pide observar más a su alrededor y hablar de la migración desde un punto de vista más personal. Recordemos que la migración en Alemania no es nueva y es frecuente encontrarse con alumnos que tienen apellidos turcos, polacos, italianos, españoles, etc.

Además, Alemania es un país donde la migración interna es muy alta y, aunque parezca absurdo, hay diferencias notables entre los alemanes del norte y del sur, entre los del este y oeste. Es importante tematizar estas diferencias culturales y, desde ahí, intentar un acercamiento empático a culturas distintas

como la musulmana que ya está presente en nuestras vidas. Recientemente este ejercicio se puso en práctica a través de videos personales y el resultado fue sorprendente: muchos asumieron que tienen raíces multiculturales.

5. Conclusiones

Es necesario concebir la clase como un espacio comunicativo y emocional por excelencia que se ha vuelto más complejo por la interculturalidad que ha conllevado la globalización. A partir de ahí, tenemos que desarrollar las habilidades comunicativas y afectivas de los alumnos y las nuestras propias. Apoyarnos en la empatía, como se ha visto, puede ayudar a conformar un clima adecuado para el aprendizaje.

Somos conscientes que suena muy temprano la propuesta de incluir la empatía en la currícula de formación de profesores; lo que se podría hacer es promover el estudio y la investigación sobre la empatía. Como hemos dicho, en el área del Español como Lengua Extranjera, este aspecto de la docencia es todavía incipiente. Requerimos diseñar baremos confiables para medir la influencia de la empatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la psicología y las investigaciones de la enseñanza del inglés podemos adaptar algunas experiencias y contrastar los resultados con nuestros alumnos. En especial, la psicología había utilizado para medir la empatía la escala de Hogan (1969) que es un instrumento que consta de 64 ítems relacionados con cuatro subcategorías: autoestima, temperamento, sensibilidad y no conformismo. Sin embargo dicha escala también ha tenido muchos detractores porque los resultados no han demostrado consistencia. Actualmente hay otros baremos como el índice de reactividad interpersonal de Davis (1980), que se basa en 28 ítems que miden 4 dimensiones del concepto global de empatía: toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), preocupación empática (EC) y malestar personal (PD). La característica de este baremo es que permite, al mismo tiempo, medir el aspecto cognitivo y la reacción del individuo al adoptar una actitud empática. Hasta donde hemos podido investigar ninguno de estos métodos se ha utilizado en contextos de cursos de idiomas.

Lo que sí es urgente, es incluir la comunicación no verbal en la currícula de la formación de profesores y mejorar las habilidades comunicativas de nuestros profesores. Es imprescindible tomar consciencia de lo que comunicamos con el cuerpo y las señales que recibimos de nuestros alumnos. La comunicación y la empatía se pueden aprender y deben fomentarse en el salón de clase.

Para terminar, nos gustaría recordar el rol del profesor que, con los años, se ha vuelto más complejo y pareciera que debemos ser todólogos y, encima,

ahora tenemos que preocuparnos por las emociones de nuestros alumnos. De alguna manera, así es. Una buena ilustración de esta sensación es la famosa viñeta del caricaturista español Forges (figura 1), en la cual podemos ver a un empleado burocrático preguntar a una mujer por su profesión y ella le contesta con una kilométrica lista de profesiones; el empleado público, atribulado, le dice que no hay espacio para tanta información, a lo que la mujer le propone poner simplemente profesora de español, que es lo mismo. Así es, y todos los que nos dedicamos a esta profesión lo sabemos por experiencia propia, sin embargo, hacerlo desde la empatía, nos facilitaría el camino para multiplicar nuestras habilidades como profesionales de la docencia, en aras del bien de nuestros alumnos y también para satisfacción de nosotros mismos. La empatía bien vale la pena.



Figura 1

Por último, desde nuestra perspectiva, para cumplir al pie de la letra la recomendación de ponerse en los zapatos del otro, nada mejor que hacerlo de verdad: es recomendable aprender un idioma extranjero o varios para poder entender los desafíos del proceso de enseñanza aprendizaje al que se enfrentan todos los días nuestros alumnos; nada mejor que pasar un tiempo en el

extranjero para vivir en carne propia el choque cultural y el lento aprendizaje y aceptación de las diferencias culturales. Al final, la empatía la tenemos todos, en diferente medida, lo importante es saber que sí se puede desarrollar una empatía particular para las clases de idiomas.

Bibliografía

- ARNOLD, J./ BROWN, D. (2000). «Mapa del Terreno», in: ARNOLD, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP.
- BIRCH AUPING, J. (2000). *Una revisión de la teoría psicoanalítica a la luz de la ciencia moderna*, México: Plaza y Valdés.
- BYRAM, M./ FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: Cambridge University Press.
- DAVIS, M. H. (1980). «A multidimensional approach to individual differences in empathy», *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, n. 10, p. 85-104.
- DÖRNYEI, Z./ USHIODA, E. (2011)². *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Pearson Education.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: University Press.
- GARNERD, R. C./ LAMBER, W. E. (eds.) (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- HARGREAVES, A. (1998). «The emotional practice of teaching», *Teaching and teacher Education*, n.14, p.835-854.
- HOFFMAN, M. L. (2001). *Empathy and moral development implications for caring and justice*, Cambridge University Press.
- HOGAN, R. (1969). «Development of an Empathy Scale 1», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- HORWITZ, E. K. et al. (1986). «Foreign Language Classroom Anxiety», *Modern Language Journal*, n.70, p. 125-132.
- JOHNSON, D. M. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*, London: Longman.
- MARINS DE ANDRADE, P. R./ GUIJARRO OJEDA, J. R. (2010). «Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil», *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, n. 48, p.51-74, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000100004> (última consulta: 14 agosto 2016).

MEYER, M. (1991). «Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners», in: BUTJES, D./ BYRAM, M. (eds.): *Developing Languages and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.

MAYER, J. D./ SALOVEY P. (1990). «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality*, n. 9, p. 185-211.

MAYER, J. D./ SALOVEY, P./ CARUSO, D. (2000). «Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability» in: BARON, R./ PARKER, J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, SanFrancisco: Jossey-Bass, p. 92-116.

MCALINDEN, M. L. (2013). «Beyond Understanding: Intercultural Teacher Empathy in the Teaching of English as an Additional Language», <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2379926> (última consulta: 10 mayo 2016).

NEMEŞ, A. L. (2015). «La cultura en clase de E/LE», *Studia Universitatis Babeş-Bolyai*, n. 60, p. 101-109.

OXFORD, R. L. (1996). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*, Honolulu: University of Hawaii Press.

RADIALISTAS APASIONADOS (2016). *El cartel gringo*, <https://radioteca.net/audio/el-cartel-gringo-1/> (última consulta: 22 mayo 2016).

STERN, H. (1991). *Fundamentals Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación en didáctica de la lengua», *Porta Linguarum*, n. 4, p. 23-40, <http://fernandotrujillo.es/en-torno-a-la-interculturalidad-reflexiones-sobre-cultura-y-comunicacion-para-la-didactica-de-la-lengua> (última consulta: 10 julio 2016).

ISABEL EXNER
Universität des Saarlandes (Deutschland)

Einführung in die Kulturwissenschaft – didaktische Perspektiven für die Hispanistik

Abstract

Der Artikel reflektiert den Vermittlungsprozess in kulturwissenschaftlichen Einführungsveranstaltungen im Bereich der Hispanistik. Ausgehend von einer Darstellung des Ortes der Kulturwissenschaften als Teil der Philologien im neuen Hochschulsystem in Deutschland werden ein mögliches Konzept sowie der Vorschlag eines konkreten Seminarplans für eine Heranführung von Studienanfänger*innen an die hispanistischen Kulturwissenschaften skizziert und erläutert. Problematisiert wird insbesondere die Spannung zwischen der Aufgabe, empirisches Grundlagenwissen über die vielfältigen hispanischen Kulturen zu vermitteln und der Anleitung des Kompetenzerwerbs im Bereich der Kulturtheorien und semiotischen Kulturanalysen, welcher das primäre Desiderat des hier vorgeschlagenen Konzepts zur Einführung in die Kulturwissenschaften darstellt. Zur Illustration der vorgestellten didaktischen Perspektiven wird als konkretes Praxisbeispiel über das Lehrkonzept und den Einsatz von Vermittlungsmethoden und Medien in einem thematischen Block zum Thema gender studies berichtet und reflektiert. Die verwendeten Lehrmaterialien werden im Anhang zur Verfügung gestellt.

Schlagworte

Kulturwissenschaften, Hispanistik-Didaktik, Wissensordnungen, Heterogenität, Lehrkonzept gender studies.

1. Kulturwissenschaften im neuen Hochschulsystem und als Teil der Philologien

Seit den Neuerungen im Hochschulsystem und der Neukonzeption der Studiengänge durch die so genannte Bologna-Reform wird den Studierenden in Deutschland ein großer Teil der Wahlfreiheiten, aber auch ein Teil der Obligation zur Profilierung der eigenen Interessen im Studium abgenommen. Ab der Entscheidung für ein Studienfach verläuft das universitäre Curriculum in

vielen Fächern nach einem weit gehend vorgegebenen (modularisierten) Schema, die Universität wird für die Studierenden immer mehr zu einer räumlich und zeitlich durchstrukturierten Einrichtung, in der wenig Platz für individuelle Entdeckungen bleibt (vgl. hierzu Spindler und Steger, 2005). Gerade deshalb erscheint es wichtig, innerhalb dieser durch das Hochschulsystem enger gewordenen Vorgaben des Studiums in der Lehre Impulse in Richtung einer Pluralisierung von Perspektiven, in Richtung eigenständiger Entwicklung von Interessen und Fragestellungen, und in Richtung freier Selbstverantwortung der Studierenden für Ihr Lernen und Forschen zu geben. Mehr vielleicht als für andere Fächer ist für die Kulturwissenschaften die Humboldtsche Idee vom Studium als Lebensform, in der Autonomie und Ungezwungenheit Selbstbildungsprozesse hervorrufen, weiterhin ein relevantes Leitbild (vgl. Seibt, 2007) – auch und gerade obwohl die Kulturwissenschaften nicht zum traditionellen akademischen Fächerkanon der deutschen Universitäten gehören.

Die Kulturwissenschaften, *cultural studies*, *estudios de la cultura* oder *critica cultural* sind aus einer Kritik an den Repräsentationsweisen und Mechanismen der Kanonisierung in den traditionellen Geisteswissenschaften hervorgegangen. Sie haben sich – in einem andauernden, spannungsvollen globalen akademischen Dialog – als Disziplinen herausgebildet, in denen die Reflexion von Heterogenität einen Fokus bildet und Alternativen zu überkommenen Wissensordnungen zu formulieren versucht werden (vgl. Assmann, 2008: 17ff. und Richard, 2015). Insbesondere lateinamerikanische Kulturtheoretiker*innen befassen sich etwa mit den Möglichkeiten der Entbindung aus asymmetrischen, (neo-)kolonialen kulturellen Konstellationen, mit kritischen (Aneignungs-)Formen von Wissen und kultureller Praxis, mit dem ‚Verlernen‘ von tradierten Kulturgeschichten und der Erweiterung konventioneller Gattungsmodelle (vgl. Exner und Rath, 2015: 9-22). Zur Untersuchung der Möglichkeitsbedingungen für die «kulturelle Konstitution, der unsere derzeitige Ordnung unterliegt» (Wynter, 2015: 389) wird dabei z.T. auch das Verlassen von traditionellen Orten der Wissensproduktion wie der Universität zur Voraussetzung gemacht (vgl. Richard, 2015).

In der deutschsprachigen akademischen Landschaft haben sich die Kulturwissenschaften an einigen wenigen Universitäten inzwischen als eigene Studienfächer institutionalisiert, zumeist haben sie sich jedoch innerhalb der bestehenden einzelsprachlichen Philologien überwiegend in jenem Bereich angesiedelt oder ihn komplementiert, der lange Zeit unter dem Etikett der ‚Landeskunde‘ den Status eines ‚Hintergrundwissens‘ gegenüber Literatur- und Sprachwissenschaft inne hatte. Im Zuge der kulturwissenschaftlichen Perspektivenverschiebungen wurde dieser Bereich als Gebiet einer Semiotik

der Kultur mit gleichwertigen Forschungsgegenständen aus Populär- und Alltagskultur sowie neueren Medien und Technologien aufgewertet. Durch die Einfügung in vorhandene Aufteilungen innerhalb der philologischen Fächer besteht hierbei jedoch die Tendenz, die epistemologische Neuorientierung, die mit der kulturwissenschaftlichen Perspektive einhergeht und die auf die Rahmung des Wissenschaftsfeldes zielt, in eine den traditionellen akademischen Kartographien entsprechende ‚thematische Ergänzung‘ des Feldes zu absorbieren, so dass gerade in der Lehre der genuin transdisziplinäre, transareale und Wissensfelder verknüpfende bzw. flexibilisierende Ansatz der Kulturwissenschaften durch Einhegung in einen abgegrenzten und vom (CP-) Umfang her sehr reduzierten ‚Modulbereich‘ aus dem Blickfeld zu geraten droht. Die chilenische Kulturkritikerin Nelly Richard betont demgegenüber:

Womöglich ist einer der sichtlich produktivsten Aspekte des Projektes der Kulturwissenschaften [...], gerade darauf zurückzuführen, dass besagtes Projekt die Überschneidungen der unterschiedlichen Auffassungen des Kulturellen von ihren stets aktiven Spannungen aus untersucht hat – Spannungen zwischen dem Symbolischen und dem Institutionellen, dem Historischen und dem Formalen, dem Anthropologischen und dem Literarischen, dem Ideologischen und dem Ästhetischen, dem Akademisch-Universitären und dem Alltäglichen, dem Hegemonialen und dem Populären sowie zwischen der Formalisierung der Zeichensysteme und dem praktischen Bewusstsein über ihre sozialen Bezüge (Richard, 2015: 192).

Ein Studium kulturwissenschaftlicher Themen und Fragestellungen ist aus dieser Perspektive der ‚aktiven Spannungen‘ nur dann sinnvoll und erfolgreich, wenn nicht ausschließlich vordefinierte Curricula und Lernziele verfolgt werden, sondern vor allem Raum für die Infragestellung von Wissensordnungen, für die Entdeckung von unerwarteten Verbindungen und Konflikten und für die eigenständige Entwicklung von kritischem Denken vorhanden ist, sowie individuelle Interessen herausgebildet und partikuläre Lernerfahrungen gemacht werden können.

Für die Vermittlung im Feld der Kulturwissenschaften sollte insofern das kritische Überdenken von konventionalisierten Konstellationen immer auch und immer schon einen besonderen Fokus der Didaktik darstellen, und eine metakritische Perspektive auf die eigene Tätigkeit von Beginn an im Programm der Vermittlungsarbeit impliziert sein. In diesem Sinne wären kulturwissenschaftliche Perspektiven innerhalb der Philologien dann auch über den curricular und thematisch als ‚Kulturwissenschaft‘ vordefinierten Bereich hinaus quer durch die verschiedenen fachlichen Arbeitsbereiche anwendbar. Insbesondere von Lehramtsstudierenden könnten sie ausgehend hiervon auch

für die zukünftige eigene Vermittlungspraxis verstärkt in Anschlag gebracht werden.

2. Vermittlung von kulturwissenschaftlichen Grundlagen. Lehrkonzepte und Methoden am Beispiel einer ausgewählten Lehrveranstaltung («Einführung in die Kulturwissenschaft – Spanien/ Lateinamerika»)

In dem Proseminar «Einführung in die Kulturwissenschaft – Spanien/ Lateinamerika», das an der Universität des Saarlandes als Bestandteil des kulturwissenschaftlichen Basismoduls der Hispanistik als regelmäßiges Grundlagenseminar angeboten wird (von mir regelmäßig im Semesterturnus seit Wintersemester 2011/12), sollen die Studierenden an die wissenschaftliche Untersuchung von Kultur als Feld von Differenzen herangeführt werden. Es handelt sich um ein Proseminar, das für Studierende der Spanischen Philologie in den Lehramts- und Bachelorstudiengängen angeboten wird, aber auch für Studierende aus den Bereichen VSLT (Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaften sowie Translation) und EuLit (Europäische Literaturen und Medien im globalen Kontext), also Studierende der Studiengänge im Bereich Komparatistik sowie Übersetzung und Translation. Ziel des Seminars ist es laut Studienordnung zum einen, Lektüre-, Analyse-, Deutungs- und Methodenkompetenz der Studierenden im Bereich der Kulturwissenschaften grundsätzlich zu fundieren und die Studierenden mit einigen relevanten Themen und Fragestellungen des kulturwissenschaftlichen Arbeitens bekannt zu machen. Andererseits geht es darum, den Studierenden Eckdaten eines kulturhistorischen Überblickswissens zu Spanien und Lateinamerika zu vermitteln, welche zur weiteren, eigenständigen Auseinandersetzung mit kulturellen und literarischen Artefakten und Phänomenen (nicht nur) aus den iberamerikanischen Räumen anregen.

Der Spagat zwischen der Einführung in Theorien und Methoden der Kulturanalyse, welche das eigentliche Desiderat des Seminars darstellt, und der Notwendigkeit und Erwartung der Studierenden, positivistisches ‘Grundlagenwissen um kulturelle Charakteristika und Besonderheiten der spanischsprachigen Welten zu erwerben, stellt angesichts der Größe und Vielgestaltigkeit der spezifisch anvisierten Kulturräume eine besondere Herausforderung für die Lehre dar. Das Problem wird gemildert durch das begleitende Angebot von thematisch bzw. regional vertiefenden landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Proseminaren zu hispanistischen Einzelthemen, welche die Studierenden im gleichen Modul und nach Möglichkeit im selben Semester belegen sollten. Verstärkt wird es durch die geographisch wie kulturell

große Diffusion und Heterogenität der in Rede stehenden Kulturen sowie ihre z.T. asymmetrischen geopolitischen Relationen. Als Feld der kulturellen, sprachlichen und ästhetischen Pluralität und Bewegung ist die Romanistik schon immer eine ‚Differenzwissenschaft‘, bzw. eine Wissenschaft inter- und transkultureller Diversität gewesen: «Es gibt keine andere Philologie, der ein so großes, so weites Beobachtungsfeld zur Verfügung stünde: es reicht historisch von der Endphase Roms bis zu unserer Gegenwart und erstreckt sich räumlich weit über den Süden Europas hinaus bis nach Südamerika, nach Kanada, und den Norden Afrikas, und selbst zu den Antillen [...]» (Stierle, 2014: 2; vgl. auch Ette, 2001 sowie Nieweler, 1995). Unter den gegenwärtigen Bedingungen der vierten Phase beschleunigter Globalisierung hat sich die Weite und Diversität des Forschungsfeldes auch mit Blick nur auf die hispanisch geprägten Kulturen weiter akzentuiert (vgl. Hall, 2003). Die Vermittlung eines Kanons von ‚Grundlagen‘-Themen und -Texten in einem kulturwissenschaftlichen Einführungskurs wird es in diesem Kontext notwendig immer mit sich bringen, neben einer eröffnenden Perspektive auf das Forschungsfeld auch (aus-)schließende bzw. homogenisierende Effekte im Bezug auf die fachliche Orientierung zu verursachen.

Die spezifische Situierung einer kulturwissenschaftlichen Einführung in der Hispanistik birgt in diesem Zusammenhang aber auch die Chance, das besondere Profil und Potential der iberamerikanischen kulturwissenschaftlichen Reflexionslinien zu erschließen. Das Korpus von Arbeiten der hier lokalisierten Autor*innen ist im Vergleich zu deutschsprachigen sowie anglo- und frankophonen Theorietraditionen in deutschsprachigen akademischen Kontexten noch immer eher unterbelichtet (vgl. zum Beleg etwa die Sammelbände von Wirth, 2008 und von Hofmann, Korta und Niekisch, 2004 und 2006. Zur Problematik vgl. Lander, 2000 sowie Exner und Rath, 2015: 13-17). Für das Lektüreprgramm des Seminars werden deshalb neben einigen über Disziplinen- und Sprachgrenzen hinweg kanonisierten, bereits zu ‚Klassikern‘ avancierten Texten der ‚supra-kulturwissenschaftlichen‘ Theoriebildung insbesondere Texte vorgesehen, welche an die besondere Linie von Reflexion zu Kultur des iberamerikanischen Denkens heranführen. Ein Charakteristikum dieses Denkens ist es, dass es ausgehend von den und aufgrund der spezifischen geokulturellen Bedingungen der iberamerikanischen Gesellschaften über situierte, lokale Äußerungen hinaus auf globale Verflechtungen verweist, und somit ein besonderes theoretisches Transferpotential birgt.

2.1. Ein möglicher Seminarplan

Ein möglicher Seminarplan zur Einführung in die hispanistische Kulturwissenschaft sieht ausgehend von der skizzierten Konstellation drei zentrale Bereiche des Kompetenzerwerbs vor. Der erste Bereich umfasst das Erarbeiten von für die spanische und lateinamerikanische Welt relevanten kulturwissenschaftlichen **Theorien, Konzepten und Modellen** (Kulturbegriffe; Kultur und Identität: Theorien von Nation, Ethnizität, Transkulturalität, Hybridität, Mestizaje; [Post-]Kolonialismus, Rassismus Migration; Kultur und Geschlecht; Erinnerungskulturen [Memoria]; Kultur und Globalisierung [Ökonomie]).

Im zweiten Bereich geht es um die Vermittlung eines groben Überblicks über die geschichtlichen und **kulturellen Entwicklungen und Besonderheiten** in der iberischen Welt zu beiden Seiten des Atlantiks anhand ausgewählter Themen (historische Formierung ‚spanischer‘ Kultur(en)/Identität(en); die verschiedenen regionalen kulturellen Identitäten auf der iberischen Halbinsel; die lateinamerikanischen Kolonialgesellschaften und ihre sozialen Hierarchien; (Kolonial-)Geschichte des Rassismus auf der iberischen Halbinsel und in Lateinamerika; der Wandel der Geschlechterbilder sowie Geschlecht und Gewalt in Spanien und Lateinamerika; die ‚2 Españas‘, der Bürgerkrieg und der Franquismo; kulturelle Auswirkungen der ökonomischen Globalisierung und die Populärkulturen Lateinamerikas). Der dritte Bereich versteht sich als Einführung in einige Arbeitsweisen einer ‚**Semiotik der Kultur**‘ (Textanalyse; Filmanalyse; Bildanalyse; Architekturanalyse; Analyse von Populärkultur; ethnographische Forschungsansätze).

Alle drei Bereiche kommen in verschiedenen Themenblöcken während des ganzen Semesters in jeweils unterschiedlicher Kombination vor (vgl. Beispiel-Seminarplan im Anhang 1). Es versteht sich von selbst, dass der Kompetenzerwerb in jedem von Ihnen im Rahmen eines einsemestrigen, zwei Semesterwochenstunden umfassenden Kurses nur kursorisch angeleitet werden kann. Lehrziel ist es folglich, in allen drei Bereichen Perspektiven aufzuzeigen, die in ergänzenden und späteren Seminaren vertieft werden können. Die Basis der Seminararbeit sind dabei als Hausaufgabe zu lesende, im Wechsel spanische und deutsche Texte, die als Einführungen in verschiedene theoretische Reflexionszusammenhänge der Kulturwissenschaften dienen. Nicht Wissenserwerb im Sinne empirisch nachprüfbarer Kenntnisse von landeskundlichen Daten aus Spanien und Lateinamerika ist hierbei das primäre Ziel der Veranstaltung, sondern der Erwerb eines methodischen und theoretischen Werkzeugkastens, mit dem kulturelle Konfigurationen auf wissenschaftlich fundiertem Niveau untersucht werden können, und der in späteren, auch literatur- und sprachwissenschaftlichen Seminaren weitere Anwendung finden kann.

Innerhalb der Seminarblöcke ist es ein Anliegen, die Kompetenzerweiterung der Studierenden durch die Möglichkeit eigenständiger Auseinandersetzung mit Inhalten bzw. Problemen zu fördern, eine breite Skala von Anknüpfungsmöglichkeiten anzubieten und partizipatives Lernen zu ermöglichen. Text- und Medienarbeit als Semindiskussion oder Gruppenarbeit werden ergänzt durch dozentinnenzentrierten, z.T. Power-Point-gestützten Input, der zusätzliches Grund- und Überblickswissen verschafft.

Da es sich um ein Einführungsseminar handelt, ist die Seminarsprache zunächst Deutsch, auf mehrfachen Wunsch hin und in Absprache mit den Studierenden werden jedoch im Seminar in den einzelnen Sitzungen jeweils einige Unterrichtsphasen, für die es sich anbietet, in spanischer Sprache durchgeführt (immer mit der Option, bei Bedarf ins Deutsche zu wechseln). Einer perspektivischen Öffnung des notwendigerweise ausgewählten und partikularen Lernprogramms in einem Seminar mit ‚grundlegendem‘ Anspruch dient die Ergänzung des im eigentlichen Sinne akademischen Seminarplans durch den Besuch von (pro Semester mindestens drei) frei wählbaren Kulturveranstaltungen mit Bezug zu Spanien oder Lateinamerika (Theater- und Tanzstücke, Ausstellungen, Konzerte, Lesungen, Filmfestivals, Vorträge...), wobei im Seminar auf wechselnde konkrete Optionen hierfür hingewiesen wird. Insgesamt sollen die Studierenden dahin geführt werden, dass sie die im Seminar anhand ausgewählter Beispiele exemplarisch erarbeiteten wissenschaftlichen Methoden und Strategien auf andere Probleme, Fragestellungen und Bereiche der Kultur selbständig anzuwenden in der Lage sind.

2.2. Bericht zum Lehrkonzept sowie didaktischen Einsatz von Methoden und Medien in einer Einzelsitzung (im thematischen Block *gender studies*)

Am Beginn der ersten Sitzung zur Einführung in die *gender studies* (vgl. anliegenden Seminarplan) werden der Rahmen und die Ziele der Sitzung transparent gemacht: Es geht in dieser einführenden Sitzung darum, in einige Grundbegriffe der Geschlechterstudien als eines wichtigen Teilbereichs der Kulturwissenschaften einzuführen, und gemeinsam einen kurzen Text als Beispiel dafür zu erarbeiten, wie eine semiotische Kulturanalyse im Hinblick auf das Thema ‚Geschlecht‘ aussehen kann.

In der Anfangsphase der Sitzung erfolgt eine Aktivierung der Studierenden durch Anknüpfen an ihr eigenes Erfahren und Erleben in einem 2-stufigen Brainstorming (auf Spanisch): In einem ersten Schritt sollen die Studierenden eigene Interessen und Fragen zum Thema ‚Geschlecht‘ formulieren und sammeln. In einem zweiten Schritt denken wir gemeinsam darüber nach, was aus wissenschaftlicher Perspektive noch zum

Forschungsfeld gehören könnte. Die Ergebnisse werden in einem Tafelbild gesichert.

Es schließt sich ein ca. 20-minütiger dozentinnenzentrierter Überblicksvortrag zur Geschichte der Frauenbewegung in Spanien und Lateinamerika, zur Darstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit in der Kunst- und Kulturgeschichte, und zur Entwicklung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema Geschlecht an.

Im ersten Teil des Vortrags geht es um das kursorische Aufzeigen von zeitlichen und kulturellen Unterschieden sowie die politischen Kontexte der Entwicklung von Geschlechterrollen, u.a. um die sehr progressive Geschlechterpolitik Spaniens während der zweiten Republik und den anschließenden Konservatismus und die innerhalb Europas hervorstechende juristische Benachteiligung von Frauen während des Franquismus bis nach 1975. Der Vortrag wird mit einer Powerpoint-Präsentation illustriert, auf der einige wichtige Thesen und Daten, sowie Bilder von Protagonist*innen und bedeutsamen Ereignissen der Geschlechter-Geschichte zu sehen sind und zum Abwechslungsreichtum des Vortrags sowie zur Festigung wichtiger Punkte in der Erinnerung beitragen. Mithilfe zweier Bildbeispiele aus der Kunstgeschichte wird sodann die Aufmerksamkeit für die Rolle von Repräsentationen im Geschlechter-Dispositiv geweckt.

Mit einer kurzen mediengestützten, lernerzentrierten Zwischenaufgabe für die Studierenden, welche den Vortrag nach etwa 10 Minuten skansiert und den Kontakt zur Gruppe aufrechterhält, leite ich zum zweiten Punkt, der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen der gender studies über, in dem es um die Performativität und Zeichenhaftigkeit von Identitäten geht. Dieser Punkt ermöglicht ein Anknüpfen an Vorwissen, da einige der Begriffe, die hier relevant sind, im Seminar in vorhergehenden Sitzungen bereits am Beispiel von ethnischen und nationalen Identitätszuschreibungen erarbeitet worden sind. Sie sollen jetzt für den Bereich gender evident werden. Die Aktivierung der Studierenden erfolgt durch ein ‚Suchbild‘ aus der spanischen Zeitschrift *Parole de queer* (2009: 4, vgl. Anhang 2, Abb. 1), das nach dem Modell von Kinderrätseln zum Suchen von Unterschieden zwischen zwei nebeneinander abgedruckten ähnlichen Bildern auffordert. Zu sehen sind zwei Gesichter in zwei identischen Rahmen nebeneinander, auf den ersten Blick das eines Jungen und das eines Mädchens. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass es sich beide Male um das gleiche Gesicht handelt, und nur durch Kleidung, Frisur, Haltung und Blick der Effekt von Maskulinität auf der einen, von Femininität auf der anderen Seite hervorgerufen wird. Die Studierenden sollen zunächst in einer kurzen Partnerarbeit beschreiben, was sie auf den Bildern sehen, und welchen Eindruck dies auf sie macht. Beim folgenden Sammeln der Eindrücke im Plenum lenke ich durch gezielte

Nachfragen die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die zentrale Rolle der ‚Performance‘ bei der Zuschreibung bzw. Identifikation von Geschlecht (und zeige zur ergänzenden Illustration Bilder des Modells *Andrei Pejic*, das gleichermaßen als ‚Mann‘ und als ‚Frau‘ für Modebilder posiert; vgl. Anhang 2, Abb. 2 und 3). Hier gibt es Raum, gemeinsam über die Einübung von Geschlechterrollen und über das Irritationspotential nachzudenken, welches von der Uneindeutigkeit von Geschlechtszuschreibungen immer noch ausgeht.

Diese Diskussion bereitet den zweiten Teil des Vortrags vor, in dem ich kurz auf Protagonist*innen und wichtige Thesen der jüngeren wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema Geschlecht eingehe, insbesondere die Unterscheidung und Verquickung der Kategorien *sex*, *gender* und *desire* gemäß den neueren, auf Judith Butler zurückgehenden *gender-studies* erläutere und die automatische, einsinnige Verknüpfung derselben als eine machtvolle kulturelle Operation deutlich mache.

Im nun folgenden zweiten Teil der Sitzung verbleiben 45 Minuten, um den von den Studierenden als Hausaufgabe gelesenen kurzen Text der spanischen Queer-Theoretiker*in Beatriz/Paul Preciado über die Einübung von *gender*-Rollen am Beispiel öffentlicher Toiletten zu besprechen, der an die vorgestellten theoretischen Überlegungen direkt anschließbar ist.

Das bewusst ‚abwegige‘ Beispiel des Textes bietet für den Lernprozess vor allem zwei Vorteile: Zum einen führt der Text auf eindrucksvolle Weise vor, wie man Architektur semiotisch lesen kann: wie also eine vermeintlich rein funktionale, auf praktische/natürliche Bedürfnisse reagierende architektonische Konstruktion sich als auf eminente Weise kulturell geformt und formend herausstellt, Architektur kulturelle Bedeutungen erzeugt (gemäß Preciados Analysen dienen die in Frage stehenden Architekturen in höherem Maß der Reaffirmation dualer Geschlechterrollen als der Entsorgung körperlicher Abfälle). Vom Beispiel ‚gender‘ ausgehend, kann diese Herangehensweise zweitens den Blick öffnen für die Dimension der Bedeutungsproduktion und die Kontingenz kultureller Formen überhaupt, und für die Möglichkeit und Notwendigkeit der Interpretation bzw. Lektüre von kulturellen Zeichen auch und gerade dort, wo sie sich nicht selbst ostentativ als Zeichen ausstellen. Die methodische Prämisse der Kulturwissenschaften, dass sich gerade im Blick auf die ‚verunsichtbarten‘ Bereiche von Kultur auch die Charakteristika und Wirkungen, und damit die Macht kulturell-symbolischer Formen zeigen, wird durch den Fokus Preciados auf die gleichzeitige kulturelle Regulierung von Ausscheidungen, Sexualität und Geschlecht evident, mit dem bewusst ein in bestimmten Kontexten tabuisierter bzw. ‚unsagbarer‘ Bereich angesprochen wird. Die Unterrichtseinheit soll in diesem Sinne die Studierenden auch zu provokanten Fragestellungen anregen, und zeigen, dass kulturwissenschaftli-

ches Forschen sich an den Rändern der kulturellen Ordnungen bewegt und bewegen muss (vgl. dazu Foucault 1990).

Auch das Vorgehen bei der Textbesprechung entspricht dem Ziel, sowohl das analytisch sorgfältige als auch das kritische Vermögen der Studierenden zu schulen: In einem ersten Schritt werden die Studierenden dazu aufgefordert den Text in seinen wesentlichen Thesen nachzuvollziehen. Dies gelingt durch gezielt vorbereitete Fragen, wobei ich auf Nachfragen der Studierenden eingehe, oft schnell fallende kritische Einwände gegenüber dem Text aber auf einen zweiten Schritt verschiebe: zuerst soll eine Erfassung und Rekonstruktion der im Text dargelegten Analysen und Thesen erfolgen, die wir im Plenum gemeinsam nachvollziehen, um im Anschluss anhand dieser gemeinsam erarbeiteten Textbasis kritischen Nachfragen und Perspektiven Raum zu geben. Während dieser zweiten Phase können auch Übertragungen auf andere relevante Bereiche der Geschlechterkonstruktion und Anknüpfungen an eigene Erfahrungen erfolgen.

Zur Zusammenfassung und Sicherung des Lernerfolgs der Sitzung stelle ich zuletzt eine Transferaufgabe. Die Studierenden sehen eine 3-minütige Szene aus dem Film «Das Gespenst der Freiheit» des surrealistischen spanischen Regisseurs Luis Buñuel (1974, Min. 54-57), in dem es nicht um gender, aber (satirisch) um gesellschaftliche Konventionen und ihre (architektonische) Gemachtheit geht: Eine feine Abendgesellschaft trifft sich zum illustren gemeinsamen Toilettenbesuch im eleganten Wohnzimmer, während die Nahrungsaufnahme zwischendurch verschämt in einer kleinen Kabine von der Sichtbarkeit abgeschirmt erfolgt. Eine kurze gemeinsame Reflexion darüber, wie der Filmausschnitt auf das in der Sitzung erarbeitete zu beziehen ist, beschließt die Sitzung und dient als Anstoß, das Überdenken von konventionalisierten Konstellationen und das Nachdenken über die Möglichkeit der Veränderung von Normen und Regulierungen mit in den eigenen Alltag zu nehmen. Aus Zeitgründen kann diese Reflexion auch als Hausaufgabe gestellt werden, und die folgende Sitzung einleiten, welche eine spezifische Problematik aus dem lateinamerikanischen Kontext der Geschlechterforschung zum Gegenstand haben wird, die geschlechterbezogene Gewalt der ‚Feminizide‘ in Ciudad Juárez.

3. Fazit und Ausblick

Wie das Beispiel des Themas *gender studies* deutlich macht, kann es in einem als Überblicksveranstaltung angelegten kulturwissenschaftlichen Einführungsseminar nur um die cursorische Heranführung an einige Fragestellungen und Theoriebereiche gehen, die in nachfolgenden Seminaren vertieft werden können. Die Erfahrungen mit dem vorgestellten Konzept in der Praxis haben gezeigt, dass die durch ein solches Vorgehen entstehende thematische und

theoretische Vielfalt und Dichte einerseits den Vorteil besitzt, eine relativ große Breite von Interessen und Motivationslagen bei unterschiedlichen Studierenden anzusprechen, und somit verschiedene eröffnende Zugänge zum Forschungsfeld der Kulturwissenschaften aufzuzeigen. An diese Zugänge kann im weiteren Studium innerhalb diverser Spezialisierungen sowohl im Bereich der Literatur- und Medien-, als auch der Sprachwissenschaft angeknüpft werden, so dass sich das vorgestellte Konzept insbesondere für Studiengänge empfiehlt, in denen die Kulturwissenschaften eher eine Perspektive als ein eigenständiges (Teil-)Fach darstellen, wie etwa innerhalb der hier angesprochenen Situation in den Philologien. Für Kontexte, in denen Kulturwissenschaften als primäres Fach studiert werden können oder aus anderen Gründen ein breiterer Raum für genuin kulturwissenschaftliche Veranstaltungen in den akademischen Curricula vorgesehen ist, wäre hingegen darüber nachzudenken, bereits für Einführungskurse eine thematische Spezialisierung vorzusehen, welche eine vertiefte Beschäftigung mit einzelnen Problemstellungen erlaubt.

Denn die vorgestellte Überblickveranstaltung hat in der Praxis auch gezeigt, dass sich leicht eine gewisse Überforderung auf Seiten der Studierenden angesichts der Breite des Konzepts einstellt. Die regelmäßigen Rückmeldungen aus mündlich-qualitativen studentischen Feedbackrunden sowie aus quantitativen Lehrveranstaltungsevaluationen, welche für das Seminar seit 2013 durch das Projekt ‚Qualis‘ (‚Qualität der Lehre im Studium‘) vom Lehrstuhl für differentielle Psychologie und psychologische Diagnostik der Universität des Saarlandes durchgeführt werden, ergeben ein relativ konstantes Bild, was die Erfahrungen der Studierenden mit dem Einführungskurs betrifft. Positive Bewertungen des allgemeinen Seminaaraufbaus, der Gestaltung der einzelnen Sitzungen sowie der Erarbeitungsmethoden gehen regelmäßig einher mit der Bewertung des Programms durch einen Teil der Studierenden als zu umfangreich oder zu schwierig. Dies hat einerseits damit zu tun, dass Studierende der Philologien sich oft vorab auf eine landeskundlich ausgerichtete Wissensvermittlung im Seminar eingestellt haben, so dass die theoretische und stark textgestützte Ausrichtung der Veranstaltung unerwartet ist. Ein expliziter Abgleich der Zielsetzungen des Seminars mit eventuell bestehenden anderen Erwartungen der Studierenden zu Beginn des Semesters ist deshalb sinnvoll. Auf die Klage von Studienanfänger*innen über zu schwere oder zu lange Texte kann in Maßen durch Reduktion des Lektürepensums, oder, bei schwierigeren Texten auf Spanisch, durch das Verfügbarmachen zusätzlicher deutscher Übersetzungen reagiert werden. Ein weiteres Abfedern ist aufgrund der in der Studienordnung festgeschriebenen Anforderungen nicht möglich und auch nicht sinnvoll. Wenn die Studierenden zu

ernstzunehmenden Teilnehmer*innen am wissenschaftlichen Diskurs ihres Faches werden sollen, ist es zielführend, dass sie bereits relativ früh im Studium auch mit schwierigeren Texten konfrontiert werden.

Die Rückmeldungen der Studierenden haben des Weiteren gezeigt, dass es noch besser gelingen könnte, die im Seminar behandelten Themen im Hinblick auf Anknüpfungsmöglichkeiten an persönliche Erfahrungen und das Erleben der Studierenden durch Transfers zu konturieren, sowie die möglichen Schnittstellen mit einer späteren Berufspraxis erkennbar zu machen. Hier wäre es vor allem ein Desiderat, den Lehramtsstudierenden die Relevanz kulturwissenschaftlicher Perspektiven für ihre künftige Vermittlungsarbeit stärker zu verdeutlichen. Nicht Ziel kann es sein, die genuin kritisch-analytischen und theoretischen Perspektiven der Kulturwissenschaften zugunsten eines primären Fokus der kulturwissenschaftlichen Grundlagenvermittlung auf praktische bzw. berufliche Anwendungsbezogenheit von Erkenntnissen, etwa für interkulturelle ökonomische Kontexte, zurückzustellen. Kunst und Kultur haben sich, wie Aleida Assmann schreibt, «schon immer mit der Nutzlosigkeit verbündet» (Assmann, 2009: 384), und die nicht-utilitaristische Ausrichtung von Kunst und Kultur muss auch für die mit ihnen befassten Wissenschaften weiterhin gelten, ist doch «Kulturwissenschaft», mit Karl-Heinz Stierle, «nicht möglich ohne Partizipation des Kulturwissenschaftlers an der von ihm erfassten Kultur oder einem Gegenstand dieser Kultur» (Stierle, 2014: 1).

Bibliographie

ASSMANN, A. (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaft*, Berlin: Erich Schmidt.

— (2009). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München: Beck.

ETTE, O. (2001). *Literatur in Bewegung. Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika*, Weilerswist: Velbrück.

EXNER, I./ RATH, G. (Hgs.) (2015). *Lateinamerikanische Kulturtheorien. Grundlagentexte*, Konstanz: KUP.

FOUCAULT, M. (1990). «Que'est-ce que la critique?», *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, n. 84, 2, S. 35-63.

HALL, S. (2003). «Creolization, Diaspora, and Hybridity in the Context of Globalization», in: ENWEZOR, O./ BASUALDO, C./ META BAUER, U. (Hgs.). *Creolité and Creolization. Documental11_Plattform3*, Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S. 185-198.

HOFMANN, M. L./ KORTA, T. F./ NIEKISCH, S. (Hgs.) (2004). *Culture Club. Klassiker der Kulturtheorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

— (Hgs.) (2006). *Culture Club II. Klassiker der Kulturtheorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

LANDER, E. (Hg.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

NIEWELER, A. (1995). «Fremdsprachlicher Literaturunterricht als Hermeneutik des Fremden», in: BREDELLA, L. (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Fremdsprachenlernen?*, Bochum, S. 292-298.

PRECIADO, B. (2009). «Basura y género», *Parole de queer*, 7-9.09, Barcelona, S. 14-18.

RICHARD, N. (2015). «Akademische Globalisierung, Kulturwissenschaften und lateinamerikanische Kulturkritik» in: EXNER, I./ RATH, G. (Hgs.). *Lateinamerikanische Kulturtheorien. Grundlagentexte*, Konstanz: KUP, S. 191-205.

SEIBT, G. (2007). «Ende einer Lebensform», *Sueddeutsche Zeitung*, München, 21.6.2007.

SPINDLER, M./ STEGER, M. (2005). «Was dürfen Reformen? Reflexionen zur europäischen Hochschulpolitik» in: DZIERZBICKA, A., KUBAC, R., SATTLER E. (Hgs.). *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen*, Wien: Löcker, S. 141 – 150.

STIERLE, K. (2014). «Romanistik als Passion, als Wissenschaft und als Auftrag. Rede zur Eröffnung des Deutschen Romanistentags – Würzburg 22.9.2013», *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte*, Jahrgang 38, Heft 1/2, S. 1-12.

WIRTH, U. (Hg.) (2008). *Kulturwissenschaft – Eine Auswahl grundlegender Texte*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

WYNTER, S. (2015). «Die Kolonialität von Sein/Macht/Wahrheit/Freiheit erschüttern: Eine Streitschrift über das Menschliche» in: EXNER, I./ RATH, G. (Hgs.). *Lateinamerikanische Kulturtheorien. Grundlagentexte*. Konstanz: KUP, S. 387–410.

Filmographie

BUÑUEL, L. (1974). *Das Gespenst der Freiheit* (Frankreich/Italien, 100 Minuten).

ANHÄNGE

Anhang 1. Seminarplan

Isabel Exner
 Büro: Geb. C5 2, R. 4.06
 Sprechstunde: Do 12–13 h
 i.exner@mx.uni-saarland.de

PS Einführung in die Kulturwissenschaft – Spanien/Lateinamerika
 WiSe 2015/16, Institut für Romanistik, Universität des Saarlandes

Thema	Literatur zur jeweiligen Stunde zu lesen	Fragen zur Textlektüre/ Zur Sitzung vorzubereiten
	I. Was ist Kultur? Was ist Kulturwissenschaft?	
Womit beschäftigen sich Kulturwissenschaften?	Einführung	
Kulturbegriffe	Assmann, Aleida: „Kulturbegriffe“ und „Zechentypen“, in: dies.: <i>Einführung in die Kulturwissenschaft</i> , Berlin, 2008, 13–17 und 45–51	Welche Kulturbegriffe unterscheidet Assmann? Überlegen Sie sich jeweils ein Beispiel dafür, wo Ihnen die verschiedenen Auffassungen von ‚Kultur‘ begegnet sind
Kultursemiotik		
	II. Kultur und Identität	
Spanischer Nationalstaat und <i>Comunidades Autónomas</i>	Collado Seidel, Carlos: „Überlegungen zu Nation und Nationalbewußtsein in Spanien“, in: ders.: <i>Spanien: Mitten in Europa. Zum Verständnis der spanischen Gesellschaft, Kultur und Identität</i> . Frankfurt a. M.: IKO-Verlag, 2002, 37–60.	1) Recherchieren Sie für die Gruppe die Hintergründe zu Ihrem Bild / Stichwort 2) Recherchieren Sie in der Presse über die aktuelle Debatte zum Referendum in Katalonien
Nationalkultur dekonstruieren	Hall, Stuart: „Nationalkulturen als ‚vorgestellte Gemeinschaften‘“, in: ders.: <i>Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften</i> , Bd. 2. Hamburg: Argument, 1994, 199–208. Bolaño, Roberto: „Literatura y exilio“, in: <i>Entre parentesis</i> . (1998–2003), Barcelona, 2004, 40–46.	1) Welcher Zusammenhang besteht laut Hall zwischen kultureller Identität und Nation? 2) Wie einheitlich sind Nationalkulturen? 3) Wie sieht Bolaño die Beziehung von Literatur zu Nationalität und kultureller Identität? Vergleichen Sie mit Hall.
Lateinamerikas Identitäten und (Popular)Kulturen	Martin Barbero, Jesús: „Crítica de la razón dualista o los mestizajes de los que estamos hechos“, in: <i>De los medios a las mediaciones</i> , Bogotá, 2003, 205–220.	Fassen Sie auf einer Seite die wichtigsten Erkenntnisse oder Fragen, die sich Ihnen aus Martin-Barberos Text ergeben, zusammen.

