

Literatura adaptada en el aula de alemán como lengua extranjera: las autoras, las protagonistas y sus historias

Adapted Literature in the German as a Foreign Language Classroom: The Women Authors, the Female Protagonists, and Their Stories

Isabel Mateo Cubero

Universidad Pablo de Olavide

imateo@upo.es

<https://orcid.org/0000-0003-1262-493X>

Recibido: 20/07/2025

Aceptado: 24/10/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i34.10>

Resumen:

Este trabajo se centra en el uso de obras literarias adaptadas como recurso didáctico en la enseñanza del alemán como lengua extranjera (ALE). Se analiza su valor para el aprendizaje lingüístico y su potencial para facilitar el acceso a la cultura de la lengua meta, adaptado al perfil del alumnado. Partimos del marco teórico del Volumen Complementario del MCER, deteniéndonos en los descriptores más relevantes para la comprensión lectora y el trabajo con textos literarios. A continuación, se examina la oferta editorial de lecturas graduadas en alemán y se analiza la representación de voces femeninas, tanto en la autoría como en los personajes protagonistas. Finalmente, se presenta una experiencia didáctica en el aula con una obra escrita por una autora, centrada en personajes femeninos, con una valoración crítica de la propuesta. Esta contribución busca fomentar una reflexión sobre el papel de la literatura en clase de lenguas y promover una selección más equitativa de textos.

Palabras clave: Literatura adaptada, Alemán como lengua extranjera, Didáctica de lenguas, Marco Común Europeo de Referencia, Autoras, Protagonistas femeninas

Abstract:

This work focuses on the use of adapted literary texts as a teaching resource for German as a foreign language (GFL). It explores their value for language learning and their potential to provide access to the culture of the target language, while being tailored to learners' profiles. The theoretical framework is based on the CEFR Companion Volume, with particular attention to the descriptors most relevant to reading comprehension and engagement with literary texts. The study then examines the range of graded readers available in German, analysing the representation of female voices in terms of both authorship and main characters. Finally, it presents a classroom-based teaching activity using a literary text by a female author centred on female characters, followed by a critical reflection on the task. The study aims to encourage reflection on the role of literature in language education and to promote a more balanced selection of texts.

Keywords: Adapted Literature, German as a Foreign Language, Language Didactics, Common European Framework of Reference, Women Authors, Female Protagonists

E

legir una lectura adecuada para el aula de alemán como lengua extranjera no es tarea sencilla cuando se parte de un compromiso explícito: garantizar la representación de voces femeninas en la literatura, promoviendo así un enfoque igualitario y crítico. Esta tarea resulta especialmente compleja si se consideran obras literarias consolidadas, escritas por mujeres y protagonizadas por figuras femeninas, que además hayan sido adaptadas didácticamente para aprendientes de alemán como lengua extranjera. Este trabajo surge de la búsqueda de obras que cumplan con estos requisitos, con la finalidad de ofrecer recursos de aprendizaje que fortalezcan la igualdad de género.

Para ello, este estudio plantea tres objetivos principales: 1) reflexionar sobre el papel de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular del alemán; 2) examinar la oferta editorial disponible desde una perspectiva de género y analizar cuantitativamente la representación de autoras y protagonistas femeninas en el ámbito de la literatura adaptada para *DaF* (*Deutsch als Fremdsprache*); y 3) presentar una experiencia con perspectiva de género en el aula acompañada de una reflexión crítica desde la perspectiva docente.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, este artículo se organiza en tres apartados. Para comenzar, presentamos el marco teórico y metodológico con el foco en el papel de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras y la orientación actualizada del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y su Volumen Complementario. A continuación, ofrecemos una visión panorámica de la oferta de lecturas adaptadas de las principales editoriales especializadas en *DaF*. En el tercer apartado describimos una experiencia didáctica en el ámbito de la educación superior, con posibles líneas de trabajo para integrar estas obras en el aula de alemán como lengua extranjera. Finalizamos compartiendo las conclusiones de este trabajo.

Partimos de la premisa de que la literatura es un valioso recurso para el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Bischof, Kessling y Krechel 2006; Karkstedt 2017; Kinalska

2025; Schiedermaier 2014). En las últimas décadas, la inclusión de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido objeto de un creciente interés, destacándose tres líneas de reflexión fundamentales. En primer lugar, numerosos estudios subrayan el papel de las emociones como motor del aprendizaje: la literatura, al activar la empatía y la implicación afectiva, puede reforzar la motivación del alumnado, favoreciendo una experiencia de aprendizaje más significativa y duradera (Kinalska 2025: 372-373). Así mismo, la lectura literaria ofrece una vía privilegiada para aproximarse a la perspectiva del otro. A través de sus personajes, tramas y contextos, permite confrontar similitudes y diferencias culturales y sociales, enriqueciendo la competencia intercultural y proporcionando modelos de orientación y reflexión colectiva (Huneke y Steinig 2013: 112; Karlstedt 2017: 184; Kinalska 2025: 374, 378; Schiedermaier 2014: 135). Además, existe un consenso amplio sobre el potencial didáctico de los textos literarios en el aula de lenguas: no solo permiten trabajar objetivos lingüísticos como el aprendizaje de vocabulario o las estructuras gramaticales, sino que pueden fomentar el hábito lector y el placer por la lectura, al tiempo que repercuten en el desarrollo de distintas destrezas, especialmente la comprensión lectora, pero también la producción oral y escrita, y la mediación lingüística (Bischof, Kessling y Krechel 2006: 64; Kinalska 2025: 375-377).

Por otro lado, la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente parte de una comprensión amplia que considera tanto las diferencias biológicas (sexo) como los condicionantes sociales y culturales (género). En este sentido, una enseñanza con enfoque de género requiere atender a las similitudes y divergencias en las vivencias, intereses y comportamientos de mujeres y hombres, así como a las causas y consecuencias de la desigualdad, con el objetivo de transformarla (González et al. 2019: 13-14). Desde esta base, diversos estudios insisten en la necesidad de abordar la cuestión de la equidad de género en el aula de lenguas extranjeras, al tratarse de un ámbito con una fuerte carga cultural y social. De hecho, Ruíz (2021: 67) subraya que, aunque hay docentes que evitan el tema por considerarlo ideológico y parte del alumnado no lo identifica como relevante, una mayoría significativa muestra interés en profundizar en él, lo que refuerza la necesidad de incluirlo en la enseñanza de lenguas. En este sentido, destaca Muñoz (2024: 87-89) la importancia de revisar

críticamente los materiales didácticos desde una perspectiva de género, como parte del compromiso docente con una educación inclusiva y equitativa. Esta revisión implicaría tanto analizar el tratamiento de las destrezas o la variedad de recursos, como verificar si los materiales reflejan un equilibrio en la representación de género y evitan la reproducción de estereotipos, contribuyendo así a una enseñanza más justa.

1. Literatura en el aula de lenguas extranjeras

Durante décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania estuvo fuertemente marcada por la lectura de textos literarios clásicos, considerados pilares del valor educativo. Sin embargo, con el giro hacia una enseñanza más orientada a la comunicación práctica, la literatura perdió protagonismo. Fue precisamente con la llegada del enfoque comunicativo en los años sesenta, y posteriormente con los enfoques holísticos e interculturales, cuando se redescubrió el potencial didáctico de los textos literarios, valorando su capacidad para activar al alumnado y conectar con sus intereses, emociones y creatividad (Esselborn 2010: 35; Huneke y Steinig 2013: 109). La versatilidad y riqueza del texto literario como recurso de aprendizaje del enfoque intercultural queda patente para Karlstedt (2017: 184):

Die kommunikativ-interkulturelle Methode legte den Fokus auf didaktisierte literarische Texte, mit Hilfe derer man alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) trainieren konnte. Es wurden Zugänge zu den Texten gefordert, die kreativ sowie praxis- und handlungsorientiert waren (kreatives Schreiben, Rollenspiele usw.).

