



Universidad de Valladolid

**MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

Especialidad en Alemán

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El uso de la literatura infantil y juvenil
en la clase de alemán como Lengua Extranjera**

Presentado por:

María del Campo Rodríguez

Tutelado por:

Sabine Geck

Curso académico
2017/2018

ÍNDICE

1. Introducción y justificación del trabajo	5
--	----------

PARTE TEÓRICA

2. La literatura infantil y juvenil en lengua alemana	7
--	----------

2.1. Concepto de <i>Kinder-und Jugendliteratur (KJL)</i>	7
--	---

2.2. Breve historia de la <i>Kinder-und Jugendliteratur (KJL)</i>	12
---	----

2.2.1. De la Antigüedad clásica al Renacimiento.....	13
--	----

2.2.2. Siglos XVI y XVII	14
--------------------------------	----

2.2.3. “Siglo de las Luces” y la época de la Ilustración (<i>Aufklärung</i>)	15
--	----

2.2.4. Romanticismo y <i>Biedermeier</i>	16
--	----

2.2.5. Realismo.....	18
----------------------	----

2.2.6. Siglo XX, inicio de la LIJ actual	19
--	----

2.3. Situación actual de la literatura infantil y juvenil en Alemania	21
---	----

2.3.1. Situación actual de la LIJ en Alemania.....	21
--	----

2.3.2. Aspectos económicos	23
----------------------------------	----

2.3.3. Literatura para jóvenes adultos	24
--	----

2.3.4. Instituciones y medios para la promoción de la LIJ en Alemania	24
---	----

3. Didáctica de la literatura infantil y juvenil	27
---	-----------

3.1. Didáctica de la literatura.....	27
--------------------------------------	----

3.1.1. Breve historia de la enseñanza de la literatura	27
--	----

3.1.2. De la Didáctica de la Literatura a la Educación Literaria	28
--	----

3.1.3. Situación actual de la <i>Educación Literaria</i>	30
--	----

3.2. Didáctica y papel de la <i>Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)</i>	31
---	----

3.3. Didáctica de LIJ en clase de (alemán como) Lengua Extranjera	33
---	----

3.4. Selección y utilización de textos literarios en clase de (alemán como) Lengua Extranjera.....	35
3.5. Vinculación de la literatura y el cine	37
3.6. Fomento de la lectura en la Didáctica de la LIJ en la clase de (alemán como) Lengua Extranjera.....	39

PARTE PRÁCTICA

4. Propuesta didáctica	43
4.1. Contextualización y justificación de la propuesta didáctica.....	43
4.2. Temporalización y organización de la propuesta didáctica.....	45
4.3. Contenidos, objetivos y competencias de nuestra propuesta didáctica	45
4.3. Evaluación	47
4.4. Selección de obras propuesta didáctica	47
4.3. Propuesta de actividades.....	50
4.3.1. Segundo cuatrimestre	50
4.3.2. Tercer cuatrimestre.....	54
5. Conclusiones.....	59
Bibliografía.....	61
ANEXOS.....	69

1. Introducción y justificación del trabajo

La elaboración de este trabajo surge de la necesidad de dar a la literatura en general y a la literatura infantil y juvenil en especial una perspectiva diferente en el aula, concretamente en la enseñanza del alemán como Lengua Extranjera, ya que sigue siendo la gran olvidada en la clase de idiomas, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con frecuencia, la literatura es marginada por profesores por ser sinónimo de complejidad lingüística, y, por tanto, considerarse inadecuada para el aula.

Para desarrollar este trabajo lo hemos dividido en dos partes, una teórica y otra práctica. La teórica, a su vez, está subdividida en otras dos: En la primera¹ introducimos el concepto de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ en adelante) y hablamos brevemente de su evolución a lo largo de la historia, haciendo hincapié en la época actual y, con fines prácticos, añadiendo la referencia de las instituciones que se encargan de su promoción en Alemania.

En el segundo apartado teórico abordaremos, de manera general, la didáctica de la literatura como disciplina a lo largo del tiempo, para llegar a la enseñanza de la literatura infantil y juvenil actual, su uso y su importante función tanto dentro como fuera del aula, deteniéndonos también en la vinculación de la LIJ con el cine y defendiendo el fomento de la lectura en la clase de lengua extranjera.

Consideramos imprescindible que el profesor que trabaja con la LIJ tenga unos conocimientos más profundos sobre esta materia y su problemática, para una buena aplicación en el aula.

Así, en la parte práctica de nuestro trabajo, basándonos en los conocimientos previos, hemos desarrollado una propuesta didáctica enfocada a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria utilizando ocho obras literarias infantiles y juveniles alemanas.

¹ Para la realización de los apartados de esta primera parte teórica recojo y amplío algunas de las indagaciones llevadas a cabo en mi Trabajo de Fin de Grado *Las emociones a través de la obra de Christine Nöstlinger* de julio del 2017.

El objetivo que perseguimos con este trabajo es demostrar que la integración de la literatura infantil y juvenil en clase de alemán como Lengua Extranjera es posible y que presenta un recurso pedagógico muy útil para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes de alemán. También se pretende contribuir al fomento de la lectura.

Debido a que vivimos en una sociedad inmersa en las nuevas tecnologías, las actividades propuestas están adaptadas a esta nueva realidad haciendo un uso extenso de las llamadas TIC.

PARTE TEÓRICA

2. La literatura infantil y juvenil en lengua alemana

2.1. Concepto de *Kinder-und Jugendliteratur* (KJL)

Durante años, el estudio de la *Kinder- und Jugendliteratur* (KJL), en español *Literatura Infantil y Juvenil* (LIJ), ha sido una disciplina imprecisa, un concepto en desarrollo con un soporte teórico y de investigación en construcción, del que se continúa cuestionando su delimitación y clasificación dentro del campo general de la literatura:

La gran cantidad de trabajos existentes sobre el concepto de *Literatura Infantil y Juvenil* (LIJ) deja entrever lo problemático que resulta acotar su definición y el interés que suscita en la actualidad entre investigadores, pedagogos, psicólogos y sociólogos. Su estudio también nos permite “reflexionar sobre la infancia, la literatura y sus límites” y el papel fundamental de la educación en este tipo de literatura (cf. Mínguez 2011: 2).

Una de las principales dificultades que presenta el género es el de su propia existencia como objeto de estudio. Algunos autores defienden “que no hay más literatura que la que no tiene adjetivos que limiten el término” (cf. Gutiérrez Sebastián 2016: 18). En *Alfabeto sobre literatura infantil*, el conocido autor de literatura (infantil) Bernardo Atxaga defiende esta misma idea:

Al hablar de Literatura Infantil, el peso de la balanza debería recaer en el primer término de la expresión, en el aspecto estrictamente literario. De lo contrario si se empieza a separar terrenos, si se considera que el adjetivo *infantil* pesa más que todo lo demás y que escribir para niños es totalmente específico, entonces mal asunto. Porque, vamos a ver: ¿Cuál sería el mecanismo mental del hipotético escritor que pretendiera escribir específicamente para niños? (Atxaga 1999: 10; cit. en Gutiérrez Sebastián 2016: 18).

Son muchos los autores que han luchado por el reconocimiento de este género a lo largo de la historia. Desde los años 80 del siglo XX, autores como Juan Cervera (1984 y 1991), Román López Tamés (1985), Pedro Cerrillo (2007), Teresa Colomer (1998 y 1999) o Isabel Tejerina (s.f.), entre otros, han investigado sobre este tema con el objetivo de delimitar más el concepto y de dar a la literatura infantil la importancia que se merece hoy en día, alejándose así de la popularidad escasa e incluso de la visión peyorativa que ha recibido en el pasado. Para llevar a cabo esta ardua tarea, han ido surgiendo distintas propuestas de definición. Algunas de las que más se han citado en los últimos años son las siguientes:

La literatura infantil es la obra artística destinada a un público infantil (Bortolussi 1985:16; cit. en Gutiérrez Sebastián 2016: 24).

...todas las manifestaciones o actividades que tienen como base la palabra como finalidad artística o lúdica que interesen al niño (Cervera 1984:15; cit. en Gutiérrez Sebastián 2016: 24).²

...no la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta, sino la que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas (López Tamés 1985:15; cit. en Gutiérrez Sebastián 2016: 18).

Es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores (Perriconi 1983; cit. en Vásquez s.f.: 5).

A lo largo del tiempo han ido surgiendo muchos interrogantes en cuanto a la acotación de este concepto: ¿toda obra artística que tiene como destinatario al niño o al joven se considera literatura infantil?, ¿se han de tratar realmente sólo algunos temas en estos libros? o, por el contrario, ¿sería aconsejable que no existieran temas tabú en este tipo de literatura? Como ya señaló Magdalena Vásquez en *Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil* (s.f.) y como ocurre con otros muchos temas...: “Cuanto más se quiere precisar la definición de literatura infantil, más espacios de discusión se propician” (Vásquez s.f.: 5).

Años más tarde, con la intención de responder a todas estas cuestiones, fueron muchos los estudiosos que decidieron profundizar en la definición y clasificación de literatura infantil y juvenil. Uno de ellos fue Cervera en *Teoría de la literatura infantil* (1991), quien dividió la producción literaria infantil en tres tipos, según el modo en el que se han ido incorporando las distintas obras al corpus de esta literatura:

-*Literatura ganada*³. Es la literatura que, originariamente, no iba destinada a los niños, pero que el público infantil se la ha acabado apropiando. Por ejemplo, todos los cuentos populares transmitidos de manera oral como *Las mil y una noches*, o aquellos recogidos y puestos por escrito por los hermanos Grimm o Perrault, entre otros autores. Aquí también entraría todo lo relacionado con el mundo del folclore, de las fábulas y algunas conocidas novelas como *Le Petit Prince* (Saint-Exupéry), *El libro de la selva*

² Esta definición fue matizada en trabajos posteriores: “Toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño” (Cervera 1991: 11; cit. en Gutiérrez Sebastián 2016: 24).

³ “Algunos la llaman *recuperada* empleando una mala traducción del francés *-dérobée* -robada-; está claro que no puede ser recuperado lo que nunca perteneció al niño” (Cervera 1991: 18).