Methoden: Ethnographie	<p>III. Das Eigene und das Andere</p> <p>Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia: „Rasse“, Ethnizität und die Konstruktion von „Andersheit“, in: dies.: <i>Identität, Bielefeld: transcript</i>, 2004, 77–94.</p> <p>Borges, Jorge Luis: „El etnógrafo“, in: <i>Elogio de la sombra</i>, 59–61.</p> <p>Oswald de Andrade: <i>Anthropophagisches Manifest (1928)</i> (Übersetzung in Lettre International 40)</p>	<p>1) Was verstehen Eickelpasch und Rademacher unter „kulturellem Rassismus“?</p> <p>2) In welchem Konflikt befindet sich der Ethnograph in Borges Erzählung?</p> <p>1) Wofür steht die Metapher der Anthropophagie?</p>
Migration und Globalisierung	<p>Gloria Anzaldúa: <i>Borderlands/La Frontera: The new mestiza</i>, Texas, 1987 (Auszug)</p>	<p>1) Was versteht Anzaldúa unter <i>mestizaje</i>?</p> <p>2) Welche Ähnlichkeiten zu Andrades Text können Sie entdecken?</p>
Gender-Theorie; Methoden: Architektursemiotik	<p>IV. Kultur und Geschlecht</p> <p>Preciado, Beatriz: „Basura y género“, in: <i>Parole de queer</i>, Barcelona 2009, 14–18.</p>	<p>1) Welche geschlechtlichen Machtbeziehungen beschreibt Preciado?</p> <p>2) Welche Widerstandstrategien führt sie an?</p>
Geschlecht und Gewalt	<p>Rita Laura Segato: „Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado: La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en ciudad Juárez.“ In: <i>Serie Antropológica</i>, Brasilia 2004.</p>	<p>Fassen Sie auf 1. Seite die wichtigsten Thesen des Textes zusammen. Notieren Sie Ihre Fragen.</p>
Bürgerkrieg und Franquismus in der kollektiven Erinnerung	<p>V. Erinnerungskulturen</p> <p>Assmann, Jan: „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“, in: Assmann, Jan/Hölscher, Tomio (Hg.): <i>Kultur und Gedächtnis</i>, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988, 9–19.</p> <p>Rüdiger Suchsland: <i>Der Kampf der 2 Spanien</i>. Telepolis, 20.8.2006</p>	<p>1) Wie definiert Assmann „kollektives Gedächtnis“?</p> <p>2) Welche Merkmale zeichnen das kulturelle Gedächtnis aus?</p> <p>3) Welcher Zusammenhang besteht zwischen kollektivem Gedächtnis und kultureller Identität?</p>
Methoden: Filmanalyse	<p>Film: <i>Silencio roto</i>, Dir.: Montxo Armendáiz, Spanien, 2004</p> <p>Text: Knut Hackether: „Einführung in die Filmanalyse“</p>	<p>Welche Gestaltungsmittel setzt der Film zur Erinnerung an den Bürgerkrieg ein? Welcher der ‚2 Españas‘ würden Sie den Film zuordnen?</p>
Durch Mobilität denken	<p>VI. Globalisierung, Ökonomie, (Kultur-)Krise</p> <p>Mary Louise Pratt: „Por qué la Virgen de Zapopan fue a Los Angeles? Algunas reflexiones sobre la movilidad y la globalidad“, in: <i>A Contracorriente</i>, Vol. 3, No. 2, invierno 2006, pp. 1–33.</p>	<p>Welche Funktionen haben die wandernden ‚Jungfrauen‘? Inwiefern sind sie charakteristisch für Ihre Zeit?</p>

Anhang 2. Lehrmaterialien

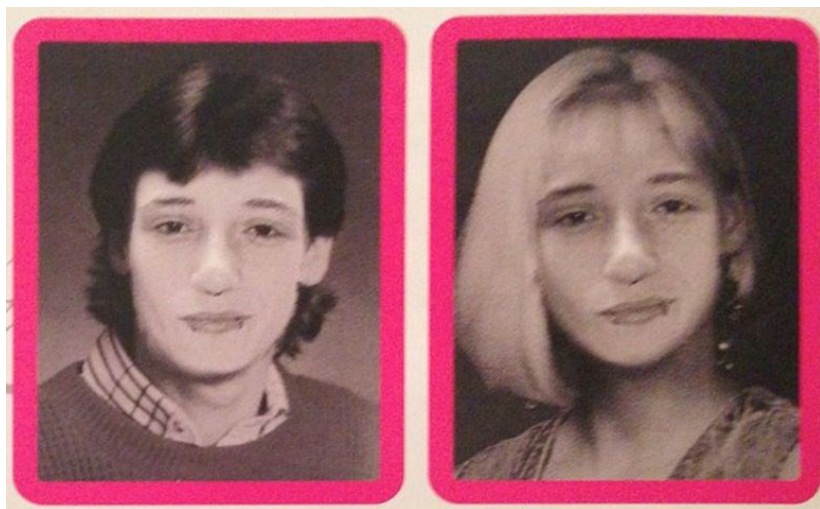


Abb. 1: *Parole de Queer*



Abb. 2: Andrei Peijc

Anhang 3. Auswahlbibliographie für das Seminar

Auswahlbibliographie:

Andrade, Oswald de: *Anthropophagisches Manifest (1928)*, in: Exner, Isabel/Rath, Gudrun: *Lateinamerikanische Kulturtheorien*. Konstanz 2015.

Anzaldúa, Gloria: *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*, Texas, 1987 (Auszüge).

Armendáriz, Montxo: *Silencio roto*. Spanien 2004 (Film).

Assmann, Aleida: „Kulturbegriffe“ und „Zeichentypen“, in: dies.: *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Berlin 2008, S. 13-17 und S. 45-51.

Assmann, Jan: „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“, in: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main 1988, S. 9–19.

Bolaño, Roberto: „Literatura y exilio“, in: ders.: *Entre paréntesis. (1998-2003)*, Barcelona 2004, S. 40-46.

Borges, Jorge Luis: „El etnógrafo“, in: ders.: *Elogio de la sombra*, Buenos Aires 1969, S. 59-61.

Collado Seidel, Carlos: „Überlegungen zu Nation und Nationalbewußtsein in Spanien“, in: ders.: *Spanien: Mitten in Europa. Zum Verständnis der spanischen Gesellschaft, Kultur und Identität*. Frankfurt a. M. 2002, S. 37-60.

Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia: „'Rasse', Ethnizität und die Konstruktion von Andersheit“, in: dies.: *Identität*, Bielefeld 2004, S. 77-94.

Hall, Stuart: „Nationalkulturen als 'vorgestellte Gemeinschaften'“, in: ders.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften*, Bd. 2, Hamburg 1994, S. 199-208.

Martin Barbero, Jesús: „Crítica de la razón dualista o los mestizajes de los que estamos hechos“, in: *De los medios a las mediaciones*, Bogotá 2003, S. 205-220.

Pratt, Mary Louise: „¿Por qué la Virgen de Zapopan fue a Los Ángeles? Algunas reflexiones sobre la movilidad y la globalidad“, in: *A Contracorriente*, Vol. 3, No. 2, Invierno 2006, S. 1-33.

Preciado, Beatriz: „Basura y género“, in: *Parole de queer*, Barcelona 2009, S. 14-18.

Segato, Rita Laura: „Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado: La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en ciudad Juárez.“ In: *Serie Antropológica*, Brasília 2004.

Suchsland, Rüdiger: *Der Kampf der 2 Spanien*. Telepolis, 20.8.2006

ROSARIO HERRERO PRÁDANOS
PILAR CARDO ALPUENTE
Universidad del Sarre (Alemania)

El componente cultural en los manuales de español como lengua extranjera*

Resumen

El presente trabajo examina la presencia de contenidos culturales en los manuales de español como segunda lengua y su evolución en las últimas décadas. Para ello hemos seleccionado un corpus de 24 manuales españoles y alemanes que han sido analizados desde una base empírica tomando en consideración, por un lado, la aparición de componentes culturales centrados en la realidad peninsular o hispanoamericana con respecto al volumen total de contenidos y, por otro, las categorías temático textuales representadas.

Palabras clave

Contenidos culturales, componente cultural, enseñanza del español, manuales de español como lengua extranjera

1. Preliminares

Nadie se atreve a cuestionar que lengua y cultura son dos realidades estrechamente vinculadas. Toda interacción comunicativa es un complejo proceso en el que, junto al dominio del sistema de una lengua, juegan un papel fundamental factores extralingüísticos en relación con los usuarios y las circunstancias en las que tiene lugar la comunicación. Las estructuras de conocimiento y las creencias interiorizadas que comparten los hablantes de una comunidad lingüística, las reglas y convenciones que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales o las inferencias y presuposiciones que permiten al receptor procesar enunciados como indicios de la intención comunicativa son solo algunos ejemplos de la estrecha relación que existe entre lengua y cultura.

* A Pilar Alpuente, que acompañó este artículo en su elaboración y que ya no podrá leerlo.

Sorprende, por ello, que en muchos de los manuales concebidos para la enseñanza del español como lengua extranjera el componente cultural haya recibido un tratamiento tan irregular como poco sistemático. Un acercamiento superficial a los materiales didácticos utilizados en las últimas décadas pone al descubierto enormes diferencias tanto en la presencia de contenidos culturales como en los criterios por los que se rige su selección. Por otro lado, frente a la diversidad cultural del mundo hispanohablante, no son pocos los libros de texto cuya perspectiva se centra casi exclusivamente en la realidad peninsular.

Este es el trasfondo en el que se inscribe el presente trabajo, cuyo propósito es analizar, sobre una base empírica, la presencia de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. En particular, nos proponemos plantear dos cuestiones interrelacionadas:

- a. ¿existen diferencias significativas en la presencia y tratamiento de contenidos culturales en los manuales de español L2 tomando como criterio de referencia el eje temporal?
- b. ¿existen diferencias significativas en la presencia y tratamiento de los contenidos culturales si se comparan los manuales en un eje espacial, es decir, tomando como criterio de referencia el país de edición?

Dadas las restricciones obvias a las que está sujeto el presente trabajo, nos limitaremos a abordar esta segunda cuestión con carácter ejemplar, comparando únicamente manuales publicados en España y Alemania. En lo que respecta al eje temporal, este se extenderá a un periodo que abarca los últimos cuarenta años, marco suficientemente extenso como para poder detectar la evolución que ha experimentado el tratamiento de contenidos culturales a lo largo del tiempo.

En cuanto a la estructura del trabajo, en primer lugar perfilaremos el concepto de componente cultural en la didáctica de lenguas extranjeras y mencionaremos algunas de las propuestas que se han hecho para su clasificación. En segundo lugar, presentaremos el corpus y el procedimiento de análisis sobre el que se fundamenta nuestro estudio. En la parte central procederemos a la exposición y discusión de los datos. Por último, revisaremos nuestras hipótesis iniciales a la luz de los resultados y extraeremos las conclusiones.

2. El componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En la enseñanza de las segundas lenguas se entiende por componente cultural aquellos marcos de conocimiento propios de una determinada comunidad de

habla cuya referencia se precisa para el aprendizaje de la lengua extranjera (factores sociales, históricos, políticos económicos, etc.) (Instituto Cervantes, 2006: 39). Tradicionalmente, en la bibliografía especializada se tiende a diferenciar entre la denominada cultura «con mayúsculas», que designa aquella cultura sancionada y legitimada dentro de una sociedad (historia, arte, literatura), y la cultura «con minúsculas», que tiene relación con aspectos más cotidianos o presentes en las situaciones de uso, tales como la cultura popular (fiestas, tradiciones, rituales, gastronomía), los juicios y saberes compartidos o los modos de actuación de los hablantes en contextos comunicativos. Esta segunda noción antropológica de la cultura es la que ha sido asumida de forma generalizada en las reflexiones actuales sobre la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. De hecho, su importancia es fundamental para entender el principio de competencia comunicativa, en tanto que uso comunicativo efectivo y adecuado al contexto situacional, íntimamente relacionado con los conceptos de actuación, adecuación comunicativa y competencia sociolingüística (Huelva, 2015: 11-13, Paricio, 2005: 134, 2014: 216-217).

Miquel (2004: 515-517) y Miquel y Sans (1992), reinterpretando las dos nociones anteriores, distinguen entre una cultura *esencial*, que comparten todos los hablantes y donde se encuentra el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje (este, según las autoras, ha de ser el objeto prioritario en el aprendizaje de una lengua extranjera), y una cultura *legitimada*, que se concreta en una serie de productos culturales patrimonio tan solo de una minoría, si bien a veces algunos de estos productos consiguen pasar al acervo cultural esencial de una comunidad y se convierten en dimensiones del imaginario o de la simbología cultural de un pueblo (así ocurre, por ejemplo, con determinadas obras pictóricas o personajes literarios). Además, las autoras proponen una tercera distinción que denominan cultura *epidérmica*, que es una noción de cultura más marginal y que puede encontrarse, o bien ceñida a modas, o bien ser relevante para un determinado grupo (por ejemplo, en los libros de texto se introducirán elementos de la cultura adolescente si este es el perfil de los alumnos a los que el manual va dirigido).

El concepto de *competencia cultural* ha de ser completado, a su vez, con la noción de *competencia intercultural*, en tanto que capacidad que ha de desarrollar el hablante de una lengua extranjera para desenvolverse adecuadamente en las situaciones comunicativas interculturales. Ello lleva implícito un cambio de actitud y exige un ejercicio de reflexión sobre la propia cultura, sobre cómo esta es vista desde fuera y qué conexiones se pueden establecer con la cultura extranjera, lo que le permitirá superar barreras culturales y desempeñar un papel de mediador entre culturas (Byram y Morgan, 1994).

3. Propuestas de clasificación de los contenidos culturales

Para clasificar los contenidos culturales en la didáctica de lenguas extranjeras suele tomarse como referencia la propuesta hecha en los años noventa por Michael Byram, especialista en la didáctica de las segundas lenguas y uno de pioneros en proponer la integración entre lengua y cultura (Byram, 1989, Byram y Morgan, 1994: 51-55). Byram propone una clasificación basada en nueve categorías:

1. la identidad social y los grupos sociales,
2. las convenciones que rigen la interacción comunicativa,
3. las creencias y pautas de comportamiento de la gente,
4. las instituciones sociopolíticas propias de una nación,
5. la socialización y el círculo familiar,
6. la historia nacional,
7. la geografía nacional,
8. la herencia cultural (obras de arte y obras literarias),
9. los estereotipos y la identidad nacional.

Entre los documentos oficiales de referencia es necesario mencionar la clasificación de contenidos culturales propuesta por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), documento publicado en 2001 por el Consejo de Europa y que ha tenido un gran impacto en el ámbito de la planificación educativa y la enseñanza de segundas lenguas. En el MCER, la alusión a los contenidos culturales se encuentra ubicada dentro las competencias *generales*¹, y, por tanto, al margen de las competencias estrictamente comunicativas. En concreto estos se relacionan con a) los

¹ Según el MCER, el uso de la lengua presupone que el individuo posee una serie de competencias (conocimientos, destrezas, características individuales) que le permiten realizar acciones. Dichas competencias pueden ser tanto generales (es decir, no directamente relacionadas con la lengua, pero a las que se tiene que recurrir para realizar actividades lingüísticas), como comunicativas (que son las que permiten a una persona actuar empleando recursos lingüísticos). Las competencias generales incluyen los conocimientos (de mundo, sociocultural e intercultural), las destrezas y habilidades (tanto de carácter práctico como intercultural), la competencia existencial del individuo (actitudes, motivaciones, valores, creencias y personalidad) y su capacidad para aprender. Por otro lado, las competencias comunicativas dan cabida a las competencias lingüísticas, las socio-lingüísticas y las pragmáticas.

conocimientos socioculturales, b) la *conciencia intercultural* y c) las *habilidades interculturales* (Consejo de Europa, MCER, 2001: 116-121):

- a. El conocimiento sociocultural incluye características distintivas de la sociedad respecto a siete áreas diferenciadas:
 1. la vida cotidiana,
 2. las condiciones de vida,
 3. las relaciones interpersonales,
 4. los valores, creencias y comportamientos con respecto a parámetros como la clase social, las culturas regionales, etc.,
 5. el lenguaje corporal,
 6. las convenciones sociales,
 7. el comportamiento ritual en ceremonias religiosas, nacimiento y muerte, celebraciones y festividades.
- b. La conciencia intercultural supone la comprensión de las semejanzas y diferencias entre el mundo al que el hablante pertenece y el de la comunidad objeto de estudio e incluye, además, la conciencia de la diversidad regional y social.
- c. Las habilidades interculturales están asociadas con aspectos como la capacidad de relacionarse entre la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural, y la capacidad por parte del alumno de cumplir el papel de mediador cultural (Consejo de Europa, MCER, 2001: 98-102).

Por otro lado, el MCER menciona el componente cultural en la descripción de dos competencias clasificadas como lingüístico-comunicativas: la *competencia sociolingüística* (representada en las normas de cortesía, las diferencias de registro, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, los refranes y otras fórmulas fijas, etc.) y la *competencia pragmática*, al reconocer explícitamente el enorme impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el desarrollo de dichas capacidades.

Un último documento que conviene mencionar en relación con los posibles parámetros para la clasificación de los contenidos culturales es el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. En su versión de 1994 el *Plan curricular* propone cuatro bloques de contenidos: el *funcional*, el *gramatical*, el *temático* y el *pedagógico*. Es justamente el bloque temático en el que se sitúan los contenidos de lengua, cultura y sociedad sobre los que versarán las actividades de

comunicación en el aula. Estos se vertebran, a su vez, en cuatro áreas: 1) la vida cotidiana, 2) la España actual, 3) el mundo hispánico y 4) temas del mundo de hoy.

En la versión revisada y actualizada del *Plan curricular* (2006) el material de aprendizaje se organiza en torno a cinco componentes (el *gramatical*, el *pragmático-discursivo*, el *nocional*, el *cultural* y el *de aprendizaje*). Esta versión supone un avance con respecto al texto de 1994 y a la propuesta del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, al situar la dimensión cultural dentro del conjunto de contenidos de aprendizaje y describir en detalle sus distintos niveles con sus correspondientes inventarios. El componente cultural se subdivide en tres áreas complementarias que son relevantes para el hablante de una lengua extranjera:

1. los referentes culturales,
2. los comportamientos socioculturales,
3. las habilidades y actitudes interculturales.

El primero de los inventarios en relación con los referentes culturales, incluye contenidos que versan sobre a) los conocimientos generales de los países hispanos (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, etc.), b) los acontecimientos y personajes relevantes del pasado y del presente y c) los productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, artes plásticas, etc.).

Los saberes y comportamientos socioculturales hacen referencia al conocimiento sobre el modo de vida y la realidad cotidiana de una determinada sociedad. Este apartado se organiza, a su vez, en tres grandes bloques: a) las condiciones de vida y organización social (unidad familiar, horarios, educación y cultura, medios de comunicación, vivienda, viajes, etc.), b) las relaciones interpersonales (saberes y convenciones sociales que regulan las relaciones entre los miembros de una sociedad) y c) la identidad colectiva y el estilo de vida (que incluyen aquellos aspectos que permiten a los individuos sentirse parte integrante de una sociedad).

Por último, el apartado de las habilidades y actitudes interculturales consiste en una serie de saberes de carácter estratégico que posibilitan al alumno un acercamiento a otras culturas desde una perspectiva intercultural. Las especificaciones de este inventario están organizadas en cuatro apartados: a) la configuración de una identidad cultural plural, b) la asimilación de los saberes culturales, c) la interacción cultural y d) la mediación cultural. Estas habilidades y actitudes implican la capacidad por parte del alumno de tomar conciencia de la propia identidad cultural, su habilidad para percibir las

semejanzas y diferencias con la cultura objeto de estudio, saber interpretar y adaptarse con éxito a las distintas situaciones comunicativas, así como la facultad para interactuar, mediar culturalmente y asimilar otros saberes y comportamientos, evitando por ejemplo malentendidos o conflictos culturales.

Sin lugar a dudas, la estructuración propuesta por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en su versión de 2006 supone un acierto en términos descriptivos ya que recoge y especifica, a través de detallados inventarios, las diversas dimensiones del complejo componente cultural. Sin embargo, cuando se trata de establecer categorías nocionales con las que organizar el corpus de materiales extraídos de los libros de texto se constata cierta falta de concreción en alguna de las distinciones propuestas y también la ausencia de otras categorías que resultarían relevantes. Así, por ejemplo, el apartado «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente» (subcategoría inscrita dentro de los «referentes culturales» en la versión de 2006) obliga a integrar dentro de un mismo grupo tipos textuales tan alejados como son lecturas sobre personajes históricos, canciones actuales o información más o menos anecdótica sobre personajes del cine o del deporte, lo que supone un espectro textual demasiado heterogéneo.

Por otro lado, el apartado *habilidades y actitudes interculturales*, de gran interés en términos descriptivos, tiene, por su naturaleza procedimental (al tratarse de operaciones que han de ser activadas por el sujeto en un ejercicio de reflexión), escaso reflejo en los textos; además, en aquellos casos en los que dichas habilidades aparecen desarrolladas en actividades comunicativas, estas se podrían integrar temáticamente dentro de los contenidos socioculturales. Finalmente, en la versión del *Plan curricular* de 2006 han desaparecido categorías descriptivas de gran utilidad que estaban contempladas en la versión de 1994 como son las de *España actual* (que podría dar cabida a textos de una cierta contingencia temporal) y *temas del mundo de hoy* (que permite acoger una diversidad de textos de carácter crítico y argumentativo que serían difíciles de ubicar en el espacio nocional de la versión de 2006).

En términos generales, podemos afirmar que para estructurar la diversidad de materiales de contenido cultural extraída de la muestra no es posible atender a criterios exclusivamente temáticos, sino que estos han de ser completados con parámetros que consideren el tipo de texto y su función comunicativa. Para ilustrar de forma gráfica esta afirmación: se requieren distinciones que permitan categorizar y tratar como grupos diferenciados, textos informativos sobre las estructuras económicas o sociales de un determinado país, folletos turísticos que lo promocionen o artículos reivindicativos que reflejen la situación de pobreza y explotación de sus ciudadanos.

4. El marco de la investigación

Una vez revisada la organización de los contenidos culturales en el ámbito de las segundas lenguas propuesta desde documentos sobre didáctica o planificación educativa, pasamos a examinar los objetivos del presente estudio, las características del corpus y el modo en el que hemos procedido para su análisis.

4.1. Objetivos del estudio

El presente trabajo pretende dar respuesta desde una base empírica a cuatro cuestiones:

1. ¿Cuál es la presencia real, en términos cuantitativos, de contenidos culturales en los libros de español como L2?
2. ¿Cómo se distribuyen estos con respecto a las categorías temáticas relevantes desde una perspectiva cultural?
3. ¿Cuáles son los ámbitos temáticos dominantes y cuáles aquellos sujetos a mayor variación a lo largo del tiempo?
4. ¿Reflejan los libros de texto la enorme diversidad cultural de los países hispánicos o bien se centran únicamente en la realidad peninsular?

Estas cuestiones serán abordadas en un doble eje espacio-temporal que tomará en consideración, por un lado, la evolución de los manuales a lo largo del tiempo (eje horizontal); por otro lado, las variaciones que se puedan constatar atendiendo al lugar de publicación, en particular, al hecho de que los manuales hayan sido editados en España o en Alemania (eje vertical).

4.2. El corpus

Los materiales seleccionados conforman un corpus representativo compuesto por 24 manuales de español como lengua extranjera publicados entre los años 1975 y 2012 en editoriales españolas y alemanas especializadas (la lista completa aparece recogida en el anexo 1). Hemos restringido la selección de los manuales al nivel B1 del *Marco común europeo de referencia* (MCER) ya que es a partir de los niveles intermedios cuando es posible introducir textos de contenido cultural de una cierta complejidad temática. En aquellos materiales publicados con anterioridad al MCER, hemos recurrido a la versión intermedia de los respectivos manuales.

Como el periodo de estudio comprende una franja temporal de más de cuarenta años en la que los enfoques metodológicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras han experimentado una importante evolución, hemos

agrupado los manuales en torno a tres etapas: 1) materiales publicados en los años setenta y ochenta; 2) manuales editados en los años noventa; 3) libros de texto que salen a la luz con fecha posterior a 2001, año en el que se edita el MCER. Ello implica que con posterioridad a esta fecha los autores y editoriales han podido adecuar los contenidos y su tratamiento a este marco de referencia. A pesar de que toda evolución temporal no se produce de un modo abrupto sino a lo largo de un continuum, el establecimiento de franjas temporales se justifica porque permite agrupar un número extenso de manuales en torno a categorías susceptibles de comparación.

4.3. La recogida y análisis de los datos

Para la recogida de los datos hemos utilizado como instrumento de trabajo fichas de contenido organizadas a partir de seis categorías temáticas. Estas nos han permitido categorizar la información en un doble nivel:

- a. Por un lado, hemos recabado datos relativos al número total de páginas de contenido cultural, diferenciando si estas se centran en la realidad española o hispanoamericana (ver anexo 2). Para determinar el número de páginas, hemos contabilizado los anexos gramaticales, si bien hemos excluido del cálculo tanto los prefacios y los índices como los glosarios o las soluciones.
- b. En segundo lugar, hemos recogido información relativa al número total de actividades de contenido cultural (lecturas, ejercicios de comprensión auditiva, encuestas, tablas estadísticas, canciones, etc) en relación con las seis categorías temáticas representadas (ver anexo 3). Las ilustraciones se han contabilizado como entradas en el corpus en los casos en los que ocupan un lugar destacado (portada, apertura de capítulos) o cuando constituyen objeto de una actividad.

La recogida de datos en dos niveles (el de la mera presencia de contenidos culturales y el de la clasificación temática de las entradas de contenido cultural) a veces conlleva resultados que a primera vista pudieran parecer contradictorios: por ejemplo, el número de entradas de contenido cultural en dos manuales o periodos distintos puede resultar semejante, a pesar de que en uno de ellos el volumen de contenidos culturales sea claramente superior, como ocurre en la fase entre 1990 y 2000, donde los manuales publicados en España y Alemania registran 171 y 173 entradas respectivamente, si bien la información cultural de los manuales alemanes representa un 34,8% frente al 20,6% de los libros de texto publicados en España. Ello se explica por el hecho de que algunos manuales introducen una gran variedad de actividades de contenido cultural pero de escasa extensión (lo que se refleja en un elevado

número de entradas dentro de los bloques temáticos), mientras que otros proponen un número menor de actividades de contenido cultural, pero les dedican un tratamiento más extenso y detallado (lo que se refleja en un porcentaje mayor en el volumen de contenidos). Una vez extraídos y categorizados los datos, estos han sido introducidos en hojas de cálculo para su tratamiento estadístico. Un análisis meramente cuantitativo, sin embargo, desatiende aspectos importantes para la comprensión de los fenómenos, de ahí que los resultados hayan sido ampliados con informaciones suplementarias sobre los referentes documentados.

4.4. Hipótesis de trabajo

Si consideramos el cambio de paradigma que en su día supuso el enfoque comunicativo en la didáctica de las segundas lenguas y la importancia que este enfoque otorga a la dimensión cultural (al asumir que aprender un idioma no supone solo dominar el código lingüístico de una lengua, sino también ser capaz de actuar de una forma comunicativamente adecuada), cabría esperar que este hecho se refleje en una modificación en términos cuantitativos del número de referencias culturales a lo largo del eje temporal coincidiendo con la generalización de la metodología comunicativa. Ello nos permite suponer, como hipótesis de trabajo, la presencia de un número significativamente menor de contenidos culturales en las primeras fases analizadas, donde los métodos tradicionales, centrados fundamentalmente en el aprendizaje de la gramática, coexisten parcialmente con los enfoques comunicativos.

Suponemos, además, que se dará un aumento progresivo en el número de referencias culturales en la década de los noventa, donde el enfoque comunicativo tiene plena aceptación y ha ido evolucionando a otros planteamientos que priorizan el uso real de la lengua en el aula, como el enfoque por tareas y otros métodos más eclécticos. En la última fase analizada (a partir de 2001), las expectativas han de ponerse en relación con el influjo ejercido por documentos oficiales de gran trascendencia para la didáctica de las segundas lenguas como son el *Marco común europeo de referencia*, a nivel internacional, y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, dentro del ámbito del español.

Estos documentos sitúan el elemento cultural en un lugar central del aprendizaje al reconocer explícitamente la activación de dichos conocimientos y habilidades junto a los saberes puramente lingüísticos. A ello hay que añadir que el *Plan curricular* contempla el aprendizaje de la cultura como una de las finalidades principales de la enseñanza del español como lengua extranjera. Todo ello permite suponer que en la última fase analizada la asimilación de estos planteamientos se refleje en una presencia claramente

superior de contenidos culturales, tanto en lo que respecta a la incorporación de referentes culturales como a la dimensión sociocultural y a la competencia intercultural. En cuanto a la segunda de las variables considerada (el país de edición), nuestra experiencia docente nos lleva a suponer que los libros de texto publicados en Alemania van a dedicar más atención a los temas culturales y que, además, estos van a contener un mayor número de referencias a la realidad hispanoamericana que aquellos manuales que han sido editados en el ámbito peninsular.

5. Criterios de clasificación

Como ya señalamos anteriormente, para clasificar las entradas de contenido cultural hemos tomado en consideración tan solo parcialmente el inventario propuesto por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en su versión de 2006, si bien lo hemos adaptado y ampliado incluyendo distinciones introducidas en la versión de 1994, cuyas categorías resultan más concretas y operativas. En definitiva, el trabajo con el corpus nos ha permitido constatar que no es posible organizar la diversidad de textos y actividades de contenido cultural aplicando tan solo criterios temáticos sino que es necesario considerar además otros parámetros en relación con el tipo de texto y a la intención comunicativa².

Una vez hechas estas precisiones proponemos una clasificación basada en seis áreas:

1. **Literatura, historia y arte;**
2. **Conocimientos socioculturales:** tradiciones, costumbres, convenciones sociales, situaciones de la vida cotidiana, componente sociolingüístico;
3. **Información general** sobre los países hispanohablantes: geografía, situación lingüística y demográfica, organización política, territorial-administrativa, etc.
4. **Problemas de nuestro tiempo** (pobreza, desigualdad, medioambiente, etc) relacionados con los países hispanohablantes;
5. Lugares de **interés turístico;**
6. **Personajes y creaciones** actuales: cine, música, personajes famosos, etc.

² Dada las limitaciones del presente trabajo, no es posible desarrollar aquí el modo en el que, a nuestro entender, habría que establecer las relaciones entre una tipología textual y las categorías temático-nocionales con las que organizar los contenidos culturales. La cuestión, sin embargo, tiene interés y merece ser analizada en futuros estudios.

6. Presentación y discusión de los resultados

En primer lugar analizaremos los resultados obtenidos en términos cuantitativos tanto en relación al volumen de contenidos culturales (contabilizados en número de páginas) con respecto al total de información, como en lo que respecta a las categorías temáticas representadas (frecuencias de aparición). Además señalaremos cuáles han sido los principales referentes culturales documentados en cada una de las categorías.

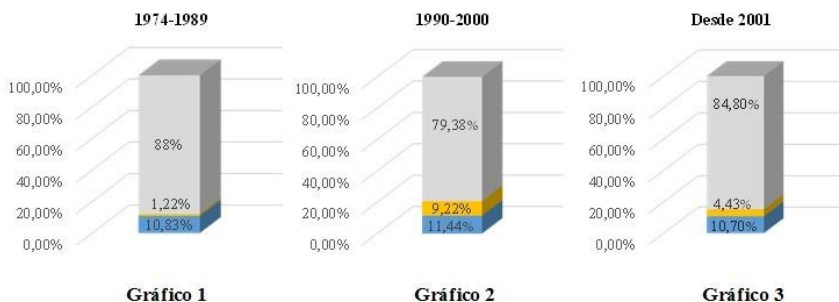
6.1. Presencia total de contenidos culturales y evolución

a) *Manuales publicados en España (gráficos 1, 2, 3)*

Si atendemos al volumen total de referencias culturales en los manuales publicados en España, lo primero que llama la atención es su escasa presencia en la fase inicial (1974-1989), donde tan solo un 12% del total de contenidos son de carácter cultural. Esta frecuencia aumenta significativamente en los años noventa, donde alcanza un 20,6%, si bien vuelve a decrecer en la última fase analizada (a partir de 2001) registrando un valor similar al apuntado en los años ochenta (15%).

En lo que respecta a la proporción de contenidos centrados en España e Hispanoamérica, los análisis revelan en la primera fase un interés casi exclusivo por la cultura peninsular (10,83% frente al 1,22% dedicado a Hispanoamérica). Esta proporción aumenta en los noventa, donde la atención a la realidad cultural peninsular (11,4%) es ligeramente superior a la que se presta al entorno hispanoamericano (9,2%). En la última de las fases se rompe de nuevo el equilibrio: el 10,7% de los contenidos se centran en referentes españoles, frente al 4,4% que abordan realidades culturales no peninsulares.

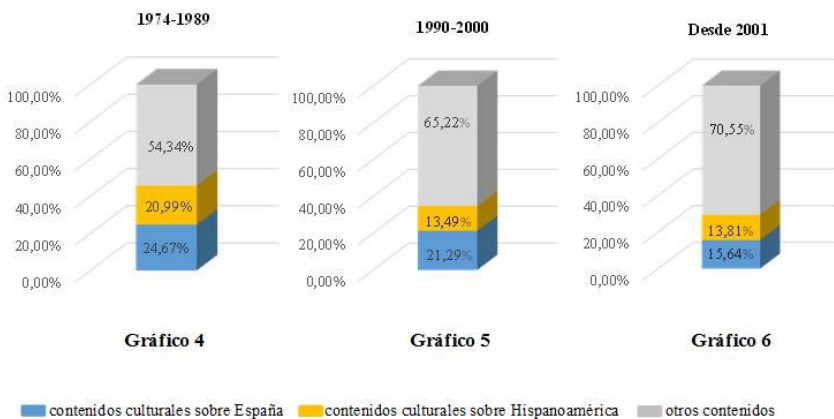
Manuales españoles (volumen total de contenidos culturales)



b) Manuales publicados en Alemania (gráficos 4, 5, 6)

Los resultados estadísticos que revela el análisis de los manuales publicados en Alemania perfilan un panorama bien distinto al anterior. En la primera fase (1974-1989) los temas culturales ocupan aproximadamente la mitad del volumen total de contenidos didácticos (45,7%). Estos referentes, a su vez, están repartidos casi a partes iguales entre la realidad hispanoamericana (20,99%) y la peninsular (24,67%). En la segunda y tercera etapa se siguen incluyendo en los manuales contenidos relacionados con el espacio cultural hispanoamericano, si bien siempre en una proporción ligeramente inferior a los temas peninsulares (21,29% frente a 13,49%; 15,64% frente a 13,81%). En cuanto a la evolución temporal, pese a que la presencia de contenidos culturales se mantiene elevada, se registra un retroceso continuado (la curva de porcentajes pasa de un 45,7% inicial, a un 34,8% en la segunda fase y un 29,4% en la última etapa).

Manuales alemanes (volumen total de contenidos culturales)



6.2. Contenidos culturales en relación a las categorías representadas

a) Primera etapa (gráfico 7)

En lo que respecta a la clasificación de los contenidos culturales por categorías, en los manuales españoles de la primera fase se registra una presencia mayoritaria de tres bloques dominantes: literatura, historia y arte (26,7%), información general sobre los países hispanohablantes (26,7%) y contenidos socioculturales (22,2%). Los textos turísticos suponen un 14,4% del total (esta categoría se mantiene con un valor estable a lo largo de las tres fases

analizadas); por último, los textos sobre personajes o creaciones actuales representan un 8,9% y problemas de nuestro tiempo tan solo un 1,1% del total. Esta distribución es en varios aspectos muy similar a la que se reconoce en los manuales editados en Alemania, en los que literatura y contenidos socioculturales son las dos categorías que ocupan una posición dominante (con un 23,6% y un 22% respectivamente), seguidas de cerca por textos sobre problemas actuales (19,9%) y por referentes de interés turístico (15%). El número de entradas que tematizan creaciones o personajes contemporáneos es claramente inferior (únicamente un 2%), lo que, junto a la presencia de textos culturales de carácter crítico, constituye la principal diferencia con respecto a los manuales españoles.

1974-1989 (por categorías)

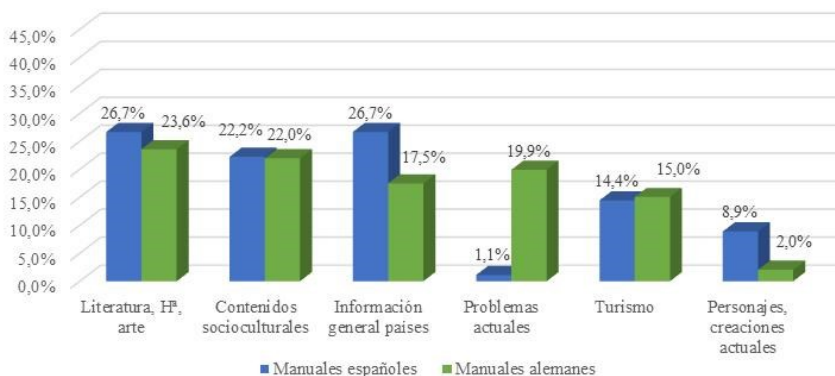


Gráfico 7

b) Segunda etapa (gráfico 8)

En los manuales españoles publicados en los años noventa, la presencia de textos literarios, historia y arte aparece como la categoría claramente dominante (38%), seguida de lejos por los contenidos socioculturales (24,6%) y los temas relacionados con el turismo (15,8%). El resto de las áreas reciben una atención menor (personajes o creaciones actuales, con un 9,4%, información general sobre los países de habla hispana con un 7,6% y problemas de nuestro tiempo con un 4,7%). Este panorama dista mucho del observado en los manuales publicados en editoriales alemanas. Con un 47,1% los contenidos socioculturales suponen casi la mitad del total de contenidos registrados. Esta categoría es seguida a mucha distancia por las informaciones de carácter

turístico (17,2%), los textos literarios, de historia o arte (16,7%) y los problemas de nuestro tiempo (11,5%). Informaciones generales sobre la realidad de los países de habla hispana y personajes o creaciones actuales son los contenidos que reciben menor atención y están representados con un 4,6% y un 2,9% respectivamente.

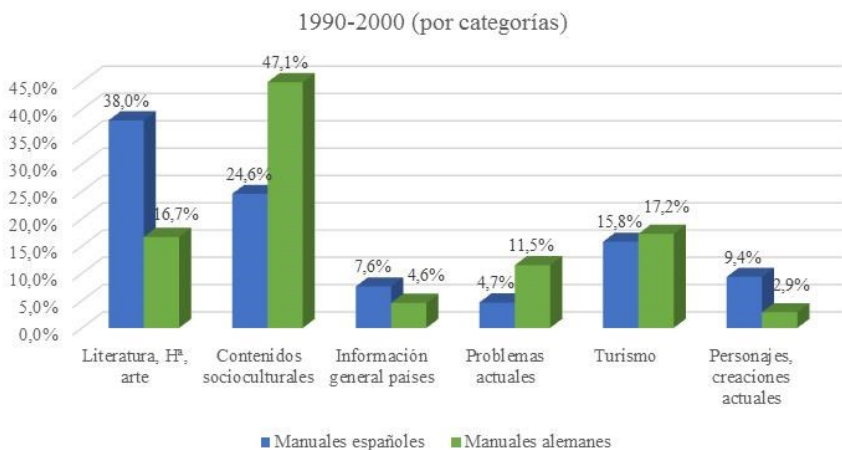


Gráfico 8

c) Tercera etapa (gráfico 9)

En los manuales publicados en España a partir del año 2001 se observan algunas similitudes con el periodo anterior: el interés por temas socioculturales se mantiene constante y alcanza la primera posición (con un 29,2% del total). El segundo lugar lo ocupan los personajes o creaciones actuales (con un elevado 25%). Los textos literarios, que en el periodo anterior estaban muy representados, pasan a una tercera posición (15%), casi al mismo nivel que problemas de nuestro tiempo (13,3%), una categoría hasta ahora apenas contemplada en los manuales españoles. Turismo e información general no reciben demasiada atención, con un 10% y 7,5% respectivamente.

Este panorama se asemeja al observado en los libros editados en Alemania, donde los contenidos socioculturales siguen ocupando un lugar central (29,6%), seguidos por los textos literarios e históricos fundamentalmente (23,8%). Como ocurría en los manuales españoles, la categoría personajes o creaciones actuales ocupa en esta última etapa un lugar importante, con un 17%. Problemas de nuestro tiempo se mantiene estable con un valor semejante al de la etapa anterior (13,9%) y casi idéntico al porcentaje que

presenta esta temática en los manuales españoles. Por último, el interés por temas relacionados con el turismo decae a un quinto lugar (11,2%) y registra de nuevo un porcentaje similar al de los manuales publicados en España. Lo mismo ocurre con la información general sobre los países, que con un 4,5% es la menos representada.

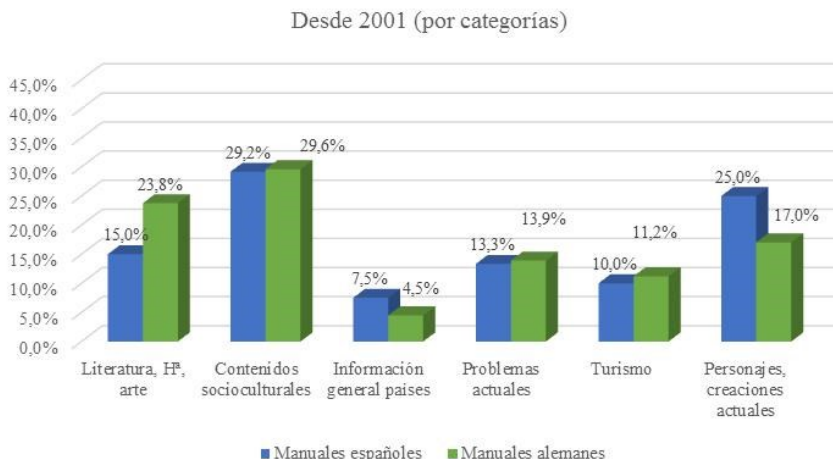


Gráfico 9

6.3. Interpretación por categorías

Más allá del contraste de las cifras arriba indicadas cabe preguntarse cómo se concreta esta evolución en el interior de las distintas categorías y qué referentes culturales se priorizan.

1. **Literatura, historia y arte.** El espacio predominante y relativamente estable que ocupa la primera de las categorías, tanto en eje temporal como en el espacial (su presencia en la primera o segunda posición se mantiene constante en casi todas las fases), denota el lugar central que se le otorga en el estudio de una lengua extranjera al conocimiento de la literatura del país (los contenidos sobre historia y arte son comparativamente mucho menores). Este interés se concreta en la mayoría de los manuales en fragmentos literarios utilizados para la comprensión lectora o puestos al servicio de ejercicios gramaticales. Sin embargo, exceptuando manuales aislados, los textos aparecen descontextualizados y sin información suplementaria sobre el autor, lo que deja al criterio del profesor la ampliación de los estímulos de lectura que pueden derivarse de los textos.

El resto de creaciones culturales (artes plásticas, arquitectura) aparecen representadas tan solo de forma puntual a través de artistas conocidos internacionalmente (Antonio Gaudí, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Frida Kahlo, Joan Miró, etc.). En cuanto a las informaciones o documentos de carácter histórico, estos aparecen registrados fundamentalmente en los manuales alemanes de los años ochenta y noventa; temáticamente están relacionados con la conquista de América, las civilizaciones precolombinas, la España musulmana, la Guerra Civil española o el paso del franquismo a la democracia.

- 2. Contenidos socioculturales.** De todas las categorías, esta es la que ocupa casi de forma mayoritaria la primera o segunda posición tanto en el eje temporal como en el espacial. Es, a su vez, la que presenta más diversidad en términos temáticos y de tipología textual ya que abarca información sobre una gran variedad de referentes culturales que van desde las tradiciones y costumbres de un país, hasta las convenciones sociales o las situaciones de la vida cotidiana. En este área nocional la principal diferencia que se advierte entre los manuales publicados en España y en Alemania tiene que ver con la escasa atención que recibe en los libros españoles la realidad hispanoamericana, y ello en casi todos los libros analizados. Por otro lado, resulta común a los manuales de ambos países la presencia de estereotipos, muy en especial en la primera etapa, aunque sin llegar a desaparecer en ninguno de los periodos de la muestra. Pese a que los referentes han evolucionado a lo largo del tiempo, se mantienen constantes algunos motivos de la realidad peninsular como son el flamenco, la España de sol y playa, los bares y las tapas, la siesta, etc. Otra presencia constante dentro de los contenidos socioculturales son las recetas de platos típicos españoles y (en los manuales alemanes) hispanoamericanos, así como la atención a las tradiciones y las fiestas populares. A partir de la segunda etapa se detecta, con especial fuerza en los manuales editados en España, un interés por reflejar el cambio experimentado por la sociedad tras el franquismo, así como la mención a los rasgos sociológicos de los españoles. Por último, a partir de la segunda etapa se identifica igualmente un interés creciente por las convenciones sociales y los distintos rituales de comportamiento desde una perspectiva intercultural, si bien es tan solo en la última fase cuando se incluyen de forma sistemática actividades que tematizan las diferencias culturales con otros países y se dan recomendaciones sobre cómo integrarse mejor y evitar malentendidos.

3. **Información general sobre los países hispanohablantes.** Los valores de frecuencia de esta categoría han variado profundamente a lo largo del tiempo, tanto en los manuales españoles como en los alemanes (de hecho, su evolución corre paralela en ambos países). Los motivos que más se repiten son el sistema educativo español (presente en una gran mayoría de los manuales analizados), la España de las autonomías, la economía española y latinoamericana, así como la situación lingüística de España e Hispanoamérica.
4. **Problemas de nuestro tiempo.** Esta es un área en la que se perciben importantes diferencias tanto en los ejes temporal como espacial. Mientras que el interés por los problemas de nuestro tiempo, en especial sociales y medioambientales, tiene una presencia estable en los manuales alemanes, estos temas apenas reciben atención en los libros de texto españoles de la primera y segunda etapa, lo que evidencia una distinta tradición y comprensión de la cultura dentro de la didáctica de lenguas extranjeras. Tan solo en la última franja temporal se percibe en los manuales españoles un aumento significativo de textos que abordan con una carga crítica la realidad de los países hispanohablantes. Las referencias más frecuentes en este bloque temático son la pobreza, la injusticia social, el desarrollo sostenible y el cambio climático, siempre desde una perspectiva centrada en la realidad del mundo hispano. En la primera y segunda etapa destacan motivos como la emigración, los pueblos indígenas, la pobreza en Hispanoamérica, la desigualdad social, los desaparecidos de la dictadura argentina, el conflicto de Colombia, y, dentro de la realidad española, el paro, el independentismo vasco, la situación de la mujer en el ámbito laboral y el turismo sostenible. En la tercera etapa se mantienen varios de estos temas pero se incorporan otros como la concienciación sobre problemas medioambientales, los animales en peligro de extinción, las consecuencias de la globalización, los problemas que preocupan a los españoles, los cooperantes y el voluntariado o el movimiento social de los indignados en España.
5. **Lugares de interés turístico.** De todas las categorías, esta es la que se mantiene más estable tanto en el tiempo como en el espacio. En lo que respecta a los referentes tematizados, los manuales editados en España suelen prestar más atención a ciudades monumentales de la península Ibérica (los lugares con mayor número de menciones son Madrid, Barcelona, Salamanca, Granada, Córdoba y Segovia). También se incluye, aunque con menor frecuencia, información de carácter turístico sobre países hispanoamericanos (en particular se han documentado textos sobre visitas

a Perú, México, Colombia, Argentina y Cuba). En los manuales alemanes la alusión a lugares turísticos hispanoamericanos es más amplia, así como el interés por destinos naturales (diversos parques nacionales, el Camino de Santiago, Islas Canarias).

6. **Personajes y creaciones actuales.** La mayor diversidad de referentes y tipos textuales la encontramos en este bloque temático, que está caracterizado por su contingencia temporal. Además de biografías, entrevistas o informaciones sobre directores famosos (Pedro Almodóvar, Alejandro Amenábar, Fernando Trueba, Mario Camus, José Luis Garci, Carlos Saura) o recensiones sobre películas, en el corpus se han registrado letras de canciones (Joan Manuel Serrat, Mercedes Sosa, Juanés, Juan Luis Guerra, Shakira, etc.), viñetas de dibujantes conocidos (Mingote, Romeu, Quino) e informaciones sobre personajes hispanos de fama internacional (deportistas, actores, cantantes, cocineros, modelos o diseñadores). Esta categoría tiene mayor representación en los manuales españoles, por lo que los personajes seleccionados son mayoritariamente de ámbito nacional.

7. Conclusiones

Existe un amplio consenso en que el aprendizaje de un idioma trasciende el conocimiento del sistema de una lengua y ha de integrar contenidos culturales. Sin embargo, el análisis empírico ha confirmado que esta afirmación no siempre es coherente con el diseño y selección de materiales documentados en los manuales de español como lengua extranjera.