El uso de la literatura como recurso de aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras no solo amplía el enfoque comunicativo, señala Grossegessse (2015: 22), sino que favorece la adquisición de competencias clave al implicar al aprendiente como hablante instrumental, agente social y mediador intercultural, permitiéndole incorporar activamente su identidad sociocultural en el proceso de aprendizaje. Según Karlstedt (2017: 184) supone, de hecho, un camino de doble sentido, pues posibilita aprender del otro desde la propia perspectiva y fomenta el desarrollo de la comprensión de las diferencias culturales desde la lengua meta. Siguiendo con los beneficios, los textos literarios en la enseñanza

de lenguas extranjeras ofrecen múltiples ventajas: no solo despiertan el interés del alumnado y provocan reacciones emocionales, sino que también facilitan procesos de identificación, abren el acceso a nuevos mundos y contribuyen al aprendizaje intercultural. Asimismo, resultan un estímulo cognitivo que reta al estudiantado y lo impulsa a avanzar en su competencia lingüística (Huneke y Steinig 2013: 114; Krenn en Karlstedt 2017: 185).

Si bien existe un consenso general sobre los múltiples beneficios del uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras (desde el desarrollo lingüístico y la motivación hasta la competencia intercultural), el aprovechamiento efectivo de los mismos requiere un análisis crítico de sus posibilidades y una definición clara de las condiciones didácticas que favorecen su integración significativa. Para ello, es fundamental valorar la adecuación de las obras al nivel del alumnado, realizar una selección consciente de los textos y asegurar su coherencia con los objetivos de aprendizaje, procurando que las lecturas no resulten ni excesivamente simples ni demasiado complejas o ajenas a la realidad del estudiantado (Huneke y Steinig 2013: 111).

A la hora de incorporar textos literarios al aula, conviene tener en cuenta los tres principios señalados por Bischof, Kessling y Krechel (2006: 68-69), que orientan su aplicación en la enseñanza del alemán como lengua extranjera: a) el principio orientado al lector/a, que desea fomentar la curiosidad del estudiantado, estimularlo, plantearle preguntas y proporcionar conocimientos, así como instarle a crear hipótesis y comprobarlas; b) el principio orientado al aprendiente: comprobar qué sabe, qué le interesa y le provoca curiosidad, qué no entiende o qué le molesta; y por último, c) el principio orientado al proceso: los textos literarios no tienen un único significado, ni una única manera de comprenderlos, por lo que el proceso puede ser más relevante que el resultado final.

A la hora de seleccionar textos literarios para su uso en el aula de lenguas extranjeras, Kinalska (2025: 373-374) plantea una serie de criterios que pueden agruparse en tres grandes categorías: centrados en el alumnado, en el texto y en cuestiones didácticas. Los criterios centrados en el alumnado hacen referencia a la necesidad de adecuar el texto al nivel lingüístico del grupo, asegurando que este se corresponda con las competencias descritas para su etapa de aprendizaje. Asimismo, se subraya la importancia de que el texto

permita establecer conexiones entre los conocimientos previos del alumnado y los nuevos contenidos que se pretenden introducir (Bischof, Kessling y Krechel 2006: 22; Mach 2022: 121), favoreciendo así una auténtica construcción del conocimiento. También se debe considerar el nivel de desarrollo intelectual de los aprendientes, así como su bagaje cultural y su experiencia del mundo, de modo que el texto resulte accesible, significativo y estimulante. En cuanto a los criterios relacionados con el texto incluyen aspectos como su extensión, estructura interna y contenido temático. Se recomienda seleccionar textos que presenten una acción clara y coherente, que faciliten el seguimiento de la trama y fomenten el interés del lector. Además, se valora el uso de un lenguaje natural y auténtico, que no solo resulte comprensible para los aprendientes, sino que también pueda servir como modelo lingüístico realista y funcional. Los criterios didácticos, por otro lado, se infieren de los objetivos de aprendizaje que el profesorado pretende alcanzar mediante la lectura. La elección del texto debe responder a una planificación pedagógica clara, en la que se definan las competencias lingüísticas, culturales y literarias que se quieren desarrollar, así como las destrezas específicas que se van a trabajar. La lectura, en este sentido, debe integrarse de forma coherente en el conjunto del diseño didáctico. Como señala Jiménez (2013: 11), es necesario mantener un equilibrio¹ en el uso de textos literarios en el aula de lengua extranjera: no se trata de descartarlos como recurso lingüístico, pero tampoco de convertir la clase en una lección de teoría literaria.

Hay posturas diversas en cuanto al uso de obras literarias en su versión original: Koppensteiner (en Kaldstedt 2017: 187) es de la opinión de que confrontar al estudiantado con obras complicadas y demasiado pronto puede resultar contraproducente. Por lo que plantea la posibilidad de usar textos literarios traducidos al alemán y lecturas que no sean necesariamente obras clásicas y canónicas. En relación con la tipología de los textos, Jiménez (2013: 12-14) señala que la novela es un tipo de texto de acceso relativamente sencillo para el alumnado. Al plantearse la elección entre textos clásicos o de literatura contemporánea, destaca la complejidad de los clásicos, pues están escritos en una variedad lingüística con características gramaticales y léxicas de épocas anteriores y ello deriva en dificultad según el nivel y la especialización del alumnado. De ahí la posibilidad de utilizar obras literarias adaptadas

por niveles de competencia lingüística según el MCER. En contraposición, Jiménez también menciona el riesgo de que, a veces, las obras literarias adaptadas se perciben como si el texto original hubiera sufrido amputaciones (cuestión relativamente comprensible si se trata de adaptaciones de nivel expresivo y de contenidos, que evidentemente implican cambios en el ritmo de la acción). No obstante, cuando se seleccionan obras adaptadas, lo que se persigue es el contacto del alumnado con la obra y también abrir la posibilidad, a medida que vaya avanzando en su conocimiento de la lengua extranjera, a leer la obra completa en el futuro. De esta manera también se constituye el germen, como objetivo a largo plazo, de proporcionar al alumnado lector de lengua extranjera acceso actualizado al ámbito cultural literario en los países de habla alemana, a sus autoras/es y textos, como apunta Esselborn, con el fin de que el alumnado pueda seguir desarrollando el placer de la lectura según sus propios intereses en el país de la lengua meta (2010: 40) y virtualmente gracias a internet.

La elección del texto debe responder a una planificación pedagógica clara e integrarse en el conjunto del diseño didáctico.

En relación con el uso de textos adaptados pertenecientes al género de la literatura infantil y juvenil, partimos de una posibilidad relativamente alta de que el alumnado ya conozca esas obras porque las hayan leído durante su infancia o adolescencia traducidas a su lengua materna, como podría ser el caso de obras emblemáticas de la austríaca Christine Nöstlinger o el alemán Michael Ende. Con ello estaríamos partiendo de un conocimiento previo de la historia, de unas emociones recuperadas y una conexión con aquella experiencia anterior que puede reforzar la motivación y, con ella, el aprendizaje significativo. Por otro lado, como señalan Huneke y Steining (2013: 113), no solo es cada vez más difusa la frontera que comparten la

(1) Mach (2022: 122) propone dedicar un máximo del 10% del tiempo de docencia para el trabajo con textos literarios.

literatura juvenil y adulta, sino que los libros infantiles y juveniles ofrecen además de un lenguaje más sencillo y accesible, contenidos muy estimulantes.

1.1. La literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras según el MCER

En la primera versión del Marco Común Europeo de Referencia (2001), la atención dedicada al papel de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas era muy limitada (véase Grossegessse 2015: 22; Consejo de Europa 2020: 31). En cambio, la versión actualizada del Volumen complementario introduce descriptores que abordan específicamente la relación de la persona aprendiente con los textos literarios, centrándose en su capacidad de reacción ante ellos (Consejo de Europa 2020: 25).