(Kipling), etc. Autores como Beckett 2009 y Falconer 2004 denominan este tipo de literatura “Crossover Literature”⁴:

Crossover literature transcends the conventionally recognized boundaries within the fiction market, blurring the borderline between adult literature and children’s literature. Books may cross from child to adult or adult to child audiences, or they may be explicitly published for both audiences. Crossover literature is by no means a recent phenomenon, but it received a high profile and a great deal of media attention with the unprecedented success of J. K. Rowling’s Harry Potter books in the late 1990s. It was at that time that the term “crossover” was adopted by critics, the media, and the publishing industry (Beckett 2017).

-Literatura creada para el público infantil. Es la literatura escrita específicamente para niños. Se manifiesta en forma de cuentos, novelas, poemas, libros de imágenes, libros álbum, obras teatrales, etc. Aquí entrarían clásicos como *El patito feo*, de Andersen, Pinocho de Collodi, *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll, ...⁵

-Literatura instrumentalizada o literatura didáctica. Por lo general, está muy criticada entre los estudiosos debido a que los autores de este tipo de literatura se caracterizan por tener muy en cuenta el integrante educativo y acaban produciendo obras buenas para enseñar, pero no para disfrutar⁶ (cf. Mínguez 2011:14). Además, estas obras simples y con frecuencia mal ilustradas, suelen llegar a su público a través de la comunidad educativa, pasando por una serie de filtros y/o agentes educativos antes de llegar a sus últimos destinatarios (Bassa i Martín, 1994).

A menudo, los libros que entran en este tipo de literatura son más libros que literatura debido a que predomina claramente la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad suele ser mínima, por no decir nula. Cogen un esquema muy básico y lo adaptan a temas monográficos⁷.

⁴ Esta tendencia que ya existía cuando Cervera realizó esta clasificación en 1991 sigue estando presente hoy en día. No sólo en *Harry Potter* sino también en otras obras conocidas tales como *El señor de los anillos*, *Crepúsculo* y *Los juegos del hambre*, que atraviesan cada vez más grupos de edades (cf. Beckett 2017).

⁵ La revista *CLIJ* (*Cuadernos de literatura infantil y juvenil*) recoge todas las novedades de esta literatura infantil actual y persigue el objetivo de ensalzar una literatura que, por estar destinada a menores, siempre se ha considerado menor y de defender la importancia de la lectura desde la infancia (<http://www.revistaclij.com/>).

⁶ Ya Horacio hablaba de la posible doble función de la *LII* proclamando el *docere* y *delectare* inclinándose más la balanza hacia el objetivo de enseñar.

⁷ Es lo que ocurre con los libros infantiles populares de *Teo* en España: *Teo en la nieve*, *Teo va de camping*, *Teo y sus amigos*, *Teo está enfermo*, ...

A partir del primer cuarto del siglo XIX, la voluntad literaria se separa de la pedagógica, aunque siguen apareciendo obras con fuerte contenido didáctico y moralizante. No obstante, muchas de las producciones literarias que no están impregnadas por este didactismo, son utilizadas por profesores en el aula como pretexto para realizar tareas expresamente escolares:

Si a partir de un determinado cuento, pretendemos enseñar unas cuantas nociones de lengua, seguidas de otras tantas de cálculo, más otras del área social, para completar el muestrario con otras de moral o religión, lo que estamos haciendo es desprestigiar el propio cuento que indudablemente no contiene eso más que de forma secundaria (Cervera 1984: 38).

Otros autores no consideran tan perjudicial esta literatura instrumentalizada. Es el caso de Julie Cross (2004), que considera normal que, dado la escasa experiencia vital del niño, las obras de *LIJ* contengan una carga didáctica:

I do not seek to criticise didacticism as such, particularly for this age group [pre-scholar]. It is inevitable and necessary. There cannot fail to be, and indeed has to be, some deliberate instruction. However positively children are viewed, they are lacking in knowledge and experience compared with most adults, if simply by the fact that they have not lived so long [...]. There is no way of facilitating progressive reading strategies, critical awareness and thinking skills without somehow guiding young readers of this age (Cross 2004: 67-68; cit. en Mínguez 2014: 28).

Asimismo, Marc Soriano (1972) afirma que estas obras podrían ser beneficiosas en un principio para despertar el interés del niño por la lectura:

Toutefois, si l'on veut éveiller l'intérêt de l'enfant pour l'art, le plus efficace reste malgré tout de le mettre en contact avec une œuvre qui le touche personnellement. Même si cette œuvre apparaît comme mineure, elle formera son goût et l'orientera le moment venu vers les chefs-d'œuvre du répertoire adulte. Le vrai danger, c'est une éducation trop ambitieuse qui, à cause de ses ambitions mêmes, passe « au-dessus de la tête de l'enfant » et laisse passer les années de sa formation sans lui procurer une véritable expérience du plaisir de la lecture (Soriano 1972).

La mayoría de los estudiosos de *LIJ* consideran que estas obras pertenecientes a la “Literatura instrumentalizada”, último grupo de literatura infantil clasificado por Cervera (1991), carecen de valor literario y, según Mínguez (2011), “uno de los valores que se deben buscar en la *LIJ* es precisamente el de su categoría literaria” (cf. Mínguez 2011: 6).

Como podemos contemplar, existe tanto literatura para adultos como literatura para niños y las obras que se incluyen en ambos tipos no son ni peores ni mejores, sólo diferentes, ya que están destinadas a un grupo de edad muy dispar y este hecho habitualmente se tiene en cuenta. La literatura infantil está destinada a un público

distinto con otras exigencias e intereses⁸: “De la obra abierta que es el arte, cada necesitado recoge lo que le apremia” (cf. López Tamés 1985:17). Todo esto no quiere decir que la literatura infantil sea “subliteratura⁹” o “un producto de segunda categoría”. Según Ezpeleta (2014), en la LIJ se integran características propias de la literariedad y los arquetipos discursivos con los que se ha urdido la gran literatura y ésta además contribuye al propósito de la formación lectora del individuo (cf. Ezpeleta 2014: 55).

No obstante, las obras pertenecientes a la Literatura Infantil y Juvenil se suelen ajustar tanto al destinatario que normalmente causan rechazo entre los jóvenes, y es precisamente este hecho el que provoca que el mundo adulto termine menospreciando esta literatura y haga uso de ella sólo en determinadas ocasiones:

Die Einschränkung, der sie sich unterwerfen muss, macht sie für den erwachsenen Leser unwichtig, es sei denn, er habe besondere Gründe: Kinder, für die oder mit denen er liest, Schüler, deren Leselust er anregen will, oder auch den Wunsch, lesend eigene Kindererinnerungen wieder zu beleben (Mattenkloft 1994: 1).

Así, gracias a los numerosos estudios existentes en general y a la crítica en particular, hoy en día la literatura infantil cuenta con la importancia que siempre se ha merecido, a pesar de lo polémico que resulta delimitar y dar una definición de su concepto. En Del Campo (2017) concluimos con esta posible definición de LIJ:

Se entiende por literatura infantil toda creación artística o creativa por lo general dedicada a un público de edades tempranas que tenga como objetivo principal el entretenimiento del niño y esté escrita de tal manera que éste pueda entenderla y disfrutarla. Además, debe estar adaptada a su nivel de comprensión y desarrollo y a sus necesidades personales (Del Campo 2017: 9).

⁸ Miguel Delibes, uno de los escritores españoles más importantes del siglo XX, valoró en una ocasión en su artículo *Escribir para niños*, publicado en el diario *ABC* en 1983, la literatura infantil y el público al que ésta iba dirigida:

El escritor para adultos olvida con frecuencia que los niños son los seres humanos con las ideas más claras, que sus ideas tal vez no sean muchas, pero están perfectamente definidas. El lenguaje, entonces, de no tratarse de un lenguaje intrincado y conceptista, no constituye un impedimento para hacernos entender con ellos... El escritor para adultos que, circunstancialmente, se dirige a los niños, no tiene por qué poner voz de falsete, ni sacar la “voz de la abuelita” para contar un cuento. Hacer esto sería menospreciar a sus destinatarios que, de ordinario, suplen su vocabulario limitado cuando la historia que pretendemos referirse les interesa (Delibes 1983: 26).

⁹ “La adecuación a la infancia no es negación del arte” (López Tamés 1985: 17; cit. en Cervera 1991: 344).

2.2. Breve historia de la *Kinder-und Jugendliteratur* (KJL)

Como hemos visto en el apartado anterior, con la gran diversidad de opiniones y definiciones sobre *Literatura Infantil y Juvenil*, resulta bastante complicado determinar el nacimiento de ésta. Por ejemplo, si consideramos como literatura infantil únicamente las obras escritas para niños, dejamos atrás gran cantidad de obras que otros autores sí consideran *LIJ* porque, aunque en un principio no iban destinadas al niño, éste se ha terminado apropiando de ellas.

Sin embargo, la mayoría de los estudiosos actuales coinciden en que no es hasta la Edad Moderna, hasta bien entrado el siglo XVIII, que se empieza a considerar la presencia de una literatura asignada específicamente al público infantil y juvenil, debido a que es en este momento en el que la niñez se empieza a considerar una etapa diferente a la de la vida adulta. Por este motivo, para muchos, las fábulas, los cuentos y otros relatos del estilo son simplemente vestigios de ese nacimiento posterior de la *Literatura Infantil y Juvenil*, tal y como la conocemos hoy en día.

Muchos son los estudiosos de *Literatura Infantil y Juvenil*, como López Tamés (1985) y Cerrillo (2007), que defienden que el origen de ésta se remonta a los cuentos de tradición oral que recogieron los hermanos Grimm de 1812 a 1825 en *Kinder- und Hausmärchen* (*Cuentos de la infancia y del hogar*).

Otros como Teresa Colomer (2009) difieren en la cuestión de origen de la *LIJ* alegando que los cuentos de tradición oral surgieron en un principio para complacer al público adulto y sitúan su nacimiento en el momento en que “la infancia empezó a ser considerada como un estadio diferenciado de la vida adulta” (Colomer 2009: 116-117). Es aquí donde cambia la concepción del niño y se le empieza a ver como una entidad propia y no como un “pequeño hombre” (cf. Del Campo 2017: 11).