Para efectuar nuestro estudio hemos establecido un doble eje contrastivo que ha permitido comparar la evolución que se detecta en la presencia de contenidos culturales a lo largo del tiempo y las diferencias observables en lo que respecta al país de edición (España o Alemania). El examen de los datos nos lleva a concluir que, en términos globales, el eje espacial, es decir, el lugar de edición, condiciona de un modo sustancial no solo la presencia de contenidos culturales en términos absolutos (los manuales alemanes contienen entre un 14% y un 30 % más información cultural que los publicados en España), sino también su selección, lo que se concreta en una actitud diferente frente a la diversidad cultural de los países hispanohablantes (estadísticamente la realidad hispanoamericana es entre un 5% y un 19% superior en libros alemanes). En definitiva, estos datos confirman una de nuestras hipótesis de trabajo que sugería una estrecha relación entre el eje espacial y la presencia de referencias culturales. Sin embargo, los datos registrados nos llevan a cuestionar la segunda hipótesis formulada ya que no existe un vínculo

equivalente entre la evolución temporal y el aumento correlativo de contenidos culturales.

En lo que respecta a las categorías temáticas representadas, existen diferencias en el eje espacial, si bien su peso es comparativamente menor. En este ámbito es posible señalar las siguientes tendencias:

- a. Tanto en los manuales españoles como en los alemanes los textos literarios y los contenidos socioculturales reciben una atención estable y continuada a lo largo de toda toda la franja temporal. La misma continuidad, si bien con valores de frecuencia inferiores, se observa en la presencia de textos de carácter turístico.
- b. Un desarrollo paralelo se constata en la categoría que aporta información general sobre los países hispanohablantes (datos geográficos, demográficos, económicos, políticos, etc.). Tanto en los manuales españoles como en los alemanes este área tiene una elevada representación en los años setenta y ochenta, pero su presencia se reduce de forma drástica en las fases posteriores, lo que es un indicio del modo en el que ha ido cambiando en las últimas décadas la comprensión del hecho cultural en la didáctica de las segundas lenguas.
- c. Las principales diferencias entre los dos países se constatan en la selección de contenidos actuales: si bien los manuales editados en España tienden a incluir mayor información sobre personajes famosos del ámbito hispano (actores, deportistas, cantantes, etc.) y sobre creaciones actuales (fundamentalmente música y películas), los manuales alemanes, especialmente en los años ochenta y noventa, prestan especial atención a conflictos y problemas de carácter social o mediambiental, lo que revela una visión más crítica y compleja de la realidad cultural. Esta tendencia, sin embargo, se desdibuja en la última década, donde la frecuencia tanto de textos críticos como de lecturas o actividades sobre personajes y creaciones actuales se equipara.

En lo que respecta a la presencia de contenidos culturales en el eje temporal, es posible constatar tendencias de distinto signo en ambos países. Mientras que la evolución de los manuales españoles tiene forma piramidal, con un vértice central (en torno a los años noventa), donde los referentes culturales están más representados, y dos bases con un porcentaje de información cultural sensiblemente inferior (coincidiendo con la década de los setenta ochenta y con las publicaciones a partir de 2001), la evolución en los libros de texto alemanes toma la forma de curva decreciente con una fase inicial muy elevada que ha ido descendiendo progresivamente en las últimas décadas. En

cualquier caso, el valor mínimo en contenidos culturales del corpus alemán es casi un 10% superior al valor máximo que alcanzan estos contenidos en los manuales españoles. Esta fuerte presencia de referencias culturales en los libros de texto alemanes está vinculada a la larga tradición que registra en Alemania el estudio de la dimensión cultural dentro de la didáctica de lenguas extranjeras, soporte teórico y crítico al que hasta fechas recientes ha sido ajeno nuestro país³.

Por otro lado, la menor presencia de contenidos culturales en la última fase analizada (a partir de 2001) invalida la hipótesis por la que habíamos supuesto que la evolución del eje temporal se vería afectada positivamente por la publicación de documentos oficiales para la planificación educativa de las segundas lenguas como son el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* o el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (documentos en los que se reconoce explícitamente la necesidad de integrar la dimensión cultural dentro de los contenidos curriculares). Ello nos lleva, por tanto, a relativizar el influjo que han ejercido estos documentos (al menos en lo que respecta al componente cultural) en la concepción y diseño de los manuales.

Por último, a diferencia de los años ochenta y noventa, donde los referentes culturales se introducían en apartados específicos sin conexión con el resto de las unidades y generalmente descontextualizados, en la última década se constata una evolución positiva en lo que respecta a la integración entre componentes lingüísticos y culturales: por ejemplo, un mismo tema cultural se trabaja en diversas actividades ejercitando las cuatro destrezas. Muy interesante es también una doble tendencia que se concreta, por un lado, en la introducción de actividades comunicativas que permiten sensibilizar al alumno sobre las diferencias existentes entre la propia cultura y la cultura extranjera y, por otro, sobre el hecho fundamental de que la dimensión cultural no es un espacio homogéneo, sino una realidad social y regionalmente diferenciada. Esta es justamente la dirección que habrá de tomar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el futuro: favorecer el desarrollo de una competencia no solo *comunicativa* sino también *intercultural* que promueva una visión más tolerante, más respetuosa y menos estereotipada del país cuya lengua se estudia.

³ Vid. Abendroth-Timmer, 1998: 30-71; Paricio, 2005:138.

Bibliografía

ABENDROTH-TIMMER, D. (1998). *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*, Tübingen: Narr.

BLANCO, L. (2014). «Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón», *marcoELE*, n. 19, <http://marcoele.com/tratamiento-de-la-cultura-en-manuales-japoneses/> (última consulta: 12 julio 2016).

BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.

BYRAM, M./ MORGAN, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Edición española, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). «Los contenidos culturales» in: SÁNCHEZ LOBATO, J./ SANTOS GARGALLO, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, p. 835-851.

HUELVA UNTERNBÄUMEN, E. (2015). *Cultura y competencia socio-cultural en la enseñanza de Español L2*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, edición bilingüe, <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/cons-ejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/culturayesc.pdf> (última consulta: 17 junio 2016).

INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.

— (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

MIQUEL LÓPEZ, L. (2004). «La subcompetencia sociocultural» in: SÁNCHEZ LOBATO, J./ SANTOS GARGALLO, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, p. 511-531.

MIQUEL LÓPEZ, L./ SANS, N. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable*, n. 9, Madrid: Difusión.

NÍKLEVA, D. (2012). «La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera», *Revista española de lingüística aplicada*, n. 25, p. 165-187, http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27966/1/competencia%20intercultural_manuales%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf (última consulta 11 julio 2016).

PARICIO TATO, S. (2005). «La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis», *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, n. 15, p. 133-144, <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf> (última consulta 6 junio 2016).

— (2014) «Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, n. 21, p. 215-226, http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf (última consulta: 12 julio 2016).

SÁNCHEZ BURETA, J. L. (2005). *Lo cultural y social en libros de español LE hechos en el exterior: la imagen didáctica de España en el mundo desde los años 40*, Universidad de Sevilla: Tesis doctoral, <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2734/lo-cultural-y-social-en-libros-de-espanol-le-hechos-en-el-externo-r-la-imagen-didactica-de-espana-en-el-mundo-desde-los-anos-40> (última consulta: 17 julio 2016).

SÁNCHEZ MARTÍN, M. (2009). «Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras», *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n. 5, p. 54-70, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> (última consulta: 15 mayo 2016).

UNKEL, M. (2009). «Landeskunde in ausgewählten Lehrwerken für Japanisch als Fremdsprache (JaF)», *Japanisch als Fremdsprache. Linguistische und sprachdidaktische Beiträge für den Japanischunterricht an deutschsprachigen Hochschulen*, n. 1, p. 23-48, http://www.japanisch-als-fremdsprache.de/jaf/001/JAF_001_3.pdf (última consulta: 12 julio 2016).

ANEXOS

Anexo 1. Corpus seleccionado ordenado cronológicamente

PRIMERA ETAPA (1974-1989)**a. Manuales españoles**

SÁNCHEZ, A. et al. (1975). *Español en directo, Nivel 2ª*, Madrid: SGEL, 3ª ed. 1980.

GARCÍA FERNÁNDEZ, N./ SÁNCHEZ LOBATO, J. (1981). *Español 2000. Nivel Medio*, Madrid: SGEL, 10ª ed. 1990.

BORREGO, J. et al. (1986). *Progresos. Curso intermedio de español*, Salamanca: Ediciones Universidad.

MIQUEL LÓPEZ, L. et al. (1989). *Esto funciona. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa, 7ª ed. 1995.

b. Manuales alemanes

HALM, W./ LATORRE, F. (1974). *Spanisch für Sie 2. Ein moderner Sprachkurs für Erwachsene*, München: Hueber.

MARTÍ I PÉREZ, J. (1981). *Tramontana. Método progresivo para la enseñanza de la lengua española*, Stuttgart: Schmetterling, 3ª ed. 1992.

HALM, W., ORTIZ BLASCO, C. (1983). *Temas, un curso para avanzados*, Ismaning: Hueber, 2ª ed. 1985.

MASOLIVER, J. et al. (1986). *¡Eso es! II Spanisch für Fortgeschrittene*, Stuttgart: Klett.

SEGUNDA ETAPA (1990-2000)**a. Manuales españoles**

CASTRO, F. et al. (1991). *Ven 2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa, 5ª ed. 1995.

ARTUÑEDO, B./ DONSON, C. (1994). *Curso de español para extranjeros*, Madrid: SM.

MORENO, C. et al. (1995). *Avance. Curso de español. Nivel intermedio*, Madrid: SGEL.

MILLARES, S./ CENTELLAS, A. (1996). *Método de español para extranjeros. Nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.

b. Manuales alemanes

MASOLIVER, J. et al. (1991). *¡Eso sí! II. Spanisch für Fortgeschrittene*, Stuttgart: Klett.

PELETEIRO, E. (1994). *Español Actual. Lehrbuch 2*, Hamburg: Feldhaus.

GÖRRISSEN, M. et al. (1997). *Caminos 2. Spanisch für Fortgeschrittene*, Stuttgart: Klett.

BIGORRA, I. et al. (1999). *Bien Mirado. Ein Spanischkurs für Fortgeschrittene*, Ismaning: Hueber.

TERCERA ETAPA (DESDE 2001)**a. Manuales españoles**

ALBA, A. et al. (2003). *Prisma Progresiva (B1)*, Madrid: Edinumen.

MARTÍN PERIS, E./ SANS BAULENAS, N. (2004). *Gente 2 (B1)*, Barcelona: Difusión.

EUSEBIO HERMIRA, S. et al. (2010). *Etapas Plus. Curso de español por módulos. Nivel B1.1*, Madrid: Edinumen.

MORENO, C. et al. (2010). *Nuevo Avance 3*, Madrid: SGEL, 3ª ed. 2013.

b. Manuales alemanes

BRAVO FERIA, V. (2006). *Spanisch für Fortgeschrittene. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Hamburg: Buske.

GÖRRISSEN, M. et al. (2009). *Caminos neu B1. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*, Stuttgart: Klett.

GONZÁLEZ SALGADO, C. et al. (2010). *Eñe B1.1. Der Spanischkurs*, Ismaning: Hueber.

NARVAJAS COLÓN, E. et al. (2012). *Con gusto B1. Ein Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*, Stuttgart: Klett.

Anexo 2. Contenidos culturales en manuales de ELE 2 (extensión en páginas)

1974-1989							
MANUALES	Nº pág. (total)	Contenid. cultural	Total (%)	España		Hispanoamérica	
ESPAÑA							
Español en directo (1975)	160 pp.	16 pp.	10 %	16 pp.	10%	0 p.	0 %
Español 2000 (1981)	184 pp.	33 pp.	17,9 %	29 pp.	15,7%	4 pp.	2,1 %
Progresos (1986)	175 pp.	16 pp.	9,1 %	14,5 pp.	8,2 %	1,5 pp.	0,8 %
Esto funciona (1989)	108 pp.	12 pp.	11,1 %	10 pp.	9,2 %	2 pp.	1,8 %
TOTAL			12 %		10,8 %		1,2 %
ALEMANIA							
Spanisch für Sie (1974)	135 pp.	24,5 pp.	18,1%	24,5 pp.	18,1%	0 pp.	0 %
Tramontana (1981)	211 pp.	52 pp.	24,6 %	32 pp.	15,1 %	20 pp.	9,4 %
Temas (1983)	148 pp.	133 pp.	89,8 %	57 pp.	38,5 %	76 pp.	51,3 %
¡Eso es! (1986)	108 pp.	54 pp.	50 %	29 pp.	26,8 %	25 pp.	23,1 %
TOTAL			45,7 %		24,6 %		20,9 %
1990-2000							
MANUALES	Nº pág. (total)	Contenid. cultural	Total (%)	España		Hispanoamérica	
ESPAÑA							
Ven (1991)	178 pp.	50 pp.	28 %	23 pp.	13 %	27 pp.	15 %
El curso de español (1994)	187 pp.	38 pp.	20,3 %	24 pp.	12,8 %	14 pp.	7,4 %
Avance (1986)	255 pp.	54 pp.	21,1 %	41 pp.	16 %	13 pp.	5,1 %
Método de español (1986)	230 pp.	30 pp.	13 %	9 pp.	3,9 %	21 pp.	9,1%
TOTAL			20,6 %		11,4 %		9,2 %
ALEMANIA							
¡Eso sí! (1991)	167 pp.	90 pp.	53,8 %	45 pp.	26,9 %	45 pp.	27 %
Español actual (1994)	191 pp.	67 pp.	35 %	54 pp.	28,2 %	13 pp.	6,8 %
Camino 2 (1997)	181 pp.	36 pp.	19,8 %	21 pp.	11,6 %	15 pp.	8,2 %
Bien mirado (1999)	109 pp.	33 pp.	30 %	20 pp.	18,3 %	13 pp.	11,9 %
TOTAL			34,8 %		21,2 %		13,4 %
desde 2001							
MANUALES	Nº pág. (total)	Contenid. cultural	Total (%)	España		Hispanoamérica	
ESPAÑA							
Prisma (2003)	149 pp.	19 pp.	12,7 %	12 pp.	8 %	7 pp.	5 %
Gente (2004)	157 pp.	32 pp.	20,3 %	24 pp.	15,2 %	8 pp.	5,1 %
Etapas plus (2010)	163 pp.	23 pp.	14,1 %	19 pp.	11,6 %	4 pp.	2,4 %
Nuevo avance (2010)	128 pp.	17 pp.	13,2 %	10 pp.	7,8 %	7 pp.	5,4 %
TOTAL			15 %		10,7 %		4,4 %
ALEMANIA							
Spanisch für Fortgeschrittene (2006)	181 pp.	89 pp.	49,1 %	61 pp.	33,7 %	28 pp.	15 %
Camino neu 2 (2010)	181 pp.	38 pp.	20,9 %	17 pp.	9,3 %	21 pp.	11,6 %
Eñe (2010)	147 pp.	36 pp.	24,4 %	12 pp.	8,1 %	24 pp.	16,3 %
Con gusto (2012)	186 pp.	43 pp.	23 %	21 pp.	11,2 %	22 pp.	11,8 %
TOTAL			29,4%		15,6 %		13,8 %

Anexo 3. Contenidos culturales en manuales de ELE 2 (categorías representadas)

1974-1989						
MANUALES	Literatura/ H ^a / Arte	Contenidos sociocultur.	Información general países	Problemas actuales	Turismo	Personajes, creaciones actuales
ESPAÑA						
Español en directo (1975)	1	8	2	0	4	0
Español 2000 (1981)	7	5	10	0	4	0
Progresos (1986)	6	5	10	1	4	3
Esto funciona (1989)	10	2	2	0	1	5
TOTAL 93 entradas	24 (26,7%)	20 (22,2%)	24 (26,7%)	1 (1,1 %)	13 (14,4%)	8 (8,9%)
ALEMANIA						
Spanisch für Sie (1974)	0	7	0	3	4	0
Tramontana (1981)	11	3	20	7	8	0
Temas (1983)	38	23	21	27	13	5
¡Eso es! (1986)	9	21	2	12	12	0
TOTAL 248 entradas	58 (23,6%)	54 (22%)	43 (19,3%)	49 (19,9%)	37 (15%)	5 (2 %)
1990-2000						
MANUALES	Literatura/ H ^a / Arte	Contenidos sociocultur.	Información general países	Problemas actuales	Turismo	Personajes, creaciones actuales
ESPAÑA						
Ven (1991)	24	14	0	3	11	5
El curso de español (1994)	9	9	2	4	9	7
Avance (1995)	9	17	9	1	6	4
Método de español (1996)	23	2	2	0	1	0
TOTAL 171 entradas	65 (38%)	42 (24,6%)	13 (7,6%)	8 (4,7 %)	27 (15,8%)	16 (9,4%)
ALEMANIA						
¡Eso sí! (1991)	9	25	1	11	11	0
Español actual (1994)	10	19	7	6	6	0
Caminos (1997)	4	21	0	2	7	4
Bien mirado (1999)	6	17	0	1	6	1
TOTAL 174 entradas	29 (16,7%)	82 (47,1%)	8 (4,6%)	20 (11,5%)	30 (17,2%)	5 (2,9 %)
Desde 2001						
MANUALES	Literatura/ H ^a / Arte	Contenidos sociocultur.	Información general países	Problemas actuales	Turismo	Personajes, creaciones actuales
ESPAÑA						
Prisma (2003)	5	7	3	4	2	4
Gente (2004)	7	8	3	1	5	6
Etapas Plus (2010)	5	13	3	6	0	10
Nuevo avance (2010)	1	7	0	5	5	10
TOTAL 120 entradas	18 (15%)	35 (29,2%)	9 (7,5%)	16 (13,3%)	12 (10%)	30 (25%)
ALEMANIA						
Spanisch für Fortgeschrittene (2006)	39	9	1	6	0	14
Caminos neu (2010)	1	24	2	12	11	9
Eñe (2010)	2	5	4	6	6	9
Con gusto (2012)	11	28	3	7	8	6
TOTAL 223 entradas	53 (23,8%)	66 (29,6%)	10 (4,5%)	31 (13,9%)	25 (11,2%)	38 (17%)

MARIA LACUEVA I LORENZ
Universitat del Saarland (Alemanya)

Didàctica de la cultura a la universitat: dels estudis culturals als estudis catalans (i viceversa)

I wished to demonstrate that language and culture *can* in certain respects be separate [...] I feel it is necessary for the further development of linguistics, including language and culture pedagogy, to examine and criticise the assertion concerning the inseparability of language and culture.

(Risager 2006: 2, cursiva original)

Resum

Mentre les investigacions sobre la docència de llengües estrangeres en l'ensenyament superior van en augment, la didàctica de les cultures vinculades a aquestes llengües a penes no ha generat bibliografia específica, tot i suposar un repte no exempt de dificultats per als professionals encarregats d'aquesta tasca. Aquest treball vol contribuir a la superació d'aquest buit tot focalitzant-se en tres aspectes: en primer lloc, un acostament crític a la terminologia utilitzada fins ara per a referir-se a les llengües i cultures «estrangeres» juntament amb una proposta de nomenclatures alternatives; en segon lloc, una reflexió sobre la utilitat que tenen els estudis culturals per a la docència de les cultures «estrangeres», la qual sustentarem en l'observació d'algunes guies docents referides a diverses comunitats culturals alhora que apuntarem el diàleg que s'estableix entre les dues àrees. I, en tercer lloc, una anàlisi de la posició dels estudis catalans en aquest panorama general des del punt de vista del professorat de cultura catalana arreu del món, tot aportant propostes específiques que mostren la contribució que pot significar l'experiència acumulada per aquest col·lectiu professional en el desenvolupament de la disciplina.

Paraules clau

Didàctica Universitària, Estudis Culturals, Cultura Complementària, Estudis Catalans, Català com a Llengua Estrangera (CLE).

1. Introducció

És una evidència afirmar que, tant dins l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), com arreu de nombrosíssimes universitats arreu del món, s'estudien llengües estrangeres. Tot i que els objectius formatius d'aquest tipus d'estudis són diversos i, per tant, també ho són els enfocaments que se'ls hi dona, es diferencien d'un altre tipus de formació per a adults, com ara la que ofereixen les acadèmies o les escoles d'idiomes, precisament en l'oferta de cursos amb continguts culturals que, sovint, acompanyen les classes de llengua estrangera (LE). Amb aquests continguts no ens referim al component cultural implícit que s'integra en les classes de LE, i que a l'EEES queda reglamentat pel Marc Comú Europeu de Referència per a les llengües (MCER), sinó a aquelles assignatures de temàtica explícitament cultural, les quals poden impartir-se tant en la llengua meta (per exemple, un curs de cultura catalana impartit en català a qualsevol lloc del món), com en altres llengües, com ara la pròpia del país (un curs de cultura catalana impartit en alemany a Alemanya) o una altra llengua «pont» entre el docent i l'alumnat (per exemple, un curs de cultura catalana impartit en anglès a Hèlsinki). En aquests casos, la llengua no és, doncs, l'eix vertebrador del curs, tot i que la seua importància augmentarà si el curs s'imparteix en la llengua meta o si s'hi treballem materials que la fan servir.

Aquest tipus de cursos comparteixen, tant en contextos d'immersió com de no immersió lingüística, almenys tres característiques específiques: d'una banda, el perfil de l'alumnat, que és adult, universitari i, en general, no nadiu,¹ amb les expectatives, el bagatge acadèmic acumulat i, alhora, certa manca de referents específics de la cultura estudiada que això comporta; d'una altra, el temps limitat – si més no, menor a les classes de llengua pròpiament dita – amb què compten aquestes assignatures, tot i que la demanda sembla pujar gradualment. I, en tercer lloc, el repte que suposen per al professorat, a causa de la manca de materials, estratègies i pautes metodològiques que en faciliten la docència (Lacueva i Subarroca, 2016: 91-92). I tot plegat en un context, com és la universitat del segle XXI, que exigeix una transmissió dels coneixements cada vegada menys enciclopèdica i més crítica, centrada en l'aprenentatge i en l'alumnat, i amb un enfocament interdisciplinari alhora

¹ Tot i que els cursos es preparen pensant en un alumnat de procedències diferents a la cultura estudiada, ens hem trobat, al llarg de la nostra tasca docent, estudiants nadius amb beques d'intercanvi que hi participaven. Contra tot pronòstic, ens han reconegut que han après coses que, potser per considerar-se massa «bàsiques», no s'expliciten i, per tant, no són motiu de reflexió a les universitats d'origen. El fet de «dislocar la mirada» sobre l'objecte d'estudi, certament resulta una eina útil per a aproximar-se de manera crítica a la pròpia cultura.

que especialitzat. Tot això ens situa davant un àmbit que demana tant reflexions col·lectives com innovació docent.

2. D'estrangera a complementària: alguns apunts terminològics

Abans de començar amb l'anàlisi pròpiament dita de la problemàtica que ens ocupa, justificarem la tria terminològica sobre la qual construirem la nostra proposta. En primer lloc, i en correlació amb les etiquetes de Llengua 2 (L2) i Llengua Estrangera (LE),² que es troben completament instal·lades i adaptades als diferents idiomes, sembla lògic proposar les de Cultura 2 (C2) o Cultura Estrangera (CE) per a referir-nos a les cultures que s'identifiquen amb aquestes llengües; per tant, per tal d'indicar les característiques, problemàtiques i propostes específiques de l'ensenyament d'aquestes CE o C2, faríem servir el concepte de Didàctica de la CE o de la C2. Ara bé, les etiquetes de Llengua 2 i de Llengua Estrangera mereixen una reflexió crítica, ja que comencen a quedar obsoletes en un món, el contemporani, on tant la complexitat dels efectes postcoloniais com els in comptables fluxos globals afecten la diversitat cultural local; al nostre parer, el fet de ser massa restringides fa que aquestes etiquetes no contemplen, o no ho facen amb l'abast que seria desitjable, certes realitats empíriques actuals. D'una banda, quan ens referim a llengua o cultura «estrangera» estem traslladant un concepte geopolític i juridicoadministratiu – «1. Que és d'un altre país [...] 2. Persona natural d'un país diferent d'aquell on es troba» segons el DIEC – a un espai, el de l'aprenentatge, que no s'hi hauria de veure únicament afectat ni pel lloc on s'ensenya la llengua,³ ni per la procedència que indica el passaport – si és que en té –, de l'alumne. Caldria, doncs:

to distinguish between the societal role of a language and its role the language learning of the individual.the concept of a foreing language in particular

² Recordem que amb L2 es determina l'aprenentatge d'una llengua dins l'àmbit geogràfic on es parla, tant si té estatus d'oficialitat com si no; els aprenents, siguen nascuts o no en eixe àmbit geogràfic, no la tenen com a L1 (o *materna*, o *familiar*). Aquesta L2 també rep el nom d'*Additional Language* o llengua vehicular, quan es refereix al seu aprenentatge durant els nivells primari o secundari d'ensenyament. Pel que fa al concepte de LE, sol utilitzar-se per fer referència a l'ensenyament-aprenentatge d'una llengua fora dels espais geogràfics d'on és autòctona o oficial. Suposadament, l'aprenent no té la LE com a L1.

³ No ens referim al context, d'immersió o no immersió, dins del qual s'ensenya la llengua i la cultura, ja que aquest sí que és un factor rellevant per a l'aprenentatge, sinó a l'espai geopolític on s'hi dona aquest procés.

sometimes used in one sense and at other times in the other – and this can give rise to misunderstandings.

When one speaks of a language in its societal role, one is thinking of it as belonging to a special category of languages. This, for example, can be the category of national language, official language, majority language, minority language or heritage language. In this sense, a foreign language traditionally refers to «a language that is spoken abroad». I do not myself make use of the foreign-languages concept in this sense. Furthermore, I also feel it is unfortunate because it is territorially based and implies a foreignness and exclusion that are unjustified from a transnational point of view (Risager 2006: 7).

Així doncs, el concepte «estranger» exclou de l'àmbit de l'ensenyament la perspectiva individual de cada aprenent, un element fonamental per entendre el seu acostament a una cultura: quina és la seua trajectòria vital i els seus coneixements generals previs, la percepció que ja té, si és que en té, d'aquesta cultura, l'afectivitat que li genera, la seua voluntat d'identificar-se, o no, amb els grups humans que la componen, d'on prové la seua motivació – són la llengua i la cultura dels seus antecedents familiars? Les necessita per a treballar? Hi té amistats o relacions d'afecte? O, simplement, li va bé l'horari de classe?–⁴, etc. En definitiva, parlar de llengües i cultures *estrangeres* força una distància conceptual amb l'aprenent que potser no les sent, o no les vol sentir, tan *estrangeres*.

D'altra banda, el multilingüisme creixent, generat en alguns àmbits per les colonitzacions,⁵ i en uns altres tant per les migracions – voluntàries o forçades –, com pel fet de formar part de famílies plurilingües en tant que part de parelles amb diferents llengües primeres o per formar-ne part des de la infantesa, fa que el dígit «2» del concepte de L2 ens resulte certament insuficient, ja que és molt possible que per a bona part de l'alumnat adult, la llengua i la cultura a la qual s'acosten voluntàriament a l'aula universitària siga ja la tercera, la quarta o més encara, que formarà part del seu bagatge. I això sense oblidar les identificacions múltiples que el fet de ser plurilingüe implica, que conformen la individualitat de cada persona, i les quals difícilment poden quedar representades pel xifres. I és que, com afirma Amin Maalouf sobre la seua pròpia experiència, la identitat no es pot quantificar i, per tant, tampoc dividir:

⁴ Sobre els tipus de motivació, intrínseca i extrínseca, a l'hora d'aprendre una llengua diferent a la pròpia, vegeu Dörnyei (1990 i 2003) o Noels (2003).

⁵ Michael Ngye (2007) reflexiona sobre aquest assumpte a partir de l'exemple de Kenya.

Moitié français, donc, et moitié libanais? Pas du tout! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un "dosage" particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre (Maalouf, 1998: 8).

Per tot això, proposem promoure, si més no dins de l'àmbit universitari, l'etiqueta Llengua Complementària (LC) com a alternativa a LE i L2. Ens sembla que aquest concepte, potser pel seu caràcter més genèric, també és més flexible i permeable a l'hora d'incloure la complexitat de les diferents realitats individuals que acabem de mencionar, d'altres que no hem sabut detectar i potser de les noves que s'hi poden generar. A més, complementar té la connotació d'afegir alguna cosa a una entitat ja existent, és a dir, que englobaria la noció de l'aprenent com a persona amb coneixements i experiències prèvies, la qual té la possibilitat de seguir desenvolupant la llengua complementària en qüestió o d'afegir-ne més, en un procés d'acumulació, mai d'exclusió, i sense, en cap cas, ser-ne definitiva, tancada, completament acabada. En correlació amb això, doncs, no parlarem de CE o de C2, sinó de Cultura Complementària (CC) i, per tant, de la Didàctica de la Cultura Complementària.

Pel que fa al cas concret que ens afecta en tant que docents, aplicarem aquests arguments teòrics a la nomenclatura catalana, i farem el pas de l'etiqueta Català com a Llengua Estrangera (CLE) a la de Català com a Llengua Complementària (CLC); a més a més, oferim, com a punt de partida d'un possible i, al nostre parer, desitjable i necessari debat, l'etiqueta d'Estudis Catalans com a Cultura Complementària (ECCC).⁶ Ara bé, cal tindre en compte que el mateix concepte d'Estudis Catalans encara es troba en procés de definició, i per això dedicarem el quart apartat d'aquest treball a reflexionar-hi.

⁶ No tindrem l'atreviment d'etiquetar altres llengües i cultures: en cas que la nostra reflexió es considerara útil, cada tradició trobarà la nomenclatura de consens que trobe més encertada. Ara bé, també volem deixar constància que aquesta no és la primera proposta alternativa al concepte *llengua estrangera*. Sembla que diversos autors tampoc no s'han sentit satisfets amb aquesta etiqueta i, com explica Karen Risager (2006:8, nota 5): «Attempts have also been made to replace the term foreign language by "modern languages", "other languages", "community languages", or (whithin the European Union) "partner languages" – all with differing politico-ideological implications».

3. Els Estudis Culturals: una eina adequada per a la docència de la Cultura Complementària (i a l'inrevés)

Fins aquest moment hem parlat de cultura sense plantejar com s'interpreta aquest concepte, amb totes les seues varietats – Cultura, cultura, kultura, glutura com a acrònim de global i cultura (Lacueva i Subarroca, 2016: 85), etc.– des de la didàctica universitària de la CC. Com que ens trobem amb un important buit bibliogràfic al voltant d'aquesta qüestió específica, no tenim més remei que partir de la nostra pròpia praxis docent i de l'observació, no sistemàtica però atenta, del que han fet els nostres col·legues de professió durant, si més no, els darrers deu anys. I hem de reconèixer que, tot i no ser especialistes en Estudis Culturals, la perspectiva que aporta aquesta disciplina no només ens ha resultat útil a l'hora de seleccionar, didactitzar i transmetre continguts a l'aula de CC, sinó que també ha estat vàlida per a reflexionar col·lectivament, tant amb el cos docent com amb l'alumnat, sobre la seua docència. Al nostre parer, aquesta eficàcia es deu, si més no, a tres qualitats diferenciades, però estretament lligades, dels Estudis Culturals:

- a. La **interdisciplinarietat** inherent que els caracteritza, la qual ens permet utilitzar i adequar als nostres objectius docents concrets una gran varietat de recursos de diferents àmbits, provinents tant dels tradicionalment universitaris, com d'altres encara poc considerats com a objecte d'estudi científic. Des d'aquesta perspectiva, doncs, en un curs de Cultura Complementària es poden treballar des de les obres pictòriques canòniques de la pròpia tradició fins a les darreres tendències musicals.
- b. La **multiplicitat de metodologies** que els hi integren, la qual ens facilita aproximacions crítiques a diferents materials autèntics, des dels més ortodoxos dins de l'àmbit acadèmic, com podrien ser un mapa, un poema o una llei, fins als més heterodoxos, com una pintada, un *hashtag*, o un vídeo privat on s'expliquen determinades feines agrícoles, sempre que resulten útils per a reflexionar, generar coneixement i, per tant, allunyar-se del pensament únic.
- c. La **capacitat d'adaptar l'anàlisi al context concret** que observen, element fonamental per a transmetre les dinàmiques de la cultura que volem explicar sense caure en essencialismes ni universalismes acrítics, i tot fomentant el respecte a l'altre, a allò altre, a partir de la pròpia experiència. Es tracta d'explorar aquell camí d'anada i tornada entre l'aprenent i la cultura que vol aprendre i que acostuma a etiquetar-se com a «interculturalitat» a partir dels estudis de Hall o Byram, entre d'altres (Castro Viúdez, 2003).

La següent reflexió de Grossberg (2009: 18-19) sobre el moll de l'os dels Estudis Culturals ens dóna algunes pistes que poden servir com a punt de partida per a preparar cursos de CC, sobretot si parafrasegem «estudios culturales» per «docència de la CC»:

El proyecto de los estudios culturales es un esfuerzo por hallar una práctica intelectual que sea responsable con el contexto cambiante (las condiciones geográficas, históricas, políticas, intelectuales e institucionales en continuo cambio) en el que trabaja. Como tal, construyen para sí mismos una reclamación más limitada y modesta a la autoridad de lo que se suele hacer desde la academia; rechazan todos y cada uno de los sueños de verdad universal, absoluta, completa y perfecta, y al mismo tiempo, se niegan a dejar el sueño de la verdad a los faros del relativismo. Su modestia se basa en sus rigurosos esfuerzos por contar la mejor historia que pueda contarse, sobre cualquier contexto, dentro de ese contexto. Aceptan que el conocimiento y la política, así como las herramientas de su producción, están siempre, de manera inevitable, limitadas por el contexto. Pero se rehúsan a concluir que sea imposible el conocimiento o los juicios sobre conocimientos contrapuestos; quieren aferrarse a una concepción más modesta de la posibilidad y la autoridad del conocimiento. Al mismo tiempo, su modestia socava cualquier supuesto de que ser un académico en estudios culturales (o tener conocimiento especializado en cultura y en prácticas de interpretación) lo convierta a uno en experto en absolutamente todo (Grossberg 2009: 18-19).

Així doncs, davant la sensació, i de vegades l'(auto)exigència, que els docents de CC hem de ser una mena de *totòlegs* – disculpeu la paraulota –, potser el que ens caldria és desenvolupar suficients destreses i recursos per a contar la millor història que es puga contar sobre la cultura que volem transmetre, que funcione dins d'aquesta mateixa cultura i, afegim, que siga intel·ligible per a les persones que no en formen part o que en formen part només parcialment. Dit d'una altra manera: més que ser experts en literatura, sociologia, economia, història de l'art, etc., necessitem aprendre a fer servir els fets i materials empírics, explícits o implícits, canviants o estàtics, que la *nostra* cultura genera, per tal de construir amb ells uns discursos de partida que siguin suficientment consistents per dur-los a l'aula, suficientment complexos per provocar reflexions, abstraccions i concrecions en els aprenents, i, alhora, suficientment porosos per a deixar-se modificar per les anàlisis crítiques que se'n generen.

Una tasca, doncs, gens fàcil, i per a l'assoliment de la qual els docents necessitariem, d'una banda, formació didàctica específica, integrada per marcs teòrics que ens ajuden a dur-la a terme i espais on compartir experiències, reptes i materials i, de l'altra, impuls per a la recerca i la innovació en

aquest àmbit. I és que, contràriament a les nombroses investigacions i propostes didàctiques publicades sobre l'ensenyament universitari de llengües estrangeres, la bibliografia respecte a la docència universitària de les diferents CC és, certament, escassa. Treballs com el de Garcia i Massaguer (2011) són gairebé una excepció a aquesta regla no escrita, la qual, no per ser implícita, deixa de tindre conseqüències, la més directa de les quals és, segurament, la manca de materials didàctics i de documents autèntics explotats didàcticament, relatius a les assignatures conegudes com «cultura» o «cultura i societat».

3.1. Intuïció o decisió conscient? Anàlisi d'algunes guies didàctiques

Malgrat les mancances que acabem d'apuntar, podem observar que part dels programes dissenyats pel professorat de les diferents CC ja semblen inspirats en els estudis culturals, especialment per la transversalitat que denoten. Aquesta observació neix d'un primeríssim exercici d'alteritat que hem dut a terme sense cap ànim d'exhaustivitat; es tractava de situar-nos com a aprenents d'una CC a les nostres possibles universitats d'origen i, per això, hem buscat les programacions de les assignatures de CC que s'ofereixen durant el present curs acadèmic (2016-2017), sense discriminar-les ni per la titulació a què s'adscriuen, ni pel tipus (troncal, optativa, etc.), ni pel nivell (grau, màster, etc.) on s'ofereixen; només hem tingut en compte la nostra capacitat d'entendre la llengua en què s'imparteixen i la bibliografia o filmografia que proposen.⁷

Aquesta metodologia ens permet, d'una banda, analitzar documents empírics pertinents, al nostre parer, per a la reflexió sobre la docència de les CC. I, d'altra banda, ens obliga a posar-nos en la pell – si més no de manera aproximada – del nostre alumnat prototípic, sobretot quan la docència es desenvolupa en un context de no immersió lingüística; el distanciament de la nostra posició com a docents que això implica obre perspectives interessants per a la nostra tasca.

La primera dificultat que se'ns ha presentat a l'hora de detectar les diferents guies didàctiques és que les paraules «cultura» o «societat» no són les més utilitzades per a titular les assignatures de CC, ja que la majoria d'elles se centren, tot seguint les inèrcies establertes a les filologies, en les corresponents històries literàries, amb les perioditzacions específiques de cada tradició, les seues figures i obres canòniques, etc. Tot i això, sí que hem trobat

⁷ Ens hem centrat en algunes universitats públiques de la Xarxa Vives d'Universitats on s'imparteixen classes, si més no, en anglès, castellà i català.

alguns departaments que ofereixen assignatures de CC més acostades a la perspectiva dels estudis culturals, no només per la interdisciplinarietat dels seus continguts, sinó també, en molts casos, per les metodologies que s'hi fan servir, la qual cosa ens ha permès reunir un primer corpus que inclou un total de vint-i-quatre guies docents,⁸ com es pot observar a la taula 1.⁹

⁸ Podeu consultar els continguts de les guies a https://marialacuevalorenz.blogspot.de/2017/05/didactica-de-la-cultura-la-universitat_21.html

⁹ Sis punts ECTS es corresponen amb 150 hores de treball, repartides entre classes presencials, treball individual o en grup, etc.

SELECCIÓ D'ASSIGNATURES DE CULTURES COMPLEMENTÀRIES OFERIDES PER LES UNIVERSITATS PÚBLIQUES DE LA XARXA VIVES (CURS 2016-2017)

	TÍTOL DE L'ASSIGNATURA	DOCENT	ECTS	UNIVERSITAT
1	Art i cultura popular de l'Àsia Oriental	Minoru Shiraiishi Nakane	6	UAB
2	British Cultural Studies: A Practical Approach	Rubén Jarazo Alvarez	6	UIB
3	Cultura i civilització escandinaves	Anna Montané Forasté	6	UIB
4	Cultura i Societat: Bascos	Aritz Galarraga Lopetegui	6	UAB
5	Cultura y Sociedad Portuguesa del Siglo XX	Mària de Lourdes Dos Anjos Marqués Pereira	6	UIB
6	Cultural Insights into the English-Speaking World I	José Igor Prieto Arranz	6	UIB
7	Cultural Insights into the English-Speaking World II	Maria Fernández Morales	6	UIB
8	Cultures iraniana i centreatlàtiques	Jose Francisco Cutillas Ferrer	6	UA
9	Cultures neerlandeses	Anna Montané Forasté	6	UIB
10	Estudis culturals comparatius de l'Àsia Oriental	Roberto Figliulo	6	UAB
11	Gender and Culture in the English Speaking World	Paloma Fresno Calleja	6	UIB
12	Gènere i societat a l'Àsia Oriental	Amelia Saiz Lopez	6	UAB
13	Història i Cultures de les Illes Britàniques	John Andrew Stone Pettipas	6	UIB
14	Història i cultura dels països de parla anglesa	A.Patricia Bou Franch	6	UV
15	Història i Cultures dels EUA	John Andrew Stone Pettipas	6	UIB
16	Història i Cultures Postcoloniales	John Andrew Stone Pettipas	6	UIB
17	Introducció a la Cultura dels països de parla anglesa	Maria Cristina Andreu Jiménez	6	URV
18	Introducció a la Cultura Francesa	Ricard Ripoll Villanueva	6	UAB
19	La dona en el món àrab i islàmic	Eva Lapidra Gutiérrez	6	UA
20	Literatura i cultura en llengua portuguesa 1	Adriana Soromenho Nascimento Da Silva	6	UV
21	Literatura i cultura en llengua portuguesa 2	Adriana Soromenho Nascimento Da Silva	6	UV
22	Literatura i cultura en llengua alemanya 3	Isabel Gutierrez Koster	6	UV
23	Sociologia del món àrab contemporani	Ignacio Alvarez-Osorio Alvarinho	6	UA
24	Temes avançats d'art i cultura popular de l'Àsia Oriental	Artur Lozano Mendez	6	UAB

Taula 1

Després d'observar el conjunt dels diferents elements de les guies docents (contextualització de l'assignatura, objectius, continguts, metodologia, bibliografia, etc.), podem començar a extreure'n algunes tendències, ni que siga de la manera no suficientment detallada que impliquen els límits d'aquest treball:¹⁰

- a. Alguns dels docents utilitzen l'etiqueta explícita d'Estudis Culturals, bé al títol de l'assignatura (2,10), bé als prerequisits, explicacions o continguts pròpiament dits de la matèria (6, 10, 15, 16, 24). Però també trobem programes que, implícitament, els tenen en compte, com es pot observar tant en la bibliografia que proposen (14, 24) com en les competències que s'hi desenvolupen (14, 20, 21, 22).
- b. Els conceptes d'intercultural (i derivats) i multicultural (i derivats) són uns dels més recurrents en aquest conjunt de programes, i apareixen als continguts (16, 23), com a tema tractat per les referències bibliogràfiques recomanades (7, 14) i fins i tot als prerequisits (1). També als objectius (10, 24), i Anna Montané, en aquest sentit, parla de la capacitat de reflexió sobre l'«alteritat cultural» (3) com a objectiu d'aprenentatge.
- c. Molts d'ells inclouen continguts de l'àmbit de la Geografia, tant física com política o d'altres tipus (social, demogràfica, econòmica, lingüística, etc.), i tant des d'una perspectiva sincrònica com diacrònica (4, 7, 8, 13, 14, 17, 23).
- d. Lligat amb el punt anterior, també trobem força programes organitzats, parcialment o total, des d'una perspectiva històrica (11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21).
- e. La perspectiva de gènere és un punt de vista recurrent en bona part d'aquests programes, alguns dels quals el prenen com a punt de partida per a seleccionar materials i temàtiques (11, 12, 19, 23).
- f. La problemàtica de la/les identitat/identitats, és un dels leitmotiv principals d'aquests programes, observada com a categoria per se (14) o des de múltiples perspectives, des del gènere (11, 12) a les nacionals (9, 13) o culturals (10), tot passant, per exemple, pels estils de vida (2).
- g. La literatura és un element cabdal en nombroses assignatures, com es pot veure en observar-ne els diferents títols. La diferència amb els cursos

¹⁰ A partir d'ara, quan ens referim a una assignatura, posarem entre parèntesi el seu número corresponent a la taula 1.

exclusivament sobre literatura és, segurament, el recurs a la interdisciplinarietat a l'hora d'endinsar-se en perioditzacions, obres i autors o autores, i potser, certa obertura a creacions no canòniques, com ara les provinents de les excolònies (per exemple 17 o 21).

- h. Elements tan dispars com la cosmètica (24), les vacances (6,7) o la gastronomia (4), resulten tan útils per a l'aproximació crítica a la cultura respectiva com poden ser-ho els fets polítics o les manifestacions artístiques.
- i. El terme «civilització» encara és utilitzat en algunes guies docents, malgrat l'ús ideològic i marcadament imperialista que se n'ha fet (Goberna Falque: 1999, García Picazo: 1993), i les profundes crítiques que ha rebut (Remiro Brotorns: 1996). Tot i això, intuïm que el seu ús és menys freqüent que en temps passats i que hi ha certa preferència per altres termes, com ara societat o estudis culturals.

Encara no tenim suficients dades empíriques per esbrinar si l'adopció d'aquesta perspectiva propera als estudis culturals és conscient en tot el professorat, tant si ho explicita com si no, o, simplement, respon a la necessitat de donar respostes pràctiques a les dificultats quotidianes que genera la docència de CC.¹¹ Alguns docents, però, donen pistes sobre aquest aspecte amb explicacions ben aclaridores al respecte en els seus programes, com ara José Igor Prieto Arranz qui, en contextualitzar la seua assignatura (6) especifica:

Additionally, cultural studies has in the last half-century or so grown into a (cross)discipline in its own right, especially in the English-speaking world, and this course, although not a cultural studies course per se, is also designed to acquaint the student with some of the basic contributions and concerns of cultural theorists as applied to the British and Irish cases but also to the student's own cultural context. Seen this way, CI ['Cultural insights into the English-speaking world I'] will be the student's gateway to a whole range of both compulsory and optional courses in cultural studies, all of which belong in the degree's 'Literary and cultural manifestations' module. Consequently, this course, rather than offer traditional lectures in history, will attempt to arouse questions for debate, mostly relating or leading to cultural identity issues, with the ultimate aim of fostering the student's critical analysis and favouring a deeper perception of what it means to belong in English-speaking societies.

¹¹ En futurs treballs, seria interessant analitzar una mostra suficientment representativa d'aquests programes i d'esbrinar els presupòsits, teòrics o experiencials, a partir dels quals el professorat els dissenya i els posa en pràctica.

Roberto Figliulo (10), per la seua banda, detalla encara més tant els fonaments teòrics de la seua assignatura com els objectius específics que es pretenen assolir, els quals, al nostre parer, s'acosten molt als que hauríem de fomentar entre el nostre alumnat de CC:

L'assignatura Estudis Culturals Comparatius de l'Àsia Oriental és una assignatura que posa el pes en la dimensió transnacional i negociada dels processos i dinàmiques culturals. Presenta una aproximació basada en els treballs del *Centre for Contemporary Cultural Studies* de la Universitat de Birmingham, que atén al protagonisme dels agents implicats en les pràctiques culturals i a la dimensió política i de lluita de poder quant a la regulació social de tots els processos culturals. L'assignatura no es basa en la varietat de *cross-cultural studies* que van tenir el seu apegeu a finals dels noranta i principis de segle amb figures com Geert Hofstede. No entenem la cultura com a sistemes semiòtics estables superposats amb cartografies imaginàries d'abast nacional, estatal o regional. L'estudi cultural comparatiu que proposem a aquesta matèria persegueix posar de relleu el caràcter sobredeterminat, complex i negociat de les produccions i consums en la seva dimensió cultural. [...] Els alumnes es familiaritzaran amb estudis culturals de diversos autors de la regió d'Àsia Oriental i/o que tracten fenòmens/aspectes culturals de les realitats socials de la regió. També assimilaran els orígens i diversitat de plantejaments i metodologies que han tingut cabuda als Estudis Culturals com a disciplina híbrida.

Entre els objectius específics tenim: [...]

-Fer una integració dels coneixements interdisciplinaris adquirits al grau per a oferir raonaments i estudis històricament situats i enriquits per la multiplicitat humana, i no limitar-se a una sola aproximació o una anàlisi abstracta i pretesament atemporal. Adonar-se que especialització i preparació no són simplements continguts o títols (abastament, i fàcilment, disponibles per diversos mitjans), sinó que són sobretot mètode: rigor, exigència i capacitat autocrítica. Que els graduats d'Estudis de l'Àsia Oriental esdevinguin especialistes depèn del fet que treballin i argumentin com especialistes, i no especialment d'una acumulació de coneixements apriorísticament presentats com a especialitzats.