Entre los cambios que aporta este documento revisado y ampliado, se encuentra la incorporación de tres escalas nuevas que resultan especialmente pertinentes para trabajar con textos literarios y creativos. La primera se refiere a «leer por placer», centrada en la destreza de comprensión lectora y cuyos descriptores proceden de otras escalas ya existentes. Las otras dos corresponden a descriptores asociados a la destreza de mediación: por un lado, «expresar una reacción personal a textos creativos», para niveles iniciales y orientada a una respuesta más emocional que intelectual; por el otro, «analizar y criticar textos creativos» correspondiente a los niveles más avanzados, que implica una elaboración más reflexiva y profunda por parte del aprendiente (Consejo de Europa 2020: 33).

Para la comprensión lectora el MCER establece diversas categorías en función del propósito comunicativo y del tipo textual. Así, se distingue entre «leer para orientarse», que comprende tanto la lectura superficial (*skimming*) como la selectiva (*scanning*), orientadas a identificar fragmentos relevantes o localizar información concreta; y «leer en busca de información y argumentos», que implica una lectura más detenida de textos informativos o argumentativos. A estas se suma la categoría de «leer por placer», no restringida únicamente a la literatura, sino que abarca también textos de no ficción como blogs, biografías, prensa o ensayos, según los intereses de la lectora o lector. Por otro lado, se contemplan formas especializadas como «leer instrucciones», centrada en la interpretación precisa de directrices, y «leer correspondencia», considerada una categoría

diferenciada por su carácter interpersonal (Consejo de Europa 2020: 65).

Los textos creativos son reconocidos por el MCER como fuente principal en la categoría de «leer por placer», aunque estos no se limitan a la literatura escrita, sino que abarcan una amplia gama de producciones culturales como el cine, el teatro, los recitales o las instalaciones multimodales. En consecuencia, los descriptores referidos a esta escala contemplan tanto textos literarios como obras creativas en un sentido más amplio. En el contexto educativo, se espera que los textos creativos susciten reacciones por parte del alumnado, lo que puede canalizarse tanto en el aula como en espacios informales vinculados al aprendizaje de lenguas. Estas reacciones, clásicamente, se agrupan en cuatro tipos: implicación personal con el contenido, estilo o personajes; interpretación de significados o temas; análisis de elementos formales y contextuales; y evaluación crítica de la obra en su conjunto (Consejo de Europa 2020: 120).

En cuanto a la tipología de textos, la escala «leer por placer» incluye una amplia variedad entre escritos y signados, tanto de ficción como de no ficción, atendiendo a la diversidad de intereses de las usuarias/os. Entre los criterios considerados destacan la extensión y variedad textual, la naturaleza del texto (que abarca desde descripciones sencillas hasta obras literarias de distintos géneros y épocas), la temática (desde lo cotidiano hasta lo abstracto), el registro lingüístico (de lenguaje accesible a estilos complejos), así como el grado de autonomía lectora y el nivel de comprensión, que oscila entre la captación de ideas generales y la interpretación de significados explícitos e implícitos. Esta escala pone el foco en el disfrute lector, considerando también la dimensión estética y personal de la experiencia literaria (Consejo de Europa 2020: 70).

1.2. Escalas, descriptores y actividades para trabajar textos literarios

Presentamos aquí tres subapartados con propuestas didácticas orientadas a trabajar con textos creativos en el aula de lengua extranjera siguiendo las tres escalas del MCER referidas en el apartado anterior asociadas tanto a la comprensión lectora, vinculada al placer de la lectura, como a la de mediación lingüística, referidas a la expresión de reacciones, análisis y crítica a textos creativos (Consejo de Europa 2020: 119-120). Para ello, seguimos la progresión de niveles A1-C2

y ofrecemos sugerencias adaptadas a las capacidades lingüísticas del perfil de aprendiente en cada etapa, centrándonos en el trabajo con obras literarias adaptadas y textos complementarios a las mismas, por lo que nos concentraremos en los niveles A1, A2, B1 y B2, siempre y cuando haya descriptores de referencia.

El enfoque progresivo del aprendizaje de lenguas descrito permite observar que los tres primeros niveles, de A1 a B1, están formulados para favorecer el desarrollo gradual de la competencia lectora. En estos niveles, el alumnado aún no tiene autonomía suficiente para abordar textos auténticos sin apoyo, por lo que necesita materiales adaptados que faciliten la comprensión y fomenten la motivación. Concretamente, ya en el nivel A2, el lector es capaz de comprender información esencial en textos sencillos y de identificar la idea principal, lo que le permite disfrutar de una narración breve o ilustrada. En B1, además de reconocer estructuras más complejas, puede comprender sentimientos, puntos de vista y descripciones en textos de dificultad media. Estos niveles permiten mantener el componente lúdico del placer lector sin generar frustración, lo que explica por qué las editoriales se enfocan tanto en estos tramos. A partir de B2, el lector ya adapta su estrategia lectora al tipo de texto, utiliza diccionarios y consulta fuentes cuando lo necesita. Por tanto, puede leer textos auténticos (revistas, novelas sencillas, guías, poemas...), lo que hace que no requiera necesariamente de materiales adaptados, aunque dependiendo del texto en sí, pueda ser preciso. En cuanto a los niveles más autónomos, C1 y C2, correspondientes a discentes de nivel avanzado, es posible acceder sin dificultad a la literatura original, con o sin apoyos, por lo que la producción de textos adaptados pierde su sentido didáctico en este punto. No obstante, sí puede haber propuestas específicas, como anotaciones o glosarios, pero ya no como parte del enfoque de lecturas graduadas.

1.2.1. Destreza de comprensión lectora: «Leer por placer»

En el nivel A1, se espera que el alumnado comprenda el sentido general de textos muy breves y sencillos, especialmente si están apoyados con imágenes. Las actividades propuestas pueden incluir la lectura de historietas ilustradas con lenguaje básico, en las que se solicita a los estudiantes ordenar viñetas, completar frases sencillas o responder con pictogramas sobre lo que ocurre en la historia. También se puede trabajar la identificación de personajes, acciones y lugares

mediante preguntas de opción múltiple con apoyo visual.

Para A2, el objetivo es que los aprendientes comprendan textos breves relacionados con situaciones cotidianas y temas conocidos, descritos en lenguaje muy frecuente. Se recomiendan actividades como la lectura de tiras cómicas o reportajes breves de revistas juveniles (por ejemplo, sobre animales o deportes), seguidas de ejercicios de comprensión global (verdadero/falso, emparejar frases con imágenes) y redacción de pequeñas reacciones personales del tipo «*Ich finde das...*». También se pueden trabajar breves biografías o perfiles de personajes famosos, completando fichas con datos clave.

El alumnado de nivel B1 ya puede leer textos más variados (reseñas, diarios de viaje, letras de canciones, poemas breves) siempre que estén redactados en un lenguaje accesible. Se recomienda introducir diarios de lectura donde se resuman capítulos y se expresen emociones o juicios personales, así como actividades de análisis de personajes, descripción de ambientes o debates sencillos en torno a temas presentes en el texto. La lectura de historias con estructura clara puede complementarse con tareas de predicción de acontecimientos o creación de continuaciones.

En cuanto a aprendientes de nivel B2, pueden leer por placer con gran autonomía, adaptando su estilo de lectura al tipo de texto. Las actividades apropiadas incluyen clubes de lectura con presentaciones individuales, redacción de reseñas personales comparando obras o autores, y análisis de temas o estructuras narrativas en textos como novelas, biografías o guías. También pueden analizarse poemas o letras de canciones desde una perspectiva estilística, identificando figuras retóricas básicas o comentando cómo se transmite una emoción concreta.

1.2.2. Destreza de mediación: «expresar reacción personal a textos creativos»

El objetivo principal para el alumnado de nivel A1 es que pueda utilizar un repertorio muy básico de palabras o expresiones para nombrar emociones provocadas por una obra. Las actividades recomendadas podrían incluir el uso de emoticonos o tarjetas con emociones para asociar con escenas específicas de un cuento ilustrado o fragmento breve, y completar frases sencillas.

En A2, se espera que el aprendiente pueda comentar, con lenguaje sencillo, si una obra le ha gustado o no,

qué partes le han interesado y por qué. Actividades posibles incluyen completar oraciones guiadas, diálogos cortos en parejas comentando la obra, o crear una ficha resumen con una valoración simple.