La germanista, historiadora y pedagoga Isa Schikorsky y los investigadores de la Universidad de Sevilla Pedro Gallardo y Joaquín León narran en sus obras *Schnellkurs: Kinder und Jugendliteratur* (2003) y *El cuento en la literatura infantil* (2008), respectivamente, la historia de la literatura infantil y juvenil desde sus primeras apariciones hasta prácticamente nuestros días. En este apartado nos basamos en estos dos libros analizando brevemente la historia de esta literatura y haciendo hincapié en aquellas épocas que tuvieron mayor relevancia en su desarrollo.

2.2.1. De la Antigüedad clásica al Renacimiento

Ya en la obra *La República o el Estado* de Platón se empieza a ver una preocupación por las creaciones literarias para niños impregnadas por un didactismo que ha acompañado a la *LIJ* hasta nuestros días:

Comencemos, pues, ante todo por vigilar a los forjadores de fábulas. Escojamos las convenientes y desechemos las demás. En seguida, comprometeremos a las nodrizas y a las madres a que entretengan a sus niños con las que escojan, y formen así sus almas con más cuidado aún que el que ponen para formar sus cuerpos (Platón 1983: 37; cit. en Gutiérrez Sebastián 2016: 38).

Sin embargo, ni en Grecia ni en Roma, ni más posteriormente en la Edad Media existía aún la idea de la infancia como una etapa específica dentro del desarrollo vital de la persona. Estas culturas primitivas no consideraban a los niños distintos de los adultos, por lo tanto, tampoco existía una literatura como tal destinada al público infantil, existía literatura dirigida al público en general, es decir, había literatura infantil, pero no se diferenciaba de la literatura adulta: “los niños oían y leían siempre lo que el mundo adulto oía y leía” (López Tamés 1985:13).

En un primer momento los textos literarios se transmitían de manera oral ya que la mayor parte de la población no sabía ni leer ni escribir por lo que los libros existentes estaban en posesión de las familias más pudientes. En la época, el latín era la lengua que se utilizaba para transmitir conocimientos. Así, los primeros libros que llegaron a los jóvenes fueron libros enfocados a la enseñanza del latín sobre gramática latina, retórica y dialéctica. *Ars Minor* y *Ars Maior* de Aelius Donatus fueron las primeras gramáticas escritas para niños, así como libros de retórica, comentarios, glosarios y diccionarios.

Junto con las obras para la didáctica del latín, surgen a finales de la Edad Media unos libros de aprendizaje en alemán con el objetivo de instruir a los jóvenes de la corte. Aquí destaca *Der Welsche Gast*, del italiano Thomasin von Zirclaere, que escribe en *mittelhochdeutsch* (‘alto alemán medio’) disculpándose por si existiese algún error lingüístico al no tratarse de su lengua materna. En esta obra, enseña a los jóvenes nobles nociones sobre cortesía, amor cortés (*minne*) y les guía para cómo ser verdaderos caballeros.

Esta literatura sobre las artes, la virtud y lo caballeresco-cortesano empezó a desarrollarse paulatinamente con la aparición de la imprenta (1450), que supuso un

cambio muy significativo para la industria literaria del momento. Además, permitió poner por escrito esos libros que sólo contaban con versiones orales.

El público que podía permitirse acceder a estas obras seguía siendo reducido a finales de la Edad Media. Solo los hijos de familias pertenecientes a la alta burguesía y a la nobleza aristocrática podían acceder a esta literatura. Un 80% de la población rural continuaba sin saber leer ni escribir. Este porcentaje de la población adquiría los conocimientos a través de la enseñanza oral. Es por lo que los cuentos en siglo XIV jugaron un papel muy relevante. Destaca *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel en España, *The Canterbury Tales* de Geoffrey Chaucer en Inglaterra y el *Decameron* de Giovanni Boccaccio en Italia, obras de gran valor literario y de amplia influencia.

2.2.2. Siglos XVI y XVII

Debido al papel de la iglesia en el siglo XVI, muchas obras literarias pretendían instruir al público al que iban dirigidas al contar con contenido religioso. Por ejemplo, existían biblias ilustradas o para niños, colecciones de historias bíblicas, catecismos, libros de canciones y de oraciones, como *Der kleine Katechismus* (1529) de Luther.

De estos años son también las *fábulas de Esopo* (1557) y es cuando empieza a aparecer la llamada *Sachliteratur*, donde destaca la obra *Orbis sensualium pictus* (1658), de Johann Amos Comenius, el representante más importante de la renovada cristiandad filosófica. Esta obra se considera el primer libro ilustrado para niños. Asimismo, se crean una especie de silabarios, de textos educativos, conocidos como *ABC-Bücher*, libros destinados a aquellos que se inician en la lectura, en el que se usan rimas para tratar cada letra en orden alfabético y facilitar así el aprendizaje de lectura.

También aparece una literatura de entretenimiento (en alemán *Belletristik*) donde vuelven a predominar las fábulas: son los *Volksbücher* ('Chapbooks' en Inglaterra). Su nombre se debe a que son obras que pertenecen al pueblo, a la literatura popular y las novelas caballerescas (*Ritterromane*). Pasan a ser muy conocidas las colecciones de fábulas de Ulrich Boner en *Der Edelstein*¹⁰ (1461) y de Martín Lutero *Etliche Fabeln aus Esopo* (1557).

¹⁰ Este conocido manuscrito de la Edad Media fue el primer libro impreso en lengua alemana en 1461 en Bamberg, Baviera.

Más de 100 años después siguen estando presentes las fábulas. El fabulista Jean de La Fontaine, basándose en la obra de Esopo y Fedro, escribe, en 1668, *Fables para la instrucción del Delfín de Francia*¹¹. Incluía recomendaciones o consejos sobre cómo debía de comportarse y de actuar en la corte, impregnados del espíritu ilustrado de la época. Destaca también en este siglo Charles Perrault que recopiló once relatos orales en su obra *Contes de ma mère l'oye* traducido al español como *Historias o cuentos del tiempo pasado con moralidades*.

2.2.3. “Siglo de las Luces” y la época de la Ilustración (*Aufklärung*)

En el siglo XVIII, se produce un gran cambio en el concepto de “infancia” y esto se ve en la mayoría de las obras para niños de la época. Además, la irrupción de la burguesía como clase social, hizo que el niño pasara a formar una parte fundamental en la familia. Así, se incrementa la venta de libros infantiles entre estas clases más adineradas de la sociedad. Se pasa a considerar la infancia una etapa diferente en la vida del ser humano y a clasificarla como tal y no como una fase de preparación para la edad adulta como se pensaba años atrás. Esta nueva idea de la infancia aparece en la obra *Émile ou De l'éducation* (1762) de Jean-Jacques Rousseau: “L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres” (Rousseau 1762, *Émile ou De l'éducation*: Livre second: 56)¹².

Otro ejemplo de ese cambio educativo lo encontramos en la obra del inglés John Locke *Some Thoughts Concerning Education* (‘Algunos pensamientos sobre la educación’) de 1693, quien defendía la producción de libros atractivos, agradables y adaptados a la comprensión de los niños que acaban de iniciarse en la lectura.

¹¹ Llamado así al heredero al trono de Francia, hijo legítimo del monarca reinante. Esta denominación se produjo desde 1350 hasta 1791 y desde 1824 a 1830. El nombre se debe a que los animales que integraban su bandera eran delfines.

¹² En esta misma obra, Rousseau lamenta la falta de una literatura infantil de calidad y para él solo el libro de *Robinson Crusó* constituye una excepción:

Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit, à mon gré, le plus heureux traité d'éducation naturelle. Ce livre sera le premier que lira mon Émile ; seul il composera durant longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de notre jugement ; et, tant que notre goût ne sera pas gâté, sa lecture nous plaira toujours. Quel est donc ce merveilleux livre ? Est-ce Aristote ? est-ce Plin ? est-ce Buffon ? Non ; c'est Robinson Crusó (Rousseau 1762, *Émile ou De l'éducation* : Livre troisième: 141).

En estos años vuelven a surgir lecturas de entretenimiento (*Belletristik*) en forma de fábulas, almanaques o canciones. Aparecen igualmente los *Sittenbücher* ('libros de costumbres'), unas obras que pretendían impartir una atractiva educación elemental, moral y ética antes de cada instrucción religiosa.

En este siglo destaca la gran *Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert (1751 y 1772), impregnada por las ideas literarias y filosóficas de la Ilustración que influyeron, junto a la pedagogía filantrópica de la segunda mitad del siglo XVIII, en el desarrollo de la literatura infantil de la época. Se crearon escuelas conocidas como *Philanthropin* o *Philanthropinum* donde los filántropos enseñaban los principios de la filantropía con sus máximas de educación: el amor a las personas, la razón, la igualdad, la naturalidad y la felicidad.

Sobresale también en la Ilustración y en ese cambio del concepto de "infancia" Joachim Heinrich Campe escritor, lingüista, pedagogo y un importante representante del filantropismo y de la Ilustración alemana. Se considera uno de los padres de la literatura infantil junto a Christian Felix Weiße¹³ y Christian Gotthilf Salzmann¹⁴. Escribió, además de obras infantiles, tratados sobre educación, donde sobresale los 16 volúmenes del tratado pedagógico *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens* ('Revisión general de toda la enseñanza y del sistema educativo'). La obra infantil más conocida de Campe fue *Robinson der Jüngere* (1779/80), que se convirtió en uno de los *best-seller* de la época. Este libro tomó como modelo la novela de aventuras inglesa de *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, y se considera el primer libro clásico infantil alemán.

2.2.4. Romanticismo y Biedermeier

A raíz de la novela *Robinson der Jüngere*, de Campe, surgieron en el Romanticismo numerosas variantes tanto para niños como para adultos llamadas *Robinsonaden* ('robinsonadas'). Por ejemplo, *Der Schweizerische Robinson* (1812), de Johann David Wyss, o, mucho más tarde, *Die Kinder auf der Insel* (1944), de Lisa Tetzner, entre otras.