-Afinar el sentit crític i la capacitat analítica individual, així com la capacitat de debat i les habilitats interculturals i comunicatives orientades a l'intercanvi d'idees i experiències

Així doncs, i després d'aquest exercici d'alteritat, podem afirmar que bona part de les experiències docents de les diferents cultures complementàries a les «nostres» universitats resulten força inspiradores, no només per a millorar la nostra tasca com a docents de CC, sinó també per a participar en el desenvolupament teòric i pràctic dels estudis culturals referits a cadascuna de

les cultures concretes. I és que, tot i que sembla una obvietat, l'ensenyament de CC, sobretot en contextos de no immersió, comporta tres obligacions ineludibles per al docent: la primera és el distanciament – sovint també físic – de la cultura i la societat que treballem a l'aula; aquest distanciament ens permet adoptar una perspectiva difícil de definir, i que certament serà més difusa i desnaturalitzada, però possiblement també més integradora de la que podríem prendre quan ens trobem a dins d'aquella realitat. La segona obligació és la de fer-nos intel·ligibles davant d'un alumnat que esdevé crític, precisament, per no formar part, o formar part només de manera parcial, de la realitat sociocultural que tenim com a objecte d'estudi, la qual cosa, i ací en tenim la tercera, ens obliga a repensar-la i a sintetitzar-la des del distanciament, a buscar elements específics que, sense que calga dir-ho tot, ens i els ajuden a visualitzar la realitat concreta i canviant a la qual volen acostar-se els nostres estudiants, a vincular les respostes locals a les problemàtiques globals, a interpretar les aportacions pròpies de cada cultura de manera suficientment suggeridora per alimentar interrelacions amb altres coneixements. Dit d'una altra manera: la docència de CC implica fer un esforç de rigor per a contar la millor història que es puga contar sobre qualsevol context i, per tant, duu a la pràctica un dels objectius dels estudis culturals, tal com apuntàvem més amunt en citar Grossberg. Per aquests motius, ens sembla que el diàleg entre els docents de CC i els acadèmics en estudis culturals no pot fer més que realimentar les dues disciplines i enriquir-se mútuament.

4. El cas dels Estudis Catalans: de fora vindran... i a casa ens ajudaran?¹²

La docència dels estudis catalans no és una excepció al panorama que hem mirat de dibuixar en el punt anterior, ja que, tradicionalment, a les universitats externes al domini lingüístic de la cultura catalana també s'han reproduït conceptes i metodologies de la Filologia Catalana, en sintonia amb les tendències seguides per altres filologies; no de bades, una gran majoria de docents a l'estranger han cursat aquest tipus d'estudis i, en molts casos, treballen als departaments de llengües i literatures, amb les diferents nomenclatures que reben en cada país (Romàniques, Llengües Modernes, etc.). Ara bé,

¹² No volem deixar d'explicitar que moltes de les reflexions que desenvoluparem en aquest apartat provenen de les observacions personals que, en tant que docents de llengua i cultura catalanes, hem fet al llarg dels anys; malauradament, la migrada bibliografia sobre la docència universitària d'Estudis Catalans a l'estranger no ens permet, encara, contrastar i matissar com caldria aquestes observacions.

des de fa uns anys, i sobretot a partir de les reformes en la concepció de graus i màsters que ha provocat el desenvolupament pràctic, per exemple, de l'Espai Europeu d'Educació Superior, aquesta perspectiva filològica s'ha vist sotmesa a un replantejament que, d'alguna manera, ha donat com a resultat la idea d'estudis catalans. Una etiqueta que, si bé ja comptava amb una llarga tradició institucional nacional i internacional (Bover 2013), i amb un significat sovint equivalent al terme «catalanística» – *Catalan Studies*, *Katalanistik*, *Études Catalanes* o, és clar, l'Institut d'Estudis Catalans –, s'ha utilitzat per referir-se quasi exclusivament a l'àmbit de la investigació i la discussió interdisciplinària referida als territoris de parla catalana, i no tant, i és aquí on potser rau certa novetat, als Estudis Catalans com a (possible) disciplina – per això ho posem ara en majúscules – i, per tant, amb a la inclusió de la docència a la universitat com a transmissora dels resultats d'aquelles investigacions i debats.

Amb això no volem dir que la docència universitària internacional de llengua, literatura i cultura catalanes s'acabe d'inventar, perquè és una realitat que ja compta amb certa trajectòria.¹³ El que potser és novedós és la concepció d'aquesta docència sota l'etiqueta d'estudis catalans, uns «estudis» que, tot buscant encaixar com a part integrant de la Filologia Catalana, està esquarterant certs motlles d'aquesta disciplina, tradicionalment basada en continguts quasi exclusivament de llengua i literatura, alhora que apunta cert gir cap a una interdisciplinarietat no excloent més acostada als Estudis Culturals:

Els estudis catalans han de poder respondre a les mateixes pressions de legitimitació que actuen, ara, sobre qualsevol sector de les ciències socials. Si cinquanta anys enrere la legitimitació dels estudis catalans havia de venir de l'historicisme seixantista, ara aquesta legitimitació no ha de ser aliena al consens sobre l'acceptabilitat dels coneixements i les estratègies de comprensió generats per això que entenem per «gir cultural»: si la construcció d'un discurs historicista i materialista, el del «realisme històric», havia de sostreure els estudis catalans del seu clos particular i havia de fer-los intel·ligibles, ara allò de què cal esperar-ne l'homologació, la visibilitat i la competitivitat en termes acadèmics, a qualsevol escala, són l'obertura epistemològica i els usos i el ventall temàtic que, en relació de circularitat, identifiquen els anomenats «estudis culturals» (Domingo, 2014: p. sense numerar).

Aquest gir que ja s'està posant en pràctica en la majoria d'assignatures de cultura catalana que s'imparteixen arreu del món, si més no des del 2009-

¹³ Només cal recordar que, el 2016 s'han celebrat els trenta anys dels lectorats de català.

2010.¹⁴ Hem de tornar a reconèixer que no sabem si el professorat de català a l'exterior adopta aquesta manera d'ensenyar, propera als estudis culturals, de manera conscient o, simplement, perquè resulta adequada per a dur a terme la tasca docent d'ECCC. Si ens hem de basar en la nostra pròpia experiència, ja que és l'única que coneixem de manera suficientment profunda, assumim que ho hem fet de manera totalment intuïtiva, amb l'únic objectiu d'oferir unes assignatures de qualitat i amb uns continguts que donaren resposta als interessos i les necessitats que detectàvem en el nostre alumnat. Només després d'anys d'impartir «cultura», hem pres consciència d'aquests punts de contacte amb els estudis culturals i de de la seua utilitat per a millorar la qualitat docent d'ECCC. Vist en perspectiva, la reflexió col·lectiva al voltant de la didàctica de la cultura que, des del 2010, duu a terme part del professorat de català a l'estranger gràcies a la infraestructura aportada per l'Institut Ramon Llull, precedeix un debat al respecte molt més visible per al gran públic des del curs 2013-2014, quan es va inaugurar Màster Universitari en Estudis Catalans de la Universitat Oberta de Catalunya (Fernández, 2013: p. sense numerar).

El seu director acadèmic actual, Josep-Anton Fernández, va explicitar la necessitat de conversar entre especialistes per tal de repensar els paràmetres, els continguts i les orientacions dels Estudis Catalans, tot apuntant quatre reptes bàsics que es presentaven davant aquesta disciplina, si és que els Estudis Catalans es consideren, o s'arribaven a considerar, disciplina. El primer d'aquests reptes és, precisament la interdisciplinarietat: «Crec que és necessari avançar —com han fet camps equivalents al nostre a la resta del món occidental— cap a una visió més àmplia de la cultura que inclogui altres formes de producció cultural a més de la llengua i la literatura, des del cinema i la dansa fins a la ciència i les arts visuals» (Puigtobella 2013: p. sense numerar). El segon repte fa referència a la necessitat d'adoptar enfocaments teòrics i metodològics diversos, cosa que, de fet, també es posa en pràctica pel professorat a l'estranger des de fa temps. No ens sembla agosarat afirmar que la majoria dels nostres col·legues de professió estaran d'acord amb Fernández quan afirma que:

¹⁴ Segurament ve de més enrere, i no seria difícil d'esbrinar amb el buidatge de les memòries anuals que, des de cada lectorat, s'envien a l'Institut Ramon Llull. Ara bé, la primera dada empírica a què podem accedir ara és del 2010, moment en què, arran del taller «Programació, enfocaments i material didàctic per a cursos de cultura» que vam pilotar, vam poder compartir amb els companys les programacions que s'havien seguit durant el curs 2009-2010, i moltes d'elles ja tenien un caràcter clarament interdisciplinar <http://www.llull.cat/monografics/jornades10/d3.cfm>

és important plantejar l'estudi de la llengua catalana i de la seva literatura i cultura, no com a objectes comprensibles només des d'un punt de vista formal o històric, sinó com a pràctiques culturals integrades en contextos més amplis, en relació amb altres tipus de pràctiques culturals; i això requereix una pluralitat d'enfocaments que ens permetin comprendre aspectes ideològics i simbòlics tant en l'àmbit dels processos de construcció de les identitats col·lectives com en l'àmbit de la subjectivitat, el cos i els afectes (Puigtobella, 2013: p. sense numerar).

El tercer repte se centra en la necessitat de tindre en compte la diversitat interna de la societat catalana a l'hora d'impartir la docència a l'interior del domini lingüístic, ja que: «no ens podem adreçar a un públic tan divers com el nostre com si estigués homogèniament format per parlants nadius i catalans «de tota la vida». Penso que això canvia radicalment la manera de plantejar la docència, de concebre la relació amb els objectes d'estudi i de reflexionar sobre la nostra pròpia activitat acadèmica». Efectivament, el fet d'adreçar-se cada dia a un «públic» divers, heterogeni i no catalanoparlant, és a dir, a l'alumnat prototípic amb què dia a dia treballa el professorat a l'estranger, obliga a plantejar-se la docència, la relació amb els objectes d'estudis i l'activitat acadèmica, des d'una perspectiva basada en el distanciament, com apuntàvem més amunt. I això genera la necessitat de desenvolupar noves estratègies didàctiques i de assegurar unes mínimes condicions per a la creació i l'intercanvi de materials específics i adequats entre el professorat. El quart repte que menciona Fernández és el de la internacionalització, i advoca per tal de:

connectar de forma explícita l'estudi de la cultura catalana amb els grans debats internacionals en les humanitats i les ciències socials des d'una orientació a la teoria. En això l'existència d'una catalanística internacional tan rica com la que tenim és un avantatge claríssim. Però aquesta obertura cap a uns debats internacionals no s'hauria de limitar a legitimar la cultura catalana i la disciplina que l'estudia, sinó que el seu objectiu hauria de ser fonamentalment de fer comprensible la cultura catalana a uns ulls aliens; i això comporta inevitablement un efecte d'alienació de la nostra pròpia mirada (Puigtobella 2013: p. sense numerar).

Certament, la recerca que es fa des de la catalanística internacional és un pilar fonamental en aquesta tasca internacionalitzadora. Com també és cert, com comentàvem més amunt, que una de les obligacions dels docents d'ECCC és la de fer-se intel·ligible, curs rere curs, per a uns «ulls aliens», la qual cosa ens converteix en una mena d'especialistes en alienar la nostra mirada, una

destresa que requereix temps, esforç i constància per a ser assolida, ni que siga parcialment. És per això que, al nostre parer, el professorat d'estudis catalans a les universitats de fora del domini lingüístic podria esdevenir un altre dels pilars sobre els quals sustentar, no només la internacionalització dels estudis catalans, sinó també el seu desenvolupament en tant que: «disciplina que estudia la cultura catalana en el seu conjunt», tal i com la defineix el que ja comença a identificar-se com a «catalanística global» (Universitat Oberta de Catalunya 2015: p. sense numerar). I és que l'enorme varietat d'experiències adquirides a l'estranger per aquest col·lectiu professional, el capacita per a aportar dades empíriques, plantejar qüestions clau i oferir propostes basades en el mètode científic, les primeres quatre fases del qual propicia ja la pròpia pràctica docent:

- a. Observació de les problemàtiques concretes de la docència universitària d'ECCC.
- b. Formulació d'hipòtesis en forma de propostes docents dissenyades a partir d'uns criteris propis pel que fa a la selecció de continguts i de materials, a l'explotació didàctica, a la perspectiva adoptada, etc.
- c. Experimentació a l'aula, sovint amb diferents grups d'alumnes, durant un tot un procés d'assaig, error i optimització.
- d. Extracció de conclusions a partir de la fase anterior, amb la consegüent presa de consciència dels punts forts i febles d'aquesta activitat i la proposta d'estratègies per a superar problemàtiques i millorar la docència.
- e. Elaboració d'un o diversos aspectes teòrics que puguem ser útils com a referència; és en aquest punt on la tasca del professorat de català a l'estranger pot esdevenir clau a l'hora de participar en la construcció, desenvolupament i implantació de la disciplina dels Estudis Catalans.

Per tal d'acabar la nostra exposició volem proposar la següent graella (taula 2), la qual podria considerar-se una mena de síntesi de l'experiència acumulada durant deu anys de docència de cultura i societat dels Països Catalans a tres universitats alemanyes. En tant que síntesi, no hi podem incloure ni tots els materials que hem aplegat ni, encara menys, oferir-ne els detalls, però sí que podem dir que la gran majoria d'ítems que s'hi inclouen han estat treballats a classe més d'una vegada i que s'han sotmés a actualitzacions continuades. Hem tractar d'organitzar els continguts en sis nivells de concreció, per tal d'anar dels conceptes més abstractes als elements més concrets, cosa que ens ha ajudat a dissenyar els programms i a preparar les diferents sessions; a l'aula, però, sovint hem fet el camí a la inversa, ja que hem anat dels

plantejaments més específics, a partir de documents escrits, gràfics, audiovisuals, etc., als més generals, tot fomentant la capacitat crítica i d'abstracció per a interrelacionar-los amb problemàtiques globals perceptibles per al nostre alumnat. Així doncs, aquesta proposta es pot llegir tant de dalt cap a baix com de baix cap a dalt; però també pot ser observada d'esquerra a dreta i a l'inrevès, i fins i tot pot ser trossejada en diferents parcel·les, les quals bé es poden ampliar individualment, bé fusionar-se entre elles. A més a més, permet adoptar un punt de vista diacrònic, sincrònic o un percentatge de tots dos, segons les necessitats específiques de cada docent i de cada grup d'alumnes.

D'altra banda, no volem deixar de comentar tres elements implícits que subjauen en aquesta síntesi: en primer lloc, la voluntat de fer una proposta avalada per l'experiència però, alhora, flexible, porosa, i, naturalment, millorable. En segon lloc, l'intent de desenvolupar continguts i materials a partir de les interseccionalitats que es donen entre les temàtiques tractades, ja que, gràcies a elles, sovint ens hem fet intel·ligibles per al nostre alumnat; categories com ara gènere, classe, sexualitat, edat, identitat nacional o lingüística, etc., interseccionades entre elles o amb aspectes culturals, polítics, històrics, etc., han resultat imprescindibles per a visualitzar la complexitat inherent a la nostra (com a qualsevol altra) comunitat cultural. I, per acabar, el convenciment que, a l'hora d'ensenyar cultura, la perspectiva del conjunt dels Països Catalans és la més adequada, ja que resulta la menys esbiaixada – és una contradicció defensar el domini lingüístic i els milions de parlants de català a les assignatures de llengua i després obviar part d'aquestes realitats a les classes de cultura –. A més a més, aquesta òptica se'ns ha presentat com la més profitosa i la que millors resultats ha donat en el dia a dia perquè és percebuda per l'estudiantat d'ECCC com la més complexa, però també la més coherent i atractiva.¹⁵

¹⁵ De nou, ens resulta impossible demostrar aquesta percepció amb dades empíriques, cosa que, potser, caldria estudiar de manera sistematitzada en el futur. Ens basem, doncs, en les reflexions que l'alumnat ens ha fet arribar al llarg dels anys, bé amb comentaris o qüestions plantejades a classe, bé de manera individual. I és que no podem ignorar una obvietat com és que bona part de l'estudiantat de català ha estudiat o estudiarà a diferents territoris dels Països Catalans i, per tant, hi té o hi tindrà contactes i interessos plurals; aquesta diversitat, un cop a l'aula, dificulta enormement la justificació de centrar-se, només, en la «cultura» d'un dels territoris, a no ser, és clar, que es tracte d'un curs monogràfic, cosa que ens obligaria a explicitar-ho. El que caldria evitar és, doncs, assimilar el concepte de «cultura catalana» a la que prové d'un sol territori, que normalment coincideix amb el Principat.

ESTUDIS CATALANS COM A CULTURA COMPLEMENTÀRIA NIVELLS DE CONCRETE / ABSTRACTIÓ								
NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE LA FACULTAT O DEPARTAMENT (temps disponible, cursos monogràfics o interdisciplinats, etc.)								
	LLINGÜA	CULTURA			SOCIETAT			
	Aspectes «externs» de la llengua (els interns es tracten a les classes de llengua)	Elements de la creació, la tradició i la innovació			Dinàmiques socials i aspectes estructurals, geoeconòmics i geopolítics			
NIVELL 0								
NIVELL 1								
NIVELL 2								
NIVELL 3	<p>Historia Social de la Llengua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periodització. • Documents històrics principals. • Fets que hi han influït. 	<p>Sociolingüística i Polítiques Lingüístiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legislacions sobre la llengua. • Agents normalitzadors de la llengua. 	<p>Creació artística, indústries culturals</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obres i autors canònics i no canònics. • Moviments i grups artístics. 	<p>Aspectes populars</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simbologia. • Espais comuns d'identificació. • Imaginari(s) col·lectiu(s). 	<p>Desenvolupament històric</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periodització específica. • Fites històriques. • Personatges històrics. 	<p>Organització Administrativa, Política i Jurídica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organització territorial. • Sistema polític. • Sistema legislatiu. 	<p>Economia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografia física. • Infraestructures. • Estat del benestar 	<p>Dinàmiques socials</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fenòmens de massa. • Dinàmiques col·lectives i individuals. • Identitats.
NIVELL 4	<p>Formació i expansió del català.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crisi d'ús. • Persecució i prohibitò. • (Sub)Normalització i internacionalització. 	<p>Dialectologia i Etimologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialectologia diacrònica. • Distribució diatòpica actual. 	<p>Cine.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura. • Arts plàstiques. • Arquitectura. • Música. • Cultures i contracultures. 	<p>Gastronomia popular i d'au-tor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Festes. • Tradicions. • Dances. • Personatges i fets mítics. 	<p>Passat àrab.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edat Mitjana. • Edat Moderna. • Edat Contemporània. • Actualitat. 	<p>Dvisions territorials imposades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institucions. • Partits polítics. • Constitucions i Estatuts d'Autonomia 	<p>Recursos naturals.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sectors econòmics. • Distribució de la riquesa. • Transports. • Serveis Públics. 	<p>Independència</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moviments socials. • Feminisme(s). • Ecologisme. • Esport.
NIVELL 5		<p>Del llatí al català.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cronologia de l'evolució (trets principals). • Diferències dialectals actuals. • Varietats lingüístiques i identificació 	<p>Llengua a les constitucions i a les legislacions autonòmiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llengua i ensenyament. • Llengua i Mitjans de Comunicació. • Usos lingüístics. 					

<p>NIVELL 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Conceptes: diglossia, normativització, normalització, lleialtat lingüística, glotofàgia, normativa pluricèntrica, llengua estàndard. •Mapes dialectals i exemples autèntics (cançons, textos, vídeos, etc.). •Unitat de la llengua ~ Seccessionisme lingüístic. •Institucions normativitzadores: de la Cancelleria Reial a l'IEC o l'AVL. •Panorama de l'oferta informativa, cultural i d'oci en català. •L'Espai Català de Comunicació •Som Escola i Escola Valenciana. •Païsatges lingüístics del català. •L'ús del català a Internet •El factor migratori. •El català respecte a les llengües d'Europa i del món. 	<ul style="list-style-type: none"> •Conceptes: Conquesta ~ Reconquesta, Decadència, Guerra de Successió, Renaixença, Noucentisme, postguerra, exili (interior i exterior). •1939: any zero de la cultura catalana. •Tradicions festives: del Correïoc al Correllengua. •Simbologia: diversitat de banderes (oficials i no oficials) i heràldica (Creu de Sant Jordi, Rata Penada). •Obres i autors: de la Llotja de València a la Sagrada Família; de Ramon Llull a Marta Rojals, de l'abstí de Tàtil a Josep Renau. •L'eclosió de la música: de la Nova Cançó al <i>Dub</i>, de la recuperació de la música tradicional al mestissatge, de Casals a Antònia Font. •Significats del 23 d'abril, 25 d'abril, 11 de setembre, 9 d'octubre, 7 de novembre, 31 de desembre. •Patrimoni de la Humanitat (material i immaterial): la dieta mediterrània, Muxeranga i Castells, Tarraco, Eivissa, el Cant de la Sibíl·la, les Falles de València, el Misteri d'Elx. 	<ul style="list-style-type: none"> •Conceptes: autonomia, província, comarca, Generalitat, govern autòmic, autodeterminació, centralisme, unionisme ~ independentisme, el "Procés". •Valors culturals, ecològics i econòmics de la terra i l'aigua: el Tribunal de les Aigües. •El triangle Barcelona – Palma – València. •Jerarquia legal (Constitucions, Estatuts d'Autonomia comparats). •Respostes col·lectives a la crisi i la corrupció: Salvem, PAH, iaioflauta, 15M, marces. •Del "tres voltes rebel" a #OnSónLesDones •El Corredor Mediterrani. •Turisme i gentrificació: la Palma antiga, la Barceloneta, el Cabanyal. •De la pilota valenciana al Barça.
---------------------	---	--	--

Taula 2

5. Conclusions

Dins de l'àmbit internacional, la docència universitària de les cultures complementàries ha arribat a desenvolupar-se de tal manera que s'està erigint en un camp d'estudi diferenciat, amb problemàtiques específiques i, alhora, complexes. Un camp que requereix espais suficients on la gens menyspreable quantitat de professionals, passats i presents, dedicats a aquesta feina, puguem compartir les nostres respectives pràctiques individuals, reflexionar al respecte i començar a sedimentar coneixement de manera ordenada i accessible per tal de seguir creixent qualitativament sense haver d'enfrontar-nos a la sensació de començar des de zero a cada pas. Com a condició bàsica, aquests espais d'intercanvi haurien d'assegurar tant les condicions per al debat entre especialistes de «l'exterior» de cadascuna de les cultures, com el contacte entre els corresponents a les diferents comunitats, cosa ben enriquidora per a tothom, com la pròpia experiència ens ha demostrat. Hi hauria, a més, una altra condició indispensable, i és que aquests espais participaren, també, dels espais acadèmics de «l'interior» de les diferents cultures, ja que el diàleg es preveu ben fructífer per a tots dos àmbits.

Tot centrant-nos ara en el cas concret que ens afecta, ens sembla que, dins de l'àmbit català, caldria modificar la percepció general actual que es té del professorat a l'exterior com un gremi aliè a les dinàmiques i discussions internes del món acadèmic dels Països Catalans. Una manera de superar aquesta dicotomia podria ser la implicació de les universitats que conformen la Xarxa Vives a l'hora de propiciar eines i recursos adequats que permeten aprofitar al màxim les aportacions dels que exerceixen, però també dels que han exercit anteriorment, la docència d'Estudis Catalans com a Cultura Complementària. Recordem que les universitats de la Xarxa Vives reben una quantitat importantíssima d'estudiants internacionals cada any i que, també en aquest context d'immersió lingüística, s'imparteixen cursos de cultura i societat. Així doncs, si volem que el professorat universitari d'ECCE, a més de formar un alumant amb suficients recursos com per observar i interactuar de manera consent i crítica a les universitats d'arreu del món, participe en la tasca de normalització de la percepció internacional de la cultura catalana, caldrà establir, estabilitzar i enfortir el diàleg entre aquest col·lectiu que treballa a l'exterior i els agents implicats en analitzar i interpretar la realitat catalana des del interior.

Per acabar, no podem deixar d'explicitar que estem completament d'acord amb Alfons Gregori i Gomis quan identifica la necessitat de repensar, potser des de la perspectiva dels estudis culturals, els estudis filològics tradicionals que s'imparteixen arreu i en els principis dels quals encara es basa

bona part de l'ensenyament de les cultures complementàries. Uns principis que, en la pràctica, ja no donen respostes suficients a una bona quantitat de professorat que s'hi dedica, com hem mirat de demostrar amb l'anàlisi de les diferents guies didàctiques. Aquesta situació no ens ha d'estranyar, ja que ara mateix les universitats de l'EEES es troben davant un dilema:

La configuración de un modo de conocimiento mucho más interdisciplinario que en el siglo XX está ante nuestras narices, y tenemos dos alternativas: rechazarlo por el esfuerzo que comporta la renovación, el reciclaje académico, y/o por prejuicios [...]; o bien, asumir que la complejidad del mundo contemporáneo sólo se puede afrontar con un pensamiento complejo que pasa por analizar más elementos y factores que los que debían tener presentes los gramáticos comparatistas, los historiadores de archivo palaciego, o los antropólogos de alpargata que no vivieron la consolidación de la neurociencia. El peligro de convertirnos todos en aprendices de todo y maestros de nada es real, naturalmente, en la medida en que se abren caminos inmensos. Con todo, la interdisciplinariedad ya es practicada parcialmente por la mayoría (Gregori, 2011: 12).

Ens sembla que l'esforç renovador, de reciclatge acadèmic i de superació de prejudicis ja s'està portant a terme per molts de nosaltres de manera individual i ara, potser, ha arribat el moment de col·lectivitzar-lo; intuïm que només així guanyarem la suficient eficàcia per a assolir l'efecte desitjat: proveir el nostre estudiantat d'eines crítiques suficientment potents per a entendre el món actual, per responsabilitzar-se'n i per impactar-hi positivament.

Bibliografia

1. Bibliografia de referència

BOVER I FONT, A. (2013). «La catalanística internacional. Una perspectiva històrica», *La catalanística en l'acadèmia global*, Aula Joaquim Molas. Biblioteca Museu Víctor Balaguer: Vilanova i la Geltrú, p. 1-10, <http://www.quadrati.com/aulamolass/i-conferencia-catalanistica-academia-global/> (última consulta: 20 abril 2016).

CASTRO VIÚDEZ, F. (2003). «Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües» in: PÉREZ GUTIÉRREZ, P./ COLOMA MAESTRE, J. (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Centro Virtual Cervantes: Madrid.

DOMINGO, J. M. (6.2.2014). «Alguna cosa més que erudició», *Núvol*, <http://www.nuvol.com/opinio/alguna-cosa-mes-que-erudicio/> (última consulta: 18 abril 2016).

DÖRNYEI, Z. (1990). «Conceptualizing motivation in foreign-language learning», *Language Learning*, n. 40, p. 45-78.

— (2003). «Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning», *Language Learning*, n. 53, vol.1, p. 3-32.

FERNÁNDEZ, J. A. (8.09.2013). «Josep-Anton Fernández proposa refundar els Estudis Catalans», *Núvol*, <http://www.nuvol.com/opinio/cap-als-estudis-catalans/> (última consulta: 19 abril 2016).

GARCIA, A./ MASSAGUER, L. (2011). «La asignatura de Cultura en las aulas de E/LE de la universidad: Propuestas didácticas y actividades», *Suplementos SinoELE*, n.5, p. 224-234.

GARCÍA PICAZO, P. (1993). «Totalidad y fragmentacion. El mundo de la cultura, el universo de la civilizacion», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 64, p.81-104.

GOBERNA FALQUE, J.R. (1999). *Civilización. Historia de una idea*, Servicio de Publicaciones da Universidade: Santiago de Compostela.

GREGORI I GOMIS, A. (2011). «¿La muerte de las filologías? Hacia un nuevo modelo de estudios culturales», *Romanica.doc*, n.1 (2), p. 3-14.

GROSSBERG, L. (2009). «El corazón delos estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad», *Tabula Rasa*, n.10, p. 13-48.

LACUEVA, M./ SUBARROCA, A. (2016). «Cultura y Sociedad para estudiantes universitarios de CLE: rasgos específicos, prácticas y propuestas» in: IBARRA RIUS, N./ BALLESTER ROCA, J./ ROMERO FORTEZA, F. (eds.). *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literatures*, Editorial Universitat Politècnica de València: València, p. 83-96, <http://hdl.handle.net/10251/61624> (última consulta: 15 maig 2016).

MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*, Grasset: Paris.

NGNYE, M. (2007). «The learning of Foreign Languages in Kenyan Universities: The Relevance of French», *Journal of Language, Technology and Entrepreneurship in Africa*, n.1, vol. 1, p. 75-83.

NOELS, K. A. (2003). «New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations» in: DÖRNYEI, Z./ SCHMIDT, R. (eds.). *Motivation and second language acquisition*, Honolulu: University of Hawai'i Press, p. 43-68.

PUIGTOBELLA, B. (02.10.2013). «J.A. Fernández: “En una Catalunya independent no hi haurà catalans normals”», *Núvol*, <http://www.nuvol.com/entrevistes/josep-anton-fernandez-en-una-catalunya-independent-no-hi-haura-catalans-normals/> (última consulta: 15 abril 2016).

REMIRO BROTONS, J. A. (1996). *Civilizados, bárbaros y salvajes en el nuevo orden internacional*. Madrid, McGraw-Hill

RISAGER, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*, Multilingual Matters LTD: Clevedon-Buffalo-Toronto.

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (2015). «Catalanística global: diàlegs sobre el futur dels Estudis Catalans», http://symposium.uoc.edu/event_detail/2415/detail/catalanistica-global_-dialechs-sobre-el-futur-dels-estudis-catalans.html (última consulta: 8 abril 2016).

2. Guies docents per al curs 2016-2017

ÁLVAREZ-OSORIO ALVARIÑO, I. (2016). «Sociologia del món àrab contemporani», Universitat d'Alacant, <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodEst=C005&wcodasi=29536&wLengua=V&scaca=2016-17#> (última consulta: 1 abril 2016).

ANDREU JIMÉNEZ, M. C. (2016). «Introducció a la Cultura dels països de parla anglesa», Universitat Rovira i Virgili, https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/assignatures/print/?ensenyament=1227&assignatura=12274123&any_academic=2016_17&font=12&any_academic=2016_17 (última consulta: 1 abril 2016).

BOU FRANCH, A.P. (2016). «Història i cultura dels països de parla anglesa», Universitat de València, <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=35319&CURSOACAD=2016&IDIOMA=V> (última consulta: 1 abril 2016).

CUTILLAS FERRER, J. F. (2016). «Cultures iraniana i centreasiàtiques», Universitat d'Alacant, <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodEst=C008&wcodasi=29551&wLengua=V&scaca=2016-17#> (última consulta: 1 abril 2016).

DOS ANJOS MARQUES PEREIRA, M. L. (2016). «Cultura y Sociedad Portuguesa del Siglo XX», Universitat de les Illes Balears, <http://estudis.uib.es/es/grau/anglesos/GEAN-P/20870/> (última consulta: 1 abril 2016).

FERNÁNDEZ MORALES, M. (2016). «Cultural Insights into the English-Speaking World II», Universitat de les Illes Balears, <http://estudis.uib.cat/grau/anglesos/GEAN-P/21818/> (última consulta: 1 abril 2016).

FIGLIULO, R. (2016). «Estudis culturals comparatius de l'Àsia Oriental», Universitat Autònoma de Barcelona, <http://www.uab.cat/web/estudiar/l/llistat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents/estudis-d-asia-oriental-1345467811508.html?param1=1223967776732> (última consulta: 1 abril 2016).

FRESNO CALLEJA, P. (2016). «Gender and Culture in the English Speaking World», Universitat de les Illes Balears, <http://www.uib.eu/study/grau/anglesos/GEAN-P/21845/> (última consulta: 1 abril 2016).

GALARRAGA LOPETEGI, A. (2016). «Cultura i Societat Basques», Universitat Autònoma de Barcelona, <http://ddd.uab.cat/record/159003> (última consulta: 1 abril 2016).

GUTIÉRREZ KOSTER, I. (2016). «Literatura i cultura en llengua alemanya 3», Universitat de València, <http://uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/assigatures-1285846094474.html?idA=35691&idT=1008;2017> (última consulta: 1 abril 2016).

JARAZO ÁLVAREZ, R. (2016). «British Cultural Studies: A Practical Approach», Universitat de les Illes Balears, <http://estudis.uib.cat/grau/anglesos/GEAN-P/21842/> (última consulta: 1 abril 2016).

LAPIEDRA GUTIÉRREZ, E. (2016). «La dona en el món àrab i islàmic», Universitat d'Alacant, <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodEst=C005&wcodasi=29555&wLengua=V&scaca=2016-17#> (última consulta: 1 abril 2016).

LOZANO MÉNDEZ, A. (2016). «Temes avançats d'art i cultura popular de l'Àsia Oriental», Universitat Autònoma de Barcelona, <http://ddd.uab.cat/recor d/160945> (última consulta: 1 abril 2016).

MONTANÉ FORASTÉ, A. (2016). «Cultura i civilització escandinaves» Universitat de Barcelona, <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes ?curs=2014&assig=361960&ens=TG1006&recurs=pladocent&n2=1&idiom= CAT&grup=0> (última consulta: 1 abril 2016).

— (2016). «Cultures neerlandeses», Universitat de Barcelona, <http://www.u b.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2014&assig=361956&ens=TG0 06&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT&grup=0> (última consulta: 1 abril 2016).

PRIETO ARRANZ, J. I. (2016). «Cultural Insights into the English-Speaking World I», Universitat de les Illes Balears, <http://estudis.uib.es/es/grau/angleso s/GEAN-P/21804/> (última consulta: 1 abril 2016).

RIPOLL VILLANUEVA, R. (2016). «Introducció a la Cultura Francesa», Universitat Autònoma de Barcelona, <http://www.uab.cat/web/estudiar/l/llistat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents-1345467811508.html?param1=1268204 926811> (última consulta: 1 abril 2016).

SÁIZ LÓPEZ, A. (2016). «Gènere, literatura i societat a l'Àsia Oriental», Universitat Autònoma de Barcelona, [http://www.uab.cat/web/estudiar/l/llistat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents/ estudis-d-asia-oriental-1345467811508. html?param1=1223967776732](http://www.uab.cat/web/estudiar/l/llistat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents/estudis-d-asia-oriental-1345467811508. html?param1=1223967776732) (última consulta: 1 abril 2016).

SHIRAIISHI NAKANE, M. (2016). «Art i cultura popular de l'Àsia Oriental», Universitat Autònoma de Barcelona, [http://www.uab.cat/web/estudiar/l/llistat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents/ estudis-d-asia-oriental-1345467811508. html?param1=1223967776732](http://www.uab.cat/web/estudiar/l/llistat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents/estudis-d-asia-oriental-1345467811508. html?param1=1223967776732) (última consulta: 1 abril 2016).

SOROMENHO NASCIMENTO DA SILVA, A. (2016). «Literatura i cultura en llengua portuguesa 1», Universitat de València, <http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/assignatures-1285846094474.html?idA=35775&id T=1003;2017> (última consulta: 1 abril 2016).

— (2016). «Literatura i cultura en llengua portuguesa 2», Universitat de València, <http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/assignatures-1285846094474.html?idA=35776&idT=1003;2017> (última consulta: 1 abril 2016).

STONE PETTIPAS, J. A. (2016). «Història i Cultures de les Illes Britàniques», Universitat de Barcelona, <http://www.ub.edu/grad/plae/-AccesInforme>

PDInfes?curs=2016&assign=362717&ens=TG1008&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT&grup=0 (última consulta: 1 abril 2016).

— (2016). «Història i Cultures dels EUA», Universitat de Barcelona, <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2015&assign=362721&ens=TG1008&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT&grup=0> (última consulta: 1 abril 2016).

— (2016). «Història i Cultures Postcoloniales», Universitat de Barcelona, <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2015&assign=362723&ens=TG1008&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ENG> (última consulta: 1 abril 2016).

ANTONIO LÉRIDA MUÑOZ
Universidad del Saare (Alemania)

Docencia de Cultura y Sociedad en el aula de Traducción: estrategias para el análisis del culturema

[Un traductor] ha de ser atrevido: con eso no digo buscar la fórmula más atrevida sino optar por respetar o no algunas cosas y atreverte entonces a hacer lo que quieras si puedes defenderlo; lo importante es que suene bien, al final.

(Anna Casassas, 2016)¹

Resumen

Si partimos de la base de que cultura y lengua forman un todo indisoluble, el traductor se convierte en la figura responsable y necesaria para trasladar los elementos culturales de la lengua origen (LO) a la lengua meta (LM). Para llevar a cabo este objetivo, es necesaria la formación en el aula de los futuros profesionales, una formación cuya carga académica es muy pequeña y cuya importancia es relevante para que el acto traductológico no suponga únicamente la translación de una lengua a otra, sino también el trasvase y la adaptación satisfactorios de una cultura a otra. No obstante, los docentes que imparten los cursos de Cultura y Sociedad aplicada a la Traducción se encuentran con una gran escasez de material para poder impartir sus clases, siéndoles de gran dificultad poder organizar un programa y un temario que les permita mostrar a los alumnos la relevancia del aprendizaje de esta materia en su formación como traductores. En el presente artículo plantearemos la indisoluble relación entre cultura y lengua, su relevancia y metodología en la formación de profesionales, así como diversos retos traductológicos, especificando su significado, importancia en la LO y su posible adaptación en la LM.

¹ Anna Casassas, traductora profesional que da voz en catalán a autores como Balzac, Saint-Exupéry o Magris, ofreció en julio de 2016 una entrevista a Carles Geli, del periódico español *El País*, en relación a la Traducción como profesión.

Palabras clave

Cultura, culturema, docencia universitaria, metodología, traducción, *translatum*.

1. Introducción

El tema de Cultura y Sociedad –en adelante *KuWi*²– en el aula de Traducción ha sido objeto de estudio desde la consideración de la Traducción como ciencia. No obstante, la docencia de dicha materia en la formación de traductores siempre ha quedado relegada a un segundo plano, obviándose la importancia de convertirla en un foco de estudio para su refuerzo y, por consiguiente, mejora en la formación de futuros traductores.

Según se explicita en el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002: 100), el conocimiento de la sociedad de la lengua extranjera cuenta con la importancia suficiente como para ser relevante en el aula, pues puede no formar parte del bagaje previo del mismo alumno. Además, partiendo de la misma premisa, el mismo MCER indica en uno de sus apartados una serie de destrezas y habilidades interculturales que el alumnado debe desarrollar durante su aprendizaje, destacando las siguientes:

1. La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
2. La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
3. La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
4. La capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCER, 2002: 102).

Sin embargo, a la hora de poner en práctica las indicaciones citadas anteriormente, podemos observar que es el profesorado el que tiene, en gran medida, la última palabra a la hora de definir dos aspectos de la docencia estrechamente interrelacionados: los contenidos a impartir y la metodología (Lacueva y Subarroca, 2016: 84). El MCER no desarrolla estos aspectos, provocando así que la enseñanza de *KuWi* se convierta en un arma de doble filo: por un

² El curso al que haremos referencia en todo momento es *Kulturwissenschaft B I/B II (Spanisch)*, enmarcado dentro del programa de estudios del máster en Traducción de la Universidad del Sarre. Si bien el curso podría traducirse como *Fuentes culturales de la lengua española* o *Cultura y sociedades de la lengua española*, durante nuestro artículo emplearemos la abreviatura alemana *KuWi* para referirnos al curso

lado abre un amplio abanico de posibilidades en el desarrollo de los cursos; pero por otro crea un sinfín de dudas que todo docente debe intentar solventar por su propia cuenta y riesgo, pudiendo tomar decisiones perjudiciales tanto para él como para la formación del alumnado.

Asimismo debemos partir de la base de que una posible gran parte del alumnado de lenguas extranjeras busca aprender la lengua con fines prácticos, ya sea debido a una profesión orientada a los negocios, al turismo o, siendo el campo que nos ocupa, con vistas a ser futuros traductores. Es por este último aspecto que debería ser materia de posible debate el uso que le da el MCER al término traducción, pues lo emplea como un método de trabajo dentro del aprendizaje, desviándolo de lo que es la ciencia en sí:

Traducción:

El usuario o alumno recibe un fragmento hablado o texto escrito, en una lengua o código determinado (Lx), sin que el interlocutor que lo emite esté presente, y produce un fragmento o texto paralelo en una lengua o código diferente (Ly), que será recibido a su vez por otro oyente o lector tampoco presente.

escritor (Lx) → texto (en Lx) → USUARIO → texto (en Ly) → lector (Ly)
(MCER, 2002: 102).

La concepción de la traducción como un acto en el que el alumno no debe interactuar con el emisor del texto durante el proceso de comprensión y producción hace entender esta profesión como un acto unidireccional en el que únicamente existe una persona implicada en la producción de un texto que recibirá un público de una lengua diferente a la original, bloqueando la evolución de la Traducción como ciencia, así como su reconocimiento como un proceso creativo por el que muchos profesionales luchan incansablemente desde hace décadas.

Siendo conscientes de que lo que nos ocupa es la aplicación de *KuWi* en la formación de traductores, así como la falta de pautas claras a la hora de impartir este curso, intentaremos esclarecer significado del término cultura, la implicación en el proceso traductológico y algunos métodos útiles para la formación de alumnos universitarios de Traducción.

2. La importancia para un traductor de conocer la cultura

Cultura es un término empleado de manera muy poco específica y al mismo tiempo inflacionaria (Reinart, 2009, p. 15); sin embargo Assmann (2008: 13) propone una definición basándose en el origen etimológico del mismo. Según el origen del vocablo, del latín «colere», se nos presenta que la cultura es un

cultivo o *cuidado* cuyo significado está agrupado en seis conceptos sin relación entre sí, siendo estos:

1. Pflege im Sinne von Verbesserung und Aufwertung einer Sache (z.B. Fitnesskultur)
2. geographische und politische Großgebilde (z.B.: die französische Kultur, die westliche Kultur)
3. inklusiver Begriff für alles, was Menschen tun und mit Ihnen zusammenhängt (ethnographischer Begriff)
4. elitär Begriff von Hochkultur
5. Beherrschung der Triebnatur (Zivilisation)
6. Kritische bzw. auratische Gegenwelt zur Realität (Frankfurter Schule) (Assmann, 2008: 17).

De seguir estrictamente lo planteado por Asmann, deberíamos aceptar que a un traductor le interesarían los aspectos relacionados con geografía, política, cultura como *Hochkultur*, así como todo lo que ha sido creado por el hombre. No obstante, sería cuestionable aceptar la falta de relación entre ello, tal y como se desprende de las palabras de Ponce Márquez: «toda nuestra vida se encuentra marcada por un entorno cultural determinado, impregnado de una serie de convenciones sociales, tradiciones culinarias, folclore, horarios de trabajo, programas de televisión, etc.» (Ponce Márquez, 2012: 239) Por este motivo debemos aceptar que ciertos aspectos de la cultura no pueden existir sin los otros y que, para un traductor, la relación entre ellos es indiscutible, especialmente para comprender uno de los mayores retos de la labor traductológica: los culturemas.

La noción de culturema es muy usada en los estudios traductológicos, aunque su origen no está del todo claro. Por lo general, los elementos culturales, ya sean específicos o generales, siempre han supuesto un reto en el proceso de traducción, por lo que diversos autores han intentado, durante décadas, realizar una definición exhaustiva de lo que son –y, por consiguiente, suponen– estos elementos culturales. Uno de los primeros en incluir estos elementos como conceptos de especial interés en el proceso de traducción fue Nida ([1945]1975: 194-203). Él distinguía cinco dominios que pueden generar problemas de traducción. Otros autores, como por ejemplo Newmark (2004: 133-145) o Vlachov y Florin (1970: 423-456, cf. Rodríguez [2009: 48]), se han basado en estos dominios, los han reforzado y, por ende, definido y clasificado estos elementos en nuevas categorías. Sin embargo, la actual definición de culturema se la debemos a autores como Vermeer (1983: 1-10) y Nord, siendo esta última la que ofrece una explicación clara y concisa de lo que es realmente un culturema: «Un fenómeno cultural perteneciente a

una cultura A, que es considerado como relevante por los miembros de esta cultura y que, comparado con un fenómeno social análogo en la cultura B, parece específico de la cultura A» (Nord, 2009: 216).

Hennecke (2014: 115) hace mención a Hansen (1996: 63) en su nomenclatura como *específicos culturales*, *culturema* y *elementos vinculados a la cultura* para todos aquellos hechos y fenómenos de una comunidad lingüística que provocan un determinado entendimiento y comportamiento en una situación concreta; una definición que implica que los términos culturales no se definen de una vez y para siempre, sino que pueden cambiar, incluyendo también posibles elementos extraverbales. Tal y como nos indica Luque Nadal (2009: 96), estos elementos pueden ser símbolos que han tenido cierta relevancia en una cultura y han pasado a ser utilizados como «moneda de cambio» por parte de los miembros de la misma, ya sea de forma oral o escrita. Por lo tanto, si seguimos a Reiss & Vermeer (1984: 4) y partimos del hecho de que «la translación no solo es una transferencia lingüística, sino siempre también una transferencia cultural», deberíamos considerar que tanto el aspecto lingüístico como el cultural deben considerarse a la hora de formular la definición que más se adapte al término traducción.

Si bien es cierto que cada cultura –y su respectiva lengua– cuenta con elementos culturales propios, cabe decir que ciertos culturemas pueden ser compartidos por diferentes culturas, ya sean similares entre sí o a nivel internacional. Nord (2009: 216) se mantiene en esta línea y afirma que: «un fenómeno culturalmente específico será, pues, un fenómeno que existe, en una forma o función determinado, solo en una de las dos culturas que se están comparando. No significa que sea exclusivo de una sola cultura. El mismo fenómeno puede observarse en otras culturas aparte de las dos comparadas o enfrentadas en la comunicación traslativa».

Siguiendo esta premisa, y tal como nos indica Ponce Márquez (2012: 244), el culturema puede clasificarse en cuatro tipologías según su grado de identificación geográfica:

- a) **Universales:** elementos conocidos a nivel internacional, bien sea por el avance de la globalización, bien por diversos acontecimientos históricos. Estos culturemas no suponen ningún problema a la hora de traducir. Algunos ejemplos son figuras como Hitler, don Quijote o, más cercano a nuestras fechas, Barack Obama.
- b) **Transnacionales:** elementos que no pueden ser considerados internacionales debido al poco tiempo transcurrido desde su aparición, pero que han traspasado fronteras. Su traducción, al igual que la de los elementos culturales universales, no supone escollo alguno.

- c) **Compartidos** por zonas geográficas cercanas o por zonas con una historia común y duradera a lo largo de los años, como es el campeonato de fútbol europeo conocido popularmente como «Eurocopa», celebrado cada cuatro años en Europa.
- d) **Específicos de cada cultura:** elementos propios de una cultura e intrincados en su lengua. Estos elementos son utilizados por los miembros de la misma habitualmente, puesto que contienen un significado propio que, normalmente, solo los miembros de dicha cultura conocen. Como típico de la cultura estadounidense se pueden considerar visiones tales como la venta de objetos usados en la terraza de la vivienda de una persona que quiere deshacerse de dichos objetos y realiza una especie de mercadillo casero. Un aspecto interesante de estos culturemas que conviene recordar es que, debido al fenómeno de la globalización, a la influencia de los medios de comunicación (noticias internacionales, visualización continua de películas rodadas en EE.UU., etc.) y a los movimientos migratorios, se produce el fenómeno del «adiestramiento» de las personas ajenas a la cultura en la que se generan estos culturemas, de forma que no suelen constatare percepciones de extrañamiento ante dichos elementos, es decir, se han acostumbrado a la presencia de ciertos culturemas.