El aprendiente de nivel B1 ya es capaz de ofrecer explicaciones más elaboradas sobre su reacción emocional a ciertos momentos de la obra, identificar con qué personaje se ha sentido más cercano y establecer paralelismos con su experiencia personal. Se pueden proponer redacciones breves, diarios de lectura donde se registren emociones capítulo a capítulo, o debates moderados sobre dilemas vividos por los personajes. También resulta útil crear mapas de emociones asociadas a momentos de la historia.

En el nivel B2, el alumnado puede desarrollar y argumentar sus reacciones con mayor profundidad, incluyendo referencias al estilo, al contenido o a la estructura narrativa. Es capaz de formular interpretaciones personales sobre los temas tratados o la evolución de los personajes. Actividades apropiadas para este nivel incluyen ensayos argumentativos, presentaciones orales con ejemplos concretos de escenas significativas, o foros de discusión online con tareas de réplica entre participantes.

1.2.3. Destreza de mediación: «análisis y crítica de textos creativos»

De forma muy sencilla y con fórmulas rutinarias, el alumnado de A2 comienza a identificar y describir, los temas clave y los personajes de narraciones breves sobre situaciones familiares y redactadas en un lenguaje cotidiano. Las actividades didácticas más adecuadas incluyen el uso de fichas de personajes con descriptores básicos, la realización de esquemas temáticos visuales y la respuesta a cuestionarios guiados tras la lectura de textos narrativos breves.

En el nivel B1, los aprendientes pueden señalar episodios significativos en narraciones claras y bien estructuradas, describir sus conexiones y explicar su importancia dentro de la trama. También son capaces de identificar los temas centrales y los personajes en relatos que presentan contextos reconocibles. Algunas actividades posibles implican la creación de líneas del tiempo narrativas, esquemas de relaciones entre personajes, o tareas de resumen y justificación del conflicto central de la historia, siempre con apoyo visual o estructural.

En B2, el estudiante puede emitir opiniones fundamentadas sobre una obra, explorando su

contenido temático, estructural y formal. Es capaz de comparar dos textos que traten temas similares, analizar cómo generan identificación con el lector o espectador y valorar sus similitudes y diferencias. Entre las actividades más apropiadas se encuentran los análisis comparativos (ensayos breves, infografías temáticas, mapas conceptuales), el uso de citas para justificar valoraciones personales o el debate argumentado a partir de fragmentos literarios.

2. Panorama de la oferta editorial en obra literaria adaptada

En este apartado presentamos las lecturas adaptadas por editoriales. El objetivo de esta revisión es elaborar un listado de obras literarias adaptadas al aprendizaje del alemán como lengua extranjera, dirigidas principalmente a público juvenil y adulto, que hayan sido escritas por autoras y que presenten a niñas o mujeres de cualquier edad como protagonistas. Perseguimos el propósito de visibilizar voces femeninas en la literatura adaptada y ofrecer recursos que contribuyan a una enseñanza más inclusiva y equitativa, respondiendo a la necesidad de equilibrar la representación de género en los materiales didácticos.

Las lecturas aparecen marcadas según los niveles del MCER, desde A1 hasta B2. Por una parte, el alumnado de lenguas con competencias de nivel C1 y C2 no requieren de adaptaciones. Por otra, los niveles A2 y B1 representan una etapa de transición clave entre el acceso inicial a la lectura y la consolidación de habilidades lectoras, lo que los convierte en el público ideal para las lecturas graduadas. En el nivel A1 se necesita mucho apoyo visual, y, sin embargo, a partir de B2 se espera gran capacidad de autonomía. Las editoriales responden a esta progresión con una oferta que refleja fielmente estos tramos.

Revisamos el catálogo actualizado online de tres de las grandes editoriales educativas alemanas² con una fuerte especialización en *Deutsch als Fremdsprache*: Klett, Hueber y Cornelsen. Tras una revisión de los respectivos catálogos, comprobamos que las tres editoriales presentan una gran variedad de lecturas didactizadas de los niveles desde A1 a B2. Sin embargo, descartamos para nuestro análisis la editorial Cornelsen, pues no dispone de adaptaciones literarias (sí de lecturas graduadas). La editorial Hueber por su lado, aunque poseedora de una muy amplia oferta de lecturas graduadas para aprendientes de alemán de todas las edades, dispone sólo de nueve

(2) Otras editoriales especializadas en educación y formación consultadas han sido Schubert-Verlag y Verlag an der Ruhr, pero no contienen en sus catálogos lecturas para aprendientes de alemán como lengua extranjera.

adaptaciones de obras literarias, las cuales conforman la serie *Hueber leichte Literatur*³. Entre ellas, todas obras clásicas de la literatura en lengua alemana, no hay representación alguna de autoras y muy escaso protagonismo femenino (con la excepción de *Fräulein Else* y el cuento popular *Frau Holle*).

Dentro del catálogo de la editorial Klett sí encontramos obras literarias adaptadas creadas por mujeres. Esta editorial, tras su fusión con Langenscheidt⁴, cuenta con una oferta editorial amplia y variada, que abarca no solo materiales didácticos de muy diversa tipología, sino también una selección de textos literarios versionados para facilitar su uso en contextos educativos. Dentro de esta línea de lecturas graduadas, se identifican siete colecciones que incluyen total o parcialmente adaptaciones de obras representativas de la literatura en lengua alemana. Dos de ellas, *Klett bunte Lesewelt* y *ELI Fabeln und Märchen*, reúnen cuentos populares dirigidos a aprendientes de corta edad. La colección de *ELI Lektüren für Erwachsene* está integrada por cuatro títulos, todos escritos por autores varones, mientras que su versión juvenil cuenta con trece volúmenes, de los cuales diez son obras literarias adaptadas y las otras tres son lecturas graduadas originales. Entre las primeras destaca *Heidi*, de Johanna Spyri, como única obra escrita por una mujer y con personaje femenino como protagonista, el resto son textos anónimos o reelaboraciones de clásicos de escritores como E.T.A. Hoffmann o Chamisso. Por su parte, la colección *Lesen und üben*⁵ dispone de seis adaptaciones adicionales de obras clásicas firmadas por autores canónicos, como *Die Verwandlung* de Kafka, una selección de cuentos de los hermanos Grimm o *Effi Briest* de Fontane, entre otras. Finalmente, la serie *Literatur-Comic-DaF* se compone de obras clásicas de autores consagrados con cinco lecturas adaptadas en total, dos títulos de Schiller y uno respectivamente de Goethe, Lessing y Keller.

Las tres colecciones más relevantes para este estudio, por la representación femenina, son *Easy Readers*, *Deutsch leichter lesen* y *Leichte Lektüren für Jugendliche*. Todas las obras incluidas en estas series son adaptaciones de textos literarios de autores y autoras ilustres, tanto clásicos como contemporáneos. La colección *Easy Readers* está compuesta por veinticuatro títulos adaptados de obras originales de

distintas épocas, entre cuyos creadores se encuentran figuras canónicas de la literatura alemana junto con escritoras y escritores contemporáneos del ámbito juvenil. La colección *Deutsch leichter lesen* cuenta con diecisiete lecturas adaptadas de obras de los siglos XX y XXI. Y, por último, una muy pequeña colección de solo dos historias adaptadas en cooperación con el Instituto Goethe: *Leichte Lektüren für Jugendliche*⁶, de dos autoras y con protagonistas femeninas.

El corpus de esta revisión está compuesto, por tanto, por 77 obras literarias adaptadas publicadas por las editoriales Klett y Hueber, destinadas a la enseñanza y aprendizaje del alemán como lengua extranjera. La gran mayoría de los títulos pertenece a Klett. La oferta cubre los niveles A1 a B2 y se distribuye en distintas colecciones, con un abanico de géneros que va desde los clásicos infantiles hasta relatos históricos, distópicos o de fantasía. Este panorama refleja una presencia sostenida de la literatura adaptada en la enseñanza de DaF, aunque con un sesgo marcado hacia obras de origen canónico y de autores varones.