¹³ Weiße introdujo en la literatura infantil los escritos semanales de carácter moral, con intención de permitir a los niños participar en el mundo literario a una edad temprana. Su revista más conocida es *Der Kinderfreund*, que apareció de 1775 a 1782 en 24 volúmenes, que tuvo un gran éxito y es considerada la primera revista para niños en Alemania.

¹⁴ Salzmann, pedagogo y cura evangélico, fundó el *Philanthropin Schnepfenthal* en 1784 en Gotha.

Con la llegada del Romanticismo, el libro infantil va abandonando su carácter pedagógico y doctrinal para entrar más en la categoría de lo lúdico. A esto se le une la nueva relación existente entre adulto-niño. Al contrario que en la época de la Ilustración, donde primaba la educación por encima de todo, los románticos consideran a los niños criaturas inocentes que viven en armonía con la naturaleza¹⁵ y reconocen la autonomía y la individualidad del niño como condición básica para su desarrollo. Ésta fue la etapa de máximo esplendor de la literatura infantil.

Será en la primera mitad del siglo XIX, con el aumento de la escolaridad, cuando la literatura infantil empiece a crecer notablemente, siendo la propia escuela la principal destinataria de estas producciones infantiles. En esta época, gracias a la labor de la filología, se empieza a tener un interés por recuperar lo propio y se comienza a estudiar la literatura de tradición popular. Surgen así recopilaciones de cuentos muy importantes en diversos países europeos como las realizadas por los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm en Alemania¹⁶, Hans Christian Andersen en Dinamarca, Aleksandr Afanásiev en Rusia, o Fernán Caballero en España (Cerrillo 2016: 36)¹⁷.

En la segunda mitad del siglo XIX, algunos poetas de cuentos se opusieron a los cuentos pertenecientes a la tradición popular. Para crear los suyos tomaron como modelos cuentos orientales y cuentos de hadas franceses de carácter fantástico. Esta tendencia se conoció como *Kunstmärchen*¹⁸ y en ella destacan Carl Wilhelm Contessa, Friedrich Baron de la Motte Fouqué y E. T. A. Hoffmann, que publicaron la primera colección de cuentos románticos de este tipo para niños en Alemania. En esta etapa sobresalieron *Les Nouveaux contes de fées* (1856), de la Condesa de Ségur, y el

¹⁵ Esta armonía con la naturaleza la vamos a encontrar en el *Werther*, de Goethe, de finales del siglo XVIII, una lectura que tuvo mucho éxito entre el público juvenil.

¹⁶ En *Kinder- und Hausmärchen* (*Cuentos de la infancia y del hogar*) (1812-1815) recopilaron los hermanos Grimm todos cuentos de tradición oral presentes en su época, a pesar de que su principal objetivo era la búsqueda de la identidad alemana. Sin embargo, sus expectativas se vieron frustradas, ya que sus fuentes pertenecían todas a la burguesía, concretamente a familias de origen hugonote, por lo que eludieron el adjetivo *deutsch* en el título de los cuentos. Se deben considerar productos literarios a los que Wilhelm Grimm dio forma con un lenguaje sencillo y aparentemente popular.

¹⁷ Gracias a las películas de Walt Disney, conocemos muchas de las obras populares infantiles más universales, recopiladas generalmente en forma de cuentos, que se han convertido en nuestros días en la cara más visible de la globalización. Piénsese también en la serie televisiva *Las tres mellizas*, que hizo mucho para popularizar un sinnúmero de materias literarias entre el público infantil español.

¹⁸ Podríamos traducir este término al español como ‘cuentos modernos’.

*Struwelpeter*¹⁹ (1844), de Heinrich Hoffmann, donde se habla del niño malo, alejado de los comportamientos artificiales normalmente tratados (Ezpeleta 2014:110-111).

Posteriormente, en el *Biedermeier*, los cuentos tienen un enfoque más personal y la antigua separación entre cuentos populares (*Volksmärchen*) y literarios de moderna creación (*Kunstmärchen*) hace incrementar la mezcla de formas y técnicas literarias. Como ejemplo tenemos a Wilhelm Hauff y su obra *Märchenalmanach für Söhne und Töchter gebildeter Stände* (1826-1828).

2.2.5. Realismo

El periodo del Realismo se caracteriza sobre todo por el desarrollo político, la industrialización y la modernización técnica y económica. Estos cambios los podemos ver también en la literatura infantil y juvenil que se dio durante el siglo XIX. Como ejemplo encontramos las obras *Der patriotische Kinderfreund* (1810), de Karl Friedrich Hofmann, *Die Weltgeschichte für Kinder* (1819), de Johann Heinrich Meynier, y *Germania* (1835), de Heinrich Eduard Maukisch. Estas obras históricas, olvidadas hoy en día, buscaban enseñar por medio de escritos nacionalistas y transmitir una conciencia política y patriótica.

Siguen estando muy presentes durante el siglo XIX las obras de aventuras a las que se sumó la fiebre de los indios de América. El precursor de estas historias sobre indios fue el inglés James Fenimore Cooper (1789-1851) con la saga de cinco novelas llamadas *Lederstrumpf* (1823-1841). Franz Hoffmann fue el primer alemán en traducir estas novelas y, años después, el prolífico autor alemán Karl May (1842-1912) escribió obras con esta temática de los indios de América, como la trilogía *Winnetou* (1893) o los dos tomos de *Old Surehand* (1894-1896), así como otras ambientadas en el mundo árabe.

Los protagonistas de la literatura infantil y juvenil del siglo XIX ya eran a menudo niños no conformistas. Esto lo vemos en obras como *Max und Moritz* (1865) y *Hans Huckebein, der Unglücksrabe* (1867), de Wilhelm Busch (1832-1908); con esta exagerada caricaturización se busca el disfrute del lector y se crítica algún aspecto de la época.

¹⁹ Heinrich Hoffmann (1809-1894) escribió estas pequeñas historias infantiles para tranquilizar a sus pacientes y tratar de distraerles de su enfermedad.

A finales de siglo nace el gusto por las historias de aventuras y por la ciencia. Esto provocó un caudal de obras de divulgación científica e histórica, algunas de innegable calidad literaria como *Le Tour du monde en quatre-vingts jours* (1873), del francés Julio (Jules) Verne, llevada al cine en 1956 y galardonada con dos premios Oscar (*Around the World in Eighty Days*).

2.2.6. Siglo XX, inicio de la LIJ actual

A finales del siglo XIX, con los movimientos reformistas y la enseñanza obligatoria, se empieza valorar más la literatura juvenil. Aparecen así en el siglo XX numerosas obras como *Pole Poppenspäler* (1874), de Theodor Storm, *Der Waldbrunnen*, de Adalbert Stifter (1866), *Unterm Rad* (1906), de Hermann Hesse, entre otros.

La literatura juvenil fantástica alemana se ve muy influenciada por otras obras europeas. Aquí aparecen libros traducidos hoy en día a cientos de idiomas, como *Alice's Adventures in Wonderland*, en alemán *Alice im Wunderland* (1865, al. 1869), de Lewis Carroll, y *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, en alemán *Die Abendteuer des Pinocchio* (1883, al. 1913), de Carlo Collodi. Traducidas al español como *Alicia en el país de las maravillas* y *Las aventuras de Pinocho*, respectivamente.

A pesar de la industrialización y de la migración a las ciudades, debido al éxito de la obra de Darwin, se vuelven a escribir libros en los que aparecen animales, por ejemplo, *The Jungle Book*, en alemán *Dschungelbücher*²⁰ (1894-95, al. 1898), de Rudyard Kipling; *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, 'Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen' (1906/07, al. 1907/1908), de Selma Lagerlöf; o los libros de Hugh Lofting *The Story of Doctor Dolittle*, 'Doktor Dolittle und seine Tiere' (1920, al. 1926); *Bambi* (1923), del escritor alemán Felix Salten, o *Winnie-the-Pooh*, de A. A. Milne (1924-1926). Sin duda, la historia alemana de animales por antonomasia es *Die Biene Maja* 'La abeja Maya' escrita en 1912 por Waldemar Bonsels²¹.

²⁰ En español 'El libro de la selva'. Se trata de una recopilación de cuentos que narran la historia de un niño llamado Mowgli en la selva de la India.

²¹ La historia de *La abeja Maya* se popularizó a través de una serie de dibujos animados alemano-japonesa.

En los años posteriores destacan los poetas Christian Morgenstern con *Das Hasenbuch* (1908), Joachim Ringelnatz con *Geheimes Kinder-Spiel-Buch* (1924) y Bertolt Brecht con *Die drei Soldaten* (1932), uno de sus poemas más conocidos.

Ya en el siglo XIX surgen las *realistische Großstadtgeschichten* (‘historias realistas en grandes ciudades’), de la mano de autores como Charles Dickens, Émile Zola y Eugène Sue. Así surge en Alemania la conocida historia de *Emil und die Detektive* (1929), de Erich Kästner, el *bestseller* alemán del siglo XX, *Kai aus der Kiste* (1926), de Wolf Durian, o *Blutsbrüder* (1932), de Ernst Haffner.

Durante los años del nacionalsocialismo varios autores tuvieron que exiliarse para poder seguir con su labor literaria. Muchos se fueron a Suiza, es el caso de Kurt Held (1897-1959) y su mujer Lisa Tetzner (1894-1963), que escribieron durante esta etapa una de sus obras más conocidas: *Die rote Zora und ihre Bande* (1941).

Después de la Segunda Guerra Mundial surgen obras extranjeras, como *Le petit prince*, en alemán *Der kleine Prinz* (1943, al. 1950), de Antoine de Saint-Exupéry, *Pippi Långstrump*²², en alemán *Pippi Langstrumpf* (1945, al. 1949), de la escritora sueca Astrid Lindgren, o *Malory Towers*, en alemán *Dolly* (1946–1951) y *Los cinco* (en alemán *Fünf Freunde*), de la inglesa Enid Blyton, que tuvieron gran acogida en Alemania, además de en otros países europeos.