Por otro lado, otros autores que han realizado clasificaciones más específicas de los culturemas. Por ejemplo Nida ([1945]1975: 194-203) los clasificó en cinco ámbitos:

1. Ecología: flora y fauna
2. Cultura material: objetos, comida, bebida, etc.
3. Cultura social: trabajo y tiempo libre
4. Cultura religiosa
5. Cultura lingüística

Por su parte, Vlahov y Florin (1970: 432-456, cf. Rodríguez [2009: 48]) distinguen cuatro tipos de culturemas:

1. Geográficos y etnográficos
2. Folklóricos y mitológicos
3. Objetos cotidianos
4. Sociales e históricos

Sin embargo, en este trabajo nos centraremos en la expuesta por Ponce Márquez, ya que es la más útil para poder explicar mejor cuál es el reto profesional de un traductor. Según presenta la autora, el verdadero reto en el proceso traductológico es la traducción de los culturemas específicos de cada

cultura pues, y confirmando la teoría de Aixelá (1996: 58), la función y connotaciones del culturema expresado en la lengua origen no existen tal cual en la lengua meta. Junto a Aixelá, otros autores como Markstein insisten en la dificultad de la traducción de estos componentes culturales propios, haciendo especial hincapié en la traslación de las connotaciones de los mismos, pues él plantea que la dificultad no está en la identificación de los mismos, sino en la correcta adaptación de estos en la lengua de llegada:

Und wenn schon die Realien an sich den Übersetzenden Schwierigkeiten bereiten, so um so mehr noch deren Konnotationen. Bei der Realie ist der erste Hürde im Translationsprozess, nämlich das Identifizieren, leicht zu bewältigen, denn auch wenn man die Realie nicht kennt, erkennt man sie an ihrer Fremdheit sowie an der Eins-zu-Null-Entsprechung in der Zielsprache und beginnt, diverse Quellen abzufragen. Hingegen sind die Konnotationen von scheinbar voll übertragbaren Wörtern meist nirgendwo aufgezeichnet, schon wegen ihrer Abhängigkeit vom Kontext, und es braucht ein großes Wissen um die Lebenswirklichkeit der Ausgangssprache-Ethnien, anders: eine hohe kulturelle Kompetenz, ehe man sich auf die Suche nach der treffendsten translatorischen Leistung begibt (Markstein, 1999: 290).

Para la correcta adaptación y producción del texto meta, Markstein plantea la necesidad de que el traductor desarrolle su competencia cultural en ambas lenguas de trabajo, lo cual implicaría el estudio de ciertas convenciones de traducción previamente establecidas en la cultura meta. Por su lado, Nord nos plantea un ejemplo gráfico de estas convenciones previas para aclarar el reto, así como necesidad, del estudio de las mismas:

Si en los textos publicitarios de la cultura base se usan con preferencia los tratamientos formales (*Sie*) mientras que en la cultura meta se prefieren los tratamientos informales (*tú*), el traductor tiene que decidir si adapta o no las convenciones de tratamiento a la cultura meta [...]. La decisión por o en contra de la adaptación de los culturemas no depende exclusivamente del tipo y la forma de traducción, sino también de ciertas convenciones de traducción que se han establecido en la cultura meta (Nord, 2009: 235).

A pesar de que este estudio no plantea centrarse en investigar las posibles traducciones de elementos culturales, estaría bien mencionar cómo autores como Fischer proponen diferentes técnicas a la hora de abordarlos y traducirlos, ya sea mediante la transcripción literal, parcial o completa más explicación, la traducción palabra por palabra, la búsqueda de un término equivalente, la generalización o la omisión. Asimismo, para que un traductor disponga de todas las herramientas necesarias en el momento de detectar, analizar y

desarrollar una estrategia adecuada frente a un culturema, es necesaria su formación previa durante sus estudios universitarios³, focalizándose especialmente en los cursos de KuWi. Sin embargo, quedan muchas preguntas abiertas en relación al enfoque realista que debe darse en el aula, a la metodología, a qué elementos son relevantes y, sobre todo, si es posible poder abarcar todo lo que una cultura representa.

3. *KuWi* en el aula de Traducción

Hurtado (1996), a partir de las aportaciones de Presas (1996), explica que la competencia cultural forma parte del conjunto de subcompetencias que componen la denominada *competencia traductora*. Se trata de una competencia, que, junto a la competencia lingüística, arroja las operaciones que configuran el núcleo del proceso traslativo y sienta las bases para poderlas llevar a cabo correctamente: establecer estrategias, definir objetivos, identificar problemas de traducción, aplicar operaciones de transferencia adecuadas, etc. Asimismo, Laura Berenguer (1998: 120) nos plantea que un buen traductor debe disponer de conocimientos lingüísticos de sus lenguas de trabajo, así como de buenos conocimientos extralingüísticos, es decir, el traductor debe «saber del mundo», puesto que toda la estructura de la lengua está teñida de la cultura en la que está inmersa. La carga cultural no solo se refleja en determinadas expresiones, especialmente connotadas, sino que toda la lengua, en su globalidad, «informa» de ese contexto cultural, y esto se evidencia tanto en el plano léxico, como en el morfosintáctico y el textual.

La labor del traductor no es más que trasladar el mensaje del texto origen en el texto meta —en adelante *translatum*—, adaptándolo lo mejor posible mediante la aplicación de las estrategias necesarias. No obstante, y tal como menciona Angelika Hennecke (2015: 108), Vermeer (1986: 34) considera que la condición para que el *translatum* se pueda convertir en un elemento integral de la cultura meta, consiste en desatar un fenómeno de sus entramados culturales anteriores de la cultura base e implantarlo en nuevos entramados culturales de la cultura meta. Solamente así se podría lograr lo que llamamos coherencia pragmático-cultural del texto traducido. Sin embargo, siguiendo la línea de Hennecke, la traducción es un claro caso de contraste, pues la cultura subyacente en los textos solo puede apreciarse mediante el contraste entre culturas; ya que tanto el original como su traducción son

³ Partimos de la base de que el traductor es un profesional formado académicamente en un centro universitario. No se descarta, no obstante, la formación autónoma de traductores que han llegado a la profesión desde otras disciplinas a través de la formación autodidacta.

textos que se refieren al contexto lingüístico y cultural de sus respectivas culturas. En definitiva, hablamos de traducción como una perfecta combinación de lengua, texto y cultura dentro de un contexto particular cuyo proceso busca materializar en el texto traducido una actuación lingüística y social específica. Un proceso durante el cual el traductor no debe únicamente ceñirse al modelo cultural del texto meta, sino que además debe respetar la vinculación de ambos textos para, de este modo, garantizar la coherencia inter- e intratextuales del *translatum*.

Para poder comprender mejor la relevancia de este reto, Laura Berenguer (1998: 121) ejemplifica de la siguiente manera: «Si comparáramos conceptos aparentemente tan sencillos como *calle, cafetería, viajar, almuerzo, vacaciones, trabajo*, etc., con su equivalencia, por ejemplo, en alemán (es decir, con *Strasse, Café, reisen, Mittagessen, Ferien, Arbeit*), veríamos que las asociaciones que los hablantes hacen respecto a cada una de ellas en su lengua materna son diferentes». Llegados a este punto, resulta importante plantear la necesidad de la formación de profesionales durante sus estudios. Sin embargo, y enlazando con el epígrafe anterior, resulta relevante buscar estrategias para la correcta enseñanza de la cultura y, por ende, de los aspectos culturales para su aplicación en el campo de la Traducción, pues mucho se ha hablado de la importancia de la cultura y de los culturemas en el proceso traductológico, pero poca tinta se ha gastado en proponer unos métodos que nos sirvan de guía durante el proceso de adquisición de ciertas destrezas, así como establezca los objetivos pertinentes y la metodología adecuada. Berenguer plantea un punto de vista, dentro de los estudios de traducción, basado en tres principios que determinan la adquisición de la competencia cultural:

- a. *Estudiar la lengua en clave semiótica.*
- b. *Estudiar la lengua y la cultura de forma contrastiva:* relacionar la lengua y la cultura extranjeras con la lengua y la cultura propias de la primera lengua, es decir, en nuestro caso, con el español y el alemán.
- c. *Localizar e interpretar las marcas culturales que aparecen en el texto:* se trata de signos cuyo significado nos remite a otras esferas de conocimiento más allá del texto (Berenguer, 1998: 121, cursiva original).

Asimismo, Berenguer nos explica que el estudio de la lengua y la cultura de forma contrastiva permite la identificación de diferencias entre las dos culturas en contacto y, de este modo, saber y poder interpretarlas, permitiendo al traductor tomar consciencia de las diferencias.

Un traductor está necesariamente ligado a su propia cultura, e interpreta los fenómenos nuevos desde su propia concepción del mundo y sus propios valores culturales (Vermeer, 1990). Ello no significa, sin embargo, que no pueda cambiar de perspectiva, y comprender lo ajeno desde una perspectiva diferente (Ammann, 1989). El tomar conciencia de los propios límites (Witte, 1987) es lo que le permitirá relativizar su concepción de la realidad, y cambiarla (Berenguer, 1998: 123).

Esto implica la necesidad del entrenamiento y desarrollo de la competencia cultural en la formación de traductores. De este modo hay que entender el desarrollo de la competencia cultural del alumno como un proceso donde se le muestren una serie de mecanismos que rigen el propio comportamiento cultural. De este modo, será capaz de desarrollar sus propias estrategias traductológicas, pudiendo identificar los elementos culturales, valorarlos e interpretarlos desde el punto de vista de la cultura origen. Al mismo tiempo ha quedado manifiesto que no deben considerarse únicamente los factores pragmáticos y extralingüísticos, sino también la interrelación de estos dentro del modelo cultural y de la realidad de la cultura y sociedad meta. Es por ello que sería necesario plantear actividades que tengan por objeto hacer que el alumno se encuentre en ese punto de encuentro/desencuentro (Berenguer, 1998: 123) con el fin de desarrollar ese cambio de perspectiva.

Además, si nos mantenemos en la idea ya mencionada de que tanto el aspecto lingüístico como el cultural deben considerarse para la definición de la traducción, deberían plantearse métodos didácticos que aborden los contenidos culturales en la lengua meta con el fin de que el alumno sea capaz de desarrollar ambos aspectos al mismo tiempo. No obstante, esto puede suponer una gran dificultad para el docente, pues no queda del todo claro qué métodos seguir para poder introducir temas complejos y cargados de cultura en una lengua extranjera y, al mismo tiempo, explicarlos en la misma. Sobrestimar el conocimiento lingüístico de los alumnos nos haría pecar de incautos a la hora de elaborar nuestros programas. Quizás sea necesario realizar una reflexión sobre la importancia de la lengua de trabajo, antes de comenzar a impartir un curso de *KuWi*.

Por otro lado, muchos métodos abordan el aprendizaje cultural mediante la memorización de contenidos geográficos, históricos, políticos, etc.; sin embargo, a nuestro parecer, deberían proponerse una serie de actividades relacionadas con la especificidad cultural y el reto que supone la traducción de la misma. No obstante, tal y como indica Andrea Schäpers (2016: 37-58), sería recomendable que los alumnos cuenten con un nivel afianzado de las lenguas de trabajo. De este modo haremos que los estudiantes reflexionen sobre la

importancia del traductor a la hora de transferir contenidos a otra lengua, a otra cultura, y que desarrollen sus propias estrategias. Es sumamente importante hacer que los estudiantes desarrollen una capacidad crítica y aumenten su curiosidad sin importar la modalidad de traducción a la que vayan a dedicarse.

4. Caso práctico

El objetivo del curso *Kulturwissenschaft (Spanisch)* del máster en Traducción de la Universidad del Sarre, Alemania, se planteó con el objetivo de ser fiel a las ideas expuestas en los epígrafes anteriores, así como aprender a localizar e interpretar las marcas culturales que aparecen en los diversos textos. Se trata de aprender a localizar las entidades semióticas (Hatim y Mason, 1995: 158), es decir, los elementos textuales especialmente connotados que solo pueden entenderse si se incluye en el análisis textual su dimensión semiótica. Se trata de signos que apelan a los conocimientos del mundo de que dispone el lector, y que le son necesarios para entender el texto. Tal y como indica Berenguer (1998: 125), expresiones como «los locos bajitos»⁴, «la revolución de los clavetes»⁵, «el 20 N»⁶, «el 14 D»⁷, «cuerpos Danone»⁸, «la generación Bollicao»⁹, son ejemplos de signos semióticos, cuyo significado sobrepasa el mero marco textual.

Al mismo tiempo pretendemos trabajar las referencias intertextuales, es decir, alusiones a textos anteriores que forman parte de un corpus textual más amplio con las que se pretende activar los sistemas de conocimientos y creencias del lector (Berenguer, 1998: 125). Los textos pueden, así, ser reconocidos con arreglo a su dependencia de otros textos anteriores (Hatim y Mason, 1995: 158) y tomar significado. De este modo, en el curso impartido durante los semestres de invierno de 2014/2015 y 2015/2016, pretendíamos aplicar las ideas planteadas en los epígrafes anteriores no solo con el fin de

⁴ Hace referencia a los niños. Se popularizó a raíz de una canción del cantautor Joan Manuel Serrat.

⁵ Hace referencia al levantamiento militar y popular en Portugal, el año 1974, contra la dictadura de Caetano

⁶ Se refiere a la muerte de Franco, sucedida el 20 de noviembre de 1975.

⁷ Se refiere a la huelga general convocada por los sindicatos UGT y CCOO del 14 de diciembre de 1988

⁸ Se refiere a cuerpos jóvenes y hermosos. Tiene su origen en un anuncio publicitario del yogur Danone

⁹ Se trata de una referencia a los jóvenes quinceañeros. Bollicao es la merienda predilecta de estos jóvenes: un bollo con chocolate por dentro.

desarrollar la capacidad cultural de los futuros traductores, sino también con vistas a permitirles un excelente manejo de bibliografía y documentación en la lengua extranjera, así como hacer que sean capaces de empatizar con personas de entornos culturales de habla hispana.

No obstante, el principal reto con el que nos topamos en el desarrollo del mismo es el contenido que debemos abordar, pues hablar de entorno cultural de habla hispana supone tratar los aspectos culturales de más de 450 millones de hablantes, repartidos en más de 20 países; por lo que la primera pregunta en plantearnos, a la hora de organizar y desarrollar contenidos, debería ser el foco principal en el que centrarnos. Por este motivo, dada la falta de horas lectivas, así como de personal docente, los contenidos desarrollados durante los semestres mencionados se centraban única y exclusivamente en el territorio español, dejando de lado el resto de países y territorios¹⁰, una decisión poco acertada a nivel práctico, pues deja de lado la gran mayoría del mundo hispanohablante, manteniendo la arcaica idea de centrar la docencia en torno al mundo español. Aun así, dicha decisión nos permitió desarrollar una gran cantidad de contenido cultural de la lengua extranjera aplicada a un territorio particular, por lo que los alumnos pudieron ampliar sus conocimientos y, con ello, sus destrezas a la hora de enfrentarse a textos de habla hispana, especialmente redactados y producidos en España.

Para el desarrollo de los contenidos que se trataron (véase en el anexo el punto *Contenidos*) planteamos un método docente interactivo alejado totalmente de la típica clase magistral en la que solamente se imparten contenidos, datos y fechas. El objetivo de este método, en el que los alumnos toman las riendas del curso durante unos 20 minutos, es que, a través de la preparación autónoma, ellos mismos sean capaces no solo de ampliar sus conocimientos culturales, sino que también desarrollen las destrezas necesarias para explicar, en lengua extranjera, temas complejos a sus compañeros. De este modo, les será más fácil la adquisición de destrezas contrastivas que les ayudarán durante la labor traductológica. Por otra parte les planteamos una serie de contenidos adicionales con el objetivo de completar lo expuesto, así como de actividades que sirvan para afianzar los conocimientos y faciliten el estudio de los mismos, así como la realización de posibles glosarios y tesauros traductológicos.

¹⁰ Es importante mencionar que esta decisión se tomó debido a que el docente provenía de una región española y prefirió centrarse en los datos que mejor conocía para evitar dar una posible falsa información en cuanto a contenidos de otros territorios.

En el documento anexo explicamos detalladamente el programa del curso aunque el mismo está sujeto a reflexión y mejora para futuros semestres. De entre todos los temas presentados por los alumnos, pasaremos a comentar uno de los que, desde un punto de vista profesional, supone un gran reto traductológico: el sistema sanitario español.

Para el desarrollo de este tema, la alumna realizó una presentación en la que se desarrollaron todas las características básicas del sistema español para poder comprender exactamente cómo funciona. Su presentación planteaba la historia del sistema en los últimos cuarenta años, así como las reformas más recientes y las noticias de mayor actualidad, realizando una comparación, en todo momento, entre los sistemas español y alemán, llegando a un punto en el que planteó un gran reto traductológico: la traducción de las profesiones sanitarias; siendo el objetivo de su ponencia el análisis de los elementos culturales del título oficial de un Diplomado Universitario en Enfermería con el fin de encontrar la solución traductológica más acertada de los mismos (imagen 1):



Imagen 1: diploma académico

Si bien nos encontramos ante una posible traducción jurada cuyos pasos a seguir son bastante simples, también podemos ver que el término en sí «enfermería» supone un reto arduo difícil de traducir, pues esta profesión, de

formación universitaria en España, no es más que una formación profesional muy poco cualificada, así como muy menospreciada socialmente, en Alemania (imagen 2):

	ALEMANIA	ESPAÑA
FORMACIÓN	Profesional	Enfermería: universitaria Auxiliar de enfermería: profesional
DURACIÓN	3 años	Enfermería: 4 años Auxiliar de enfermería: 2 años
RESPONSABILIDADES	<p>Enfermera/o:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuidados básicos y avanzados, trans-porte del paciente <p>Médico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cura de heridas y técnicas invasivas son tareas del médico - Apenas hay seguimiento de los pacientes 	<p>Enfermera/o:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Administración de todo el tratamiento del paciente (toma de constantes vita-les, el trámite de pruebas diagnósticas) - Cura de heridas quirúrgicas y de úlce-ras por presión; técnicas invasivas - Promoción de la salud y la prevención de la enfermedad <p>Auxiliar de enfermería:</p> <p>Cuidados básicos (higiene personal, como el lavado, la ducha o baño, ayudas en cuanto a la movilidad del paciente, etc.)</p> <p>Celador</p>
JERARQUÍA	Trabajan para el médico	Trabajan con el médico

Imagen 2: Extracto de la presentación de una alumna

El texto que se nos plantea es, posiblemente, de indudable comprensión para un público español, pero a la hora de la traslación al alemán, así como la presentación del *translatum* a un público germano, nos encontramos ante un choque cultural difícil de solventar, pues ni las funciones ni el nivel académico de un enfermero son equiparables. Tal y como nos plantea el portal alemán Anabin,¹¹ encargado de informar sobre las convalidaciones oficiales de títulos académicos superiores extranjeros en Alemania, la Diplomatura Universitaria en Enfermería es una titulación de 3 años realizada en una Escuela Universitaria de Enfermería, aunque en Alemania equivaldría al oficio de

¹¹ Anabin, das Infoportal zu ausländischen Bildungsabschlüssen

Gesundheits- und Krankenpfleger, cuya formación está reglada por centros educativos de formación profesional:


Der Abschluss als Diplomado in Enfermería eröffnet in Spanien den Zugang zum dort reglementierten Beruf des Krankenpflegers bzw. der Krankenpflegerin. Hinsichtlich der beruflichen Anerkennung ist er auf den deutsche Berufs des Gesundheits- und Krankenpflegers zu beziehen, der hier eine Berufsfachschulausbildung voraussetzt. In akademischer Hinsicht entspricht er einem deutschen Hochschulabschluss auf Bachelorebene» (Anabin, recurso en línea).

Con el objetivo de mantenernos en la misma línea , y con vistas a que los alumnos pudieran enfrentarse a un encargo de mayor dificultad, se les propuso el análisis de un expediente académico de un enfermero español, haciendo especial hincapié en la reflexión de las distintas asignaturas que componen la formación universitaria de estos profesionales. La actividad concluyó con un amplio debate en relación a los conocidos centros de salud y la existencia de una especialidad totalmente desconocida en Alemania: la Enfermería Familiar y Comunitaria. Tal y como describe Ramos Calero en su obra, esta modalidad tiene como objetivo la promoción de la salud y prevención de la enfermedad dirigida al individuo, la familia y la comunidad, contando con su participación activa y haciéndola parte esencial de su autocuidado.

La Enfermería Comunitaria es la disciplina que sintetiza los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas de la enfermería y la salud pública y los aplica como alternativas (estrategias) de trabajo en la comunidad con el fin de promover, mantener y restaurar la salud de la población, contando con la participación (comunitaria) de esta, mediante cuidados directos e indirectos, a individuos, familias, otros grupos y a la propia comunidad en su conjunto, como miembro de un equipo multidisciplinario (Ramos Calero, 2000).

La inexistencia de esta modalidad en el sistema sanitario alemán, así como de la figura de la enfermera española, la traducción de esta materia supone un reto traductológico cuyas soluciones son variadas: desde la traducción literal – y posiblemente incomprensible para un público germano – hasta la omisión de traducción acompañada con explicación, pasando por la búsqueda del término más similar en la lengua meta. Todas las propuestas, aunque válidas, no permiten mantener el significado del término en la lengua origen.

Aunque no entramos en el estudio del resto de materias, nos encontramos con el mismo inconveniente a la hora de la traducción del resto de asignaturas plasmadas en el expediente (imagen 3):



Junta de Andalucía

Servicio Andaluz de Salud
CONSEJERÍA DE SALUD

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERÍA
"VIRGEN DEL ROCÍO"**

CERTIFICACIÓN ACADÉMICA OFICIAL

Página 1 de 2

DATOS DEL ALUMNO/A: _____

Apellidos y Nombre: _____, ADRIÁN

D.N.I.: _____

Fecha Nacimiento: /06/19

D/D* JOSÉ ANTONIO _____, Secretario/a de este Centro, CERTIFICA: que el/la alumno/a con los datos reseñados arriba tiene cursados y aprobados todos los créditos que constituyen la carrera correspondiente a la titulación de DIPLOMADO EN ENFERMERÍA, plan de Estudio BOE 12 enero 1998, con una carga lectiva global de 235 créditos y con las calificaciones que se indican:

RELACION DE ASIGNATURAS DEL EXPEDIENTE:

Código	Asignatura	Cred	Dur	Tip	Año	Cur	Conv	Agot	Calificación	
Asignaturas Matriculadas										
90101	CIENCIAS PSICOSOCIALES APLICADAS	7,00	C1	T	2006/07	1	PC1	1	Notable	7,0
90102	ENFERMERÍA COMUNITARIA I	7,00	C1	T	2006/07	1	PC1	1	Notable	7,0
90103	ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DEL CUERPO HUMANO	10,00	A	T	2006/07	1	PR1	1	Notable	7,5
90104	FUNDAMENTOS DE ENFERMERÍA	14,00	A	T	2006/07	1	PR1	1	Aprobado	6,3
90105	LEGISLACION Y ETICA PROFESIONAL	2,50	C1	T	2006/07	1	PC1	1	Aprobado	6,5
90106	ANATOMOFISIOLOGÍA CLÍNICA	4,50	C2	O	2006/07	1	SEG	2	Aprobado	6,7
90107	HISTORIA DE LA ENFERMERÍA Y DOCUMENTACIÓN	4,50	C1	O	2006/07	1	PC1	1	Sobresaliente	9,0
90108	BASES DE LAS CIENCIAS HUMANÍSTICAS APLICADAS A LOS C	4,50	C2	O	2006/07	1	PR1	1	Notable	8,0
90109	PERSPECTIVA PSICOSOCIAL EN EL PROCESO SALUD-ENFER	4,50	C2	O	2006/07	1	PR1	1	Notable	8,0
90110	INGLÉS TÉCNICO	5,00	C2	P	2006/07	1	PR1	1	Sobresaliente	9,0
90111	INFORMÁTICA EN ENFERMERÍA	5,00	C1	P	2006/07	1	PC1	1	Notable	7,9
90201	ENFERMERÍA COMUNITARIA II	11,50	A	T	2007/08	2	PR1	1	Notable	7,4
90202	ENFERMERÍA MÉDICO-QUIRÚRGICA I	27,50	A	T	2007/08	2	PR1	1	Notable	7,5
90203	ENFERMERÍA MATERNO-INFANTIL	16,00	A	T	2007/08	2	PR1	1	Aprobado	6,5
90204	FARMACOLOGÍA	5,00	C1	T	2007/08	2	PC1	1	Notable	7,2
90205	NUTRICIÓN Y DIETÉTICA	4,50	C1	T	2007/08	2	PC1	1	Aprobado	5,4
90206	ENFERMERÍA DE LA FAMILIA Y LOS GRUPOS HUMANOS	4,50	C1	O	2007/08	2	PC1	1	Notable	7,0
90207	CUIDADOS DE ENFERMERÍA EN PACIENTES CRÓNICOS	4,50	C1	O	2007/08	2	PC1	1	Notable	7,0
90208	CUIDADOS PALIATIVOS	5,00	C2	P	2007/08	2	PR1	1	Notable	8,0
90301	ENFERMERÍA COMUNITARIA III	10,50	A	T	2008/09	3	PR1	1	Notable	8,0
90302	ENFERMERÍA MÉDICO-QUIRÚRGICA II	27,50	A	T	2008/09	3	PR1	1	Notable	7,1
90303	ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS DE ENFERMERÍA	7,00	C1	T	2008/09	3	PC1	1	Notable	7,9
90304	ENFERMERÍA GERIÁTRICA	7,00	C1	T	2008/09	3	PC1	1	Aprobado	6,0
90305	ENFERMERÍA PSIQUIÁTRICA Y DE SALUD MENTAL	7,50	C2	T	2008/09	3	PR1	1	Notable	8,5
90306	TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO	4,50	C1	O	2008/09	3	PC1	1	Sobresaliente	10,0
90307	CUIDADOS DE ENFERMERÍA EN SITUACIONES CRÍTICAS	4,50	C1	O	2008/09	3	PC1	1	Aprobado	6,0
90309	BIOÉTICA EN ENFERMERÍA	4,50	C2	P	2008/09	3	PR1	1	Aprobado	6,0
90419	TRABAJO COMUNITARIO CON GRUPOS MARGINALES	5,00	A	L	2008/09	3	PR1	1	Notable	8,5
95588	EL PROCESO DE DONACIÓN-TRASPLANTE DE ÓRGANOS Y TE	5,00	C2	L	2007/08	2	PR1	1	Aprobado	5,5
96704	INTERVENCIÓN SANITARIA EN TABAQUISMO	5,00	A	L	2008/09	2	PR1	1	Notable	7,0

Imagen 3: expediente académico

Como última actividad, los alumnos debían realizar el análisis de una viñeta (imagen 4) publicada en una página web donde se trata la problemática que supone la privatización de la sanidad¹².



Imagen 4: viñeta

Se trata de un texto humorístico que pretende presentar la situación de la sanidad en un momento concreto de la historia de España mostrando a un paciente cuya transfusión de sangre funciona únicamente mediante el pago previo por monedas, a modo de máquina expendedora, presentándonos un sistema sanitario al que solo pueden acceder aquellos con un poder adquisitivo suficiente como para correr con los gastos. La imagen, aunque firmada por su autor en 2004, plantea a los alumnos el reto de relacionarla con la situación política actual en España, así como analizar los principales retos que podrían surgir durante el proceso de traducción de la imagen y el escueto texto del que dispone.

Estas actividades tenían como objetivo, en todo momento, ampliar la comprensión del concepto culturema, admitiendo que los retos no son únicamente

¹² Viñetade autoría anónima extraída de: <https://lostraposucios.wordpress.com/2012/12/13/laprivatizacion-de-la-sanidad-publica/>

términos o conceptos básicos relativos a la historia, literatura o humor de la cultura origen, permitiendo a los alumnos analizar los elementos textuales especialmente connotados, que solo pueden entenderse si se incluye en el análisis textual su dimensión semiótica, así como localizar e interpretar las marcas culturales que aparecen en el texto y cuyo significado nos remite a otras esferas más allá del texto, como es el ejemplo del vocablo «enfermero».

5. Conclusiones

Por todo lo expuesto anteriormente, nos parece importante, tras la finalización de cada curso, llevar a cabo un ejercicio de reflexión que nos permita mejorar los déficits que haya podido tener el mismo, por lo que proponemos las siguientes ideas:

- a. Desarrollar un contenido teórico previo que permita a los alumnos comprender los conceptos relacionados con el curso, tales como *cultura*, *culturema*, *intertextualidad* o *translatum*.
- b. Diversificar los temas, concentrándolos en bloques temáticos más generales que puedan hacer referencia a todos los países hispanohablantes. Algunas propuestas podrían ser el concepto *nación*, *etnicidad*, *literatura y exilio* o *violencia de género*.

Asimismo, ha quedado manifiesto que la competencia cultural forma parte del conocido proceso traductológico, por lo que su aprendizaje y desarrollo deben constituir parte fundamental del plan formativo de futuros traductores; creándose programas que aborden claramente la metodología y didáctica de dicha materia a fin de poder ofrecer cursos completos que permitan a los futuros profesionales identificar y analizar los principales efectos culturales de la lengua extranjera, así como empatizar con la cultura origen y poder desarrollar estrategias profesionales que permitan la producción de un texto meta coherente y que respete la vinculación entre las dos lenguas y culturas. Además, dicha formación específica podrá fomentar el desarrollo de la Traducción como proceso creativo, permitiéndole al traductor, tal y como comenta Anna Casassas, ser atrevido a la hora de enfrentarse a un futuro encargo, pudiendo, mediante la aplicación de dichas estrategias traductológicas, producir un texto en la LM que «suene bien».

Bibliografía

AIXELÁ, J. F. (1996). «Culture-specific Items in Translation» in: ÁLVAREZ, R/ VIDAL, M. C. A. (eds.). *Translation, Power, Subversion*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, p. 52-78.

ANABIN.KMK.ORG. (2016). *Hochschulabschlüsse: Anabin – Informationssystem zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse*, http://anabin.kmk.org/no_cache/filter/hochschulabschluesse.html (última consulta: 21 septiembre 2016).

ASSMANN, A. (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlín: Erich Schmidt.

BERENGUER, L. (1998). «La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción», *Quaderns; Revista de traducció*, n. 2, p. 120-125.

GELI, C. (16.07.2016). «Un traductor ha de ser atrevido y hacer que un texto suene bien», *El País*, http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/07/25/catalunya/1469481347_049323.html (Última consulta: 21 septiembre 2016).

HATIM, B./ MASON, I. (1995). *Teoría de la traducción*. Barcelona: Ariel.

HENNECKE, A. (2015). «Traducción y cultura: reflexiones sobre la dimensión cultural de textos y su importancia para la traducción», *Cuadernos de lingüística hispánica*, p. 108-115.

HURTADO, A. (1996). «La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología» in: HURTADO, A (ed.). *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Universitat Jaume I.

INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (última consulta: 18 septiembre 2016).

LACUEVA I LORENZ, M./ SUBARROCA ADMETLLA, A. (2016). «Cultura y sociedad para estudiantes universitarios de CLE: rasgos específicos, prácticas y propuestas» in: IBARRA RIUS, N./ BALLESTER ROCA, J./ ROMERO FORTEZA, F. (eds). *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literatures*, València: Editorial Universitat Politècnica de València, p. 83-95, <http://hdl.handle.net/10251/61624> (última consulta: 15 agosto 2016).

LUQUE NADAL, L. (2009). «Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?», *Language Design*, n. 11, p. 96.

- MARKSTEIN, E. (1999)². «Realia» in: SNELL-HORNBY, M. *et al.* (ed.) (1999): *Handbuch Translation*, Tübinga: Stauffenburg-Verlag, p. 288-291.
- NEWMARK, P. (2004). *Manual de traducción*, Madrid: Cátedra.
- NIDA E. A. ([1945]1975). «Linguistics and ethnology in translation problems» in: NIDA, E. A. (ed.). *Exploring Semantic Structures*, Munich: Wilhelm Fink Verlag, p. 194-208.
- NORD, C. (2009). «El funcionalismo en la enseñanza de la traducción», *Mutatis Mutandis*, n. 2, p. 209-243.
- PONCE MÁRQUEZ, N. (2012). «El culturema como elemento de análisis traductológico» in: SOCIEDAD ESPAÑOLA DE LENGUAS MODERNAS (ed.). *I Congreso de SELM*, Ed. Bienza: Sevilla p. 239-260.
- PRESAS, M. L. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- RAMOS CALERO, E. (2000). *Enfermería Comunitaria. Métodos y Técnicas*. València: DAE.
- REINART, S. (2009). *Kulturspezifität in der Fachübersetzung*. Berlin: Frank & Timme.
- REISS, K./ VERMEER, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid: Akal.
- RODRIGUEZ ABELLA, R. M. (2008). «La traducción de los culturemas en el ámbito de la gastronomía (Análisis de los folletos de TURESPAÑA)», *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, n. 10, p. 47-69.
- SCHÄPERS, A. (2016) «La especificidad cultural del texto literario: propuesta didáctica de sensibilización», *Quaderns. Revista de Traducció*, n. 23, p. 37-58.
- VERMEER, H. J. (1983). «Translation theory and linguistics» in: ROINILA, P./ ORFANOS, S./ TIRKKONEN-CONDIT, S.(ed.). *Näkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*, n.10, Joensuu: University of Joensuu, p. 1-10.

ANEXO

Antonio Lérica Muñoz
Fachrichtung 4.6
 Angewandte Sprachwissenschaft
 sowie Übersetzen und Dolmetschen
 Spanische Abteilung



**UNIVERSITÄT
 DES
 SAARLANDES**

1. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Asignatura	Kulturwissenschaft B I/B II (Spanisch)
Código de la asignatura	80626
Año académico	2014/15
Semestre	Semestre de invierno (WS)
Carga lectiva	2 horas semanales (2SWS)
Lengua de impartición	Español
Horario	Miércoles, de 14 a 16 h
Aula	Edificio A2.2, Seminarraum 2.09

2. EQUIPO DOCENTE

Profesor	Lérica Muñoz, Antonio
Departamento	Lingüística Comparada, Traducción e Interpretación
Horario de consulta	Previa cita por correo electrónico
Despacho	A2.2, Zi. 1.19
E-mail	antonio.leridamunoz@uni-saarland.de

3. OBJETIVOS

Esta asignatura está concebida con la idea de que el alumno consiga desarrollar las siguientes aptitudes o competencias generales:

- Conocer las culturas y sociedades, de manera general, de los países de habla hispana
- Empatizar con personas de entornos culturales países de habla hispana
- Aceptar y apreciar la diversidad cultural
- Analizar las realidades culturales de los países de habla hispana, siguiendo un enfoque intercultural
- Manejar bibliografía, documentarse y recoger información relevante a diversos temas en su lengua extranjera
- Conocer los aspectos generales en materia de cultura, sociedad, así como estructura política y geográfica

4. CONTENIDOS Y TEMARIO

Los contenidos de esta asignatura, si bien centrados principalmente en España, pretenden abordar los siguientes aspectos culturales de los países de habla hispana: origen de la lengua, estructura geográfica y política, aspectos históricos, artísticos y literarios fundamentales, sistema educativo

La organización del temario es la siguiente:

Español – origen y distribución territorial de la lengua

Antonio Lérica Muñoz
Fachrichtung 4.6
 Angewandte Sprachwissenschaft
 sowie Übersetzen und Dolmetschen
 Spanische Abteilung



**UNIVERSITÄT
 DES
 SAARLANDES**

Geografía física y política – organización territorial, así como principales ríos y sistemas montañosos y principales sectores económicos

Organización política – sistema político actual y principales partidos políticos, así como leyes fundamentales que influyen en la sociedad

Aspectos históricos fundamentales – Al-Andalus, (Re)-Conquista, Descubrimiento de América (y consecuencias posteriores), Segunda República y Guerra Civil Española, Dictadura de Franco (inicios, desarrollo y consecuencias de su finalización)

Sociedad – Diversidad lingüística (catalán, gallego y vasco), sistema sanitario, juventud, tercera edad, estructura familiar (modelos de familia), aceptación social de diversos grupos, inmigración y emigración, fuga de cerebros

Cultura – Cine, teatro, costumbres y tradiciones, música, literatura, medios de comunicación

- ❖ Los alumnos podrán proponer temas de su interés siempre que estén relacionados con el contenido del curso

5. METODOLOGÍA

5.1 Actividades presenciales

Las actividades en clase se centrarán en el desarrollo y puesta en marcha de los temas mencionados anteriormente.

Para el desarrollo de las clases, los alumnos deberán:

1. Preparar una presentación –siempre en español– sobre uno de los temas, previamente elegido por el mismo y cuya duración será de 10 a 20 minutos (según tema)
2. Tras la exposición del contenido, se dará lugar a una ronda de preguntas, realizadas por sus compañeros.
3. Finalmente, y con la intención de completar el contenido y afianzar conocimientos, el profesor entregará información adicional, así como un cuestionario y actividades relacionadas con el tema

5.2 Actividades no presenciales

Las actividades no presenciales relacionadas con el curso son:

1. Preparación de las clases – por lo general el profesor indicará qué actividades tendrán que llevarse a cabo
2. Preparación de la presentación. Para ello:
 - a. El alumno deberá preparar su presentación en casa

Antonio Lériða Muñoz
Fachrichtung 4.6
Angewandte Sprachwissenschaft
sowie Übersetzen und Dolmetschen
Spanische Abteilung



**UNIVERSITÄT
DES
SAARLANDES**

- b. El mismo enviará la presentación antes de la fecha indicada por el profesor para que este pueda corregirla

❖ Las fecha de entrega y de presentación se indicarán por parte del profesor

6. EVALUACIÓN

La evaluación de la asignatura se llevará a cabo mediante la realización de un examen de 90 minutos y que supondrá el 100% de la nota

El examen estará compuesto por:

1. Una serie de preguntas a contestar por el alumno y relacionadas con el contenido visto en clase
2. El desarrollo, por escrito, del tema expuesto por el alumno el día de su presentación

❖ NOTA: El porcentaje de evaluación se indicará durante el examen –o la semana previa al mismo–, pues está sujeto al contenido visto durante el curso.

7. INFORMACIÓN ADICIONAL RELEVANTE

1. El examen estará compuesto por preguntas relacionadas con el contenido visto en clase.
2. Las preguntas del examen saldrán del total de las preguntas trabajadas en clase.
3. En caso de que algún alumno no presente su tema, el contenido del mismo aparecerá en el examen, aunque no se haya tratado en clase.

❖ En caso de que algún alumno tenga que posponer su fecha de presentación, se recomienda que le exponga el motivo al profesor con vistas a encontrar una solución.

8. EXAMEN

La fecha prevista para el desarrollo del examen es:

Primera fecha: 18 de febrero – 14 a 16h

Segunda fecha: Por determinar. Previsiblemente en la segunda semana de abril de 2015

VANESA LONGO LÓPEZ
Universidad del Saare (Alemania)

Uso de materiales auténticos en las clases de Cultura y Sociedad: un ejemplo práctico

Resumen

El siguiente artículo pretende ser una reflexión acerca del uso de materiales auténticos en los cursos monográficos de (E/LE) impartidos a alumnos universitarios con un nivel C1 en dicha lengua. Debido a que este área, ya sean bien cursos de cultura general, de literatura o de cine, no suele o solía ser uno de los más tratados por los docentes de E/LE, la búsqueda de recursos y materiales se hace muchas veces ardua y difícil. En este artículo se tratará de incidir en la situación actual de los materiales auténticos, como es el acceso a los mismos y el uso que se hace de éstos en la enseñanza de E/LE, en especial en cursos específicos donde la ausencia de un manual suele ser siempre más acentuada. Se hablará también de qué competencias ha de tener un profesor encargado de realizar estos cursos y de como se lleva a cabo la selección de materiales y por último, de los métodos empleados para hacer que dichos materiales funcionen en las clases. Para ello tomaremos como ejemplo práctico un curso propio de cultura general impartido en la Universidad del Saare en Alemania.

Palabras clave

Español como lengua extranjera (ELE), cultura general y sociedad, materiales auténticos, didáctica, Espacio Europeo de Educación Superior.

1. Introducción

Hoy más que nunca, el mundo globalizado en el que vivimos hace que la adquisición de una segunda lengua sea un proceso, en muchas ocasiones, más que necesario para poder comunicarnos. En el mundo universitario y desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior el trasvase lingüístico entre estudiantes de los diferentes países de la UE es constante. Trasvase que no tiene lugar únicamente a nivel lingüístico sino también a nivel socio-cultural. Es en este ámbito, el universitario, donde la adquisición y

aprendizaje de una segunda lengua no únicamente a nivel lingüístico sino también a nivel sociocultural es sumamente importante y necesario.

Este mundo globalizado hace que los intereses de la mayoría del alumnado universitario que presentan un buen nivel de la L2 vayan más allá del aprendizaje general de la misma, demandando por su parte cursos más específicos que se centren en los aspectos socioculturales del país de la L2 que estudian. El español es hoy en día, junto con el inglés, una de las lenguas más demandadas a nivel universitario, no sólo es por número de hablantes, por detrás del chino mandarín, el hindi y el inglés, la cuarta lengua del mundo, sino que a nivel económico, político y cultural ocupa junto al inglés un lugar destacado.

En la enseñanza de E/LE no es ajena a este contexto y se ve plenamente afectada por la situación: la demanda de cursos monográficos en los que el énfasis se pone en la cultura, en la literatura o en el cine es cada vez mayor. El problema surge cuando hablamos del material que el docente puede utilizar como base para crear estos cursos, pues éste es bastante escaso, es difícil encontrar tanto manuales creados específicamente para estos cursos como material en línea didactizado. La labor del docente es pues la de crear el curso completamente tomando para ello los denominados materiales reales o materiales únicos.

El artículo que aquí se presenta es una reflexión acerca del uso de estos materiales en este tipo de cursos, de las dificultades con las que el docente se enfrenta, el papel del mismo y que podría mejorarse. Como ejemplo del uso de estos materiales se presentan algunas actividades llevadas a cabo en un curso monográfico de E/LE de cultura y sociedad de un nivel C1 impartido en la Universidad del Sarre (Alemania).

2. Situación actual y uso de materiales auténticos

Antes de todo, es importante establecer una clara diferenciación entre lo que aquí denominamos curso específico o monográfico, y los cursos generales de lengua. En el curso monográfico aquí descrito: «Caminando por España», se tenía como principal objetivo el trabajar el aspecto sociocultural del país sin dejar, claro está, de lado el aspecto lingüístico, pero evitando que éste fuera el foco principal, mientras que en un curso de lengua general se establece el foco principal en el aspecto lingüístico pero sin olvidar el aspecto cultural al ir integrándolo siempre de manera secundaria.

Uno de los mayores miedos a los que el docente se enfrenta cuando se trata de crear un curso específico nuevo, bien sea de cultura general y sociedad, de cine o de literatura, es la utilización de materiales auténticos, y tal y como Ana Mochón (2005: 2) define: «un material auténtico es aquel que no

se puede transformar, ya que si lo hacemos, cambia la identidad del mismo». Si como docente transformamos estos materiales, por ejemplo al adaptarlos al nivel de la lengua que se vaya a trabajar, éstos pierden entonces su naturaleza y ésto no estaría nunca bien aceptado por un alumnado exigente, ya que trataría siempre de buscar la utenticidad de los mismos. Se hace necesario pues, diferenciar entre material transformado o adaptado y material auténtico que puede utilizarse como base, sin transformarlo bajo ningún concepto, para realizar una actividad. Así pues, según Álvarez Montalbán (2007: 2): «la autenticidad de un material vendría dada por cualquier texto o material producido sin una explícita intención didáctica», siendo entonces el uso didáctico que se haga a posteriori el que ha de respetar naturalmente esa autenticidad del material. Así pues Andrijević (2010: 158), siguiendo a Wallace, afirma que:

los materiales auténticos forman parte de la vida cotidiana de los hablantes nativos y son textos, imágenes fijas o animadas, grabaciones de voces, textos publicitarios, artículos de prensa, textos literarios, canciones, recetas de cocina, folletos, manuales de instrucciones, calendarios, horarios, etc. Son materiales producidos por hablantes nativos y para nativos; materiales de la vida real, elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística, sin ninguna intención ni preocupación pedagógica.

Hoy en día, gracias sobre todo a la aparición de internet y las nuevas tecnologías, existe a disposición del docente más material auténtico que el existente hace veinte años cuando sólo nos podíamos remitir al mundo de materiales en papel, no digitalizados y con un acceso, uso y explotación más limitados de los que tenemos en la actualidad. Ahora el docente tiene a su disposición un abanico amplio de posibilidades, ya sea en forma de vídeos, periódicos digitalizados, textos extraídos de páginas webs, blogs, etc. El acceso a los mismos se ha simplificado también en la mayoría de las ocasiones, ya que en cualquier lugar y momento, con los suficientes recursos, el docente puede hacer uso de estos materiales. Pero es importante no olvidar que aún queda un escollo que salvar y éste es el de la problemática existente de los derechos de autor que, aunque totalmente comprensible, dificulta en algunas ocasiones la labor del docente ya que se limita bastante el uso en el aula de algunos materiales muy interesantes.

El problema surge entonces cuando en lugar de hablar de material auténtico, es decir, como ya se ha indicado con anterioridad, aquel material no transformado por el docente, se habla de material didactizado pues en este campo aún queda mucho por andar, en especial en lo que se refiere a cursos específicos o cursos de niveles superiores a B2 según el MCER. Es aquí

donde la carencia de material didactizado es más acuciada, y no sólo en Internet, sino que también existe un déficit por parte de las editoriales, las cuales parecen concentrarse más en libros de texto o manuales orientados a cursos generales de la lengua, en especial aquellos que van desde el nivel A1 hasta el nivel B2, ya que éstos eran y siguen siendo los más demandados, que en la creación de manuales para cursos más específicos. También es cierto que, actualmente, hay una mayor tendencia y demanda tanto por parte de alumnos como de docentes, de la creación de cursos más específicos con contenidos que vayan más allá del uso lingüístico de la L2.

Y es que si nos centramos en el alumnado universitario con un nivel de la L2 superior a un B2, observaremos que sus expectativas, y por tanto sus exigencias, son cada vez mayores, más diversas. Esos alumnos plantean otras necesidades, ya que su dominio de la lengua es el suficiente como para querer aumentar y profundizar su conocimiento del español no sólo a nivel lingüístico sino también a nivel sociocultural, histórico, literario, gastronómico, etc. No es de extrañar entonces que sean para ellos para quienes están pensados muchos de estos cursos monográficos. En la actualidad, y en un mundo tan globalizado como el que vivimos donde las fronteras culturales y educativas entre países y universidades parecen ir desapareciendo poco a poco, el objetivo de buena parte de los estudiantes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el de continuar con sus estudios o realizar prácticas en el extranjero, en un país de habla hispana, y por eso, ellos desean y, en la gran mayoría de las ocasiones, necesitan también ir más allá del dominio lingüístico que ya han ido adquiriendo durante años, el cual, naturalmente, tampoco se abandona en estos cursos sino que se ejercita y amplía al mismo tiempo como por ejemplo, al entrar en contacto con las diferentes formas dialectales de la lengua, siendo éste un registro real de la lengua y no el que conocían hasta ahora, es decir, aquel presente en los manuales con los que habían trabajado hasta ese momento, donde acceden a una lengua «no real», desnaturalizada, trabajada y adaptada al objetivo específico deseado.

De la misma manera, como Hernández Méndez y Valdez Hernández (2010: 91) señalan, «conocer otras lenguas significa poseer un instrumento que favorece el mejor entendimiento entre los pueblos y la comprensión mutua; asimismo, hace posible el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas». Esto es, estos alumnos también buscan sumergirse en la realidad sociocultural del país, comparándola con su propia realidad para de esta manera, poder enriquecerse y en muchas ocasiones liberarse de prejuicios existentes, y esta realidad viene proporcionada también a través de estos materiales auténticos. La labor del docente es, principalmente, la de crear y hacer accesible un material que se adecúe a las exigencias del alumnado.

3. La labor del docente

Coincidimos con Merma Molina, Ramos Hernando, y Moncho Pellicer (2011: 2) cuando afirman que en el EEES:

la tarea del profesor abarca distintos ámbitos de actuación, desde priorizar los contenidos más significativos, la comprensión, conseguir la atención de todos los alumnos, el estilo de impartir su docencia, la constante adecuación en función del grupo y la importancia de la participación de los alumnos en todo el proceso educativo. El docente debe saber unificar conocimientos, utilizar técnicas grupales para comunicar los mensajes, motivar a los alumnos porque la formación de los alumnos implica transmisión de un saber (los conocimientos), de un saber hacer (las competencias) y de un saber estar (los comportamientos).