En relación con la equidad de género, el análisis cuantitativo muestra que, de las 77 obras recopiladas, solo 14 son de autoría femenina, y entre ellas, 10 presentan personajes femeninos como protagonistas. Esta disparidad pone de relieve una subrepresentación de las voces femeninas, tanto en la creación literaria como en la configuración de personajes principales. La coincidencia frecuente entre autoras y protagonistas femeninas sugiere que la incorporación de escritoras al catálogo contribuye de manera decisiva a visibilizar experiencias femeninas.

Dado que el presente trabajo se centra en propuestas didácticas dirigidas al alumnado juvenil y adulto, se examina de forma particular la franja de obras adaptadas para estos perfiles. Este segmento, aunque más diverso en géneros y temáticas, como el testimonio histórico (*Die weiße Rose*, *Anna Frank*), la narrativa intercultural (*Kopftuch*, *Yildiz heißt Stern*), la fantasía (*Tintenherz*) o la distopía (*Erebos*), mantiene el predominio de autores masculinos. No obstante, la literatura juvenil escrita por mujeres, además de ofrecer protagonistas femeninas y diversidad de experiencias, resulta especialmente adecuada para abordar en el aula cuestiones de identidad, relaciones interpersonales y desigualdad social o de género.

Esta ausencia de equilibrio permite reflexionar sobre la necesidad de una selección más igualitaria de textos literarios adaptados, de modo que el alumnado

(6) Esta serie contó en el pasado con un número mayor de adaptaciones, como la de *Bitterschokolade* de Mirjam Pressler. Actualmente sólo cuenta con dos: *Die Ilse ist weg!* de Christine Nöstlinger y *Yildiz heißt Stern* de Isolde Heyne.

(3) En esta colección encontramos adaptaciones de Goethe (*Werther* y *Faust*), Schiller (*Die Räuber*), Kleist (*Der zerbrochene Krug*), cuentos tradicionales de los hermanos Grimm y también obras de autores austríacos como Schnitzler (*Fräulein Else*) y de Stifter (*Bergkristall*), entre otros.

(4) La filial de Klett, PONS, absorbió en 2019 a la editorial Langenscheidt. [Recuperado 02/07/2025 <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/poms-schluckt-langenscheidt-kartellamt-erlaubt-fusion-a-1264624.html>].

(5) En esta colección existe también una lectura con el título de *Faust* y otra con el de *Sophie Scholl*, podrían tratarse de versiones libres, pues la autoría no es la original.

tenga acceso a una representación más inclusiva y plural. La visibilidad de autoras y personajes femeninos no solo responde a un principio de equidad, sino que posibilita el enriquecimiento de la experiencia lectora y favorece la conexión del estudiantado con los textos, al ampliar los modelos culturales y sociales disponibles para el aprendizaje.

**Esta ausencia de equilibrio
permite reflexionar sobre la
necesidad de una selección más
igualitaria de textos literarios
adaptados.**

2.1. Géneros y autoras/es

La totalidad de las obras literarias adaptadas que conforman el corpus analizado pertenece al género narrativo, abarcando principalmente novelas, cuentos y relatos breves, lo que evidencia una clara preferencia editorial por este tipo de textos frente a otros géneros literarios⁷.

El desequilibrio mencionado previamente refleja no sólo una continuidad con los cánones literarios tradicionales, centrados históricamente en figuras masculinas, sino también una limitación de referentes femeninos en las lecturas que se ofrecen al alumnado de alemán. La selección editorial sigue girando en torno a clásicos de autores como Goethe, Schiller, Keller o Kafka, cuya relevancia cultural e histórica es indiscutible, pero que reproducen los patrones de exclusión de voces femeninas propios de su tiempo. Del mismo modo, la presencia de autores de la literatura juvenil del siglo XX, como Erich Kästner, Michael Ende u Otfried Preußler, consolida esta tendencia. Frente a ellos, las aportaciones de autoras como Gudrun Pausewang, Cornelia Funke, Christine Nöstlinger o Ursula Poznanski, aunque significativas, continúan siendo minoritarias y

tienden a vincularse a relatos de carácter juvenil o centrados en problemáticas sociales actuales.

En cuanto a los géneros literarios, la oferta disponible en las adaptaciones abarca principalmente la narrativa de ficción, con predominio de novelas juveniles, de aventuras, relatos de fantasía y algunos clásicos infantiles. Esta orientación responde tanto a los intereses del alumnado de los niveles iniciales e intermedios (A1-B1) como a la funcionalidad didáctica de textos con tramas lineales y lenguaje accesible. Las adaptaciones de autores canónicos como Goethe, Schiller, Keller o Kafka, habitualmente más presentes en contextos educativos avanzados o en la enseñanza de la literatura alemana como tal, también tienen cabida en el ámbito de las lecturas graduadas, facilitando su complejidad lingüística y estilística para hacerlas accesibles para el aprendizaje de idiomas. Asimismo, el género de la fantasía (por ejemplo, en las obras de Michael Ende o Cornelia Funke) y el de la narrativa social (como las de Pausewang o Arold) resultan especialmente relevantes, ya que combinan accesibilidad lingüística con contenidos que invitan a la reflexión ética y cultural. Esta diversidad de géneros ofrece oportunidades para el aula, pero también subraya la necesidad de ampliar las voces y miradas femeninas que contribuyan a representar experiencias más plurales y equitativas.

2.2. Selección de voces femeninas: 10 autoras y sus protagonistas

En este apartado se presenta una selección de obras literarias que responde a una doble premisa: por un lado, que la autoría corresponda a una mujer y, por otro, que la trama esté protagonizada por una niña, una joven o una mujer adulta. Esta elección no solo obedece a criterios de representación de voces femeninas dentro del corpus de literatura adaptada, sino que también persigue visibilizar relatos en los que las experiencias, perspectivas y desafíos de las protagonistas adquieren un papel central, permitiendo así abrir espacios de reflexión crítica y de análisis de género en el aula de alemán como lengua extranjera. Si bien para esta selección nos hemos basado en respuestas afirmativas en las primeras categorías de la Tabla 1, proponemos como guía una adaptación de la propuesta de Muñoz (2024: 90) para análisis y estudios más detallados.

(7) Aunque, como hemos visto en el apartado anterior, no implica que el producto resultante sea también una novela, como en el caso de *Literatur-Comic-DaF*; así como algunas de las lecturas ofrecen también la posibilidad de audiolibro.

Categoría de análisis	Indicadores específicos
Autoría	¿La novela está escrita por una mujer?
Voz narrativa	¿Hay narradoras femeninas? ¿Desde qué punto de vista se narra la historia (masculino / femenino / otro)?
Distribución de personajes	Número de personajes femeninos, masculinos y otros; principales y secundarios
Roles asignados a personajes femeninos	¿Cumplen roles tradicionales (madre, esposa, cuidadora)? ¿Son agentes de cambio o personajes pasivos?
Roles asignados a personajes masculinos	¿Ocupan puestos de liderazgo, corren riesgos, se lanzan a la aventura o ansían poder? ¿Se presentan como modelos activos, valientes, protectores?
Estereotipos de género presentes	¿Se reproducen estereotipos tradicionales? ¿Cómo se representan las emociones, decisiones, conflictos o relaciones?
Evolución de los personajes femeninos	¿Tienen desarrollo propio e independiente de figuras masculinas? ¿Cómo evolucionan a lo largo de la trama?
Representación de niñas y niños	¿Cómo se representa la infancia? ¿Qué atributos se les asignan (curiosidad, valentía, obediencia, docilidad, etc.)?
Presencia de mujeres históricas o referenciales	¿Aparecen mujeres relevantes reales o ficticias que rompan estereotipos? ¿Se alude a figuras femeninas inspiradoras o marginalizadas?
Lenguaje y discurso	¿Se utiliza lenguaje sexista o estereotipado? ¿Se emplea lenguaje inclusivo o alternativas conscientes al masculino genérico?
Conflictos de género y temas relacionados	¿Se abordan explícitamente temas como la desigualdad, la violencia de género, la sororidad, el empoderamiento, etc.?