Posteriormente, se crea una literatura crítica que hace reflexionar a los jóvenes lectores sobre la realidad en la que viven. Destacan Otfried Preußler con *Die kleine Hexe* (1957), Michael Ende con *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960) y *Die unendliche Geschichte* (1979), así como James Krüss con *Timm Thaler* (1962).

En la Nueva Ilustración (*Neuaufklärung*) generaron mucha controversia las obras de *Nein-Buch für Kinder* (1972), de Günther Stiller, el *Anti-Struwwelpeter* (1970), de Karl Waechter, y *Die grauen und die grünen Felder* (1970), de Ursula Wölfel. Años después, siguiendo con la tradición del “niño no conformista” ya introducida en el siglo XIX con *Struwwelpeter* y *Max und Moritz*, Paul Maar escribió *Eine Woche voller Samstage* (1973).

²² Para Cerrillo (2016) la primera edición de *Pipi Calzaslargas* en 1945 constituye el inicio de la literatura infantil y juvenil moderna.

Como subraya Fermín Ezpeleta Aguilar en su obra *Literatura infantil y juvenil. La crítica del siglo XXI* (2014: 232), en los últimos años estamos presenciando en Europa dos grandes ramas dentro de la literatura infantil: la fantástica y la realista. La fantástica tiene origen inglés; destacarían aquí las historias de *Harry Potter*, de Joanne K. Rowling y las de *The Lord of the Rings*, (1954/1955), en alemán *Der Herr der Ringe* (1969/1970), de John Ronald Reuel Tolkien.

En la realista resaltamos autores que ya han pasado a estar entre los clásicos de la literatura infantil y juvenil alemana actual, como Peter Härtling (*Und das ist die ganze Familie*, 1970), Christine Nöstlinger (*Gretchen Sackmeier-Saga* 1981-1988), Knister (*Hexe Lili-Saga*²³, 1997), Cornelia Funke (*Herr der Diebe*, 2000), entre otros.

2.3. Situación actual de la literatura infantil y juvenil en Alemania

2.3.1. Situación actual de la LIJ en Alemania

Como hemos visto, a pesar de haber defendido insistentemente la identidad de la *Literatura infantil y juvenil* durante años, en el momento actual la gran demanda de lectores, libros y de escritores²⁴ dedicados a este género son un claro testimonio de su situación y realidad actual, aunque sigan abundando discrepancias en torno a su definición, finalidad o la propia esencia de ésta (cf. Cervera 1991: 9).

De esta gran popularidad de la LIJ habla también Raquel Gutiérrez Sebastián en su *Manual de Literatura Infantil y Educación Literaria*:

En efecto, la Literatura Infantil tiene actualmente una presencia incuestionable: la producción, la proliferación de editoriales, algunas de bastante calidad, la creación de colecciones específicamente infantiles dentro de editoriales de libros para adultos, el surgimiento de organismos y asociaciones que promueven y fomentan la lectura y la investigación en la materia, la aparición de secciones específicas en las bibliotecas, el aumento de la investigación y las publicaciones especializadas e incluso su creciente presencia en la escuela así lo atestiguan (Gutiérrez Sebastián 2016: 23).

²³ En la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI esta saga conocida como 'Kika Superbruja' fue un éxito entre el público preadolescente español.

²⁴ Cada vez son más los escritores que escriben de manera indistinta tanto para adultos como para niños. No obstante, existe ahora una tendencia de escritores de *Erwachsenenliteratur* ("literatura para adultos") que se inician en la producción de *Literatura Infantil y Juvenil*, algo poco común hace unos años. Maxim Biller, Felicitas Hoppe, Thomas Lehr, Gila Lustiger y Friedrich Ani son ejemplos de esta nueva corriente.

La literatura para niños y jóvenes se ha situado en nuestros días en el lugar que se merece tanto académica²⁵ como editorialmente, pasando a contar con un corpus teórico muy extenso. Además, tal y como observa Ewers (2000) en la introducción de su obra, en la actualidad la literatura infantil goza de una importancia mucho mayor que unos años atrás, no sólo dentro de las ciencias culturales y literarias:

Die Kinder- und Jugendliteratur hat innerhalb der Kultur- und Literaturwissenschaften eine zunehmende Beachtung gefunden. Sie ist in den Kreis der legitimen Gegenstände wissenschaftlicher Forschung und akademischer Lehre aufgenommen worden - und zwar nicht mehr nur in speziellen Bereichen, im Rahmen etwa der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen bzw. den erziehungswissenschaftlichen Abteilungen, sondern prinzipiell auf allen Ebenen des Hochschulwesens (Ewers 2000: 9).

En la segunda edición de su obra *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (2010), Colomer habla sobre esa irrupción masiva de la LIJ en nuestra sociedad y sobre todos los géneros y formatos que han ido y siguen surgiendo de este género. Como ejemplos menciona los “libros para no lectores” y “libros juego”, como son los libros de imágenes²⁶, los libros interactivos, los libros informativos, las historias sin palabras o el libro-álbum²⁷ (en alemán *Bilderbuch*) (Colomer 2010: 177; cit. en Ezpeleta 2014: 48-49).

En los últimos diez años, son muchas las pequeñas editoriales con catálogos atractivos que han llegado a un público más extenso y a muchos más países. Así se evidencia que, debido a la sociedad en la vivimos, si queremos ser globales hemos de ser también visuales. La infancia vive rodeada de medios de comunicación audiovisuales (televisión, cine, prensa, videojuegos, ...), que invaden cada momento de su vida y que suscitan su curiosidad. Con esto se justifica la preferencia existente entre los jóvenes de hoy en día por el libro álbum, los libros ilustrados o por la novela gráfica. Muchas veces, estos destinatarios, al igual que el resto de la sociedad lectora, no son conscientes de que conceptos como “novela juvenil” o “libro-álbum” son bastante recientes.

²⁵ Siguiendo el ejemplo de las universidades europeas como Frankfurt y Viena, algunas universidades como la *Universitat Autònoma de Barcelona* o la *Universidad de Zaragoza* ofertan Másteres en *Literatura Infantil y Juvenil* actualmente en España.

²⁶ Las imágenes acaparan desde siempre la atención del público infantil. El primer contacto literario que establece el niño con el universo literario es través de la voz del adulto y de las imágenes que integra el libro en cuestión. Esto le permite iniciarse en el mundo de la literatura y en el mundo simbólico del arte, el placer de contemplar, imaginar y sentir (cf. Gutiérrez Sebastián 2016: 32).

²⁷ Definido por Gutiérrez Sebastián como “libro de gran formato integrado por una parte gráfica pensada para acompañar a un discurso textual y un texto que va a acompañarse de imágenes” (Gutiérrez Sebastián 2016: 259). En ocasiones, al cómic o tebeo se le ha considerado erróneamente un tipo de “libro-álbum”.

2.3.2. Aspectos económicos

En cuanto al aspecto económico de la LIJ, ya en el 2010 el volumen de ventas de libros constituía el 15% del total editorial, un porcentaje muy bueno si consideramos el 9% que constituye la literatura para adultos, cuando ésta supone un público mucho más amplio (Colomer 2010:101sig.). Este porcentaje ha ido aumentando muy paulatinamente en los últimos años.

Otro estudio estadístico realizado en 2017 por la *Frankfurter Buchmesse* ('Feria del Libro de Fráncfort'), manifiesta que la producción general de la industria del libro también ha aumentado con respecto al 2015, y que el libro ha pasado a ocupar el cuarto puesto en el ranking de las ocupaciones de tiempo libre más habituales entre los alemanes. La *Kinder-und Jugendliteratur (KJL)* fue en el 2015 y sigue siendo la segunda fuente más importante de ventas y el año pasado aumentó su participación de mercado del 15.3% del 2015 al 16.5% del 2016. En 2016 el volumen de producción de las ventas de libros para niños y adolescentes aumentó un 9.0% debido al éxito de la saga *Harry Potter*, que con tanta popularidad cuenta en nuestros días (cf. Frankfurter Buchmesse 2017: 1-4).

Aunque el panorama literario actual está cambiando, la literatura infantil actual sigue teniendo como soporte fundamental el libro, al contrario que la literatura juvenil o para adultos que se encuentra bastante más informatizada e inmersa en el mundo de los libros electrónicos (*e-books*) y de las tabletas, debido al desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en general y de Internet en particular. McGillis (2003), en su artículo *What literature was: the canon becomes ploughshare*, observa que, con la gran cantidad de textos que existen en la web, resulta prácticamente imposible establecer un canon específico de lo que es "literatura":

The web makes available a great variety of texts and an even greater variety of commentary on texts. With so many voices speaking their minds, establishing a specific canon will be difficult if not downright impossible. Too many people have too many different notions of what literature is and does, of what is "excellent and important" (McGillis 2003: 40).

Hoy en día, los escritores tienen muy en cuenta la opinión de sus lectores a la hora de producir sus obras y, gracias a la web éstos tienen la posibilidad de conocer y acercarse más a sus destinatarios finales. Así, en la actualidad surge una literatura mucho más personal y que, por lo general, gusta más.

Además, en la web podemos encontrar una gran diversidad de opiniones relacionadas con algún que otro aspecto literario y espacios virtuales donde poder compartir nuestras propias experiencias literarias con otros usuarios e incluso con los propios escritores, favoreciendo así el intercambio de información literaria no sólo dentro de un mismo país.

2.3.3. Literatura para jóvenes adultos

Hoy en día ha surgido con fuerza la subcategoría de “novela para adolescentes” o “novela juvenil”, muy cercana a la literatura para adultos. Este subgénero encuentra su faceta más productiva en el realismo y la introspección psicológica (cf. Ezpeleta 2014: 49).

Retomando la selección recogida en Del Campo (2017), pioneros de este cambio en la literatura infantil y juvenil alemana son, según el Goethe-Institut, Kirsten Boie, Michael Ende, Joachim Friedrich, Cornelia Funke, Peter Härtling, Erich Kästner, Klaus Kordon, James Krüss, Paul Maar, Joachim Masannek, Walter Moers, Christine Nöstlinger, Gudrun Pausewang, Mirjam Pressler, Otfried Preußler, Hermann Schulz y Ursula Wölfel (Goethe-Institut Madrid 2017).