En los cursos monográficos, el docente, por un lado, ha de planificar entonces clara y estructuradamente qué es lo que quiere enseñar, dicho en otras palabras, qué contenidos son los más significativos, lo que, como se ha mencionado con anterioridad, no resulta una tarea fácil debido principalmente al escaso número de manuales existentes, de jornadas orientadas a la formación del profesorado que se ofrecen, de bibliografía escrita específica o de estudios realizados al respecto. Del mismo modo, para llevar a cabo esa planificación, el docente, por un lado, ha de tener siempre presente las necesidades del alumno para, entre otros objetivos, conseguir así su atención, por ello es importante conocer al alumnado con el que se va a trabajar, tanto de manera grupal como individual, pues muchas veces ocurre que las expectativas del alumno difieren notablemente de los objetivos marcados por el docente y esto sólo lleva a un fracaso absoluto en el aula y por ende del curso en sí mismo. Por otro lado, el docente ha de prestar suma atención a sus propias expectativas con respecto a sus alumnos pues, como bien señalan Valle Arias y Nuñez Pérez (1989: 297) siguiendo a Cooper, Rosenthal y Rubin, y a Smith: «las expectativas del profesor tienen un impacto significativo sobre el rendimiento intelectual y el logro académico de los alumnos». Es decir, las expectativas del docente han de ser también reales, para que la respuesta del alumnado sea naturalmente positiva.

Así pues, los cursos de cultura y sociedad, son cursos en los que, como afirma Andrijević (2010: 160):

a la hora de explotar didácticamente el material auténtico los métodos más adecuados serían el comunicativo y el enfoque por tareas, orientados a la acción, ya que usan esos materiales con objetivos concretos, promueven la interacción y la implicación de los alumnos, las tareas significativas, reales y motivadoras, la práctica de las cuatro destrezas y el favorecimiento de los aspectos lúdicos e

intentan relacionar la lengua aprendida en el aula con las actividades realizadas fuera de ella.

Es decir, estos cursos se centran sobre todo en el aspecto comunicativo de la lengua. El docente entonces adoptaría únicamente el papel de guía-orientador cediendo la mayor carga al alumno que, a través de las tareas que se le proponen, formará el eje central del curso. El docente es ante todo una, aunque no la única, de las más relevantes fuentes de información para los alumnos; es también el filtro encargado de realizar la selección de dicha información y de los materiales con los que se va a trabajar, selección importante y necesaria para el curso basándose en los criterios elegidos por el propio docente, como por ejemplo, el objetivo didáctico y pedagógico que se persigue con estos materiales, el nivel de la lengua e intereses del grupo meta, que competencias y destrezas queremos trabajar, etc. De aquí que éste tenga que estar muy bien preparado, es decir, su bagaje cultural ha de ser amplio para que pueda cubrir las dudas que puedan surgir por parte de los alumnos. Nadie espera una enciclopedia humana, ya que todos podemos equivocarnos siempre, pero sí se requiere una preparación previa fundamental: dominar la materia e ir actualizando los conocimientos previos.

Otro aspecto importante a tener en cuenta por el docente es que un curso de este tipo le brinda la posibilidad de jugar más libremente con los materiales de los que dispone. Si bien es cierto que esto significa una mayor labor para el profesorado pues la búsqueda y preparación de un buen material siempre requiere no sólo bastante tiempo sino que en algunas ocasiones también dinero, ya que al prescindir de un manual específico para estos cursos se hace muchas veces necesaria la adquisición de materiales con un coste añadido, bien sea en forma de libros, películas, Cds de música, etc. Materiales, en fin, con los que moldear las actividades a trabajar en clase. También la restricción del uso de muchos materiales en línea, como ya se ha explicado con anterioridad, debido a los derechos de autor, hace que el poder usarlos conlleve una carga económica también interesante. A pesar de estos pequeños inconvenientes, es relevante señalar que el reto, la satisfacción personal y la evolución personal que esto aporta es directamente proporcional al tiempo y trabajo empleado. De esa misma manera, un alumnado exigente valorará generalmente esa labor de forma positiva.

Por último, según se ha señalado con anterioridad y como es de esperar, para que un curso de estas características pueda llevarse a cabo es imprescindible por parte del docente un buen manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esto implica una actualización constante de las competencias básicas del docente en las TIC, más aún si hablamos de un profesorado a nivel universitario. El docente deberá pues:

ser capaz, por tanto, de diseñar y preparar materiales didácticos de su asignatura teniendo en cuenta de manera exhaustiva los «mass media». Es por ello que para integrar y utilizar con eficiencia y eficacia las TIC, el profesorado necesita una buena formación técnica sobre el manejo de estas herramientas tecnológicas y también una formación didáctica que le proporcione un «buen saber hacer pedagógico» con las TIC.

Por las múltiples aplicaciones innovadoras que tiene en todos los ámbitos de nuestra sociedad, el conocimiento y aprovechamiento personal y profesional de los servicios que proporciona Internet constituye la parcela más relevante de las competencias en TIC que deben tener los docentes, sin olvidar el resto de las competencias básicas en TIC que necesita todo ciudadano y otras competencias TIC específicas de su campo profesional, muy especialmente la aplicación de estos instrumentos tecnológicos con fines didácticos para facilitar los aprendizajes de los estudiantes (Merma Molina, Ramos Hernando, Moncho Pellicer 2011: 12).

4. Caso práctico: «Caminando por España»

Tomaremos como ejemplo práctico del uso de los materiales auténticos en los cursos monográficos de ELE, un curso de cultura general de nivel C1 enmarcado en el sistema UNICert¹(Sistema internacional de certificación y acreditación de diferentes idiomas impartidos a nivel universitario) impartido en el Centro de Idiomas (*Sprachenzentrum*) de la Universidad del Sarre en Alemania entre los años 2010 y 2012. El grupo meta estaba compuesto tanto por estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años con unos intereses y bagaje cultural específicos, así como por oyentes con edades comprendidas entre los 50 y los 70 años cuyos intereses y bagaje cultural difería en algunas ocasiones con aquel de los estudiantes, todos ellos con un nivel C1 de la L2 (español). El curso se constituía de un máximo de quince asistentes.

Definimos la asignatura como un curso de cultura general orientado tanto a dar a conocer como a profundizar el conocimiento sobre España que los estudiantes habían ido adquiriendo con anterioridad durante su aprendizaje del español en los diferentes cursos de lengua. A través de actividades relacionadas con la cultura, la literatura, la historia, la gastronomía y la música se buscaba que los estudiantes entrasen en contacto con las diferentes comunidades autónomas españolas y profundizasen el conocimiento sociocultural,

¹ <http://www.unicert-online.org/>

histórico y lingüístico adquirido a lo largo de su aprendizaje de la L2. El curso estaba dividido en catorce semanas con una sesión de noventa minutos por semana, lo que equivalía a un total de veintiuna horas presenciales. Acerca de la metodología empleada, ésta se basaba en el enfoque por tareas, prestando especial atención al enfoque comunicativo. De esta manera, los objetivos que se buscaban eran:

1. Que el alumno fuese capaz de mejorar y ampliar su vocabulario.
2. Mejorar la expresión oral a través de discusiones y ejercicios llevados al aula.
3. Trabajar y mejorar la comprensión lectora mediante la lectura de textos auténticos, bien fuesen noticias de diarios, textos extraídos de páginas Web, folletos turísticos auténticos, etc. relacionados con el tema a tratar en ese momento.
4. La comprensión auditiva se hizo del mismo modo y para ello el alumno entraba en contacto con audios auténticos, ya fuesen en forma de noticias, anuncios, canciones, etc.
5. Mejorar la expresión escrita, no sólo a través de las tareas enviadas por la docente, sino también al realizar su propia presentación escrita sobre la comunidad autónoma elegida.
6. Familiarizar al alumno con los distintos registros y variedades dialectales del español así como al mismo tiempo llevar a cabo la introducción y conocimiento de las lenguas cooficiales habladas en España.
7. Estimular al estudiante a ser capaz de trabajar la lengua de manera autónoma
8. Incentivar la creatividad en el alumno.

Sobre la asistencia al curso, cabe decir que ésta era obligatoria, como en todos los cursos de idiomas impartidos en el *Sprachenzentrum*, siempre que el objetivo del estudiante fuera la obtención de un *Schein*, esto es, el certificado necesario para completar créditos de su carrera universitaria según el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), siendo de tres los créditos que un alumno podía obtener al aprobar el curso, permitiendo únicamente ausentarse un 10% del total, lo que equivalía a unas seis de las catorce sesiones.

La docente tenía la libertad de elegir el tipo de evaluación que se iba a llevar a cabo, lo que en un principio podía parecer fácil, pero sin embargo, al hablar de un curso de cultura general y sociedad, la evaluación propuesta y

adoptada por la docente se basó en criterios muy diferentes a los esperados en un curso de lengua general: una presentación oral, pues el curso en su mayoría tenía un carácter comunicativo, y una presentación escrita sobre una Comunidad Autónoma a elegir por el alumno, lo que equivalía al 80% de la nota final, siendo un 40% la presentación oral y un 40% la presentación escrita respectivamente, donde se evaluaba no sólo el buen dominio de la lengua, sino la adquisición de vocabulario hasta el momento desconocido, de nuevos conocimientos a nivel cultural, así como las técnicas aprendidas a la hora de presentar una clase didactizada, mientras que el 20% restante de la nota total estaba basada en la participación en clase con actividades comunicativas como debates o discusiones sobre un tema relevante, etc., en los que los alumnos participaron sin problema, y la realización de tareas (trabajar un texto o un audio) en casa, siempre con su correspondiente evaluación por parte de la docente.

En el curso se trabajó con la plataforma didáctica Moodle, en la cual se presentaban las actividades y los materiales utilizados tanto por parte de la docente como por los alumnos. Asimismo, fue utilizado también como medio para resolver por parte de la docente las dudas que pudieran surgir, bien fueran dudas a nivel lingüístico, cultural o de didactización de los contenidos, pues no debemos olvidar que uno de los objetivos era darles las pautas necesarias para didactizar su presentación. También se utilizaba como herramienta de aprendizaje un foro donde los mismos alumnos se planteaban dudas de manera interactiva siendo éstas resueltas por los propios compañeros o por la docente.

La presentación oral se trataba de la exposición de forma didactizada de una comunidad autónoma, bien tomando como ejemplo las clases impartidas por la docente o las propias ideas del alumno. Se buscaba de esta manera que la presentación oral estuviera organizada de tal manera que los compañeros participaran activamente de la misma a través de diferentes actividades y no fuesen pues únicamente meros oyentes. Esta forma de presentación fue acogida positivamente por los alumnos ya que, aunque les suponía un mayor trabajo y esfuerzo, siempre con el apoyo y ayuda de la docente, significaba también un reto para algunos y un buen ejercicio para aquellos que se estaban preparando para en un futuro ser ellos mismos docentes de español. Los resultados finales fueron valorados muy positivamente tanto por los alumnos como por la docente.

4.1. Planteamiento del curso

Se dividió el curso según las sesiones disponibles; suponiendo que tuviésemos un máximo de diez alumnos, cuatro de las sesiones fueron totalmente utilizadas por la docente para introducir el curso y presentar las comunidades autónomas seleccionadas por la misma; las siguientes diez sesiones se dividían entre la presentación oral del alumno y la continuación de la presentación de la comunidad llevada a cabo por la docente. Cada alumno disponía de un máximo de cuarenta y cinco minutos para realizar su presentación. Al finalizar cada sesión la docente daba a cada alumno un *feedback* sobre la exposición realizada, los aspectos positivos y aquellos que podrían mejorarse y permitía, de la misma manera y con el mayor respeto que sus compañeros diesen su opinión respecto a la presentación realizada.

4.2. Selección de materiales y ejemplos prácticos de las actividades

Como ya comentamos con anterioridad, para llevar a cabo la selección de materiales se tuvieron en cuenta, entre otros, dos aspectos importantes: a) el curso estaría basado casi enteramente en materiales auténticos no creados con fines didácticos, pero pudiendo ser didácticamente expotables ya que la ausencia de un manual para un curso tan específico así lo exigía y b) el público a quien el curso estaba destinado: intereses y expectativas de los alumnos. Para ello se les preguntó de manera oral en la primera sesión qué esperaban del curso y cómo se lo habían imaginado. Partiendo de esta base, la tarea de la docente fue la de moldear el curso y así buscar y seleccionar el tipo de materiales con el que se iba a trabajar.

Entre los materiales utilizados se encontraban fotos personales de la docente, vídeos realizados por ella misma, vídeos del canal youtube, panfletos turísticos, canciones, etc. Como ejemplo práctico del uso de materiales auténticos en clase tomaremos cuatro de las actividades incluidas en la presentación de la docente del curso y sobre la comunidad autónoma elegida: El Principado de Asturias.

4.2.1. Actividad 1. Cultura General: España

Actividad introductoria y de contacto. Tratándose de un curso de estas características, un curso de cultura general sobre España se hacía necesario primeramente introducir el país a través de una actividad que captase la atención de los alumnos. La actividad elegida se trataba de una especie de cuestionario. De esta manera la docente podía comprobar el conocimiento global del curso sobre España y ver que información relevante debía de darse.

- a. Destrezas trabajadas: la comprensión lectora y sobre todo la destreza comunicativa.
- b. Objetivo de la actividad: acercar al alumno al país con el que vamos a trabajar. A través de un cuestionario general sobre España se le presentaban al alumno informaciones ya conocidas y se introducían informaciones nuevas y desconocidas hasta entonces.
- c. Aspectos positivos de este tipo de actividades: Actividades lúdicas, exentas de tensión. El alumno se relaja y aprende de una manera más distendida.
- d. Aspectos negativos de este tipo de actividades: Intentar que no sean actividades demasiado largas y pesadas que desvíen la atención del alumno y se aburra.

4.2.2. Actividad 2. Comunidad autónoma

Para empezar la clase, la docente optó por una actividad totalmente comunicativa: se necesitaba y buscaba motivar y llamar la atención de los alumnos, era la actividad planeada para entrar en contacto con el curso en sí: se les presentaron imágenes auténticas de la docente donde aparecían diferentes lugares de Asturias, en ningún momento se les decía a los alumnos de qué lugar se trataba, los alumnos por tanto tenían que adivinarlo por sí mismos. Podían discutir entre ellos pero al final todos debían llegar a la misma conclusión y al unísono decidir de qué lugar se trataba justificando su respuesta, recordaba un poco a un programa de televisión, y para ello todos debían de dar su opinión personal acerca del origen de las fotografías. El resultado fue positivo pues todos y cada uno de los participantes se expresó libremente sin necesidad de «obligarlos» a hablar.

- a. Destrezas trabajadas: principalmente la destreza comunicativa.
- b. Objetivo de la actividad: Con este tipo de actividades que siempre o casi siempre resultan motivadoras se buscaba fomentar la destreza comunicativa a través de la interacción oral entre los estudiantes, si bien, siempre son buenas para «romper el hielo» que puede aparecer en una primera sesión, además de tener un componente lúdico (adivinar de qué lugar se trata) que siempre o casi siempre es bien recibido por los alumnos ya que los ayuda a relajarse, es también ideal para que hablen y rompan la «timidez» de esa primera clase. También, paralelamente y al mismo tiempo se amplía, trabaja y repasa el vocabulario de diferentes campos semánticos.

- c. Aspectos positivos: Actividad lúdica y sumamente interactiva que incita a hablar libremente. Ideal como actividad introductoria del tema a tratar.
- d. Aspectos negativos: Intentar siempre que algunos alumnos, en especial aquellos que no tienen problema alguno a la hora de hablar, no monopolicen la actividad, pues el objetivo es que todos y cada uno de ellos participen. Es entonces cuando el papel mediador de la docente es de suma importancia para evitar que surjan estos pequeños inconvenientes que pueden hacer que la actividad no funcione.

4.2.3. Actividad 3. Música y letra

Esta actividad se subdivide en dos tareas interrelacionadas y consecutivas:

Primera tarea. Partimos de un vídeo de Youtube con la canción titulada «Asturias» cantada por el cantautor asturiano Victor Manuel a la que, con anterioridad, se le habían desordenado las estrofas para que ellos, ayudados con el audio de la canción, las pusiesen en el orden correcto. Se reproduce dos veces la canción y se insta a los alumnos a realizar el ejercicio. Este tipo de ejercicio es muy empleado por los docentes de lenguas extranjeras pues suelen ser actividades entretenidas y con una gran aceptación por parte de los alumnos. A la docente, por su parte, esta canción le brindaba infinitas posibilidades de explotación didáctica (a continuación veremos una de ellas), de ahí que fuese la elegida. Tras ordenar la canción se pide a los alumnos que en grupos trabajen lo que han descubierto sobre Asturias sólo con escuchar y leer el texto de la canción. Se hace una puesta en común de las ideas de los alumnos.

- a. Destrezas trabajadas: Comprensión auditiva y escrita y expresión oral.
- b. Objetivo de la actividad: A través de la canción se hace una pequeña introducción general de Asturias, se describe la región (sabemos que es verde y basa o basaba su economía en sus minerales) y se explica un poco su historia y al mismo tiempo la de España.
- c. Aspectos positivos: La utilización de un audio en clase y más si se trata de una canción puede dar siempre mucho juego a nivel didáctico, bien sea un ejercicio de huecos para trabajar o un aspecto gramatical dado en clase, o el vocabulario específico de un tema, o bien como en este caso, un ejercicio de ordenar las estrofas. Suelen ser ejercicios bien acogidos por parte de los alumnos y bastante utilizados por parte de los docentes. En este caso se utilizó para llevar a cabo una primera introducción sobre

Asturias, siendo únicamente la actividad utilizada para dar paso a las siguientes actividades.

- d. Aspectos negativos: Es importante siempre tener presente el nivel de los alumnos y el de la canción. Debemos evitar caer en el error de poner canciones demasiado fáciles o demasiado difíciles. Si nuestro curso presenta un nivel C1 de la L2, del mismo nivel ha de ser la canción elegida, sino la actividad será demasiado fácil y no se cumplirá el objetivo deseado. Aunque parece algo muy obvio, muchas veces los docentes se dejan llevar más por el contenido de la canción que por el lenguaje de la misma lo que provoca que la actividad fracase.

Segunda tarea. Partiendo de la actividad anterior, se les pide que en grupos intenten escribir el texto de una canción sobre una comunidad autónoma alemana a su elección. Las destrezas trabajadas son:

- a. Destrezas trabajadas: Expresión escrita y oral.
- b. Objetivo de la actividad: Uno de los objetivos era principalmente el de fomentar la creatividad así como la interacción y el trabajo en grupo.
- c. Aspectos positivos: Una actividad de este tipo siempre es un desafío para los alumnos, pues muchos suelen quejarse precisamente de su falta de creatividad. Con este tipo de actividades, al trabajar conjuntamente, los alumnos suelen ser más creativos ya que se complementan mutuamente. En los cursos generales de E/LE, muchas veces por cuestiones de tiempo, el aspecto creativo suele dejarse muchas veces desatendido, son este tipo de cursos monográficos los que nos brindan la posibilidad de explotar más ese aspecto.
- d. Aspectos negativos: En una actividad grupal siempre podemos correr el riesgo de que unos alumnos trabajen más que otros, por eso es importante que la docente tenga un «control» constante del trabajo que se va realizando para evitar así incurrir en el error descrito anteriormente.

5. Conclusión

En conclusión, como se ha intentado dejar patente en este artículo, actualmente la demanda por parte del alumnado universitario de cursos específicos o monográficos de E/LE cuyo objetivo se aleja únicamente de la adquisición lingüística y gramatical de la L2 va en aumento. Lo que lamentablemente no va tan en aumento como sería deseable es la existencia de manuales específicos para dichos cursos, de aquí que se haga necesaria por parte del docente

la mayoría de las veces, la creación de materiales propios que serán llevados más tarde al aula, materiales que en la mayoría de las ocasiones pueden tomar únicamente como base los denominados materiales reales o auténticos.

Esta ausencia de material didactizado sea bien en forma de manuales, o de plataformas en línea etc, hace que se cree un vacío importante en este campo, siendo entonces la tarea del docente de E/LE la de ir llenándolo poco a poco. Es por esto que sería interesante y necesario la creación de páginas web basadas únicamente en recursos orientados a esos docentes que se encargan de enseñar estos cursos monográficos, páginas a su vez creadas por y para profesores, donde cada uno con su trabajo individual pondría su granito de arena formando, de esta manera, entre todos una montaña de material cuanto menos interesante. No debemos olvidar que hoy en día uno de los principales objetivos al crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) era el de la mejora de la competitividad internacional de las universidades que pertenecen a la Unión Europea, lo que implica la exigencia de un profesorado bien formado, por eso, es necesario entonces que se pongan a disposición de los profesores las herramientas necesarias para que se pueda llevar esto a cabo, bien sea a través de jornadas o «workshops» de formación de profesorado en este campo, de creación de manuales por parte de las editoriales, o de una base de datos común accesible a todos profesores o docentes que así lo necesitan. Para que el sistema educativo a nivel superior funcione y dé respuesta a las exigencias sociales actuales es necesario que el profesorado sea de calidad y esté bien formado; facilítemosles pues esta labor y no les pongamos más piedras en el camino.

Bibliografía

ÁLVAREZ MONTALBÁN, F. (2007). «El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE» in: IZQUIERDO, J. M./ MARTOS ELICHE, F./ YAGÜE, A./ MORENO FERNÁNDEZ, F./ SANSJUAN EGUILUZ, N. (eds.), *FLAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*, p. sin numerar, RedELE: Granada, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/Numeros-Especiales/DICIEMBRE_II_FLAPE.html (última consulta: 12 agosto 2016).

ANDRIJEVIĆ, M. (2010). «Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Colindancias –Revista de la red de hispanistas de Europa Central*, n. 1, p. 157-163.

HERNÁNDEZ MÉNDEZ, E./ VALDEZ HERNÁNDEZ, S. (2010). «El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas», *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, n.14, p. 91-115.

INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (última consulta: 18 septiembre 2016).

MERMA, G./ RAMOS, C./ MONCHO, A. (2011). «Competencias docentes del profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior» in: TORTOSA, M. T./ ÁLVAREZ, J. D./ PELLÍN, N. (coords.). *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*, Alicante: Universidad de Alicante, p. 2011-2025.

MOCHÓN RONDA, A.(2005). «Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española», *FLAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*, RedELE: Toledo, p. sin numerar, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/Numeros-Especiales/Mayo_I_Fiape.htm (última consulta: 8 agosto 2016).

VALLE ARIAS, A./ NÚÑEZ PÉREZ, J.C. (1989). «Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional», *Revista de Educación*, n. 290, p. 293-319.

JULIA MONTEMAYOR GRACIA
Universität des Saarlandes (Deutschland)

Landeskunde und Linguistik. Praktische Überlegungen zur Vernetzung zweier Disziplinen in der Hochschullehre

Abstract

Der vorliegende Beitrag kann als Plädoyer für die Entwicklung einer fachadäquaten Hochschuldidaktik und die Auswahl angemessener Lehr- und Lernmethoden verstanden werden, wobei anhand eines exemplarischen Einblicks in eine Unterrichtssequenz eines linguistischen Proseminars zum amerikanischen Spanisch gezeigt werden soll, wie durch die Nutzung von Synergien und die interdisziplinäre Vernetzung zwischen den fachwissenschaftlichen Teilbereichen Landeskunde und Linguistik ein Mehrwert im Hinblick auf den Erwerb und die dauerhafte Verknüpfung methodischen und fachlichen Wissens mit dem Ziel des Erreichens einer umfassenden Handlungskompetenz entstehen kann. Dabei kann durch die Wahl authentischer Materialien aus dem hispanophonen Sprachraum sowie durch die Gestaltung eines interaktiven Unterrichts, der sich im Sinne eines forschenden Lehrens und Lernens durch den dialogischen Austausch von Lehrenden und Lernenden auszeichnet, ein motivationssteigernder Effekt bei den Studierenden erzielt werden. Im Rahmen des vorgestellten Unterrichtsentwurfs wird die sprachlich-kulturelle Vielfalt im mexikanischen Kontext zum einen zum Anlass genommen, um aufbauend auf landeskundlichem Vor- und Weltwissen linguistische und (sprach-)politische Aspekte sowie Besonderheiten der Sprachensituation zu thematisieren. Zum anderen kann aber als sekundäres Lernziel über die Vermittlung linguistischen Fachwissens hin-ausgehend eine Sensibilisierung für das Vorhandensein sprachlich-kultureller Unterschiede und die Befähigung zu Akzeptanz und Toleranz von Diversität angeregt und somit die Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz gefördert werden.

Schlagworte

Hochschuldidaktik, Varietätenlinguistik, Landeskunde, amerindische Sprachen, studierendenzentrierte Lehr-Lern-Formate.

1. Einleitende Gedanken zur Ausbildung einer fachspezifischen Hochschuldidaktik

«Die Hochschulen und Universitäten haben die Didaktik entdeckt» (Hallet 2013: 3): ein wichtiger Schritt in Richtung einer Modernisierung der Lehr- und Lernkultur deutscher Universitäten, der sich beispielsweise in der Schaffung hochschuldidaktischer Zentren, in Lehrevaluationen und Fort- und Weiterbildungsangeboten manifestiert, welche wiederum als Zeugnisse der Etablierung einer Hochschuldidaktik als eigenständiger Disziplin gelten können. An der Universität des Saarlandes, deren Lehrangebot im Fokus dieses Beitrags stehen soll, können sich etwa am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Hochschuldidaktik sowohl Studierende als auch Lehrende durch Zertifikate und Kursangebote zum Lehren und Lernen in Theorie und Praxis, Präsentieren in der Hochschullehre oder zum kompetenzorientierten Prüfen hochschuldidaktisch aus- und weiterbilden lassen.¹ Diese Initiative ist sicherlich positiv zu bewerten. Sie belegt zum jetzigen Zeitpunkt in ihrer Ausrichtung aber auch die Einschätzung Hallets (2013: 3), nach der die Hochschuldidaktik «vielerorts [noch] in den Anfängen steckt und vor allem zunächst mit allgemeinen Fragen des Lehrens und Lernens, mit der Entwicklung von Methodiken und mit der Konzeptualisierung und Beschreibung sogenannter hochschuldidaktischer Schlüsselkompetenzen beschäftigt ist». Für eine auf die jeweiligen Fachbereiche zugeschnittene, thematisch adaptierte Hochschuldidaktik gibt es hingegen bisher erst wenige Belege.

Der vorliegende Beitrag stellt in diesem Sinne einen Vorschlag zur fachadäquaten Auswahl angemessener Lehr- und Lernmethoden dar, wobei am Beispiel einer Unterrichtssequenz aus dem Programm eines sprachwissenschaftlichen Seminars zum Spanischen in Amerika gezeigt werden soll, inwiefern die interdisziplinäre Verknüpfung landeskundlicher und linguistischer Inhalte gewinnbringend genutzt werden kann. Allgemeine Kerninhalte des Universitätsstudiums bspw. des Lehramtes oder Bachelors romanischer Sprachen an der Universität des Saarlandes sind neben dem Erwerb mündlicher und schriftlicher sprachlicher Kompetenzen «Sprache, Literatur und Kultur der romanischen Sprachen»,² denen sich jeweils die Disziplinen der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft und der Kulturwissenschaft,

¹ Vgl. Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Hochschuldidaktik der Universität des Saarlandes, <http://www.uni-saarland.de/einrichtung/zesh/hochschuldidaktik/hochschuldidaktikzertifikatprogramm.html> (22.3.16).

² <http://www.uni-saarland.de/fachrichtung/fr-romanistik/lehre-und-studium/studiengaenge/beschreibung/baromneu.html> (22.3.16).

im Rahmen derer u.a. landeskundliches Wissen vermittelt wird, widmen. Trotz dieser auf den ersten Blick unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen soll gezeigt werden, dass eine punktuelle Vernetzung von Themen und Kompetenzen, die in den Disziplinen der Sprachwissenschaft und der Kulturwissenschaft betrachtet bzw. erworben werden sollen, durch die fächerübergreifende Nutzung von Synergien zielführend und für die Studierenden von Vorteil sein kann. Die Betonung der Berührungspunkte und Überlappungsbereiche zwischen den Fachwissenschaften des ‚Gesamtpaketes‘ eines romanistischen Studiums kann den Studierenden zum einen das Lernen und Verknüpfung von Inhalten erleichtern und zum anderen einen motivationssteigernden Effekt haben, da die Lernenden von ihrem ggf. vorhandenen Weltwissen und dem mitgebrachten Vorwissen aus anderen Kursen profitieren, dieses anwenden und dadurch aktiver am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können.

2. Fallbeispiel ‚Spanisch in Amerika‘: Kursinhalte, Lernziele und didaktische Implikationen

Im Rahmen des Seminars ‚Spanisch in Amerika‘, das hier als Fallbeispiel für eine solche Verknüpfung linguistischer und landeskundlicher Inhalte dient, soll ausgehend von der Tatsache, dass das Spanische als Weltsprache aufgrund seiner großen geografischen Verbreitung und seiner enormen Sprecherzahl über verschiedene Varietäten verfügt, die sich unter spezifischen Bedingungen herausgebildet haben, ein Überblick über den Varietätenraum Hispanoamerikas ermöglicht werden. Übergeordnetes Lernziel des Seminars ist die Sensibilisierung der Studierenden für die sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Hispanophonie und die Koexistenz verschiedener Spanischs, aber auch unterschiedlicher Sprachgruppen innerhalb der diversen sozialen Kontexte dieses Sprachraums. Den Einstieg in die Seminarinhalte bildet eine geographisch-demographische Einordnung der spanischsprachigen Länder, durch die deutlich wird, dass die große Mehrheit der Spanischsprecher nicht etwa in Spanien lebt, sondern mit über 400 Mio. Sprechern auf dem amerikanischen Kontinent, wobei das Spanische je nach Sprachgebiet über einen unterschiedlichen Status, Funktionsprofile und zahlenmäßige Repräsentation verfügt (vgl. Berschin/Fernández-Sevilla/Felixberger 2012⁴: 16ff.). Neben einer gemeinsamen Erarbeitung der theoretischen Grundlagen, Konzepte und Theorien der Varietätenlinguistik sowie einer Einführung in themenspezifische Bibliographien, Recherchequellen und Methoden in den ersten Seminarsitzungen wird anschließend anhand ausgewählter Beispiele die Komplexität des Spanischen in Amerika veranschau-

licht: Die historische Herausbildung der Sprachräume, sprachliche Merkmale auf lexikalischer, phonetischer und morphosyntaktischer Ebene, Differenzen zwischen dem peninsularen und dem amerikanischen Spanisch sowie einzelner regionaler Varietäten werden ebenso behandelt wie markante Sprachkontakthänomene und die Kontaktsituationen, die zwischen dem Spanischen und den zahlreichen amerindischen Sprachen entstehen. Ein weiteres Kern-thema ist die damit in Verbindung stehende Ausbildung multipler Mehrsprachigkeitsszenarien in den amerikanischen Ländern. Die Frage nach sprachlicher Variation und deren Bewertung bzw. deren Rolle für die Identitätskonstruktion der Sprecher ist immer auch eine (polemisch diskutierte) Frage der Sprachnorm, weshalb die auch (sprach)politische Dimension, die öffentlich-institutionelle Debatte um die Einheit des Spanischen und die darauf bezogene Sprechersicht im Rahmen des Seminars thematisiert werden. Gerade diese letztgenannten Inhalte weisen eine deutliche Schnittmenge mit landeskundlichen Themen auf und bieten sich daher im Besonderen für eine interdisziplinäre Betrachtung an.

Ein wichtiges Element dieses linguistischen Seminars ist die Arbeit mit authentischem Sprachmaterial, mit sog. Korpora, die z.T. durch die Lehrperson in den Kurs eingeführt werden, z.T. aber auch als Vorbereitung der späteren Abschlussarbeiten von den Studierenden selbst erstellt und in Form von Präsentationen oder Gruppenarbeiten vorgestellt werden. Als sprachwissenschaftliche Korpora können Sammlungen schriftlicher und gesprochener sprachlicher Rohdaten verstanden werden (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2006: 7), deren Analyse u.a. Aufschluss bezüglich sprachlicher Besonderheiten geben kann. Als konkrete Beispiele können Zeitungstexte, politische Reden, die Internetauftritte sprachpolitischer Akteure und Institutionen sowie sprachliche Äußerungen in Chats, Foren und sozialen Netzwerken gelten, die entweder rein sprachlich in Bezug auf ihre Charakteristika oder in metasprachlicher Sicht bezüglich der Beschäftigung der Sprecher mit ihrer Sprache oder Sprechweise betrachtet werden können. Auch Filmausschnitte, TV-Programme wie Telenovelas oder literarische Werke können zum Gegenstand linguistischer Forschungen gemacht werden. Bereits diese kleine Auswahl an potenziellen Korpusgrundlagen verdeutlicht auch im Hinblick auf die Materialbasis die Berührungspunkte und Überlappungsbereiche der Linguistik mit der Kulturwissenschaft.

Neben dem oben beschriebenen angestrebten Erwerb von inhaltlichem Fach- und Faktenwissen zum hispanoamerikanischen Sprachraum gehört auch die Ausbildung von Methodenwissen zu den Lernzielen des Seminars, das einerseits im Umgang mit den o.g. Korpora geschult wird, aber sich andererseits auch auf allgemeine Texterschließungsmethoden und Techniken

des wissenschaftlichen Arbeitens, Recherchemethoden oder Strategien des Präsentierens und Memorierens bezieht. Kompetenzerwerb meint ebenfalls das Aneignen von «Sozial- und Selbstkompetenzen als überfachliche Dimensionen des Lernens [...wie] die Entwicklung von systemischem und kritischem Denken, Kreativität, methodischer Flexibilität, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft» (Friese 2013: 174).

Das im jährlichen Turnus stattfindende Seminar wird regelmäßig evaluiert und kontinuierlich in didaktisch-methodischem Sinne optimiert, um den Teilnehmern, die z.T. selbst zukünftige Lehrende sind, neben dem für ihre spätere Unterrichtspraxis notwendigen Fachwissen auch Möglichkeiten für die Ausgestaltung eines funktionierenden Unterrichts aufzuzeigen, z.B. durch ein variierendes und möglichst durch die Studierenden mitbestimmtes und mitgestaltetes Angebot nicht nur an Themen, sondern auch an Lehr- und Lernmethoden, an Materialien und abwechslungsreiche Unterrichtsphasen. Besonderer Wert wird auf die Interaktion zwischen der Lehrenden und den Lernenden sowie zwischen den Lernenden gelegt, auf eine am Konzept des forschenden Lehrens und Lernens ausgerichtete Unterrichtsplanung, nach der «der dialogische Austausch von Lehrenden und Lernenden sowie ein verändertes Verständnis der Rollen von Lehrenden und Lernenden, die auch phasenweise wechseln können, im Mittelpunkt» stehen (Nünning 2013: 33): Die Studierenden sollen aus diesem Grund ihr Thema selbst wählen können und die ausgewählte Fragestellung am Beispiel selbsterstellter Korpora untersuchen, Strategien bezüglich Methoden und Recherchen selbständig entwickeln und erproben, den Forschungsstand prüfen, geeignete Vorgehensweisen für eine Analyse finden, Ergebnisse kritisch hinterfragen und im Plenum diskutieren können. Forschendes Lehren und Lernen kann als Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung der Hochschullehre verstanden werden, denn es fördert dem humboldtschen Bildungsideal folgend die Verbindung von Forschung und Lehre, die sich nicht nur in der Erweiterung und Vertiefung des Fachwissens manifestiert, sondern auch den Erwerb fachübergreifender Kompetenzen integriert (vgl. Ufert 2015: 37):

Das übergeordnete Ziel ist die kontinuierliche Verbesserung der Qualität der Lehre. Ist dieses Ziel erreicht, so sollten sich auf Seiten der Studierenden gesteigerter Lernerfolg, hohe Motivation für die Lerninhalte und Zufriedenheit mit den Lernbedingungen einstellen (Spinath/Seifried/Eckert 2014: 14).

Friese (2013: 173) bezeichnet diese Form der weitestgehend selbstgesteuerten Aneignung von Wissen und Erarbeitung von Inhalten, Strategien und Lernzielen durch die Studierenden als eines der zentralen Paradigmen im

Bologna-Prozess («shift from teaching to learning») und als Kernelement studierendenzentrierter Lehr-Lern-Formate, die es im Sinne eines erweiterten Lernbegriffs zum Ziel haben, die Handlungskompetenz, zu der die Studierenden befähigt werden sollen, durch den Erwerb von Fach- und Schlüsselkompetenzen zu stärken, sowohl im beruflichen bzw. studienbezogenen als auch im persönlichen und gesellschaftlichen Kontext (vgl. Ufert 2015: 36). Lernprozesse, die durch ein möglichst hohes Maß an Eigenaktivität ausgestaltet werden und im Rahmen derer sich die Lernenden einer Fremdsprache sowohl die Sprache selbst als auch mit ihr verbundenes sprach- und kulturbezogenes sowie Gebrauchswissen aneignen, gehören dabei unabhängig von der Leistungsstufe ebenso zu den Eckpfeilern einer modernen Fremdsprachendidaktik wie der Einsatz authentischer Materialien (vgl. Rüschoff 2003: 6), auf den sich die im Anschluss beschriebene Unterrichtssequenz stützt.

3. Herausforderungen in der Hochschullehre

Die Erreichung dieser Ziele der kontinuierlichen Verbesserung der Hochschullehre und damit verbunden der Steigerung des Lernerfolgs sowie der Motivation auf studentischer Seite ist allerdings mit einigen Schwierigkeiten verbunden, die im Rahmen dieses Beitrags in Bezug auf das betreffende Seminar dargestellt werden sollen. Bei der thematisch-methodischen Gestaltung des Amerikaseminars kann neben der spärlichen fachdidaktischen Literatur zur themen- und disziplinbezogenen Hochschullehre die Heterogenität der Gruppe der Seminarteilnehmer als Herausforderung angeführt werden: Die Teilnehmer sind z.T. in unterschiedlichen Studiengänge eingeschrieben (u.a. Lehramt, Bachelor Romanistik Hauptfach oder Nebenfach, Bachelor Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Translation) und verfügen über sehr unterschiedliche Sprachniveaus und Erfahrungen mit der Zielkultur. Für die angehenden Spanischlehrer hat etwa für ihre spätere berufliche Tätigkeit die «Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz im Sinne einer Didaktik der Mehrsprachigkeit, die von der soziokulturellen Vielfalt des gesamten spanischen Sprach- und Kulturraums geprägt ist» neben dem «Aufbau methodischer Kompetenzen und Strategien zum selbstständigen und lebenslangen (Sprachen)Lernen ihrer Schüler/-innen» besondere Relevanz³.

Das Amerikaseminar ist einer der letzten Kurse, der von den bereits in sprachpraktischer und fachwissenschaftlicher Hinsicht fortgeschrittenen

³ <http://www.uni-saarland.de/?id=42862> (22.3.16).

Studierenden im sog. Vertiefungsmodul⁴ verpflichtend belegt werden muss, d.h. die Teilnehmer verfügen bereits über sehr gute Spanischkenntnisse und haben i.d.R. schon einen längeren Auslandsaufenthalt im spanischsprachigen Raum absolviert. Die Bachelorstudierenden des Faches Romanistik mit Haupt- oder Nebenfach Spanisch hingegen bringen diesen Kurs meistens im sog. Aufbaumodul ein, welches normalerweise im zweiten oder dritten Fachsemester besucht wird, oder aber im Vertiefungsmodul zum Studieneinde, wobei das Amerikaseminar für diese Studierenden nicht thematisch verpflichtend ist. Sie können im Aufbaumodul auch andere Kurse statt des Amerikakurses belegen.⁵ Die Bachelorstudierenden waren zum Zeitpunkt des Kursbesuchs häufig noch nicht für eine längere Zeit im spanischsprachigen Ausland, und wenn sie bereits Auslandserfahrung gesammelt haben, handelt es sich i.d.R. um kürzere Aufenthalte in Spanien. Der amerikanische Kontinent ist demgegenüber mit seinen Kulturen, Bewohnern und sprachlichen Varietäten für die meisten Studierenden, Neuland’.

Diese Konstellation erschwert den Einsatz authentischer Materialien, auf deren Relevanz im Unterricht im folgenden Kapitel eingegangen werden soll. Das Aufbauen auf Grundkenntnisse, die die Studierenden durch den i.d.R. in allen o.g. Fällen vor Absolvieren des Amerikakurses erfolgten Besuch der Basismodule Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft erworben haben, kann als Voraussetzung für das allgemeine Verständnis der Sprachensituation in Amerika sowie der historischen Gegebenheiten, die zur Herausbildung des amerikanischen Spanisch geführt haben, entlastend wirken, und auf die Studierenden motivierend wirken, da sie ihr Vorwissen einsetzen und Brücken zu bereits bekannten Inhalten schlagen können.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich im Zusammenhang mit der o.g. Heterogenität und optionalen Belegung des Kurses in unterschiedlichen Modulen in der entsprechend unterschiedlichen Bepunktung durch die sog. Creditpoints. So kann das Amerikaseminar je nach Studiengang und Modul durch die Erbringung einer unbenoteten Studienleistung oder das Einreichen einer benoteten Hausarbeit mit einem i.d.R. vorhergehenden unbenoteten Referat abgeschlossen werden. Es hat sich gezeigt, dass gerade die Studierenden, die den Kurs nicht mit einem benoteten Schein abschließen, dem Unterrichtsverlauf bisweilen weniger aufmerksam und motiviert folgen und schwieriger zu

⁴ http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Studium/studienplanung/lehramt/Modulhandbücher/Modulhandbücher_2012/MHB_Spa_LA.pdf (22.3.16).

⁵ http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Studium/studienplanung/bachelor/Modulhandbücher/MHB_BA_Spanisch.pdf (22.3.2016).

einem qualitativ hochwertigen Beitrag zum Unterricht (z.B. durch die vorbereitende Lektüre von Grundlagentexten oder in Form eines Kurzreferats) zu bewegen sind.

4. Maßnahmen zur Unterstützung eines erfolgreichen Lernprozesses in universitären Kontexten

Vor der Beschäftigung mit dem konkreten Unterrichtsvorschlag und der Vorstellung des eingesetzten Materials soll an dieser Stelle auf einige Maßnahmen zur Initiierung und Unterstützung eines erfolgreichen Prozess des forschenden Lernens eingegangen werden, wobei vor dem Hintergrund der gerade beschriebenen Herausforderungen ein besonderes Augenmerk auf den Vorteilen des Einsatzes authentischer Materialien zur Verknüpfung landeskundlicher und linguistischer Inhalte mit dem Ziel der Motivationssteigerung bei den Studierenden liegen wird.

Authentische Materialien sind diejenigen, deren Sprecher Muttersprachler sind und/oder deren Thematik authentisch ist, d.h. die nicht aus Gründen des späteren Einsatzes im Unterricht erstellt oder didaktisiert wurden, sondern die für die muttersprachlichen Sprecher selbst produziert wurden, und somit eine reale Kommunikationsabsicht verfolgen (vgl. Mac 2011: 74). Im Gegensatz zu didaktisierten Materialien besitzen sie also die Eigenschaft, «[...] dass sie einen sozio-kulturellen Zweck in der Sprechergemeinschaft erfüllen, in der sie entstanden sind» und beziehen dabei ihre Authentizität aus der Natürlichkeit des Sprachgebrauchs (Civegna 2005: 169, zit. nach Mac 2011: 75). Es handelt sich um einen authentischen Text,

wenn er aus dem Zielland stammt, an (situativ jeweils unterschiedlichen) muttersprachlichen Normen orientiert ist und als Produkt eines zielsprachigen Autors an einen zielsprachigen Adressaten gerichtet ist. Originaltexte in diesem Sinn stellen den Prototyp authentischer Texte dar (Leitzke-Ungerer 2010: 13).

In der fachdidaktischen Literatur wird zwischen der Authentizität der Interaktion, der Situation und der Materialien unterschieden (vgl. Bechtel/Rovirò 2010: 208). Der in Kap. 5 vorgestellte Unterrichtsentwurf zielt in Anlehnung an diese Unterteilung darauf ab, die Authentizität der Materialien zu erhöhen, um auf diese Weise die Motivation der Studierenden zu steigern, da sie neben den sprachwissenschaftlichen Phänomenen auch kulturelle und soziale Gegebenheiten kennenlernen und so die neu gelernten Inhalte besser mit dem Vorwissen aus literatur- und kulturwissenschaftlichen Seminaren oder ihrem allgemeinen Weltwissen vernetzen können. Die interdisziplinäre Betrachtung der Unterrichtsgegenstände aus unterschiedlichen Blickwinkeln dient nicht nur

der Sicherung der erworbenen Kenntnisse, sondern kann auch kreative Austauschprozesse anregen (vgl. Haertel/Terkowsky 2013: 29). Das ‚Abholen‘ der Studierenden bei ihrem aktuellen Wissens- und Könnensstand, der Einbezug der vorhandenen Lernkompetenzen und des Vorwissens gibt den Studierenden weiterhin die notwendige Sicherheit und das Selbstbewusstsein, um die gesteckten (Lern-)Ziele zu erreichen (vgl. Pfäffli 2015²: 37): «Die Studierenden dort abzuholen, wo sie stehen, ist entscheidend für die Motivation zur eigenständigen Weiterverfolgung bzw. Weiterverarbeitung der Seminarinhalte» (Friese 2013: 174).

Eine Motivationssteigerung ist im Sinne der o.g. Überlegungen zum forschenden Lehr- und Lernprozess außerdem zu erreichen, wenn den Studierenden Verantwortung gegeben wird, d.h. ihnen im Rahmen des Unterrichtsgeschehens gestattet wird, dass sie aktiv werden, die Initiative ergreifen und über den kreativen Freiraum verfügen, um Inhalte selbst zu erarbeiten und zu diskutieren: «Studierende vor (Lern-) Probleme zu stellen statt ihnen diese abzunehmen, trainiert diese Fähigkeit und fördert überdies ihre Selbstkompetenz als angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler» (Haertel/Terkowsky 2013: 28). Dies kann u.a. durch die o.g. selbständige Recherche nach geeignetem Korpusmaterial geschehen. Auf diese Weise entsteht ein Seminarprogramm, das den Studierendeninteressen entspricht; die Basis für ein funktionierendes und interaktives Seminar, dessen konkrete Inhalte durch die Eigeninitiative und den Einbezug der Studierenden mitgestaltet werden.

Die Motivation und das Potenzial der Aktivierung der Studierenden sind dabei allerdings immer auch abhängig von ihrem prinzipiellen Interesse an den Seminarinhalten, ihrer persönlichen Erfolgsorientierung und der Gruppendynamik, die die Produktivität der Zusammenarbeit innerhalb der Lerngruppe beeinflusst (vgl. Pfäffli 2015: 31). Durch die Kombination verschiedener didaktischer Methoden, Arbeits- und Sozialformen kann Monotonie vermieden werden, was diese gruppenspezifischen Prozesse positiv beeinflussen kann: So wechseln sich im Laufe des Seminars klassische Vortragsphasen im Vorlesungsstil durch die Dozentin mit zu Hause vorbereiteten Kurzreferaten ab, an die sich eine Diskussion mit vorher festgelegten ‚Experten‘ anschließt, individuelle Arbeitsphasen (z.B. zu Textausschnitten) werden mit Gruppenarbeitsphasen kombiniert, um sich z.B. über die Hausaufgaben auszutauschen und nach einer Besprechung in der Kleingruppe die dort gesammelten Ergebnisse zu präsentieren. Diese werden dann i.d.R. entweder auf Plakaten oder in Form von Mind Maps oder Tafelbildern festgehalten (vgl. hierzu auch Legutke 2013: 56ff.).