Tabla 1: Guía de análisis y selección de textos literarios con perspectiva de género

Dependiendo del nivel de lengua del alumnado, habrá que elegir la tipología de actividades. En los niveles iniciales del aprendizaje de lenguas se da prioridad a actividades orientadas al desarrollo del vocabulario y de estrategias cognitivas que sienten las bases para una participación futura en intercambios

comunicativos más complejos. A medida que el dominio del idioma progresa, especialmente en niveles avanzados, se hace posible abordar actividades de mayor carga social, que exigen del alumnado una expresión fluida, coherente y matizada en la lengua meta (Ruíz 2021: 66).

Autora	Título	Nivel	Público lector	Editorial	Colección
(Aicher-)Scholl, Inge	<i>Die weiße Rose</i>	A2-B1	juvenil	Klett	Easy Readers
Arold, Marliese	<i>Ich will doch leben! Nadine ist HIV-positiv</i>	B1	juvenil	Klett	Easy Readers
Frank, Anna	<i>Anna Frank - Aus dem Tagebuch</i>	A2-B1	juvenil	Klett	Deutsch leichter lesen
Funke, Cornelia	<i>Tintenherz</i>	A2-B1	juvenil	Klett	Deutsch leichter lesen
Heyne, Isolde	<i>Yildiz heißt Stern</i>	A2-B1	juvenil	Klett	Leichte Lektüre für Jugendliche - Goethe Institut
Kaschnitz, Marie Luise	<i>Kurzgeschichten</i>	A2	juvenil / adulto	Klett	Easy Readers
Mennen, Patricia	<i>Kopftuch</i>	A1	juvenil	Klett	Easy Readers
Nöstlinger, Christine	<i>Die Ilse ist weg</i>	A2-B1	juvenil	Klett	Leichte Lektüre für Jugendliche - Goethe Institut
Pausewang, Gudrun	<i>Die Wolke</i>	A2-B1	juvenil	Klett	Easy Readers
Spiry, Johanna	<i>Heidi</i>	A1	infantil	Klett	Easy Readers + ELI (Lektüre für Jugendliche)

Tabla 2: Autoras y títulos adaptados

La presencia femenina en la oferta de literatura adaptada para DaF se caracteriza no sólo por su escasez cuantitativa, sino también por un perfil temático y de público muy definido. La mayoría de las autoras recogidas en la Tabla 2, como Pausewang, Nöstlinger, Arold, Heyne, Mennen o Funke, escriben fundamentalmente para un público juvenil, abordando temáticas vinculadas a la adolescencia, los conflictos identitarios, los retos sociales o las experiencias históricas traumáticas. Esto sitúa sus obras en un espacio intermedio entre el entretenimiento y la reflexión crítica, alineado con los objetivos educativos de los niveles A1-B1, en los que el alumnado puede implicarse con narraciones accesibles pero cargadas de valores. Además, títulos como *Die Wolke*, *Yildiz heißt Stern* o *Ich will doch leben! Nadine ist HIV-positiv* reflejan un interés por temas sociales relevantes (desde el peligro nuclear hasta la discriminación cultural o la salud) que amplían el horizonte cultural de los aprendientes.

Otro aspecto destacable es la cierta diversidad de voces y épocas que aportan estas autoras. Figuras históricas como Inge Scholl y Anna Frank representan la memoria de contextos traumáticos del siglo XX, mientras que escritoras contemporáneas como Cornelia Funke o Marliese Arold acercan al alumnado a géneros de fantasía juvenil o narrativa realista con componente

social. La presencia de Marie Luise Kaschnitz, con sus *Kurzgeschichten*, introduce un registro literario más clásico, dirigido también a un público adulto y menos dependiente de tramas lineales. Esta variedad muestra que, aunque la oferta de obras escritas por mujeres sigue siendo reducida, las autoras seleccionadas ofrecen perspectivas y modelos narrativos complementarios, con un potencial significativo para enriquecer tanto la experiencia lectora como el debate en el aula desde una perspectiva de género e inclusiva.

3. Análisis crítico de una experiencia en el aula con *Die Wolke* de Gudrun Pausewang

Esta sección se organiza en seis apartados: se presenta el contexto y el grupo; se describe la propuesta didáctica y sus actividades; se evalúa su impacto lingüístico y actitudinal; se sugieren mejoras ligadas al enfoque de género y la competencia comunicativa; y se concluye con reflexiones sobre la experiencia docente.

3.1. Contextualización

La propuesta se ha llevado a cabo en el ámbito de la educación superior con un grupo de nivel B1 de 81 estudiantes en matrícula. La asignatura, «Alemán IV», corresponde al cuarto semestre del itinerario de alemán como lengua extranjera en el segundo curso de

diferentes grados como Traducción e Interpretación, Humanidades y el doble grado en Geografía y Relaciones Internacionales, entre otros. Esta heterogeneidad no solo se reflejaba en los intereses y trayectorias académicas del alumnado, sino también en su experiencia previa con la lectura en lengua alemana, que era bastante dispar: algunos contaban ya con cierta familiaridad con textos narrativos, mientras que para otros suponía uno de sus primeros contactos significativos con una obra literaria extensa en esta lengua.

La elección de la lectura respondió a una combinación de criterios didácticos, temáticos y de representación para cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5: Igualdad de género. Se optó por una adaptación de *Die Wolke*, de Gudrun Pausewang, una de las pocas obras disponibles en el catálogo de literatura adaptada que cumple con la doble condición de haber sido escrita por una mujer y estar protagonizada por una adolescente. Esta elección no fue casual: en el marco del análisis previo de la oferta editorial, ya se había identificado una escasa presencia de voces femeninas tanto en la autoría como en los personajes protagonistas, lo que hizo que esta obra destacara especialmente.

Más allá de la perspectiva de género, la novela ofrecía un contenido temático de gran potencial pedagógico: la representación de una catástrofe nuclear, inspirada en el desastre de Chernóbil, proporcionaba un contexto narrativo atractivo y perturbador que favorecía tanto el trabajo emocional como la reflexión crítica. Además, *Die Wolke* contaba con materiales complementarios como una película, un manga y una traducción al español, lo cual facilitaba la integración de recursos multimodales y el diseño de tareas diferenciadas según los niveles e intereses del alumnado.

3.2. Resumen de la intervención didáctica

La lectura de *Die Wolke* se integró en el programa del curso durante un período de siete semanas, trabajando de forma continuada en las clases prácticas. Cada sesión de 90 minutos reservaba entre 10 y 15 minutos al final para tratar aspectos relacionados con la novela. El trabajo con el texto se planteó de forma progresiva: en la primera sesión se leyó en voz alta el primer capítulo, a partir del cual se plantearon preguntas de comprensión y análisis, extendiendo este enfoque también al segundo capítulo. En las semanas siguientes, la lectura continuó de forma autónoma

fuera del aula, de manera individual o acompañada, a razón de dos capítulos por semana, hasta completar los catorce capítulos que conforman la obra.

**Es requisito indispensable
seleccionar textos cuyas
protagonistas se encuentren
en situaciones vitales
cercanas a las del alumnado.**

Las actividades propuestas en clase estuvieron centradas fundamentalmente en la comprensión lectora. Se plantearon preguntas abiertas sobre el contenido, los personajes y los acontecimientos principales, así como ejercicios más estructurados, como responder a las clásicas *W-Fragen* (quién, qué, cuándo, dónde, por qué), o elaborar listas de palabras clave asociadas a la protagonista, que luego se empleaban en la formulación de frases. En los capítulos finales, también se incorporaron ejercicios de traducción, abordando así aspectos de mediación lingüística. Las tareas se realizaron en su mayoría en grupos, fomentando el trabajo colaborativo y la reflexión compartida.