2.3.4. Instituciones y medios para la promoción de la LIJ en Alemania

En los anexos de la obra de Thiele y Steitz-Kallenbach (2003) aparecen las instituciones y medios existentes en Alemania para el fomento de la *Kinder-und Jugendliteratur* en la actualidad. Aquí recogemos algunas de las instituciones más representativas, que demuestran el importante interés social que despierta este tipo de literatura y que, a nosotros los profesores, conviene conocer para encontrar apoyo de cara a futuras actividades en el aula:

- *Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM)* (“Colectivo de trabajo de literatura juvenil y medios”) del GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, ‘Sindicato de Educación y Ciencia’) situado en Fráncfort. Se encarga de la promoción de la lectura y la educación en medios de comunicación, en guarderías, escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones.

- *Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI)* ('Oficina para el fomento de la lectura y los medios para niños y jóvenes') de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Colonia. Investiga sobre los medios infantiles y juveniles de lectura existentes en nuestros días.
- *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)* ('Sociedad para la pedagogía de los medios y la cultura de la comunicación'), situada en Bielefeld. En esta asociación sin ánimo de lucro se realizan debates, cooperaciones y se proponen nuevas iniciativas.
- *Internationale Jugendbibliothek (IJB)* ('Biblioteca juvenil internacional'). Es la biblioteca mundial más grande dedicada a la literatura infantil y juvenil y colecciona libros infantiles y juveniles de todos los países del mundo. Tiene su sede en Múnich.
- *Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung* ('Instituto internacional para la literatura juvenil y la investigación de la lectura'). Se encuentra en Viena y es un centro de documentación y comunicación de todas las áreas de literatura infantil y juvenil, educación literaria y fomento de la lectura.
- *Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität*. Situado en la Universidad de Fráncfort, hasta el semestre de verano de 2010, el instituto era la única institución universitaria en los países de habla alemana que ofrecía un programa de "Literatura infantil y juvenil".

En la actualidad, según Thiele y Steitz-Kallenbach (2003), son siete las revistas más populares que tratan la temática de la *Literatura Infantil y Juvenil* en Alemania. La mayoría de ellas aparecen cuatrimestralmente:

- *Beiträge Jugendliteratur und Medien*. Revista de contribuciones a la literatura juvenil y a los medios de los que ésta dispone.
- *Bulletin Jugend und Literatur*. Revista crítica mensual sobre los medios para jóvenes, el fomento de la lectura y la cultura lectora.

- *Der Evangelische Buchberater*. Revista del trabajo de libros y bibliotecas.
- *Eselsohr*. Revista especializada en medios infantiles y juveniles.
- *Jugendliteratur*. Revista suiza de *Literatura Infantil y Juvenil*.
- *JuLit*. Informaciones sobre *Literatura Juvenil*.
- *1000 und 1 Buch*. Revista austriaca de *Literatura Infantil y Juvenil*.

Estos dos autores nos informan también sobre direcciones de internet que pueden resultar interesantes:²⁸

- www.kindnet.de. Aquí encontramos informaciones útiles sobre aspectos culturales, familias, niños, jóvenes y la formación de todos ellos.
- www.leseforderung.de. En esta página nos ofrecen sugerencias bibliográficas en cuanto a *Literatura Infantil y Juvenil*, didáctica de la literatura y sobre literatura secundaria.
- www.lesenacht.de. Informaciones y sugerencias de organización para lecturas nocturnas en escuelas y bibliotecas.
- www.stuttgart.de/chilias. Se trata de una biblioteca virtual para niños.
- www.hr-online.de/zuhoeren/stiftung.html. Esta institución tiene como objetivo promover la capacidad de escuchar en todos los ámbitos de la sociedad²⁹.

²⁸ Algunas de estas páginas las hemos tomado como referencia para la realización del siguiente apartado de nuestro trabajo: 3. *Didáctica de la literatura*.

²⁹ No tan común en España, Alemania cuenta con una producción en *LII* muy importante de audiolibros en CD, que permiten al niño seguir la lectura de una manera diferente (*Hörbücher*).

3. Didáctica de la literatura infantil y juvenil

There is no single way to read well, though there is a prime reason why we should read. Information is endlessly available to us; where shall wisdom be found? If you are fortunate, you encounter a particular teacher who can help, yet finally you are alone, going on without further mediation. Reading well is one of the great pleasures that solitude can afford you, because it is, at least in my experience, the most healing of pleasures. It returns you to otherness, whether in yourself or in friends, or in those who may become friends. Imaginative literature is otherness, and as such alleviates loneliness. We read not only because we cannot know enough people, but because friendship is so vulnerable, so likely to diminish or disappear, overcome by space, time, imperfect sympathies, and all the sorrows of familial and passionate life.

Harold Bloom

3.1. Didáctica de la literatura

Basándonos en Colomer (1996), realizaremos un breve balance de la situación actual de la enseñanza de la literatura, describiendo brevemente la evolución de ésta y haciendo más hincapié en la crisis literaria producida en la década de los setenta de nuestro siglo como situación a partir de la cual empieza a reconstruirse un nuevo concepto de “educación literaria”.

3.1.1. Breve historia de la enseñanza de la literatura

Desde un principio, hasta la invención de la imprenta en el siglo XV, la enseñanza literaria estuvo integrada dentro del aprendizaje de la escritura en relación con la oralidad. Las escuelas eclesiásticas enseñaban a los alumnos a copiar textos, a escribir al dictado y a construir discursos tomando como referencia los recursos retóricos de la antigüedad clásica y de los textos sagrados (cf. Chartier y Hébrant 1994; cit. en Colomer 1996).

Con la imprenta surgieron libros específicos para llevar a cabo este aprendizaje en la escuela. Por aquel entonces, leer textos literarios consistía en una tarea de análisis que buscaba el fin de un dominio del discurso hablado o escrito. La literatura se manifestaba como una actividad de oratoria que preparaba para ocupaciones profesionales como el sermón eclesiástico o el discurso político. En la época, el dominio del texto y la lectura de los clásicos constituía el referente a la hora de construir textos.

Años más tarde, el estudio de la retórica empezó a reducirse y a lo largo del siglo XIX, con los movimientos románticos, esta enseñanza fue criticada y tachada de formalista y carente de contenido. No es hasta la Reforma protestante que se produce un cambio y se empieza a ver la literatura como una actividad centrada en la lectura, gracias al acceso directo a las sagradas escrituras y a la posterior aparición del catecismo y de los libros de piedad. Sin embargo, esta lectura consistía en la memorización de unos textos determinados, ya que aún las leyes educativas del siglo XIX desaconsejaban la lectura de algunas obras.

A finales del siglo XIX, con las nuevas corrientes renovadoras y educativas y con la alfabetización progresiva de la población, se produjo un cambio en el modo de entender la literatura. La etapa primaria fue apartándose así de la lectura como simple memorización con finalidades morales e intentó adoptar el modelo propio de la escuela secundaria³⁰ más enfocado a la comprensión de los textos nacionales y a la experiencia estética. Se empezó a ver a la lengua literaria como lengua modelo.

Con el tiempo, el nexo creado entre la lengua y la literatura empezó a descomponerse. La elevada calidad de la lectura y el aumento de la producción de los libros de texto fueron los principales causantes de la separación entre ambas disciplinas. Se concedió mucha más importancia a la lengua y el propósito de abarcar toda la historia de la literatura, contribuyó decisivamente al abandono de la lectura.

Este método de enseñanza literaria utilizado durante el siglo XIX, basado en la difusión de las teorías literarias propias del saber académico, no había resultado válido para la nueva sociedad de masas que había surgido. Por este motivo, los estudiosos intentaron buscar otras alternativas y se adaptaron a los cambios que se habían producido en otras disciplinas con el objetivo de solventar cuanto antes esta crisis literaria y de trazar nuevas coordenadas para la enseñanza literaria.

3.1.2. De la Didáctica de la Literatura a la Educación Literaria

Hasta la década de 1970 no se empieza a buscar una solución a este asunto y surgen, en el ámbito de la didáctica de las ciencias y de las matemáticas, los primeros esfuerzos por constituir una disciplina que explicara los diversos fenómenos implicados

³⁰ En España se incluyó la literatura en los programas escolares desde 1868 en Bachillerato.

en la enseñanza-aprendizaje de contenidos en las aulas. Es en este momento cuando nace la Didáctica³¹ como disciplina científica y como área de reflexión, no sólo como espacio de actuación sino también como campo de investigación (cf. Munita 2017: 381).

Por ello, durante las últimas dos décadas del siglo XX, con el nuevo contexto científico y social, se desarrolló una didáctica específica de la lengua y la literatura, la cual se diferenciaba de las didácticas de las ciencias a la hora de delimitar sus contenidos de enseñanza. Dichos contenidos no se atenían solamente a los saberes de los campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, principalmente), sino que incluían también las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura y escritura (cf. Camps 2000; cit. en Munita 2017: 381).

González García y Caro Valverde (s.f.) describieron esta nueva disciplina de la Didáctica de la Literatura como una ciencia social de composición interdisciplinar en la que no prima enseñar una serie de contenidos sobre literatura sino aprender competencia comunicativa con la literatura. Surge, por lo tanto, de un enfoque comunicativo de la lengua y es una disciplina globalizadora en la que confluyen distintas ciencias como la Sociolingüística, la Lingüística del texto, la Gramática, la Pragmática, la Psicolingüística, la Teoría literaria y la Neorretórica.

Las nuevas perspectivas metodológicas se establecen en lo que se conoce hoy en día como “educación literaria”. Esta vertiente de la Didáctica de la literatura promueve el aprendizaje autónomo de ésta y la enseñanza de la literatura pasa a ser la mediación de ese aprendizaje.