Zielführend ist es außerdem, theoretische Inhalte mit praktischen Elementen zu verknüpfen (vgl. Haertel/ Terkowsky 2013: 29), was z.B. wiederum durch den Einsatz authentischer Materialien erreicht werden kann, wenn die Studierenden bspw. in bestimmten Seminarphasen phonetische Besonderheiten zunächst theoretisch kennenlernen und diese im Anschluss in authentischen Tonaufnahmen (aus Nachrichtensendungen, Telenovelas, Interviewmitschnitten etc.) wiederfinden.

5. Ein Blick in die Praxis: Unterrichtseinheit zur Sprachensituation in Mexiko

Eine dieser in Kap. 2 beschriebenen Schnittstellen zwischen Landeskunde und Linguistik kann in der Betrachtung der Sprachensituation Mexikos gesehen werden, die in sprachlich-kultureller Hinsicht als eine der komplexesten Konstellationen weltweit gelten kann (vgl. Flores Farfán 2008: 33f.).⁶ Aus diesem Grund ist die sprachlich-kulturelle Diversität Mexikos nicht nur Gegenstand zahlreicher linguistischer Forschungsarbeiten, sondern wird auch in literatur- und kulturwissenschaftlichen Kontexten untersucht. Im Rahmen des Amerikaseminars wird diese Thematik zum einen zum Anlass genommen, um aufbauend auf landeskundlichem Vor- und Weltwissen aus linguistischer Sicht relevante Aspekte zu besprechen (z.B. mexikanische Sprach- und Bildungspolitik, öffentlich-institutioneller und gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachlich-kultureller

Vielfalt, Kennenlernen einiger Lexeme und Strukturen ausgewählter indigener Sprachen und deren Einflusspektrum auf das mexikanische Spanisch etc.). Zum anderen kann aber als sekundäres Lernziel über dieses linguistische Fachwissen hinausgehend eine Sensibilisierung für das Vorhandensein und die Akzeptanz und Toleranz bezüglich kultureller Unterschiede angeregt und somit die Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz gefördert werden. Diese kann in Anlehnung an Bolten (2007: 25, zit. nach Stützer 2015: 127) als «erfolgreiches, ganzheitliches Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten» verstanden werden. Vor dem Hintergrund wachsender Mobilitätsprozesse, zunehmender Internationalisierung und sprachlich-kultureller Diversität und der mit diesen Entwicklungen einhergehenden steigenden Bedeutung von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit ist die Relevanz einer

⁶ Unter den Ländern mit den meisten indigenen Völkern liegt Mexiko auf dem achten Platz (vgl. Güémez Pineda 2008:116).

interkulturellen (Handlungs-) Kompetenz für das Hochschulstudium und im beruflichen und privaten Umfeld weithin anerkannt (vgl. Stützer 2015: 124).

5.1. Zur Sprachensituation in Mexiko

Mexiko ist mit mehr als 110 Mio. Einwohnern das größte spanischsprachige Land der Welt (vgl. INEGI 2016) und bietet ein reichhaltiges Panorama an diversen sprachlichen und kulturellen Realitäten, in denen das Spanische mit offiziell 68 indigenen Sprachen und 324 Varietäten indigener Sprachen aus elf Sprachfamilien koexistiert (vgl. INALI 2008, 2015). Die Verteilung der indigenen Bevölkerung und ihrer Sprachen ist dabei sehr heterogen (vgl. Güémez Pineda 2008: 117f.; vgl. Abb. 1 und 2). Trotz dieser enormen Diversität sind nur weniger als 10% der mexikanischen Bevölkerung Sprecher einer indigenen Sprache (vgl. Cienfuegos Salgado 2005: 178), wobei die Sprecherzahlen konstant zurückgehen.



Abb. 1: Mexiko (Quelle: www.openstreetmap.org)



Abb 2: Sprachfamilien Mexikos (Quelle: nach INALI o.J.)

In den meisten Gebieten liegt eine diglossische Sprachensituation, d.h. ein asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Spanischen und den indigenen Sprachen vor (vgl. Schrader-Kniffki 2004: 195): Das Spanische gilt dabei als die prestigeträchtigere Sprache mit großer, internationaler kommunikativer Reichweite, wohingegen indigene Sprachen eher in nicht-öffentlichen Kontexten verwendet und mit deren Sprechern häufig Rückständigkeit und Armut assoziiert werden. Ein angemessener Umgang mit den komplexen Mehrsprachigkeitsszenarien stellt trotz bedeutsamer Gesetzesänderungen auch auf internationaler Ebene (z.B. durch die Richtlinien der UNESCO 2001, 2003, 2005 u.a.) bis zum heutigen Tage auf nationaler Ebene eine große Herausforderung für die im Laufe der Jahrhunderte wenig kohärente mexikanische Sprach- und Bildungspolitik dar (vgl. Barriga Villanueva 2007: 631).

Nach einer jahrhundertelangen Phase der Unterdrückung und dem Bestreben der Assimilation der indigenen Völker an die ‚Nationalkultur‘ und das Spanische als ‚Einheitssprache‘ scheinen erst in den letzten Jahrzehnten – zumindest auf dem Papier – ein politisches Umdenken und ein Bewusstsein für den mit dem drohenden Sprachenschwund einhergehenden kulturellen und identitätsbezogenen Verlust deutlich zu werden. 1992 wurde durch eine Verfassungsänderung erstmals die Existenz der amerindischen Völker festgehalten und ihr Schutz eingefordert (Art. 4). Nach dem Aufstand der Zapatisten 1994 in Chiapas wurde auf der Basis der *Acuerdos de San Andrés*

2001 eine erneute Verfassungsadaptation vorgenommen (Art. 2)⁷, durch die der multikulturelle Charakter Mexikos und die Notwendigkeit der Achtung der Rechte der indigenen Völker fixiert wurde (vgl. Morris Bermúdez 2007: 60f.).

Besonders signifikant ist das Jahr 2003 mit der Verabschiedung der *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*⁸, in der u.a. das Recht auf den Gebrauch der indigenen Sprachen für jegliche öffentliche Angelegenheiten (also z.B. vor Gericht) (Art. 7) und das Recht auf Bildung in der jeweiligen indigenen Sprache festgeschrieben wurden (Art. 11). Weiterhin wird durch dieses Gesetz das *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (INALI) zum Schutz, zur Stärkung und zur Verbreitung der indigenen Sprachen Mexikos gegründet (vgl. dazu auch Cienfuegos Salgado 2005: 193).

Diese Initiativen der letzten 25 Jahre spiegeln zunächst einmal eine durchaus positive Entwicklung wider, doch es darf bezweifelt werden, dass diese Gesetzesänderungen auch in der Praxis eine wirkliche, tiefgreifende Veränderung im alltäglichen Leben – und dem Sprachgebrauch – der indigenen Völker hervorgerufen haben, die sich nach wie vor Diskriminierung, sozialer Benachteiligung und Rassismus ausgesetzt sehen (vgl. Pfadenhauer 2012: 30; Montemayor Gracia 2015). Eine Sensibilisierung für das Vorhandensein einer weltweiten sprachlich-kulturellen Vielfalt und die Ausbildung einer toleranten und wertschätzenden Haltung im Umgang mit Andersartigkeit, Diversität und Mehrsprachigkeit im Unterricht erscheinen auch vor diesem Hintergrund dieser Thematik notwendig.

5.2. Materialien des Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

In Bezug auf die mexikanische Sprachensituation ist in den letzten Jahrzehnten ein stetiger Rückgang der Sprecher indigener Idiome zu beobachten (vgl. Zimmermann 2004³: 424), wobei sich die Tendenz abzeichnet, dass gerade jüngere Sprecher ihre indigene Sprache zugunsten internationaler, prestigereicherer Sprachen wie Spanisch oder Englisch aufgeben (vgl. Austin/Simpson 2007: 5). Als Reaktion auf diese Sprachbedrohung wurde

⁷ «La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas [...]», <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm> (24.3.16)

⁸ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lglipi.htm> (24.3.16).

neben diversen Revitalisierungsmaßnahmen, die häufig auf die reine Dokumentation der indigenen Sprachen abzielen, am *Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco* des *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social* (CIESAS), Mexiko, u.a. durch das *Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural* (PRMDLC) eine Initiative geschaffen, die stärker auf den Einbezug der Sprecher in der Gestaltung und Umsetzung Revitalisierungsprojekten ausgerichtet ist. Im Rahmen dieses partizipativen Ansatzes wurden in Zusammenarbeit mit den *comunidades indígenas* zu unterschiedlichen indigenen Sprachen Workshops zur Stimulation eines Bewusstseins für den Wert der indigenen Sprachen v.a. bei jüngeren Sprechern angeregt sowie Print-, Audio- und Videomaterialien für eine spielerische Beschäftigung mit den indigenen Sprachen geschaffen (vgl. Flores Farfán 2015).⁹

Die Thematisierung dieser Herangehensweise und eine Beschäftigung mit den im Rahmen dieses Programms entstandenen Materialien stellen im Seminkontext eine interessante praktische Ergänzung zu den theoretischen Betrachtungen der mexikanischen Sprach- und Bildungspolitik dar und ermöglichen den Studierenden einen authentischen Einblick in sprachpolitische Prozesse und Maßnahmen sowie in einzelne indigene Sprachen. Ein weiterer Vorteil der Verwendung der Materialien des CIESAS im Hinblick auf die oben beschriebene Heterogenität der studentischen Gruppe liegt in ihrer relativ einfachen sprachlichen Gestaltung, da sie für Kinder konzipiert wurden, weshalb sie i.d.R. für alle Teilnehmer des Kurses verständlich sind. Einige der Publikationen sind mehrsprachige Formate, aufgrund derer eventuell vorhandene Defizite im Spanischen des Weiteren durch Interkomprehensionsstrategien und die Möglichkeit des Rückgriffs auf Kenntnisse des Englischen oder Französischen kompensiert werden können (vgl. Abb. 3). Zudem können die Illustrationen das Verständnis unterstützen (vgl. Abb. 4).

⁹ Ich danke an dieser Stelle stellvertretend für alle an der Konzeption der Materialien beteiligten Wissenschaftler des CIESAS José Antonio Flores Farfán für die Genehmigung der Verwendung und des Abdrucks der Auszüge aus den Publikationen zu unterschiedlichen indigenen Sprachen Mexikos.

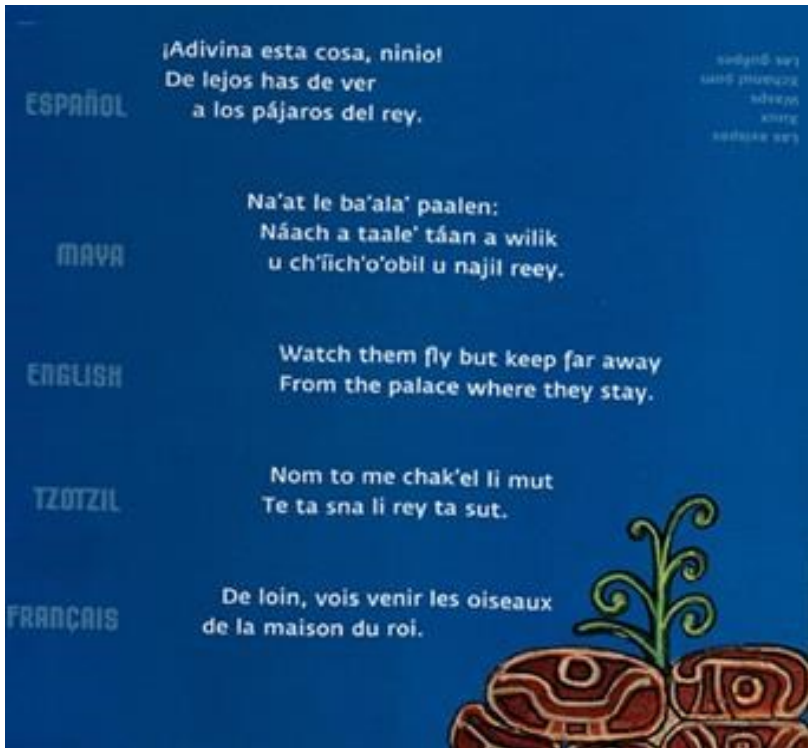


Abb. 3: Mehrsprachige Publikationen (aus: Flores Farfán coord. 2013²: 31)



Abb. 4: Illustrationen der Zungenbrecher auf Maya
(aus Flores Farfán coord. 2013²: o.S.)

5.3. Aufbau der Unterrichtseinheit

Für die Betrachtung der Sprachensituation in Mexiko ist ein zeitlicher Rahmen von vier Unterrichtsstunden, also ein Umfang von zwei Semesterterminen, vorgesehen.

Zentrale Lernziele dieser Unterrichtseinheit liegen im Kennenlernen der sprachlich-kulturellen Kontaktsituationen im mexikanischen Kontext und dabei im Speziellen auf linguistischer Ebene in der Beschäftigung mit sprachlichen Besonderheiten des mexikanischen Spanisch, mit sprachlichen Einflüssen aus den indigenen Sprachen Mexikos, mit in diesem Zusammenhang erfolgten sprach- und bildungspolitischen Initiativen und einem exemplarischen Einblick in konkrete Maßnahmen zur Stärkung indigener Sprachen durch die o.g. Materialien des CIESAS. Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit kann weiterhin die oben beschriebene interkulturelle Handlungskompetenz gefördert werden, da sich auf der Basis der Thematisierung der Mehrsprachigkeitssituation in Mexiko auch eine Diskussion der damit verbundenen Probleme und Herausforderungen auf individueller, gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Ebene anbietet. Zu einem angemessenen interkulturellen Handeln gehören neben adäquaten Sprachkenntnissen, der Fähigkeit der Akkommodation des eigenen Sprachverhaltens und einem effektiven Umgang mit unterschiedlichen Kommunikationsstilen und Konfliktmanagementstrategien, v.a. die Empathie- und Identifikationsfähigkeit für und mit Anderen, ein Spiegeln und Hinterfragen der Selbst- und Fremd-wahrnehmung sowie die Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven. Weiterhin zählen zu diesen Fähigkeiten das Bewusstsein für das Vorhandensein kultureller Unterschiede, die Kenntnisse der Zielkultur, ihrer gesellschaftlichen Organisation, ihrer Werte, Normen und sozialer Konflikte (vgl. Stützer 2015: 128f.), die im Rahmen dieser Unterrichtseinheit angesprochen werden können.

Der Einstieg in die Sequenz erfolgt durch eine Aktivierung des Vorwissens zur Sprachensituation in Mexiko. Dabei werden die Studierenden ermutigt, sich an Inhalte aus den einführenden Basismodulen und aus evtl. bereits belegten Seminaren aus den Bereichen der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft zu erinnern oder ggf. persönliche Erfahrungen mit der sprachlich-kulturellen Diversität Mexikos, die sie beispielsweise im Rahmen von Austauschprogrammen oder Reisen gemacht haben, im Plenum zu teilen. Die Ergebnisse dieser einführenden Aktivität werden an der Tafel in Form einer Mind Map gesammelt (15 Min.). Im Anschluss wird eine Landkarte Mexikos gezeigt sowie den Studierenden eine Übersicht zu den Sprachfamilien und Sprachen zur Verfügung gestellt (vgl. Abb. 1 und Abb. 2), um

die Diversität des Sprachraums greifbarer zu machen und auf die regionale Verbreitung einzelner indigener Sprachen einzugehen.

Ergänzend stellt die Lehrperson mithilfe einer Präsentation die zentralen Sprachfamilien, deren geographisches Vorkommen, ihre Sprecherzahlen und ggf. gesellschaftlich-kulturelle Besonderheiten vor (25 Min.). In der verbleibenden Zeit der Unterrichtseinheit werden drei Gruppen gebildet, die sich auf der Basis von vorher zur Verfügung gestelltem Textmaterial und durch zusätzliche Recherchen im Internet mit jeweils einem der zentralen Themenkomplexe beschäftigen: Sprachliche Besonderheiten des mexikanischen Spanisch auf phonetischer, morphosyntaktischer und lexikalischer Ebene, Einflüsse indigener Sprachen und Sprach- und Bildungspolitik. Zum Arbeitsauftrag gehören die Erarbeitung einer Kurzpräsentation der wichtigsten Aspekte des jeweiligen Themas sowie das Beschaffen eines authentischen Materialauschnitts zur Veranschaulichung der zentralen Ergebnisse im Plenum (z.B. Audio- oder Videomaterial zu phonetischen Besonderheiten des mexikanischen Spanisch, etymologische Wörterbücher bzw. Verweise auf Indigenis-men, Auszüge aus Gesetzestexten etc.) (50 Min.). Zur Vorbereitung für die nächste Sitzung erhalten die Studierenden am Ende der Stunde eine Leseaufgabe mit strukturierenden Fragen zu einem Text zur Sprachbedrohung und dem Rückgang der Sprecherzahlen indigener Sprachen.

In der darauffolgenden Woche werden die drei Kurzreferate präsentiert (45 Min). Anschließend soll in Kleingruppen über den Text, der als Hausaufgabe gelesen wurde, gesprochen werden. Die Antworten zu den einzelnen Fragen werden auf Flipcharts festgehalten und vorgestellt (10 Min.). Die Ergebnisse der Beschäftigung mit der Thematik des Sprachwechsels und -schwunds in Mexiko ist die Ausgangsbasis für eine Überleitung zur Vorstellung des in Kap. 4.2 beschriebenen Materials des CIESAS, das als eine mögliche Initiative zum Schutz und zur Wiederbelebung indigener Sprachen gelten kann, und mit dem sich in den folgenden 25 Minuten beschäftigt werden soll. Zunächst wird den Studierenden die Institution CIESAS vorgestellt und deren Internetseite präsentiert, um ihnen nachfolgend ausgewählte Publikationen zur Verfügung zu stellen. Durch diese lernen sie einerseits eine authentische Maßnahme zur Revitalisierung indigener Sprachen kennen und erhalten andererseits konkrete Einblicke in Sprachen wie z.B. das Yukattekische, Tseltal oder Tsotsil (vgl. Abb. 5) (vgl. Flores Farfán coord. 2012, 2013²), das Náhuatl (vgl. Flores Farfán 2002²), das Mixtekische (vgl. Flores Farfán coord. 2012b) oder das Hñáñu (vgl. Flores Farfán 2011b).

Maya	Na'at le ba'ala' paalen: u paache' láaj tso'ots, u ts'u'e láaj chak.
•	
Chuj	Ay jun xi'il lokank'e'i. Chak chak kilan t'a vo'ol. T'a slajwub'xo syalan kan jun ab'ix t'avonh.
•	
Mam	Wi'j vo'l. to ta toi kyaa yatsii nkura'o ju ta q'olb'eis.
•	
Tsotsil	Oy statzal spat. yan li yute tzoj.
•	
Tzeltal	Ts'otsil jolil jok'ol tsaj ta yutil ya vak' jilel k'op.
•	
Q'anjob'al	Xilej lokan ajoq. Kaq yili yul. kax chi chi toi skol kolob'ei.
•	
Ch'ol	Jich'il jiñi tsutsetjoläl. Chächäk imal chächäk ya'tel tvi wi'il.

Abb. 5: Mayasprachen (aus: Flores Farfán coord. 2011a: 4)

Die Beschäftigung mit diesen Materialien verfolgt daneben noch weitere Ziele: Sie stellen die Diskussionsgrundlage für die Bewertung der Angemessenheit der Didaktisierung, Gestaltung und Umsetzung dieser Materialien und für eine Einschätzung ihrer Erfolgsaussichten dar. Weiterhin finden sich in den Reimen, Zungenbrechern und Geschichten neben Anknüpfungspunkten aus linguistischer Sicht auch zahlreiche kulturelle Elemente, die thematisiert werden können: So bietet es sich u.a. an, am Beispiel dieser Materialien auch geschichtliche Fakten, Herausforderungen und Probleme des alltäglichen Lebens der Völker Mexikos, rituelle Praktiken oder Mythen zum Unterrichtsgegenstand zu machen (vgl. Abb. 6).

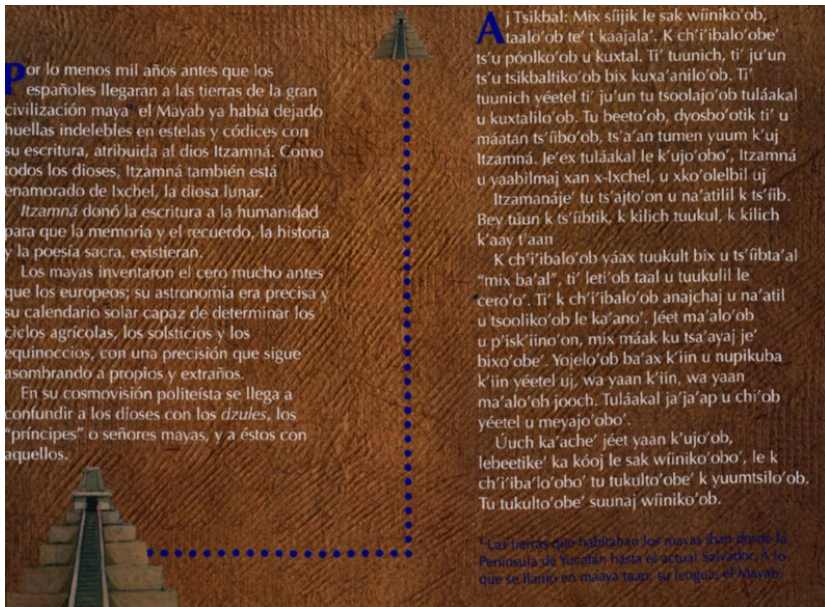


Abb. 6: Anknüpfungspunkte für die Betrachtung historischer und kulturbezogener Inhalte (aus: Flores Farfán coord. 2012a: 5)

Die letzten Unterrichtsminuten dienen einer Feedbackrunde bezüglich der Einschätzung der Erreichung der Lernziele und in Bezug auf die allgemeine Gestaltung der Unterrichtseinheit.

6. Fazit und Ausblick

Der hier skizzierte Unterrichtsentwurf verfolgte das Ziel, anhand der Thematik der Sprachensituation Mexikos exemplarisch aufzuzeigen, wie sprachwissenschaftliche und landeskundliche Inhalte miteinander verzahnt werden können, um bei den Studierenden eine nachhaltige Vernetzung und Speicherung zu bewirken. Im Fokus der Unterrichtseinheit stand dabei der Anspruch, unter Einbezug authentischer Materialien ein von den Studierenden aktiv mitbestimmtes Arbeitsklima zu schaffen, in dem ein motiviertes forschendes Lernen stattfinden kann. Dieses Konzept besitzt für die praktische Ausgestaltung eine große Flexibilität bezüglich der Auswahl der Themen und der möglichen Vermittlungsformen.

Im Rahmen der regelmäßig durchgeführten Evaluationen des Seminars und den o.g. Abschlussfeedbackrunden wurde die Unterrichtseinheit von den

Studierenden i.d.R. positiv bewertet, wobei u.a. hervorgehoben wurde, dass es gerade durch den Einsatz der Materialien realer Initiativen der mexikanischen Sprachpolitik gelingt, die Studierenden für die Beschäftigung mit der Thematik zu animieren. Vermutlich ist dies prinzipiell auch mit dem gewissen Reiz, der in der Entdeckung dieser aus der Perspektive der europäischen Studierenden eher ‚exotischen‘ indigenen Sprachen liegt, zu erklären. Andererseits wurde von den Studierenden aber auch betont, dass neben der Authentizität der Materialien des CIESAS auch wesentlich die von ihnen selbst ausgewählten Beiträge (z.B. für die Kurzreferate) zur Veranschaulichung und Festigung sowie Vernetzung der Inhalte beigetragen haben. Die selbstverantwortliche, studierendenzentrierte kreative Mitgestaltung des Seminars und die eigenständige Auswahl der Korpusgrundlagen wurden in der Abschlussevaluation trotz anfänglich auftretender Bedenken seitens der Studierenden i.d.R. als bereichernd und sinnvoll empfunden.

Es ist daran anknüpfend darauf hinzuweisen, dass mit dieser Seminarkonzeption auch bestimmte Herausforderungen verbunden sind: Viele Studierende der modularisierten Studiengänge befinden sich in einer permanenten Zwickmühle zwischen dem Wunsch nach einem abwechslungsreichen, auf ihre Bedürfnisse und Interessen abgestimmten Lehrprogramm und gleichzeitigen Motivations- und Zeitproblemen, um die Eigeninitiative und Bereitschaft für die intensivere Vorbereitung, die ein in diesem Sinne ‚attraktiver‘ Unterricht erfordert, aufzubringen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine interdisziplinäre Vernetzung der Inhalte der Teildisziplinen eines romanistischen Studiums an den Schnittstellen und Berührungspunkten umso wichtiger, um das Potenzial von Synergieeffekten nutzen zu können, und die Studierenden auf diesem Wege zu entlasten.

Bibliographie

AUSTIN, P. K./ SIMPSON, A. (eds.) (2007). *Endangered Languages*, Hamburg: Buske.

BARRIGA VILLANUEVA, R. (2007). «El bilingüismo, piedra de toque en la política lingüística mexicana» in: SCHRADER-KNIFFKI, M./ MORGENTHALER GARCIA, L. (eds.). *La Romania en interacción: Entre historia, contacto y política*, Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana, S. 631-647.

BECHTEL, M./ ROVIRÓ, B. (2010). «Authentizität von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Französisch- und Spanischunterricht» in: FRINGS, M./ LEITZKE-UNGERER, E. (eds.). *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*, Stuttgart: ibidem, S. 207-227.

BERSCHIN, H./ FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. /FELIXBERGER, J. (2012)⁴. *Die spanische Sprache. Verbreitung, Geschichte, Struktur*, Hildesheim u.a.: Georg Olms Verlag.

CAMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2003/2015). «Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas», in: *Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003, última reforma publicada DOF 17-12-2015*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdipi.htm> (24. März 2016).

— (1917/2016). «Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917/2016)», in: *Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, última reforma DOF 29-01-2016*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm> (24. März 2016).

CIENFUEGOS SALGADO, D. (2005). *Políticas y derechos lingüísticos. Reflexiones sobre la lengua y el derecho*, México D. F.: Editorial Porrúa.

FLORES FARFAN, J. A. (2002)². *La sirena y el pescador. Aala-matsin wan tlatlaamani*, México: CIESAS/Ediciones Era.

— (2008). «México» in: PALACIOS, A. (coord.): *El español en América*, Barcelona: Ariel, S. 33-56.

— (coord. 2011a). *Ach unin, nanab'eli!*, México: CIESAS u.a.

— (coord. 2011b). *Yä nt'ägi thuhu hñähñu. Adivinanzas en hñähñu*, México: CIESAS u.a.

— (coord. 2012a). *La travesía de los mayas*, México: CIESAS u.a.

— (coord. 2012b)². *Ñuma'na ñivi ñuu. Sueños ñuu savi*, México: CIESAS u.a.

— (coord. 2013)². *K'ak'alt'aano'ob o k'alk'alak t'aano'ob. Trabalenguas mayas*, México: CIESAS u.a.

FRIESE, N. (2013). «Zur Sichtbarmachung kultureller Sinngehalte in medialen Inszenierungen auf der Unterrichtsgrundlage des problembasierten Lernens» in: HALLET, WOLFGANG (ed.). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, Trier: WVT, S. 173-186.

GÜÉMEZ PINEDA, M. A. (2008). «La lengua maya en el contexto sociolingüístico peninsular», in: KROTZ, E. (coord.). *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, México D.F.: INALI u.a., S. 115-148.

HAERTEL, T./ TERKOWSKY, C. (2013). «Kreativität in der Hochschullehre», *Journal Hochschuldidaktik*, 1-2, S. 28-30, http://zhb.tu-dortmund.de/Medien/Publication/Wilkesmann/journal_HD_12_2013_artikel_haertel_terkowsky.pdf (24. März 2016).

HALLET, W. (2013). «Ansätze, Konzepte und Aufgaben einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik. Eine Einleitung», in: HALLET, W. (ed.). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, Trier: WVT, S. 3-24.

INALI (O.J.) = INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (o.J.). «Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas», <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/mapa.html> (24. März 2015).

— (2008). «Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas» in: *Diario Oficial*, S. 31-112, http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (24. März 2015).

— (2015). «Las 368 variantes de lenguas indígenas nacionales, con algún riesgo de desaparecer: INALI», <http://www.inali.gob.mx/es/comunicados/451> (22. März 2016).

INEGI (2016). «México en cifras», <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx> (22. März 2016).

LEGUTKE, M. K. (2013). «Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Anmerkungen zu einem kulturdidaktischen Hauptseminar

Exploring US Education: Focus on the American High School» in: HALLET, W. (ed.). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, Trier: WVT, S. 51-64.

LEITZKE-UNGERER, E. (2010). «Zielkulturelle und lernkon-textbezogene Authentizität im Fremdsprachenunterricht» in: FRINGS, M./ LEITZKE-UNGERER, E. (eds.). *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*, Stuttgart: ibidem, S. 11-24.

LEMNITZER, L./ ZINSMEISTER, H. (2006). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

MAC, A. (2011). «Zum Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsehnachrichten», *Glottodidáctica XXXVII*, S. 73-84, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/1683/1/Mac.pdf> (17. März 2016).

MONTEMAYOR GRACIA, J. (2015). «“Yo creo que sí hay. Lo único es que no lo sé”: política lingüística mexicana y su percepción en Yucatán», *Zeitschrift für romanische Philologie*, Heft 131, Bd. 4, S. 978-998.

MORRIS BERMÚDEZ, R. (2007). «Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del estado mexicano en torno a sus comunidades indígenas», *CONfinés 3/5*, 2007, S. 59-73.

NÜNNING, A. (2013). «Zur Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre: Bildung durch forschendes Lehren und Lernen in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik» in: HALLET, W. (ed.). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, Trier: WVT, S. 25-47.

OPENSTREETMAP (o.J.). www.openstreetmap.org (22. März 2016).

PFADENHAUER, K. (2012). «...y la español también». *Fallstudien zum indigenen Spanisch zweisprachiger Mixteken in Mexiko*, Bamberg: University of Bamberg Press.

PFÄFFLI, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*, Bern: Haupt.

RÜSCHOFF, B. (2003). «Authentische Materialien. Über den Begriff der Authentizität und den Einsatz authentischer Materialien», *Grundschulmagazin Englisch*, 3/2003, 6-9.

SCHRADER-KNIFFKI, M. (2004). «Política lingüística desde arriba y desde abajo. El caso de Oaxaca», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Vol. II, Nr. 1 (3), p. 193-217.

SPINATH, B./ SEIFRIED, E./ ECKERT, C. (2014). «Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre», *Journal Hochschuldidaktik* 1-2/2014, S. 14-16, http://www.zhb.tudortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2014_1-2/journal_hd_2014_spinath_seifried_eckert.pdf (22. März 2016).

STÜTZER, P. (2015). «Interkulturelle Kompetenz», in: UFERT, D. (ed.). *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium*, Opladen u.a.: Budrich, S. 122-136.

UFERT, D. (2015). «Didaktische Aspekte» in: UFERT, D. (ed.). *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium*, Opladen u.a.: Budrich, 35-42.

UNESCO (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> (24. März 2016).

— (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540e.pdf> (24. März 2016).

— (2005). *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*, www.unesco.de/infothek/dokumente/uebereinkommen/konvention-kulturelle-vielfalt.html (24. März 2016).

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES, FACHRICHTUNG ROMANISTIK (o.J.). «Lehre und Studium», <http://www.uni-saarland.de/fachrichtung/fr-romanistik/lehre-und-studium/studiengaenge/beschreibung/baromneu.html> (22. März 2016).

— «Spanisch (Lehramt)», <http://www.uni-saarland.de/?id=42862> (22. März 2016).

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES, PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT II (2012). *Modulhandbuch für den Studiengang Lehramt für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II – Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (LS 1+2) – Spanisch (115 CP)*, http://www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Studium/studienplanung/lehramt/Modulhandbücher/Modulhandbücher_2012/MHB_Spa_LA.pdf (22. März 2016).

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES, PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT II, SPRACH-, LITERATUR- UND KULTURWISSENSCHAFTEN (2010). *Modulhandbuch des Bachelor-Studienfachs Romanistik – Spanisch, Hauptfach/Nebenfach*, http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Studium/studienplanung/bachelor/Modulhandbücher/MHB_BA_Spanisch.pdf (22. März 2016).

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES, ZENTRUM FÜR SCHLÜSSEL-KOMPETENZEN UND HOCHSCHULDIDAKTIK AN DER UNIVERSITÄT DES SAARLANDES (o.J.). «Das Hochschuldidaktik Zertifikat der Universität des Saarlandes», <http://www.unisaarland.de/einrichtung/zesh/hochschuldidaktik/hochschuldidaktik-zertifikatprogramm.html> (22. März 2016).

ZIMMERMANN, K. (2004)³. «Die Sprachensituation in Mexiko», in: BERNECKER, W. L. (et. al.) (eds.). *Mexiko heute. Politik, Wirtschaft, Kultur*, Frankfurt a. M.: Vervuert, S. 421-463.

ANNNA SUBARROCA ADMETLLA

Universitat Albert-Ludwig (Alemanya)
Universitat de Mannheim (Alemanya)

ELISABET CAPDEVILA PARAMIO

Carl Duisberg Centren (Alemanya)

El músic com a pedagog a l'aula de cultura i llengua estrangera

Resum

El següent treball analitza les gires musicals que, entre els anys 2009 i 2015, sis artistes dels Països Catalans han dut a terme a quinze ciutats de quatre països europeus, amb desenes de concerts oferts, majoritàriament, en universitats de la Xarxa universitària d'estudis catalans a l'exterior, coordinada per l'Institut Ramon Llull. Amb aquest projecte, es pretenia donar visibilitat internacional a la cultura catalana per mitjà de la música, acostant als estudiants personatges en actiu del panorama musical en català. L'element clau ha estat l'explotació didàctica de la intersecció entre cultura i educació, alhora que es potenciava la figura de l'artista pedagog i es promovia la participació de l'alumnat en els processos creatius. La tria de la música com a eix vertebrador de la proposta no és aleatòria, ja que persegueix aprofitar la «màgia» de la música com a element motivador en l'aprenentatge de llengües i donar a conèixer la llengua i la cultura catalanes, també, al públic que encara les desconeixia. Aquest estudi, doncs, analitzarà la concepció, els objectius i finalitats del projecte, així com l'explotació didàctica que se n'ha fet, tot valorant-ne els resultats i els efectes que ha tingut a diferents nivells.

Paraules clau

Cultura, música, aprenentatge de llengua estrangera, motivació, didàctica universitària.

1. Introducció: set anys, sis artistes, quatre països i quinze ciutats

Tot va començar a Alemanya l'any 2009, fruit d'una idea, un somni, una il·lusió de la professora d'estudis catalans d'aquell moment a la universitat de Colònia. Ella estava convençuda de l'èxit i el valor pedagògic d'una activitat així i va buscar un artista que hi volgués participar. El producte final va ser un conjunt d'actuacions i conferències per universitats d'Alemanya del cantautor valencià Pau Alabajos. El 2010 va continuar el cantautor Litus; Els Amics de les Arts el 2011; Anna Roig i l'ombre de ton chien el 2012; l'any 2013 la gira va traspasar les fronteres germàniques i va arribar també a Itàlia i França, amb Pau Alabajos repetint, i el centre d'operacions i coordinació es trasllada a Mannheim, des d'on es continua amb Joan Dausà l'any 2014 i Judit Neddermann el 2015. La idea de la lectora de Colònia sorgeix, en certa manera, per omplir un buit, per crear un pont entre la cultura i l'ensenyament, un pont o una col·laboració entre dues activitats o àrees d'actuació del mateix Institut Ramon Llull¹ (a partir d'ara IRL): l'Àrea de Creació, que s'encarrega de projectar internacionalment totes les manifestacions de la cultura catalana i l'Àrea de Llengua i Universitats, que promou els estudis de llengua i cultura catalanes a les universitats de l'exterior, també impulsant la realització d'activitats culturals a les universitats de l'exterior per tal d'afavorir la difusió de la llengua i la cultura catalanes.

És aquest el principal motiu que condueix la lectora de Colònia a organitzar la primera gira de xerrades i concerts amb un cantautor per diverses universitats, amb la col·laboració de la resta de professors als centres corresponents. Una de les característiques comuns de totes les edicions de la gira ha estat el condicionament per un pressupost baix, especialment al principi, just per cobrir les despeses de desplaçament. Fruit de la bona rebuda i de la consolidació de la proposta, en edicions posteriors s'augmenten els recursos econòmics destinats al projecte, per bé que en les dues darreres edicions minva considerablement el pressupost com a conseqüència de les retallades en el finançament de l'IRL. Per tal de poder fer factible la gira, es decideix allotjar els artistes a casa del professorat o amics, fer els desplaçaments amb cotxe, furgoneta o tren i finalment combinar les conferències a les universitats

¹ L'Institut Ramon Llull és un organisme públic, un consorci sense ànim de lucre que depèn de la Generalitat de Catalunya, creat amb l'objectiu de promoure a l'exterior els estudis de llengua i cultura catalanes en l'àmbit acadèmic, la traducció de literatura i pensament escrits en català, i la producció cultural catalana en d'altres àmbits com el teatre, el cinema, el circ, la dansa, la música, les arts visuals, el disseny o l'arquitectura.

amb concerts en sales de poc aforament. Es tracta d'organitzar una gira *low cost* sense que la qualitat i l'acompliment dels objectius se'n vegin perjudicats.

2. Per què decidim portar els músics a l'aula de cultura i llengua estrangera?

El filòsof alemany Friedrich Nietzsche deia que «sense música, la vida seria un error». Malgrat ser una frase ensucrada i repetida fins a la sacietat, el cert és que la música ens envolta i acompanya en tants moments al llarg de les nostres vides que seria difícil imaginar un món on no existís. Tothom es va creant de manera inconscient una «banda sonora» de la seva pròpia vida. És, a més, un llenguatge universal que no es limita a la transmissió d'una sèrie de sons organitzats, sinó que comunica conceptes. Com a mitjà d'expressió, posseeix una gran càrrega emotiva, independentment de si entenem o no les lletres, en aquells casos en què les obres en tinguin. La música ens permet també identificar-nos individualment i col·lectiva, essent un factor de cohesió social. Per tots aquests motius, considerem una bona decisió introduir la música a l'aula de llengua i cultura estrangera i fins i tot anar més enllà, convidar-hi els artistes, els músics, els cantants: si ells en són participants, l'aula adquireix una nova dimensió. I d'aquesta manera es converteixen també ells en pedagogs, ni que sigui per uns quants dies.

2.1. Cultura i educació, dos elements indissociables

A hores d'ara ja s'ha escrit, parlat i reflexionat molt sobre la relació i la influència de la cultura en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera. En el context de l'ensenyament de llengües estrangeres a Europa, el mateix Marc europeu comú de referència per a les llengües (MCER: 134) descriu com a objecte d'ensenyament «el coneixement de la societat i de la cultura de la comunitat o comunitats on es parla la llengua» que estem aprenent i estableix que els i les aprenents de llengües estrangeres han de desenvolupar certes habilitats interculturals concretes.

Per pròpia experiència, gosem dir que normalment és el professorat de llengua estrangera, com a mínim en el cas de l'ensenyament del català com a llengua estrangera (CLE) i en universitats a l'exterior, qui assumeix la responsabilitat de decidir i definir els continguts culturals que es transmetran, tot determinant-ne els objectius i també els límits o l'abast. En algunes ocasions, si fem servir manuals o llibres didàctics, hi trobem la presència d'alguns elements culturals integrats en activitats per a treballar diverses competències bàsiques o fins i tot annexos o activitats específiques que parlen sobre un

tema concret. Malgrat això, a nivell universitari, sovint prescindim de l'ús de manuals o simplement volem tractar el tema d'una manera més detallada o adequada al nivell d'ensenyament que s'espera a la universitat. I és sovint en aquest punt on el docent es planteja moltes qüestions. La primera gran pregunta que ens plantejem és quin tipus de «cultura» hem de portar a les aules, quin tipus de conceptes, continguts, coneixements i reflexions han d'arribar als estudiants. Russell (1999: pàgines sense numerar) proposa una distinció entre aquella cultura quotidiana, interna, de tipus més aviat sociològic o antropològic i que és assimilada per l'aprenent a partir de la pròpia experiència vital compartida amb la comunitat de la llengua estudiada (valors, creences, actituds, costums, etc.); i aquella cultura de prestigi, de caràcter més aviat extern, i que s'adquireix a partir de l'aprenentatge escolar o erudit (geografia, història, literatura, art, institucions, etc.).

Hem observat que al MERC el tipus de cultura que predomina és la primera; per això la trobem més freqüentment als manuals de CLE que utilitzem habitualment. D'altra banda, existeixen pocs (o gairebé cap) manuals tradicionals o materials didàctics en general que tractin el segon tipus de continguts culturals adreçats a estudiants universitaris estrangers (Lacueva i Subarroca, 2016: 86). No oblidem que es tracta d'un públic adult, amb interessos i coneixements previs diversos, nivells de llengua essencialment inicials, referents històrics parcials i objectius variats. De tota manera, és un subgrup d'estudiants que, en el cas del català, no para de créixer (actualment més de 6.000 estudiants repartits en unes 150 universitats d'arreu del món) i Alemanya és un dels països amb una xifra més elevada d'estudiants. A part, el nombre d'estudiants internacionals que volen estudiar als centres que conformen la Xarxa Vives d'Universitats² també augmenta; València i Barcelona són dos dels destins preferits pels estudiants amb beques Erasmus. Així doncs, no s'ha de subestimar el volum del col·lectiu de professors de CLE que imparteixen cursos de llengua i cultura a alumnes universitaris i estrangers, sigui dins o fora del domini lingüístic. L'estructura típica dels programes d'estudis catalans que trobem a la majoria d'universitats de l'exterior es compon de cursos de llengua de nivell inicial i cursos de cultura. Aquests cursos de cultura tenen característiques molt diverses quant a la durada, la llengua vehicular, els temes, el sistema d'avaluació o la càrrega curricular. La diferència més significativa però, la trobem en la temàtica d'aquests cursos de

² La Xarxa Vives és una institució sense ànim de lucre que representa i coordina l'acció conjunta de 21 universitats de quatre estats europeus (Andorra, Espanya, França i Itàlia) en ensenyament superior, recerca i cultura.

cultura. Existeixen cursos monogràfics, molts cops adaptats a les necessitats dels itineraris que proposen els graus o màsters del departament corresponent, per exemple: «Música en català: des del franquisme fins a l'actualitat», «Un recorregut pels mitjans de comunicació a Catalunya» o «Veus femenines a la literatura catalana». O al contrari, assignatures que presenten un enfocament interdisciplinari, on s'ofereix una aproximació sincrònica i diacrònica a diferents aspectes culturals i socials catalans, com ara geografia, economia, política, història, arts, literatura o sociolingüística, «Aspectes socioculturals del món català» o «Un viatge pels Països Catalans».

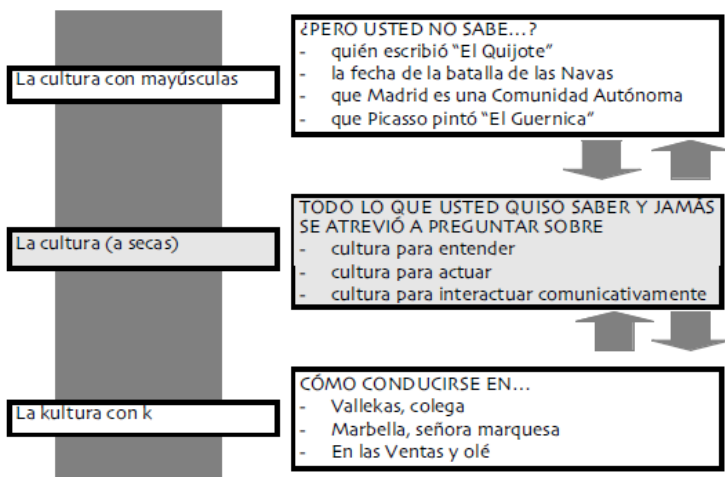


Figura 1: classificació dels tipus de cultura (font: Miquel/Sans, 2004)

Veiem, doncs, que les consideracions sobre com enfocar i introduir la cultura en la programació de l'ensenyament de llengua estrangera (LE) no és pas un fenomen aïllat ni recent, sinó que és un fet real, constant i compartit per ensenyants de totes les llengües, ja que aquesta estructura dels estudis es repeteix pels itineraris d'altres llengües estrangeres. Lourdes Miquel i Neus Sans (2004: 329) defineixen l'estat de la qüestió, resumeixen algunes definicions del concepte «cultura» i proposen una classificació que ens sembla interessant:

Les autores consideren crucial el sector central de l'esquema, la *cultura a secas*, que defineixen com un «estàndard cultural» allò que tots els individus que comparteixen una determinada llengua i cultura coneixen, comparteixen, donen per sobreentès i els permet actuar i interactuar (dies festius, horaris, costums, tradicions, informació útil per anar a comprar o a menjar fora, etc.).

Afirmen que els tres compartiments no estan aïllats, sinó que es produeix una interacció constant entre ells, especialment una influència de la «cultura amb majúscules» i de la «cultura amb k» a la «cultura (a seques) », augmentant per tant, la matèria compartida per tothom. Traslladant aquesta classificació a l'àmbit de l'educació/ensenyament de LE, la posició de les au-tores és que:

la mayor parte de los esfuerzos didácticos deben, en consecuencia centrarse en ese cuerpo central, única posibilidad de que cuando los estudiantes realicen incursiones a los extremos logren captar muchos de los matices que cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar. Por ello todo profesor al examinar y producir materiales debería considerar qué tipo de contenidos culturales ofrecen y valorar la proporción que ocupa el cuerpo central versus los extremos del esquema. (Miquel i Sans, 2004: 330)

Gabriele Linke (2006: 40) també es planteja alguns dubtes o preguntes que ella considera rellevants a l'hora de prendre decisions per establir els continguts o temes dels cursos:

- a. Hem de centrar-nos a representar la realitat de subgrups socials o de la gran massa de la nació? (I si pensem en el cas del català, de quina nació? Quins límits geogràfics establirem?)
- b. Com podem fer compatible transmetre les característiques o normes generals d'un poble amb les diferències individuals?
- c. On i fins a quin punt és recomanable posar èmfasi en les diferències i semblances entre la cultura pròpia i l'estrangera?
- d. Com podem reflectir l'estreta relació entre llengua i cultura a l'aula?
- e. Com podem transmetre les normes de comportament, la semàntica cultural o les diferències sociolingüístiques de grans grups culturals?

Per a nosaltres, una de les possibles respostes a algunes d'aquestes qüestions és: a través de la música.

2.2. Per què escollim la música?

La música, d'acord amb alguns punts que anomena Linke (2006: 41), facilita que els alumnes puguin desenvolupar certes competències com ara:

1. Comprendre aspectes culturals adquirits per certs grups socials.
2. Prendre consciència de la diversitat dins de la mateixa cultura (gènere, generació, ètnia, classe social, religió, etc.).

3. Reconèixer i entendre certes convencions específiques en situacions de comunicació quotidianes.
4. Sistematitzar diferències i semblances entre la pròpia cultura i l'estrangera.
5. Comprendre la lògica interna d'una cultura i capacitat i predisposició al canvi de perspectiva.

Pensem que treballant i analitzant les lletres de les cançons escollides, el vocabulari, els referents que hi apareixen, les expressions, els protagonistes, la temàtica, etc., podem desenvolupar totes aquestes destreses que s'engloben sobretot en la coneguda competència (inter)cultural que descriu el MCER. Recollint alguns dels punts de Sambanis (2015: 7-9), l'explotació didàctica que tradicionalment s'ha fet de la música a les classes de LE ha estat per a practicar la pronunciació, el vocabulari o la gramàtica però actualment, i també gràcies a l'ús de les TIC, les possibilitats d'aplicació s'han multiplicat. Si ens centrem estrictament en l'ús de la música a l'aula de llengua estrangera, trobem molts estudis que parlen dels nombrosos efectes positius de la música per millorar les habilitats socials, la motivació o la capacitat d'atenció. Estem d'acord que la música propicia un ambient relaxat a l'aula, redueix l'estrès o serveix per dinamitzar activitats, és a dir, satisfà funcions psicològiques, emocionals i socials, i per tant, activa l'aprenentatge inconscient. Però també és veritat que aquests avantatges sovint han estat sobredimensionats, especialment als mitjans de comunicació.