En cuanto a las destrezas lingüísticas implicadas, si bien el eje principal fue la lectura, las actividades en el aula se desarrollaron oralmente, permitiendo al alumnado verbalizar ideas y reforzar la producción oral. En la prueba final de comprensión lectora se evaluó, por un lado, la comprensión de la trama de la historia con ejercicios de verdadero/falso y de secuencia de acontecimientos seleccionados, preguntas de desarrollo sobre los personajes; la traducción de un fragmento acompañado de una breve narración de los acontecimientos anteriores y posteriores al mismo; y, por último, una valoración personal de la lectura. Para esta última tarea, se ofrecía la posibilidad de responder en alemán o en español, con el objetivo de privilegiar la reflexión crítica del alumnado sobre sus impresiones y experiencias lectoras, más allá de las limitaciones lingüísticas.

Si bien la elección de la obra se basó en criterios de visibilización de voces y personajes femeninos, la experiencia en el aula no abordó de forma explícita una reflexión crítica sobre la perspectiva de género. Esta ausencia revela una oportunidad de mejora para diseñar futuras intervenciones que, además de trabajar la comprensión lectora y las competencias lingüísticas, fomenten la conciencia y el análisis crítico de cuestiones de género presentes en el texto.

En este sentido, la experiencia evidencia la necesidad de complementar la selección de obras con una planificación didáctica que integre actividades orientadas a visibilizar y problematizar los roles de género, las relaciones de poder o los estereotipos presentes en la narrativa, de modo que se fomente una lectura crítica y consciente entre el alumnado.

Esta experiencia, aunque limitada en cuanto a la integración explícita de la perspectiva de género, permite abrir una reflexión sobre la necesidad de diseñar propuestas didácticas que no solo seleccionen obras con voces y protagonistas femeninas, sino que incorporen actividades orientadas a trabajar de forma consciente y crítica estos aspectos con el alumnado.

3.3. Análisis de la experiencia didáctica: competencia lingüística

En el plano de la competencia lingüística, la historia fue comprendida en general sin grandes dificultades. No obstante, al comentar aspectos concretos del contenido, se evidenciaron interpretaciones divergentes entre estudiantes, lo que sugiere que algunos pasajes podían prestarse a ambigüedades o requerían mayor atención lectora. Varias estudiantes comentaron que el ritmo narrativo les resultó especialmente acelerado, lo cual puede explicarse por la naturaleza del texto, ya que se trata de una adaptación que reduce las descripciones y omite información contextual considerada menos esencial. Esta condensación de la trama generó en algunos casos una sensación de premura en el desarrollo de los acontecimientos, dificultando una lectura más pausada o interpretativa.

Entre las dificultades observadas, cabe señalar la falta de preparación por parte del alumnado en algunas sesiones: en ocasiones no se habían leído uno o ninguno de los capítulos asignados. También se dio el caso de estudiantes que acudían sin el libro, lo que complicaba el seguimiento de las actividades. En estos casos, el trabajo en grupo y la participación oral sirvieron de apoyo, ya que escuchaban activamente a

sus compañeras/os y realizaban preguntas, mostrando cierto grado de implicación. A posteriori, se considera que podría haber sido más provechoso dedicar parte del tiempo de clase a la lectura colectiva de los capítulos, organizando el trabajo de manera más sistemática a lo largo de las semanas del semestre. Dado que el curso consta de catorce semanas lectivas, hubiera sido factible trabajar un capítulo por semana, incorporando tareas previas y posteriores a partir del segundo capítulo.

En cuanto a la respuesta del grupo ante las tareas, el momento elegido para trabajarlas, al final de la sesión, fue percibido de forma ambivalente: por un lado, se valoraba el cambio de actividad y el paso a una tarea más distendida, pero por otro, el alumnado ya estaba mentalmente en el cierre de la clase.

Por último, generaron cierta tensión las tareas de traducción, especialmente entre el alumnado que no cursa estudios relacionados con la misma. Es probable que esta actividad no fuera percibida como directamente vinculada a sus intereses o necesidades lingüísticas, a pesar de su valor didáctico. En cambio, el componente argumental de la obra, alejado de los tópicos más frecuentes en las lecturas graduadas, como las tramas detectivescas o románticas, fue valorado positivamente por varios estudiantes, que agradecieron poder enfrentarse a una historia más compleja y con mayor carga crítica.

3.4. Dimensión actitudinal y contenido temático

Desde el punto de vista actitudinal, la experiencia lectora generó una implicación emocional notable, especialmente durante las primeras semanas de lectura. El alumnado mostró una conexión clara con la historia y, en particular, con la protagonista, cuya situación límite despertó empatía y compasión. Esta conexión emocional se reflejaba en los comentarios espontáneos, en la atención prestada a la evolución del argumento y en el deseo explícito de conocer el desenlace de la historia, en especial en lo relativo al destino de la familia de la protagonista y la posibilidad de una mejora en sus condiciones de vida. Esta implicación contribuyó a mantener el interés lector y favoreció la participación activa durante las tareas de clase.

En cuanto al contenido temático, si bien no se promovieron debates orientados específicamente a cuestiones de género, desigualdad o conflictos sociales, algunas reflexiones emergieron de manera espontánea,

aunque de forma más individual que colectiva. Parte del estudiantado compartió observaciones personales relacionadas con la fragilidad de la vida y la posibilidad de que, como en la novela, un acontecimiento inesperado altere drásticamente la normalidad. Este tipo de reacciones evidenció una lectura activa y crítica, que en algunos casos sirvió para relativizar preocupaciones cotidianas, generando un efecto reflexivo y de toma de conciencia, aunque sin una elaboración conjunta o dirigida desde una perspectiva crítica o social más amplia.

En síntesis, aunque el enfoque de la lectura no estuvo centrado en el análisis temático desde una óptica ideológica o de género, el contenido de la obra fue lo suficientemente potente como para suscitar interés, movilizar emociones y abrir pequeños espacios para la reflexión personal. Esto sugiere un potencial pedagógico aún mayor si, en futuras intervenciones, se incorporaran estrategias didácticas específicas para fomentar el análisis crítico y la discusión colectiva de temas de actualidad y relevancia social.

3.5. Análisis crítico: carencias y mejoras posibles

3.5.1. Enfoque de género

Aunque el enfoque de género no fue abordado de manera explícita durante la propuesta didáctica, existen diversas posibilidades de integrarlo de forma natural y significativa en futuras intervenciones. Una vía inicial podría consistir en plantear preguntas abiertas que inviten al alumnado a reflexionar sobre los elementos que les facilitan identificarse con un personaje protagonista. Cuestiones como «¿Qué aspectos valoras más al identificarte con alguien en una historia?» permitirían sacar a la luz, de manera espontánea, factores como el sexo o género, la edad, el entorno familiar, la clase social o los intereses personales. Compartir estas respuestas en grupo podría generar debates enriquecedores y fomentar una toma de conciencia sobre los mecanismos de identificación lectora.

Además, el propio contenido de la obra *Die Wolke* ofrece posibilidades concretas para trabajar la representación de los personajes femeninos. La historia está protagonizada por una adolescente y en ella aparecen numerosas figuras femeninas relevantes: amigas, familiares, cuidadoras, etc. Sería posible, por ejemplo, proponer una actividad de mapeo de personajes, destacando los roles de género presentes, o plantear una dinámica contrafactual, imaginando

cómo habría sido la historia si el personaje principal hubiera sido un chico, y analizando si y cómo eso hubiera cambiado sus acciones o decisiones. Estas actividades podrían abrir la puerta a la reflexión sobre estereotipos de género, agencia femenina o expectativas sociales, sin necesidad de forzar el enfoque.

Integrar estas cuestiones no exige necesariamente más recursos ni materiales, sino una planificación consciente que incluya momentos de verbalización en el aula, lo que permitiría generar conciencia crítica en torno a las representaciones de género, de forma integrada en el trabajo literario.

3.5.2. Competencia lingüística

Desde la perspectiva lingüística, el recorrido realizado con la lectura deja ver tanto aciertos como posibilidades de mejora que podrían enriquecer considerablemente la experiencia de aprendizaje. Si bien se trabajó principalmente la comprensión lectora, con apoyo oral en clase y una prueba de evaluación mixta, otras competencias como la producción escrita, la escritura creativa o el análisis léxico podrían haberse desarrollado con mayor profundidad.