A esta nueva perspectiva le importa la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria, difiriendo totalmente con la visión tradicional de la enseñanza de la literatura. Tampoco comparte en su planteamiento el tratamiento funcional del área, cuyo único fin es el de facilitar a los alumnos el cumplimiento del programa ni la iniciativa espontaneísta que toma el texto como pretexto para actividades sin ningún cauce pedagógico. Según González García y Caro Valverde, el cometido educativo de la literatura ha de ser precisamente el que se debe perseguir con esa educación literaria:

³¹ Tras más de 40 años de estudio autores como Reuter (2007) se han atrevido a dar una definición de las didácticas entendidas como “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares” (Reuter 2007: 69; cit. en Munita 2017: 381).

Éste es el cometido educativo de la literatura: despertar el cultivo de la imaginación de los adolescentes en sus actos comprensivos y expresivos de intención literaria. Así entendida, la literatura es lengua intensa, y su cultivo dinamiza la combinación de todas las competencias comunicativas con todas las competencias generales, incluida la competencia del “saber ser”, pues pone en práctica el conocimiento solidario de la existencia (la conciencia ética de los temas transversales que posibilitan la convivencia entre culturas) (González García y Caro Valverde s.f.: 6).

3.1.3. Situación actual de la *Educación Literaria*

En nuestros días, son muchos los autores actuales que defienden la gran importancia de estudiar literatura en el ámbito escolar desde esta nueva perspectiva, sin embargo, la diversidad de opiniones llega cuando nos preguntamos en qué debe consistir esa educación literaria, qué textos serían los apropiados para llevar a cabo esa enseñanza o cuáles serían las estrategias metodológicas más pertinentes para su enseñanza dentro de este ámbito, entre otras cuestiones:

El laberinto de la educación literaria se complica aún más por la diversidad de métodos con que el profesorado ha intentado e intenta hoy en día resolver esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios. Desde el eje diacrónico de la historia literaria hasta la organización temática de los contenidos literarios, desde el comentario lingüístico de fragmentos sueltos hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura hasta las más variopintas estrategias de animación lectora, si algo caracteriza a la enseñanza de la literatura en las últimas décadas (...) es esa incesante variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de textos y de tácticas didácticas (...) (Lomas 1996: 23; cit. en Gutiérrez Sebastián 2016: 49).

Con frecuencia, seguimos confundiendo en clase “Literatura” con “Historia de la Literatura”. A pesar de los numerosos intentos de dar a la Literatura un enfoque distinto, la enseñanza de ésta sigue consistiendo, en la gran mayoría de los casos, en aprenderse una serie de datos de memoria para “soltarlo” días después en un examen. Este tipo de aprendizaje según Mendoza (2001)³² “contiene conocimientos de contenido enciclopédico y conceptual, propios del entorno literario pero que por sí mismos no constituyen aportaciones que conduzcan a una eficaz formación del lector literario” (Mendoza 2001: 106).

Desde pequeños, durante las primeras etapas, se nos intenta iniciar en el proceso de lectura. Durante la etapa de infantil y primaria se realizan numerosas actividades en el aula como lecturas en alto, talleres literarios o pequeños concursos literarios con

³² En una obra anterior *Lectura y lecturas. Entre la competencia lectora y el canon* (2000) habló en el seno de esta educación literaria de la *competencia literaria*, llamada por él *competencia lecto-literaria* y de las bases para la formación de esa competencia.

motivo del día del libro. Incluso se organizan salidas extraescolares a bibliotecas cercanas al centro para enseñar a los alumnos el funcionamiento de éstas³³.

No obstante, una vez pasada esta etapa, sigue predominando, sobre todo durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la tendencia de aquellos que ven la educación literaria como un conocimiento académico, como la sucesión cronológica de una serie de características bibliográficas sobre los autores, las obras y las corrientes literarias más representativas y que utilizan los textos literarios como pretexto para el análisis lingüístico de algunos fragmentos (cf. Núñez Delgado 2003: 665-666).

De este modo, no se produce ningún encuentro directo entre el lector y la obra literaria en cuestión, ya que habitualmente el alumno se aprende el resumen de una obra que no ha leído. Así se está perdiendo la principal función de la literatura que es el entretenimiento, el deleite del lector.

Por suerte, se cree que esta situación está cambiando en los últimos años y cada vez son más los docentes convencidos de fomentar la adquisición de hábitos de lectura y desarrollar la competencia lectora de los alumnos. Sin embargo, sigue resultando poco corriente un planteamiento didáctico donde prime la formación y educación literaria.

3.2. Didáctica y papel de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)

La literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras, sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje.

Christine Nöstlinger

Aunque la LIJ no aparece explícitamente en los programas, si aparecen en los currícula de Educación Infantil, Primaria y Secundaria muchas de las características y objetivos que exponemos a continuación. A pesar de la indudable presencia de la LIJ en nuestros días, no siempre este género ocupa el lugar que debería en el ámbito escolar y, como ocurre con la Literatura en general, siempre aparece acompañada de mano de la Lengua con algún que otro fin instructivo léxico o gramatical.

³³ Muchas de estas actividades las lleva a cabo el Plan de Lectura del centro (PLEC). En Castilla y León regula este programa la *ORDEN EDU/351/2016, de 25 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.*

Tal y como planteaba Teresa Colomer (1995) en relación con la LIJ, la disciplina de la Didáctica de la Lengua y la Literatura deberá proyectarse en el campo de la educación literaria y, fundamentalmente, aunque no únicamente, en la formación del lector literario.

Como ya mencionábamos antes, la principal razón para la presencia en la escuela de literatura infantil y juvenil debe ser puramente estética, el objetivo primordial que debe perseguir es el de ofrecer entretenimiento el de: “promover en el niño el gusto por la belleza de la palabra, el deleite ante la creación de mundos de ficción” (Merlo 1976: 78; cit. en Tejerina s.f.).

El corpus de la LIJ permite al niño tener sus primeras experiencias con la literatura, estimula sus capacidades cognitivas, creativas y expresivas y es un medio de transmisión muy importante de valores culturales. Además, las primeras etapas en la vida de un niño son cruciales para introducir al niño en el proceso de lectura, en definitiva, para enseñarle a leer. Y este proceso sólo se puede llevar a cabo a través de libros adecuados a las necesidades específicas del niño, es decir, a través de la literatura infantil, tal y como declaraba Cerrillo (2016):

El aprendizaje literario escolar debemos recordar que, tanto en la infancia como en la adolescencia, hay niveles diferentes y progresivos en las capacidades de comprensión lectora y de recepción literaria. Por eso es tan importante la LIJ en los primeros años de la educación literaria de la persona. Las primeras lecturas literarias posibilitan la construcción de un primer mundo imaginario del niño, dando respuesta así, desde muy temprano, a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos (Cerrillo 2016: 39-40).

Asimismo, como defendía Tejerina (s.f.) la literatura es a veces el único medio de ofrecer en un lenguaje de símbolos respuestas a la problemática existencial del niño en su desarrollo de evolución hacia la etapa de madurez. Es a través de la literatura infantil y juvenil que el niño se describe a sí mismo, conoce nuevas realidades, nuevas situaciones y culturas, ampliando así su escasa experiencia. Además de estimular con ella su expresión, fomenta su creatividad, aumenta su vocabulario, etc. (Tejerina s.f.).

Por otro lado, a través de la literatura infantil se aprenden no solo las habilidades sociales, sino también las emocionales. Con ésta no sólo se está instruyendo al niño en su faceta moral y social, es decir, no sólo se le enseña “lo que está bien” y “lo que está mal”, sino que también se pretende contribuir al desarrollo de su labor creadora,

imaginativa, lingüística y emocional. Además, la literatura infantil ayuda a la construcción de la propia identidad personal del niño y al conocimiento del medio en el que se desenvuelve (BOE 29 de diciembre 2007).

Por todas estas razones es aconsejable y necesaria una enseñanza de la literatura infantil y juvenil desde los primeros años. Los textos literarios deben ser parte integrante de las unidades didácticas que se planeen llevar a cabo en el aula. Los contenidos que se dan para la enseñanza de la lengua y la literatura coinciden y, por ello deben de estar siempre en continua interacción. Si esta interacción no se produce, estaremos realizando actividades que toman textos literarios como pretexto o como relleno, relegando estos textos literarios a un segundo plano.

3.3. Didáctica de LIJ en clase de (alemán como) Lengua Extranjera

Desde sus inicios, en la docencia de lenguas extranjeras se ha considerado parte fundamental e inseparable el uso de los textos literarios de la lengua objeto de estudio en clase. La mayoría de los profesores coinciden en la importancia de enseñar literatura en el aula, pero no coinciden en la manera de llevar a cabo esta tarea. Cuando hablamos de “literatura” normalmente sólo hacemos referencia a cómo transmitir ciertas obras, conocimientos o informaciones sobre literatura en nuestra lengua materna, olvidando la opción de leer literatura en una lengua extranjera³⁴.

Los textos literarios desempeñan un importante papel en campos muy diferentes en el área de alemán como lengua extranjera. Pueden aparecer como componente en clase de lengua extranjera o transmitir un fenómeno lingüístico para ser aprendido, entre otras muchas funciones. Asimismo, forman parte del canon literario de filología de lenguas extranjeras de alemán en una universidad, pero también son tema de reflexión académica entre la comunidad investigadora. Desde el principio del siglo XX se ha intentado resolver algunos de los interrogantes planteados en cuanto a este tema como con cuánta frecuencia deberían aparecer los textos literarios o cómo han de ser tratados éstos en el aula (cf. Rösler 2012: 225).

³⁴ Por otro lado, existen autores que se muestran reticentes al uso de textos literarios debido a que estos generalmente utilizan un léxico muy elevado y es necesario contar con una serie de conocimientos previos que los alumnos que estudian la lengua extranjera en cuestión no suelen poseer. No obstante, si en el caso de las obras escogidas se trata de obras pertenecientes a la LIJ, este problema empieza a desaparecer, ya que, como bien sabemos, este tipo de literatura utilizado un léxico más adaptado por el público al que va principalmente destinada.

La búsqueda de métodos para la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido una constante desde la segunda mitad del siglo XIX. Durante todo el siglo XX y a principios del XXI experimentaron los textos literarios distintas apreciaciones. Inicialmente, los textos literarios ocuparon una parte muy importante de la enseñanza escolar de lenguas extranjeras en el método de gramática-traducción, también conocido como “método tradicional” que tomaba como norma de referencia la lengua escrita literaria.