En el moment d'idear la nostra proposta, la motivació ha estat un dels factors decisius. Thaler (2015: 11) elaborà un «decàleg amb “a” de la motivació» per a justificar per què s'hauria d'incloure la música en l'ensenyament de LE.

A-Dekalog der Motivation	Decàleg de la motivació
1. Abwechslung	1. Diversió
2. Attraktivität	2. Atractiu
3. Allgegenwärtigkeit	3. Omnipresència
4. Authentizität	4. Autenticitat
5. Aktualität	5. Actualitat
6. Adressatenorientierung	6. Adequació al destinatari
7. Anwendbarkeit	7. Aplicabilitat
8. Affektivität	8. Afectivitat
9. Auslegbarkeit	9. Interpretabilitat
10. Aktivierung	10. Activació

Figura 2: decàleg de la motivació (font: Thaler, 2015; traducció pròpia al català)

Amb la nostra proposta d'activitat cultural afegim a aquesta llista d'avantatges de l'ús de la música, la motivació que suposa conèixer personalment l'artista o cantant, participar en primera persona en el procés de preparació i execució de l'activitat, tenir davant, a l'aula, una persona real amb els instruments, amb històries, vida pròpia, anècdotes, carisma...

2.3. Què volem aconseguir?

En el moment de començar a organitzar una activitat cultural d'aquestes dimensions, ens vam plantejar una sèrie d'objectius que traspassaven les aules. D'una banda, hi havia els objectius pedagògics, més estretament lligats als nivells i als programes de cada assignatura, professor o universitat, i amb la situació dels estudis catalans dins de cada departament. Alguns eren compartits, com ara:

1. Consolidar i augmentar els coneixements lingüístics de català.
2. Aconseguir un augment en el nombre d'inscrits en assignatures de català avançat i de cultura dels pròxims semestres.
3. Convèncer els departaments de romàniques que inverteixin recursos econòmics i humans en la programació del lectorat de català.
4. Millorar el prestigi del català en les universitats mitjançant les conferències dels músics i cantants.

Però no ens podíem concentrar únicament en aquests objectius, hi havia també altres punts que ens semblaven importants i que anaven més enllà de l'àmbit docent (universitari):

1. Augmentar el coneixement de la riquesa musical en llengua catalana (també la música en valencià, que durant molts anys no ha comptat amb cap tipus de suport governamental) a l'exterior, intentant aconseguir una alta participació dels estudiants en les xerrades-concert i de públic en general en els concerts a fora de l'aula i, si fos possible, atreure persones no vinculades necessàriament a la universitat o a la llengua i la cultura catalanes.
2. Aconseguir despertar l'interès per la cultura catalana, fent una bona difusió de la gira amb els mitjans que teníem a l'abast: Internet, mitjans de comunicació locals, contactes personals, notes de premsa de l'IRL o la Delegació del Govern.
3. Col·laborar amb altres agents culturals del país (casals catalans, sales de concerts, centres culturals) i organitzar activitats conjuntes per a fomentar la interculturalitat.

Finalment, una altra de les característiques del nostre projecte, i que ha esdevingut un tret diferencial, ha estat el fet de tractar-se d'una gira, una sèrie d'activitats concentrades en poques setmanes. Els motius principals per prendre aquesta decisió van ser, en un inici, principalment logístics i econòmics: tenia sentit aprofitar el viatge des de Catalunya i poder arribar a diverses universitats i ciutats i, per tant, al major nombre d'estudiants possible. A part d'això, la coordinació necessària per al projecte ha servit per aconseguir altres propòsits, com ara fer créixer la consciència de col·lectiu entre els professors d'estudis catalans a Alemanya amb el treball en equip de les lectures i a la vegada entre les universitats que ofereixen estudis catalans; també entre els alumnes s'ha creat un cert sentiment d'identitat, de pertànyer al mateix grup (d'estudiants de català a l'exterior).

El treball cooperatiu que representava cada gira (i que a continuació explicarem amb detall) servia per crear vincles entre estudiants de diferents universitats: tots coneixien l'artista, podien cantar les mateixes cançons, realitzaven un llibret de traduccions entre tots, el seguien a les xarxes socials, etc. Una estudiant de Mannheim deia que: «a Sardenya era una oportunitat de veure similituds amb els estudiants d'altres països quan vam cantar (cançons de Dausà i Alabajos) al port de nit», referint-se a la IV Trobada Internacional de Professors i Estudiants de Català a l'Exterior realitzada a l'Alguer l'abril de 2015.

3. Com s'organitza una gira d'aquestes característiques?

En cada edició, l'organització ha estat formada per un nombre variable de lectors i electors de català de l'IRL (depenent del nombre d'universitats participants), becaris dels centres catalans (Lausana, Colònia, etc.), el representat de l'IRL a la Delegació del Govern de la Generalitat de Catalunya a Berlín i els mateixos artistes i/o representants. Sempre hi ha hagut una persona que ha assumit el paper de coordinadora entre totes les parts i sobretot d'interlocutora amb l'artista i persona de referència per a tot l'equip. Alguns factors han propiciat l'èxit d'aquesta iniciativa, per exemple, el fet que part de l'equip tingués experiència prèvia en l'organització de gires, disposar d'un pressupost tancat i aprovat abans del començament de l'activitat, comptar amb un equip de persones amb una bona formació acadèmica i un bon coneixement de la ciutat on treballen i resideixen i del funcionament universitari; i gaudir del suport d'una entitat pública, amb el prestigi que això suposa.

Malgrat tot, hem hagut de conviure també amb una sèrie de debilitats, com ara el fet de realitzar aquesta tasca en el temps lliure, sense que això representés cap tipus de remuneració econòmica per a cap dels professors; ser dependents de l'ajut de l'IRL per dur a terme el projecte; no disposar d'estudis en gestió cultural; tenir pocs contactes en el sector musical i poc domini de la comunicació (disseny gràfic) i del material publicitari; i finalment, tractar-se d'una actuació molt burocratitzada, per tal com calia omplir molts formularis i fer molts tràmits per a totes les entitats col·laboradores.

3.1. Organització

A continuació farem una breu descripció de tots els agents implicats en l'organització de l'activitat. Aquest model mixt de gestió ens permet garantir una riquesa d'idees i estalvi de recursos significant. Vegem quin és el paper de cadascun d'ells:

1. **Institut Ramon Llull:** El projecte no neix com a programació directa de l'IRL, sinó en forma de subvenció atorgada des de l'Àrea de Llengua i Universitats, a la qual tan sols poden optar les propostes dissenyades pel professorat de la Xarxa Llull a l'exterior, ja que es tracta d'un ajut destinat a l'organització d'activitats culturals en el marc universitari, en el qual s'adscriu el projecte de la gira. Els lectors i lectores encarregats de l'organització de la gira no han firmat cap contracte amb l'IRL per a dur a terme l'activitat, com tampoc en signen els beneficiaris de les subvencions, els músics. L'equip docent que participa en el projecte ho fa voluntàriament, sense rebre cap remuneració a canvi, per tal com,

implícitament, se sobreentén que aquest tipus de tasques són inherents a la figura del lector.

2. **Universitats:** cedeixen de manera gratuïta els espais on té lloc la xerrada-concert i l'equip tècnic necessari per a tirar-la endavant. En alguns casos gestionen i cobreixen les despeses d'allotjament, en d'altres col·laboren amb uns honoraris en concepte de «professor convidat», que varia de departament a departament.
3. **Lectors:** tenen cura de l'organització de la xerrada a la seva universitat, reserva de sales, difusió de l'acte mitjançant cartells, *flyers*, xarxes socials, contacte amb els mitjans locals; etc. En les poblacions en què hi ha xerrada i a més concert en una sala fora de les universitats, s'encarreguen de la recerca de local, les negociacions amb el propietari i comparteixen la responsabilitat de promoció de l'esdeveniment amb el local. Molts d'ells també allotjaran a casa seva els músics i acompanyants.
4. **Centres culturals a l'exterior:** per exemple el Centre Català de Lausana, el Centre Cultural Català de Colònia o l'Institut Cervantes de Frankfurt, tots en diferents edicions, han cedit una sala pel concert i han ajudat econòmicament, sigui cedint els diners de l'entrada o cobrint l'allotjament dels artistes.

4. Aplicació pràctica a l'aula

Hem vist, doncs, que una activitat cultural d'aquestes característiques requereix una preparació i unes tasques poc pròpies de les habituals d'un professor de llengua. De tota manera, no ens podem oblidar de la motivació inicial d'aquesta iniciativa: que els nostres alumnes aprenguin cultura i llengua catalana. Per tant, és indispensable que, paral·lelament a l'organització logística, hi hagi una bona proposta didàctica anterior, simultània i posterior a la visita del «convidat».

4.1. Varietat d'objectius didàctics

En l'apartat 2.1. hem parlat breument de les característiques dels estudiants universitaris de CLE. D'acord amb aquesta diversitat d'estudiants i de programes d'estudis, cada professora decideix adaptar i escollir les activitats més adequades pels nivells, cursos, temes, etc.; elaborant propostes més comunicatives o més centrades en aspectes lingüístics segons cregui convenient en cada cas. Prenent algunes de les idees de Llorente (2009: 73-74) i Thaler

(2015: 11) i altres exemples propis, intentarem relacionar possibles activitats amb les competències del MECR que podem treballar:

- A. Coneixement del món:** Identificar i entendre noms de llocs, institucions i organitzacions, persones, objectes, fets històrics o polítics, característiques geogràfiques, demogràfiques o econòmiques, etc.
- B. Coneixement sociocultural:** Reconèixer i entendre referències a la vida quotidiana, les condicions de vida, relacions interpersonals, creences i actituds, convencions socials o comportament rituals.
- C. Consciència intercultural:** Prendre consciència sobre com es veu cada comunitat des de la perspectiva dels altres, sovint en la forma d'estereotips nacionals, ho concretarem amb una feina de traducció de les lletres de les cançons pel públic que no parla la LE. Com ho podem fer perquè algú que no parla la llengua ni coneix la cultura tingui tota la informació necessària per a entendre la cançó?
- D. Competència sociolingüística:** Prendre consciència de la varietat de registres, varietats dialectals, accents, expressions populars o col·loquials.
- E. Competència lingüística comunicativa:**
 - 1. Comprensió auditiva:**
 - a. Prendre la cançó com un text en si, respondre preguntes de comprensió.
 - b. Exercicis d'omplir buits, correcció d'errors, substitució, etc.
 - 2. Comprensió escrita:** lectura del text de les cançons, articles de premsa que parlen dels artistes, llibres o poemes escrits pels cantants.
 - 3. Expressió oral:**
 - a. Pràctica de la pronunciació, fonologia, entonació o accentuació, memoritzant o repintant la música.
 - b. Debat sobre un tema d'actualitat social, sobre qüestions polèmiques que trobem a les cançons.
 - c. Preparar prèviament preguntes i/o entrevistes.
 - 4. Expressió escrita:**
 - a. Treballar l'ortografia o la gramàtica, sigui amb exercicis d'omplir buits, fins a correcció d'errors, substitució, etc.

- b. Activitats d'escriptura creativa: escriure noves estrofes, o un text més llarg a partir d'un tema sorgit amb una cançó. Pot ser un tema social, polític, històric que aparegui al text o més relatiu als sentiments i sensacions que desperten les cançons, partint més de la temàtica.

5. Mediació lingüística: traducció de les lletres o interpretació.

Un factor important a tenir en compte és que l'oportunitat de conèixer l'interpret de les cançons treballades a classe fa augmentar de manera significativa la implicació de l'alumnat, i consegüentment, els coneixements adquirits. Si a més es tracta d'un cantant jove i proper amb qui es poden sentir identificats, poden arribar a crear llaços afectius, que també milloraran el seu aprenentatge. El cert és que es poden plantejar una infinitud de propostes prèvies a la visita del cantautor, algunes d'elles relacionades amb altres productes culturals que podem apropar als estudiants. Per exemple, alguns dels artistes canten versions de cançons d'altres cantants o posen música a poemes de grans figures de la literatura catalana; és un bon moment per presentar-los també, esmentar l'època o el context històric i la seva importància per la llengua i la cultura catalanes. En altres casos, ens trobem amb fets més contemporanis, per exemple el llibre d'Anna Roig, la cantant del grup Anna Roig i L'ombre de ton chien, *Tan de veritat com les coses que penso, les coses que m'invento i les coses que he somiat* (Columna, 2012), un recull de reflexions, poemes i relats curts. Podem combinar el treball de la música i textos del llibre. O amb la pel·lícula *Barcelona, nit d'estiu* (Dani de la Orden, 2013), amb banda sonora de Joan Dausà i a la qual ell mateix hi apareix com a actor. Podem projectar la pel·lícula i treballar altres temes que hi apareixen (relacions de parella, històries d'amor, homosexualitat, la ciutat de Barcelona, ús del català i castellà en la societat actual catalana, etc.). O, per acabar amb els exemples, *Cançons de la veritat oculta* (Bankrobber, 2012), un llibre-disc en el qual onze autors contemporanis van transformar contes de Pere Calders en cançons pensades per a ser interpretades per Judit Neddermann.

Per acabar d'arrodonir aquesta motivació i implicació de l'alumnat, podem demanar que el dia de l'activitat realitzin tasques d'interpretació entre l'artista i el públic, facin en directe les preguntes o entrevistes que han preparat prèviament o fins i tot, si tenim alumnes amb dots musicals, puguin cantar o tocar algun instrument.

4.2. Criteris de selecció dels artistes

Des d'un primer moment, hem cregut que l'elecció d'un determinat artista no pot basar-se únicament en els gustos musicals del professorat que dissenya

l'activitat, per bé que evidentment, és un factor que cal tenir en compte, perquè seran moltes les hores que haurem d'invertir en la planificació i realització de l'activitat i la motivació de l'equip organitzador n'és un element fonamental. Primer de tot, necessitem un bon orador, algú que sigui músic i «professor» alhora, que pugui expressar-se clarament i tingui la capacitat de captar l'atenció de l'alumnat. En aquest sentit, valorem la dicció dels artistes convidats, pensant en el nivell bàsic o elemental de molts grups. Ara bé, el fet d'escollir un cantant amb una bona dicció no es pot traduir erròniament per buscar un parlant de la varietat oriental central. El professorat que forma part de la xarxa d'universitats de l'IRL prové d'indrets molt diversos dels Països Catalans, una riquesa que es reflecteix també en el projecte que ens ocupa. En alguns casos la varietat dialectal de l'artista coincideix amb la del lector o lectora, en altres no, i totes dues circumstàncies tenen els seus avantatges i inconvenients. Les diferències dialectals entre els lectors i els músics serveix, per exemple, per a introduir amb naturalitat, des de nivells molt inicials, una varietat que d'altra banda haurien conegut potser artificialment per mitjà d'un llibre, i segurament, molt més tard.

Un altre criteri no gens menyspreable és buscar algú amb qui els alumnes puguin sentir-s'hi identificats, algú que aconsegueixi transmetre'ls una visió actual de la cultura catalana, una cultura viva. Això és el que ens ha empès a escollir artistes joves, perquè sabem que es poden crear més vincles i, al mateix temps, per què no dir-ho, per a desmarcar-nos de les clàssiques activitats que organitzen alguns departaments de romàniques de les facultats, amb conferències magistrals per part de professors emèrits que donen peu a poca interacció amb els alumnes i es basen en un aprenentatge frontal i unidireccional.

I finalment, però no per això menys important, hem tingut present el perfil acadèmic i formatiu. Entre els músics hi ha hagut escriptors, filòlegs catalans, filòsofs, historiadors, mestres; etc., perquè hem volgut que parlin com a músics però que no es limitin a cantar i tocar a classe, sinó que també puguin donar-hi un enfocament didàctic, depenent del seu rerefons formatiu i professional.

5. Valoració

Este tipo de actividades que organizas me parecen muy importantes no sólo para expandir y enseñar la cultura catalana en las universidades alemanas, sino que para hacer ver que un idioma está muy ligado a una forma de ver el mundo y esa forma de ver el mundo se puede transmitir de diferentes maneras, la música es probablemente la forma más fácil de transmitir una cultura y conectar personas

con diferentes culturas a diferencia de una charla de algún escritor o escritora que puede ser un poco menos atractivo para los estudiantes. (Eñaut Larreina, estudiant Erasmus a la universitat de Mannheim, curs 2014-2015)

L'elevada assistència a les xerrades i concerts ens fa pensar que hem aconseguit que els participants, sobretot l'alumnat, siguin més conscients de la riquesa musical que caracteritza els Països Catalans. Ens basem, per exemple, en l'interès suscitat per les lletres de les cançons, les preguntes plantejades un cop acabada la xerrada, la compra de CD o les preguntes i referències que en els semestres posteriors van fent els estudiants. Gràcies a la música són capaços de recordar més fàcilment el lèxic, per exemple, hi ha alumnes que han continuat estudiant català i que, encara temps després, empen paraules de cançons dels grups que hem portat a classe a les seves redaccions o quan parlen. D'altra banda, també és veritat que la motivació dels professors a l'hora de planificar activitats com aquestes és molt superior, ens permet treballar amb altres agents culturals, en equip, compartint idees amb altres companys. En definitiva, és una manera de preparar classes més interessant i distreta. La música és un llenguatge universal, i el pop un dels gèneres amb més seguidors, cosa que facilita la bona acollida de la iniciativa i la participació de moltes persones, no només alumnes, sinó també altres professors i treballadors del nostre departament.

De tota manera, sabem que hem de preveure certes dificultats. Les ciutats on programem les activitats disposen d'una àmplia oferta cultural, això implica que hi hagi molta competència i fa difícil que el nostre projecte destaquï de la resta. La dedicació parcial i sense compensació econòmica, així com la manca de temps i la manca de formació en gestió cultural dels professors, pot provocar que es produeixin més incidències. El pressupost baix o la dependència d'institucions externes i públiques generen inestabilitat i possibilitats de cancel·lació o modificació dels actes. A més, la llengua pot resultar un obstacle en les activitats més pensades per a un públic no acadèmic.

Un dels punts més complicats del projecte ha estat la comunicació, la difusió dels actes per tal que tinguessin cert impacte mediàtic tant al país de destí com als Països Catalans. Les relacions amb agents culturals locals, hem de confessar que han estat més aviat inexistents. A més, el ressò mediàtic ha estat escàs en els països de fora; algunes emissores de ràdio han recollit la notícia de la gira, han fet entrevistes als cantautors o professors i han posat la música, per exemple, la de la universitat de Mannheim, un programa català a Frankfurt o l'emissora autonòmica a Saarbrücken (Saarland) (ciutat on també han sortit notes de premsa i fotos a diversos diaris sobre diferents gires). La part més significativa ha estat segurament la promoció dels mateixos artistes i

el seguiment de la gira que han fer a través dels seus blogs i perfils en diverses xarxes socials. Sobretot en les últimes edicions, ha estat decisiu per arribar a catalans residents pel món o perquè el públic que els descobria els continuï seguint un cop acabada la gira. Els mitjans de comunicació dels Països Catalans s'han fet ressò en algunes ocasions de certes actuacions o els mateixos artistes n'han parlat en entrevistes anteriors o posteriors. Una de les aparicions més vistoses ha estat potser el documental que va emetre TV3 l'any 2011 al programa *Entrelínies* sobre la gira alemanya d'Els Amics de les Arts. L'Institut Ramon Llull ha col·laborat també publicant notícies i notes de premsa en cada ocasió, sigui en català a la pàgina web oficial, o en alemany, a la pàgina de la delegació a Berlín.

A pesar de no ser un tipus d'activitat fàcilment avaluable, creiem que en general podem afirmar que hem aconseguit els objectius anteriorment descrits. Les gires han contribuït a augmentar el prestigi de la llengua i cultura catalanes entre els estudiants i els departaments de romàniques. Des d'un punt de vista pedagògic, l'aprofitament del projecte per part de l'alumnat ha estat molt bo, fet que s'explica per l'elevada motivació amb què han participat en l'activitat i per les repetides vegades que pregunten quan tornarà a haver-hi algun concert.

Bibliografia

CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues (última consulta: 15 juliol 2016).

LACUEVA I LORENZ, M./ SUBARROCA ADMETLLA, A. (2016). «Cultura y Sociedad para estudiantes universitarios de CLE: rasgos específicos, prácticas y propuestas», IBARRA RIUS, N./ BALLESTER ROCA, J./ ROMERO FORTEZA, F.(eds.). *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas*, Editorial Universitat Politècnica de València, p. 83-96, <http://hdl.handle.net/10251/61624> (última consulta: 15 juliol 2016).

LINKE, G. (2006). «Kulturelles Lernen mit Musikvideoclip und Film», *Praxis Fremdsprachenunterricht*, n. 5, p. 40-45, <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/praxis-fremdsprachenunterricht/2006-5/kulturelles-lernen-mit-musikvideoclip-und-film> (última consulta: 13 març 2016).

LLORENTE, L. I. (2009-2010). «El ritmo de la gramàtica: la música en la clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE)», *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, n. 32-33, p. 69-81, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=F1E2832C7C5CA2F99EC0D386AC108949.dialnet01?codigo=3933456> (última consulta: 20 març 2016).

MIQUEL, L./ SANS, N. (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n. 0, p. 326-338, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 (última consulta: 25 març 2016).

NEDDERMANN, J. (2012). *Cançons de la veritat oculta*. Barcelona, Bankrobber.

QUAST, U. (2009). «Mit Musik effektiv Fremdsprachen lernen», *Praxis Fremdsprachenunterricht*, n. 2, p. 9-12, <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/praxis-fremdsprachenunterricht/2009-2/mit-musikeffektivfremdsprachen-lernen> (última consulta: 20 març 2016).

ROIG, A. (2012). *Tan de veritat com les coses que penso, les coses que m'invento i les coses que he somiat*. Barcelona: Columna Edicions.

RUSSELL, E. (1999). «Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la “enseñanza de la cultura”», *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, n. 22, p. 105-114, <http://www.grao.com/revistas/textos/022-los>

registros/hacia-la-construccion-de-un-saber-intercultural-propuestas-para-la-ensenanza-de-la-cultura (última consulta: 13 març 2016).

SAMBANIS, M. (2015). «Musik bitte! Sprache und Musik - Sprache der Musik», *Praxis Fremdsprachenunterricht*, n. 3, p. 7-10, <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/praxis-fremdsprachenunterricht/2015-3/musik-bitte> (última consulta: 20 març 2016).

THALER, E. (2015). «Musikbasierter Fremdsprachenunterricht», *Praxis Fremdsprachenunterricht*, n. 3, p. 11-14, <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/praxis-fremdsprachenunterricht/2015-3/musikbasierterfremdsprachenunterricht> (última consulta: 20 març 2016).

ANNEXOS

Annex 1. Proposta didàctica de la cançó «Jean-Luc». Els Amics de les Arts, *Bed & Breakfast* (2009)

1. Abans d'escoltar la cançó. Tots junts:

- Coneixes altres grups que cantin en català?
- Aquesta cançó es titula "Jean Luc". Evidentment no és un nom català. Saps de quin personatge famós es pot tractar?

2. Observa la fotografia i fes deu suposicions sobre aquests quatre nois. Utilitza la perifrasi de probabilitat *deure + infinitiu*.

ex. Deuen jugar a bàsquet cada dissabte a la tarda.

DEURE +INFINITIU

dec
deus
deu
deuem
deveu
deuen

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Useu la perifrasi *deure + infinitiu* per expressar que és molt probable que una acció passi o hagi passat, però sense referir-nos-hi amb un absolut grau de seguretat.



Els Amics de les Arts és un grup de música que va començar a tocar l'any 2005. Les seves cançons es caracteritzen per un estil folk-rock amb melodies senzilles, tocs electrònics i jocs de paraules i ironia. Amb el seu segon àlbum, *Bed & Breakfast*, es van convertir el 2010 en un dels grups més populars del panorama musical en llengua catalana. El 14 de febrer de 2012 va aparèixer el tercer àlbum, *Espècies per catalogar*, amb el qual van aconseguir per segona vegada un disc d'or. Al 2013 gravaven en directe a la Sala Razzmatazz de Barcelona el CD – DVD *Tenim dret a fer l'animal*, que inclou les cançons més significatives dels primers treballs. *Només d'entrar hi ha sempre el dinosaure* és el quart disc d'estudi de la banda gravat al 2014.

Els components d'Els Amics de les Arts, Joan Enric Barceló, Eduard Costa, Ferran Piqué i Dani Alegret, compartien pis d'estudiants a Barcelona, i un bon dia van decidir formar un grup de música., en què canten tots quatre.

1. Llegeix la cançó "Jean-Luc" i intenta completar la lletra amb la informació que tens a sota. Després escolta-la i comprova que tot és correcte.

JEAN-LUC

Els Amics de les Arts (2009)

Ens vam retrobar una nit d'estiu
en un cicle especial de cinema _____ (1) a la fresca.

El meu *plan* era tomar _____ (2)
però al final tot es va anar allargant i els dos vam decidir sortir de _____ (3).

Se'ns va fer _____ (4),
va dir: "No agafis pas el _____ (5), si vols et pots quedar,
que al _____ (6) hi tinc un quarto exprés per a convidats".

I et deixo aquí sobre un _____ (7)
perquè ara no però després fot _____ (8), ja veuràs.
Si tens _____ (9) o vols aigua tu mateix,
pots fer, pot fer com si fossis a casa.

La manera com va dir _____ (10) i va picar l'ullet
era fàcilment mal interpretable.
Vaig augurar una nit per a la posteritat,
fer un cim, fer un vuit mil, fer quelcom
difícilment igualable.

Però ja no passava res
només aquell silenci trencat pel meu somier
potser no era el seu tipus,
millor que no fes res.

I en una paret al fons
imprès en blanc i negre hi havia un póster d'en Godard,
potser podria dir-me per què em ballava el cap.

Ai Jean-Luc, ai Jean Luc,
vull entendre-ho però no puc.
Ai Jean-Luc, ai Jean-Luc. (x2)

Ell va dir que en casos com aquest
no es tracta de ser més guapo o de ser més lleig,
sinó d'estar convençut de fer-ho.
Jo vaig dir "ja, però si ara hi vaig i ella no ho vol després què,
després tot això acaba *siguent* un rotllo *patatero*".

Em va convidar a _____ (11)
i en un *plano* seqüència
una frase magistral:
"Una _____ (12) és una _____ (12),
no et preocupis, tant se val."

L'endemà vam esmorzar.
Ni tan sols vaig mirar-la.
I a l'hora de marxar
ella em va fer un _____ (13)
que encara no sé interpretar.

Ai Jean-Luc, ai Jean Luc,
vull entendre-ho però no puc.
Ai Jean-Luc, ai Jean-Luc. (x3)

- (1) En masculí, nacionalitat de Napoleó Bonaparte.
(2) D'aquí a poc temps.
(3) Activitat preferida d'uns quants adolescents especialment els divendres a la nit i el cap de setmana.
(4) Fora d'hora.
(5) Si no t'agrada agafar el transport públic, pots anar-hi.
(6) Apartament en un edifici, casa.
(7) Si no tens manta, en necessites un de bo per posar sobre el llit.
(8) Sinònim de fred (paraula col·loquial).
(9) Desig de menjar.
(10) Ho diem quan ens n'anem a dormir.
(11) Acció que fem amb un cigar o una pipa.
(12) Persona del sexe femení.
(13) A Catalunya en fem per saludar-nos; a Alemanya, es freguen l'esquena, i al Japó, s'inclinen.



Imatge: Reckon

1. Digueu si les afirmacions següents són vertaderes o falses, i per què:

- a. El protagonista de la cançó demana consell a Almodóvar. _____
 b. El noi i la noia es van conèixer en un cicle de cinema francès a la fresca. _____
 c. Abans d'anar a dormir, la noia li va picar l'ullet al noi. _____
 d. El protagonista no sap com actuar amb la noia. _____
 e. El noi i la noia s'emboliquen. _____

2. Després d'escoltar la cançó. En grups: intenta trobar el significat d'aquestes expressions segons el context de la cançó:

- a la fresca:
 -sortir de gresca:
 -fotre rasca:
 -tenir gana:
 -fer un cim:
 -picar l'ullet:
 -ser el tipus:
 -ballar el cap:
 -tant se val:
 -ser un rotllo *patatero*:
 -ni tan sols:
 -fer un petó:

3. Relaciona les expressions amb el significat.

a. sortir (amb) _____	1. Ser infidel.
b. fer un petó (a) _____	2. Posar fi a una relació amorosa.
c. abraçar _____	3. Tenir una relació de parella.
d. enamorar-se (de) _____	4. Tocar a algú amb els llavis en senyal d'amor, afecte, salutació, etc.
e. posar les banyes (a) _____	5. Establir relacions amoroses superficials i passatgeres. / Flirtejar amb algú.
f. tallar (amb) _____	6. Envoltar o estrènyer una persona o una cosa amb els braços.
g. lligar (amb) _____	7. Sentir amor cap a una altra persona, agradar molt.
h. casar-se (amb) _____	8. Unir (dues persones) en matrimoni.

4. Parlem d'amor i de sentiments: Quines són per vosaltres les qualitats més importants per triar parella? Has de triar-ne cinc i després comentar-ho amb el company:

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| _____ la seva educació | _____ el seu sentit de l'humor |
| _____ el seu caràcter | _____ la seva religió |
| _____ la seva família | _____ la seva edat |
| _____ els seus amics | _____ les coses que teniu en comú |
| _____ el seu aspecte físic | _____ la seva filosofia de vida |
| _____ els seus ingressos | _____ els seus plans de futur |
| _____ la seva feina | _____ la seva ideologia |



Il·lustració: Mur Tarragona

Exemple:

Per mi el més important són els seus ingressos i el seu aspecte físic. Reconec que sóc molt superficial i materialista!

Doncs, jo crec que el més important a l'hora de triar parella és el sentit de l'humor. M'agrada molt riure i escoltar acudits!

5. Llegeix el text i després mira l'anunci d'Estrella Damm, en què apareixen Els Amics de les Arts. El professor repartirà una fotografia amb algun dels personatges (majúscula) o elements culturals catalans (negreta) a cadascú. Aça la foto quan hi facin referència en l'anunci.

Leo Messi, millor jugador del món. Andrés Iniesta, segon; i Xavi, tercer. Els tres formats a la Masia, eh. Els tres fets aquí. Com en Pedro, en Bojan, en Busquets, en Valdés, en Piqué i en Puyol... tots fets aquí. I el Pep Guardiola... el que molts consideren el millor entrenador del món, què? Nascut a Santpedor, format a la Masia. Te n'adones? És possible que tinguem el millor equip de la història, i la majoria dels seus jugadors són fets aquí.

-Què tenim?

-Que què tenim?

-Tenim els Pyreneus, plens de neu a l'hivern, i tenim 580 quilòmetres de costa des d'Alcanar fins a Portbou.

- Amb 336 dies de sol a l'any.

- Tenim l'Empordà, la Fageda, la Cerdanya.

- El Delta de l'Ebre, l'Estany de Sant Maurici i Aiguestortes.

- Tenim la Sagrada Família i el Parc Güell; construïts aquí per un gran senyor d'aquí.

- Tenim totes les coses maques que va fer en MIRÓ.

- Tenim els ous d'en DALÍ a Portlligat.

- I tenim un munt d'històries de la MERCÈ RODOREDA i d'en MONZÓ.

- I els poemes visuals d'en JOAN BROSSA.

- Per descomptat, tenim, i sempre tindrem les paraules de JOAN MANEL SERRAT.

- Coses que només nosaltres tenim...

- El tíó, el caganer, la sardana...

- La Patum i els castellers.

- I ara no només són nostres, són patrimoni de tota la humanitat.

- Tenim llonganissa de Vic, els recuits de Fonteta...

- Els d'Ullastret.

- Les galetes de Camprodon.

- Els calçots i el romesco.

- El capipota, el trinxat i les millors anxoves del planeta. I tenim els millors cuiners del món.

- Fent plats increïbles amb les coses bones que tenim aquí.

- Coses bones, coses nostres que tenim.

6. Amb l'ajuda d'Internet, situa en el mapa els topònims que anomenen a l'anunci.



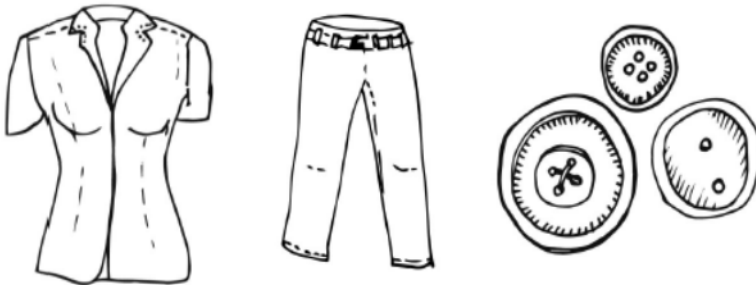
7. TASCÀ FINAL

Els Amics de les Arts vénen la setmana que ve a fer una xerrada a classe. En grups de quatre persones, prepareu 10 preguntes sobre diversos aspectes de la seva vida (formació, mètode de composició, lletres; etc.). Després doneu-les a un altre grup perquè les corregeixi i faci suposicions sobre les possibles respostes.

Annex 2. Proposta didàctica de la cançó «Tinc una mania inconfessable». Pau Alabajos, *Teoria del caos* (2008)

1. Recordes les parts del cos? A continuació trobaràs unes definicions i has d'intentar recordar a quina part del cos fan referència.
 - a) Òrgan fotoreceptor dels animals capaç de formar imatges de l'objecte emissor o reflector de llum → _____ (plural)
 - b) Agregat de totes les parts materials que constitueixen l'organisme humà. Tota la persona llevat del cap. → _____
 - c) Part posterior del coll de l'home i dels animals; clatell → _____
 - d) Part terminal del braç, que comprèn el carp, el metacarp i els dits. → _____ (plural)
 - e) Formació constitutiva de l'endosquelet dels vertebrats, que reemplaça en major o menor grau el notocordi, de composició cartilaginosa o òssia i format per unes peces separades anomenades vèrtebres. → _____
 - f) Tòrax, part del cos humà que s'estén del coll al ventre. Mamella de dona. → _____ (plural)

2. I aquestes peces de vestir?



Il·lustracions: Mur Tarragona

3. Conjuga els següents verbs en present d'indicatiu i en la persona indicada:

- a) 1a persona singular:
 - Tenir → _____
 - Encantar-me → _____
 - Agradar-me → _____
 - Despertar-se → _____
 - Eixir (sortir) → _____
 - Caminar → _____

- b) 3a persona singular:
 - Semblar → _____
 - Venir → _____

- c) 3a persona plural:
 - Parlar → _____

4. Ara escolta la cançó del cantautor valencià Pau Alabajos i completa els espais buits amb les paraules dels exercicis anteriors: parts del cos, peces de roba i verbs conjugats en present.

TINC UNA MANIA INCONFESSABLE

Pau Alabajos, 2008

_____ una mania inconfessable
i és que _____ cabussar-me
en els teus _____
Tocar-te en silenci,
besar-te lentament
per tot el _____.

L'alba ens sorprèn
mirant-nos tendrament
després de la batalla
sempre _____ la calma,
des de teu llit
tot _____ diferent.

Tinc una mania incontrolable
i és que _____ mossegar-te
en el _____,
ficar-te les _____
per dins de la _____
i jugar amb els teus _____.

I arrancar els _____
dels teus _____,
amb tant poca destresa
que redolen per terra
com si fórem dos gladiadors.

*Ja no aguante més,
vaig a rebentar,
sint calfreds
per la _____
quina sensació d'immortalitat,
com si tan sols existirem
en el món nosaltres dos,
com si acariciara els núvols
amb les _____.*

Sent una alegria inreprimible
cada vegada que em _____
al teu costat,
i em ve a la memòria
la nit increïble
que se n'ha anat volant.

_____ al carrer,
_____ entre la gent,
és hora de somriure,
és el moment d'escriure
cançons que _____ del present.

Tornada (x2)



Il·lustració: Mur Tarragona

Annex 3. Proposta didàctica de la cançó «València, 9 d'Octubre». Pau Alabajos, *Teoria del Caos* (2008)

LA MOCADORÀ (MOCADORADA)¹

1. Llegeix aquest text sobre la celebració del dia 9 d'Octubre a València:

La Mocadorada o Mocadorà [mokaorà] és una celebració popular de la ciutat de València i la rodalia, que té lloc cada 9 d'octubre, dia de sant Dionís, coincidint amb la Diada Nacional del País Valencià. La tradició diu que els homes regalen a les seves parelles un mocador per al coll que embolica uns dolços de massapà, de diferents formes i colors, amb dues figures més grans fetes de massapà cuit: la piuleta i el tronador.

La llegenda diu que els massapans representen els fruits de l'Horta de València que les valencianes van oferir a Jaume I i a la reina Na Violant d'Hongria el 9 d'octubre del 1238, quan van entrar a València després de la conquesta. L'origen de la piuleta i el tronador és del segle XVI, quan el rei va prohibir celebrar la diada amb focs artificials. En resposta, els forners valencians van idear uns dolços de massapà que representaven els coets prohibits; molta gent diu que també representen els òrgans sexuals masculins i femenins. Per aquesta tradició, molts valencians consideren que sant Dionís és el dia dels enamorats valencians; i és tradició que les dones conservin tots els mocadors que la seva parella els ha regalat des que van començar a festejar.



A tot el territori valencià, és una celebració des de l'any 1977, quan es va proclamar aquesta data el Dia Nacional del País Valencià. El 9 d'octubre de 1977 un milió de valencians i valencianes van sortir al carrer cridant "Llibertat, Amnistia i Estatut d'Autonomia".

[Text adaptat de Viquipèdia, https://ca.wikipedia.org/wiki/Diada_Nacional_del_Pa%C3%ADs_Valenci%C3%A0]

Ara llegeix les següents afirmacions i digues si són veritables o falses:

- a) La festa de la Mocadorada se celebra a la totalitat dels Països Catalans. _____
- b) Les figures de massapà representen els fruits de l'Horta de València. _____
- c) Jaume I va ser el primer rei del territori que avui ocupa l'Estat espanyol. _____
- d) Al segle XVI el rei va prohibir els focs artificials. _____
- e) Sant Dionís també és el dia 9 d'octubre. _____
- f) El dia dels enamorats a València se celebra el 23 d'abril, igual que a Catalunya. _____
- g) Durant el franquisme la Diada Nacional Valenciana va ser prohibida. _____

2. Llegeix les paraules de la columna de l'esquerra i intenta trobar la definició corresponent.

Paraules:	Definicions:
1. Enlairar (v)	a) Alçament contra l'autoritat establerta, sedició amb agitació, amb avalot.
2. Càntic (n)	b) Transmetre per contagi, infectar.
3. Revolta (n)	c) Alçar enlaire.
4. Patrimoni (n)	d) Manifestació exagerada d'alegria, d'optimisme.
5. Contagiar (v)	e) Cara exterior d'un edifici on hi ha la porta principal.

¹ Nota als docents: Amb el títol, és un bon moment per explicar la caiguda de -d- intervocàlica característica i normativa del valencià oral.

6. Eufòria (n)	f) Manca de força, de vigoria, etc., per a no cedir, per a fer un treball, per a persistir en una empresa.
7. Façana (n)	g) Conjunt de béns, valors i crèdits que posseeixen una persona o una institució.
8. Flaquejar (v)	h) Himne de lloança tret de diversos llibres bíblics. Composició poètica destinada a celebrar algun esdeveniment. Cant.

3. Recordes el temps verbal del futur? Escribeu en futur els següents verbs en la 2a persona del plural:

INFINITIU	FUTUR (2a plural: nosaltres)
Construir	
Cridar	
Escriure	
Salvar	
Aprendre	
Lluitar	
Girar	

4. Ara escolta la cançó i completa els espais buits amb les formes de futur dels verbs de l'exercici anterior. Atenció! També s'han "escapat" de la cançó algunes parts o capacitats del cos humà...

VALÈNCIA, 9 D'OCTUBRE

Pau Alabajos (2008)

Sonen les dolçaines²
en el carrer Sant Vicent,
més de quinze mil persones
volen fer sentir la _____ .
Les paraules cobren³ força,
hem fet nostra la ciutat,
ja s'enlairen les banderes
per damunt dels nostres _____ .

Missatges d'esperança
en els cànctics de la gent,
el futur és patrimoni
de qui creu en el present.
És tan fàcil contagiar-se
de l'eufòria dominant,
bastirem⁴ els nostres somnis
sense por a flaquejar.

És València, 9 d'Octubre,
no podran fer-nos callar,
_____ amb tantes ganes
que l'asfalt tremolarà.

Caminem com sempre,
avançant contracorrent,
la revolta és quotidiana
i n'hi ha molta feina per fer.
_____ tots els obstacles,
és qüestió de voluntat:
_____ una utopia
amb les nostres pròpies _____ .

Redreçarem⁵ la història,
mamprendrem⁶ un nou camí,
_____ la vista enrere,
_____ contra l'oblit.
_____ de les errades
que hem comés en el passat,
_____ en les façanes
que estem farts de claudicar⁷ .



2 Dolçaina: Das Flazeolett

3 Cobrar: verdienen; gewinnen, erwerben

4 Bastir (construir): erbauen, errichten

5 Redreçar: aufrichten; (que està corbat), gerade biegen; FIG wiedergutmachen

6 Mamprendre (variant valenciana d'emprendre) unternehmen; (escometre) s wenden an

7 Claudicar: aufgeben, -hören; (faltir als principis) in Grundsätzen, untreu werden

5. Tradueix la cançó a l'alemany.

6. Del Roig al Blau - La Transició Valenciana

Si t'interessa saber més coses sobre la Transició i la història del País Valencià, pots mirar aquest documental: <https://youtu.be/-BvuYZubvDg>

Autors i autores / Autoren und Autorinnen

Gemma BERNADÓ FERRER (Dr.phil.) és professora assistent de Clàssiques al Departament de Literatura i Humanitats de la Universitat de Los Andes (Bogotà, Colòmbia), on també imparteix classes de Literatura Catalana. Anteriorment va estar vinculada a la Universitat de Barcelona i, com a professora d'Estudis Catalans, a l' Eberhard Karls Universität Tübingen (2013-2014). És membre dels grups de recerca Peiras i Littera. Les seves línies de recerca principals són la crítica textual llatina, la literatura llatina i els estudis catalans.

Elisabet CAPDEVILA I PARAMIO (M.A.) és International Sales Manager (Ms) al Carl Duisberg Centren gemeinnützige GmbH, centre d'ensenyament d'alemany per a estrangers. Durant sis anys ha estat professora d'Estudis Catalans a les universitat de Colònia i Bonn (Alemanya), on va interessar-se especialment per la promoció de la música en català.

Pilar CARDO ALPUENTE (M.A.) trabaja en en el Instituto de Traducción de la Universidad del Sarre. Interés en las aportaciones culturales en los libros de texto de E2 (español como lengua extranjera): evolución de componentes culturales tanto en contenido como en soportes (literatura, películas, audiciones, internet). Comportamientos y reacciones interculturales en el ámbito hispano-alemán.

Roberto CORTÉS HERNÁNDEZ (M.A.) es profesor de español en la Universidad del Sarre (Alemania). Periodista de formación, diplomado en docencia del español y máster de Español como Lengua Extranjera, cuenta con una experiencia docente de quince años. En la investigación, se interesa por la docencia y por las lenguas minoritarias, sobre todo, las lenguas indígenas de México.

Isabel EXNER (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanistik der Universität des Saarlandes. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen lateinamerikanische und spanische Literatur, Film und Kultur, Kulturtheorien, Abfalltheorien sowie Post- und Dekolonialität.

Rosario HERRERO PRÁDANOS (Dr.phil.) es directora del Departamento de Español del Instituto de Lingüística Aplicada y Traducción de la Universidad del Sarre (Alemania). Líneas de investigación: Lingüística comparada y traducción, didáctica del español como segunda lengua, optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, intermedialidad, lengua poética y textualidad.

Maria LACUEVA I LORENZ (Dr.phil.) és investigadora i professora d'Estudis Catalans al Departament de Romanística de la Universitat del Saarland (Alemanya) i també ho ha estat de les universitats de Heidelberg i Mannheim. Llicenciada en Filologia Catalana i doctora en Didàctica de la Llengua i la Literatura, la seua recerca se centra en la teoria i crítica feministes, les genealogies femenines literàries i la docència universitària de la cultura catalana en l'àmbit internacional. És membre del grup d'investigació ELCiS (Educació Literària, Cultura i Societat).

Antonio LÉRIDA MUÑOZ (M.A.) es profesor de Traducción e Interpretación en la Universidad del Sarre (Alemania) y ejerce en paralelo como traductor e intérprete profesional. Sus intereses, así como su campo de investigación, se centran en el análisis de fenómenos culturales de todo tipo, concienciando al alumnado de las diferentes metodologías resolutivas y de la importancia del conocimiento de la cultura origen y meta al enfrentarse a una traducción.

Vanesa LONGO LÓPEZ (Licenciada) es, desde 2008, docente de lengua y cultura española en el Spachenzentrum (Centro de idiomas) de la Universidad de Saarbrücken (Alemania), en la Universidad Popular (VHS) y en la Escuela Superior Técnica y Científica (HTW) de Saarbrücken y en el Instituto de Educación Secundaria Angela Merici Gymnasium de Trier (Alemania). Sus intereses con respecto a la investigación incluyen lo relacionado con la cultura, el cine y la literatura en lengua castellana.

Julia MONTEMAYOR GRACIA (Magister) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft sowie am Frankreichzentrum an der Universität des Saarlandes. Sie hat 2017 mit einer Arbeit zur Vitalität des yukatekischen Maya promoviert. Zu ihren Forschungsinteressen gehören neben soziolinguistischen Fragestellungen zum Spanischen und Französischen (mit Schwerpunkt Spanisch in Amerika sowie amerindische Sprachkontaktsituationen) auch Angewandte Linguistik, Medienlinguistik sowie Fremdsprachendidaktik.

Anna SUBARROCA ADMETLLA (M.A.) és professora d'Estudi Catalans i de portuguès brasiler a la facultat de Llengües Romàniques a la universitat de Friburg (Alemanya). Els seus àmbits d'interès en la recerca són l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres en contextos multilingües i interculturals, l'ús de la música i els conceptes d'identitat en l'ensenyament de cultura i llengua estrangera i els estudis culturals llatinoamericans.

Wie sehen die besonderen Anforderungen an die Kulturvermittlung für eine internationale Studierendenschaft aus? Welche epistemologischen und methodologischen Herausforderungen bestehen in der Didaktik der Kulturen? Gibt es Unterschiede zur Didaktik der Sprachen, auch wenn beide Bereiche eng miteinander verknüpft sind? Elf Dozierende aus Deutschland haben Überlegungen, Erfahrungen und Materialien aus ihrer Praxis in diesem Buch zusammengetragen. Das Werk möchte einen Beitrag zur Debatte leisten, welchen Platz die Landeskunde und die Kulturwissenschaften im europäischen Hochschulraum einnehmen sollen.

Quina és l'especificitat de l'ensenyament de la cultura a l'alumnat universitari internacional? Quins reptes epistemològics i metodològics presenta la didàctica de la cultura? Són diferents als de la didàctica de la llengua, malgrat que totes dues àrees es troben intrínsecament relacionades? Onze docents de l'àmbit alemany han posat en comú reflexions, experiències i materials a partir de les seues respectives praxis. El conjunt aporta una sèrie de consideracions que, des de la Catalanística i la Hispanística, contribueixen al debat sobre quin és l'espai que, actualment, haurien d'ocupar els *Landeskunde* i els Estudis Culturals dins l'Espai Europeu d'Educació Superior.