Por ejemplo, la creación de glosarios colaborativos –bilingües o monolingües– organizados por capítulos y gestionados en una carpeta compartida, habría permitido una mejor sistematización del léxico y un reparto cooperativo de responsabilidades. Actividades como identificar eventos clave por capítulo, elaborar árboles genealógicos, o redactar pequeños textos individuales para un portafolio de lectura también habrían fomentado un aprendizaje más activo y reflexivo. Asimismo, una lectura en voz alta más preparada y repartida por fragmentos entre los grupos habría sido útil para mejorar la pronunciación y la prosodia.

En cuanto al andamiaje, podría haberse incluido un glosario inicial, un resumen visual de los personajes y su relación familiar, así como estrategias de lectura guiada o consejos para adquirir léxico a partir del contexto. Estas herramientas iniciales habrían favorecido una mayor autonomía y seguridad en la lectura, especialmente en los primeros capítulos, donde el impacto emocional y el ritmo acelerado de la adaptación fueron especialmente notables.

Por último, cabe mencionar que la obra ofrece interesantes posibilidades intermediales. Como mencionamos anteriormente, existe una adaptación cinematográfica, un cómic estilo manga y una

traducción al español del texto original, que podrían haberse incorporado parcialmente como materiales complementarios, lo cual hubiera permitido reforzar la comprensión y estimular distintas formas de acercamiento al texto.

3.6. Reflexión docente

Uno de los aprendizajes clave de esta experiencia ha sido la constante tensión entre el deseo de enriquecer la docencia con propuestas complementarias y las limitaciones de tiempo impuestas por la programación oficial. Incluir una lectura de forma sostenida en el tiempo dentro del horario lectivo resulta complejo, especialmente si se quiere cumplir con los contenidos establecidos. Por ello, explorar posibilidades en el aula virtual y basadas en el trabajo autónomo del alumnado se presenta como vía necesaria, siempre que se planifique cuidadosamente y se mantenga la flexibilidad necesaria para adaptarse a los ritmos y necesidades del grupo.

Desde una perspectiva didáctica, el uso de la literatura aporta un valor añadido significativo. Introducir una obra literaria en clase favorece la diversidad de materiales, rompe con la rutina y permite un aprendizaje más profundo y contextualizado. Aunque hoy en día el alumnado tiene acceso a múltiples contenidos digitales en lengua extranjera, la lectura literaria no suele formar parte de sus hábitos espontáneos. Por ello, proponer obras significativas dentro del aula sigue siendo necesario. En este sentido, la mirada crítica, ya sea desde el enfoque de género o desde el análisis de los valores sociales, ofrece un marco enriquecedor para la reflexión y el desarrollo de competencias clave.

A la hora de trabajar con esta u otras obras similares, es requisito indispensable seleccionar textos cuyas protagonistas se encuentren en situaciones vitales cercanas a las del alumnado, o bien que presenten contextos hipotéticos pero relevantes, como catástrofes o escenarios distópicos. Esto facilita tanto la comprensión como la implicación emocional. En el caso de *Die Wolke*, su temática de corte apocalíptico, combinada con una protagonista adolescente, la convierte en una propuesta accesible y estimulante para un público universitario familiarizado con este tipo de narrativas a través de otros medios culturales.

4. Conclusiones

La revisión bibliográfica ha permitido confirmar el valor de los textos literarios como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras. En el caso del alemán como lengua extranjera, la literatura adaptada contribuye no solo al desarrollo de competencias lingüísticas, sino también a la motivación del alumnado y al acceso a realidades culturales diversas. La lectura en clase, cuando se integra de forma consciente y didácticamente planificada, puede favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico.

El estudio del catálogo de obras adaptadas disponibles para *DaF* ha puesto de manifiesto un desequilibrio relevante en cuanto a la representación de voces femeninas, tanto en la autoría como en los personajes principales. Aunque existen obras escritas por mujeres y protagonizadas por personajes femeninos, su presencia es claramente minoritaria, lo que evidencia la necesidad de aplicar una mirada crítica con perspectiva de género en la selección de textos, así como de fomentar una mayor diversidad en las publicaciones.

La puesta en práctica de una actividad basada en una obra escrita por una autora y centrada en personajes femeninos ha permitido observar el potencial del enfoque de género en la enseñanza de lenguas. La reflexión posterior pone de relieve tanto los beneficios pedagógicos de este enfoque —como el cuestionamiento de estereotipos o el fomento de una mirada más inclusiva— como la importancia de una revisión constante de los materiales y estrategias utilizadas, con el fin de construir una práctica docente más equitativa y consciente.

Además, este trabajo se enmarca en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5: Igualdad de género, al poner de relieve la escasa presencia de mujeres autoras y personajes femeninos en la literatura adaptada utilizada para la enseñanza de alemán como lengua extranjera. A través de la revisión de catálogos editoriales, se busca visibilizar cómo los materiales didácticos perpetúan desequilibrios de representación que afectan tanto a la diversidad literaria como al imaginario del aula. Aunque el estudio tiene implicaciones educativas, su propósito esencial es cuestionar la reproducción de estereotipos y la omisión de referentes femeninos en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Esta línea de investigación podría ampliarse en el futuro mediante

un análisis comparado con otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés o el italiano; e incluso ampliarse con propuestas concretas a las editoriales de obras literarias a adaptar.

Bibliografía

- Bischof, M., Kessling, V., Krechel, R. (2006).** *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3*. Langenscheidt.
- Consejo de Europa (2020).** *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- Esselborn, K. (2010).** Lust auf Literatur. Zugänge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für DaF-Lerner. En Chlosta, C. y Jung, M. (Eds.) *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen: Universitätsverlag, (33-48)
- González Anadón, G., Verge Mestre, T., Pérez Sedeño, E., Ruiz Cantero, M.T., Sánchez de Madariaga, I., Bas Peña, E., Gensana Riera, M.A. y Benito Moré, E. (2019).** *Marco general para la incorporación de a perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. <https://www.aqu.cat/doc/Universitats/Methodologia/Marco-general-para-la-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-universitaria>
- Grossegese, O. (2015).** La literatura en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. Reflexiones sobre una propuesta de complemento del MCER. *SEDLL, Lenguaje y Textos*, número 42, 21-31. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/lyt042_volumen_completo_0_1.pdf
- Huneke, H.W. y Steinig, W. (2013).** *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Jiménez Calderón, F. (2013).** En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE. En *Tejuelo*, n° 18 (2013), 9-23.
- Karlstadt, A. (2017).** Der Mehrwert von literarischen Texten im DaF-Unterricht. *Synergy*, volumen 13 (2), 183-191. <https://www.synergy.ase.ro/issues/2017-vol13-no-2/05-KARLSTEDT.pdf>
- Kinalska, E. (2025).** Affektives Storytelling im DaF-Unterricht: Ein Überblick über den Status quo in der glottodidaktischen Literatur. *Linguistische Treffen in Worclau*, volumen 27 (1), 369 – 383. <https://doi.org/10.23817/lingtreff.27-23>
- Mach, T. (2022).** Literatur im DaF-Unterricht: Einige kritische Anmerkungen. *Philologica*, volumen 2022 (3). 119-133. <https://doi.org/10.14712/24646830.2023.6>
- Muñoz Maya, N. (2024).** Educación inclusiva y perspectiva de género en las aulas de ELE: una propuesta de análisis de materiales. *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, n.º 11, 86-102. <https://doi.org/10.46661/ambigua.10666>
- Pausewang, G. (2016).** *Die Wolke*. Editorial Klett.
- Ruiz Ortega, R.M. (2021).** La perspectiva de género en enseñanza de lengua extranjera: exploración en programas de ciencias de la salud de una universidad pública estatal. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu.*, Vol. 9, (18), 62-70. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/7000>
- Schiedermaier, S. (2014).** Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, volumen 51 (3), 131-140. Erich Schmidt Verlag.