Años más tarde, las obras literarias fueron algo relegadas en el método directo y totalmente en los enfoques audiolingual y comunicativo. En estos tres enfoques o métodos, la lengua se secuenció en cuatro destrezas dando prioridad a las destrezas orales, ya que en nuestra lengua materna aprendemos antes a hablar que a escribir. Por este motivo, se consideraba que lo más importante de una lengua es su forma hablada.

Posteriormente, con el enfoque intercultural, pero también con los desarrollos posteriores dentro del enfoque comunicativo, la importancia de los textos literarios volvió a plantearse en los años ochenta (cf. Rösler 2012: 225). No obstante, los nuevos enfoques procesuales *task-based* (‘aprendizaje mediante tareas’) y *Project Work* (‘aprendizaje mediante proyectos’) siguen sin integrar del todo la literatura dentro de la clase de lengua extranjera³⁵.

En la actualidad, el currículo actual de lenguas extranjeras opta cada vez más por la enseñanza de la lengua desde un enfoque más funcional, dejando un poco en el olvido la enseñanza de la literatura y de la cultura³⁶. Sin embargo, en ocasiones, incluso en nuestra lengua materna, existen unos determinados contenidos que no tienen una explicación como tal, sino que hasta que no se saben y se aplican en una determinada situación, no se pueden aprender de manera satisfactoria. Estos contenidos (funcionales) que ligán la información nueva con la que ya se posee, reajustando y reconstruyendo

³⁵ Los métodos mencionados son sólo algunos de los más representativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo de la historia han destacado otros métodos como el método de *Respuesta Física Total (TPR)* de Asher, el *Aprendizaje Comunitario de la lengua* de Charles Curran, el *Enfoque Natural* de Krashen o Terell, entre muchos otros. Son muchos los estudiosos que defienden que no existe un método ideal “pero si de algo han servido los estudios propiciados por la introducción de los enfoques comunicativos y procesuales ha sido para comprobar la multiplicidad de elementos presentes a la hora de aprender o enseñar una lengua extranjera, y que hacen que cada profesor trabaje, con frecuencia, un tanto autónoma e independientemente del método que se supone que está siguiendo” (Font 1998: 225).

³⁶ A pesar de esto, el temario de las “oposiciones” incluye muchos temas de literatura.

ambas en el proceso de asimilación, a menudo sólo se pueden enseñar a través del uso de textos literarios:

Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntishorizont zu erweitern, die eigene Perspektive zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen (Ehlers 2001: 1335; cit. en Rösler 2012: 232).

3.4. Selección y utilización de textos literarios en clase de (alemán como) Lengua Extranjera

El docente es, generalmente, el encargado de realizar la selección de las obras literarias a trabajar en clase. Para ello, tiene que conocer al receptor (alumno) al que va destinada esa selección, sus gustos y sus preferencias, su fluidez a la hora de leer, el bagaje cultural de partida o, como señalaba Mendoza (2001), su *intertexto lector*³⁷.

De forma global, de acuerdo con Núñez Delgado (2003), la selección de lecturas y actividades para la enseñanza de la literatura en el aula deberá hacerse teniendo en cuenta dos tipos de criterios. Los primeros criterios, mencionados en el párrafo anterior, estarían relacionados con el descubrimiento de la literatura como fuente de placer y enriquecimiento personal³⁸. En cambio, los otros criterios se relacionan más con el conocimiento de hechos y realidades literarias. Así, conforme pase el tiempo, se deberán incluir lecturas más complejas para seguir contribuyendo y potenciando al proceso de lectura de nuestros alumnos (cf. Núñez Delgado 2003: 674-675).

Asimismo, como establecían Soto, Cremades y García (2017) en su libro *Didáctica de la literatura infantil*, hay que tener en cuenta otra serie de aspectos muy

³⁷Así definió Mendoza (s.f.) el *intertexto lector*:

El *intertexto lector* es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.

³⁸ Como bien sabemos, en nuestros días, los alumnos leen otro tipo de textos relacionados más con lo visual, como la televisión o el cómic, por lo que lo ideal sería poder servirse de estas otras “lecturas”. Partiendo de algo que ya conoce y que le gusta, es muy probable que su implicación en la actividad literaria en cuestión sea mucho mayor. Además, cuanto más identificados se sientan los alumnos con los personajes de la historia y más cómodos en la comprensión lectora de la misma, más éxito tendrá la tarea.

importantes que a menudo olvidamos y que pueden ser también relevantes en la formación de la educación literaria de los alumnos, como puede ser el desajuste entre la obra y el mundo real:

Hay que intentar diversificar las tipologías textuales que elijamos, porque el niño está conformando su “Educación literaria” y requiere de distintos modelos y formatos. Además, debe cuestionarse la vigencia y actualidad de las obras elegidas, ya que el “modelo de mundo” es cambiante y se pueden producir disonancias entre la época en que se escribió la obra y el tiempo actual, lo que ha provocado en ocasiones un desajuste entre las ideas de “canon literario vs canon de aula” (Soto, Cremades y García (2017: 25).

Se pueden realizar dos tipos de lectura en el aula y, por tanto, dos selecciones distintas: *lectura extensiva* si se leen las obras al completo o *lectura intensiva*, si sólo se lee un fragmento corto de la obra literaria en cuestión. Según Ángeles Sánchez y Marcos Peñate (2003), no existe una más válida que otra. Por lo general, la lectura intensiva de un fragmento nos permite usar textos literarios sin modificaciones y más breves, pero estudios como los de Toussaint-Decker (1988) constatan que a los alumnos este hecho les es indiferente y buscan más libros interesantes que libros fáciles de leer.

Cuando hablamos de “textos literarios sin modificaciones”, nos referimos a textos auténticos, a textos que surgieron así y en los que no se ha producido ninguna alteración a lo largo del tiempo. A estos se oponen las adaptaciones, definidas por Díaz-Plaja y Prats (1998) como “modificaciones ejercitadas sobre una obra literaria para acomodarla a un determinado público lector distinto de aquel para quien fue concebida (ediciones modernizadas) o transformación de una obra de un género a otro (de la novela al teatro)” (Díaz-Plaja y Prats 1998: 197).

Estas obras adaptadas, llamadas también *leichte Lektüren* (‘lecturas fáciles’) por los estudiosos de didáctica del alemán, se caracterizan principalmente por un cambio de extensión del texto original primitivo y un uso de lenguaje más claro y simple. Esto es lo que suele ocurrir con las grandes obras de la literatura universal, que conocemos con el nombre de “clásicos”, con frecuencia adaptadas a lectores infantiles o juveniles. Algunos autores critican fuertemente este tipo de adaptaciones alegando que no resultan para nada del interés de los niños y que hacen que se tomen en cuenta aquellas obras literarias que sí que les interesan, ya que están destinadas a ellos³⁹.

³⁹ Con esta postura no queremos desprestigiar ni desanimar al uso de las adaptaciones literarias en el aula. Simplemente, consideramos que por muy bien adaptada que esté una obra literaria, nunca va a tener la

No obstante, esta opinión no es compartida por todos los autores: Ángeles Sánchez y Marcos Peñate (2003: 693), en su artículo *Literatura y enseñanza de idiomas en Secundaria*, no ven como algo negativo el uso de fragmentos sacados de obras literarias adaptadas, puesto que consideran que podrían llegar a ser “actividades de invitación a la lectura de la obra completa, con lo que estaríamos fomentando y favoreciendo la lectura extensiva en casa”.

Este dilema sobre el uso de materiales auténticos o adaptados en el aula ha generado y sigue generando mucha controversia dentro de la LIJ. Concluimos con el planteamiento de que ambos materiales son válidos para el aula de alemán como lengua extranjera, siempre que se tengan en cuenta todos los factores antes mencionados a la hora de realizar su selección.

3.5. Vinculación de la literatura y el cine

Tal y como establecía Cervera (1991), la literatura infantil, al igual que la literatura en general, es una realidad interdisciplinar. En muchas ocasiones se encuentra estrechamente relacionada con otras manifestaciones en las que el texto se integra con otros fenómenos. Así, en la canción el texto se acopla a la música o, en el cine y en la televisión, el texto se conecta con la imagen, en la dramatización con la creatividad, ... (cf. Cervera 1991: 21-22).

Esta interdisciplinariedad de la literatura no tiene que pasarla por alto el docente, quien debe tener en cuenta a la hora de elaborar sus actividades que la vida de los adolescentes se encuentra inmersa en los medios de comunicación de masas. Es por ello el cine una buena estrategia metodológica para introducir una obra literaria en el aula.

Sin duda, el mundo del cine ha sido el género que más ha adaptado las obras literarias a su campo. Una de las características actuales más notorias de la vida cotidiana de los niños es la cantidad de oferta de medios de la que dispone en comparación con años atrás. Las películas o la televisión han pasado a ser formas tradicionales de la cultura visual, no obstante, siguen en plena expansión. Los medios audiovisuales son parte esencial de la percepción y apreciación del mundo, además de contribuir a la formación de la propia identidad personal, a la interacción social y a la

misma calidad literaria que una obra de LIJ auténtica, destinada desde un primer momento al público infantil.

comunicación y comprensión de roles, así como nos permiten adquirir conocimientos (cf. Wallach 2003: 206).

Como ya defendía Cervera en 1991, esta presencia de la literatura infantil en el mundo de la televisión puede ser una progresión de la literatura hacia la imagen. Años atrás se pasaba de la lectura del tebeo (imagen estática) a la lectura de la televisión y del cine (imagen dinámica), ya que el peso de lo audiovisual no era tan importante entre el público. Sin embargo, hoy esa realidad ha cambiado y se suele producir el desarrollo contrario: primero el niño se inicia en la comprensión de la televisión, y la lectura y el tebeo son posteriores y en algunos casos ni aparecen⁴⁰ (cf. Cervera 1991: 350-353).

Como defiende Wallach en *Handbuch Kinderliteratur*, las películas para niños y las adaptaciones cinematográficas de la literatura están muy relacionadas:

Die Geschichte des Kinderfilms ist vor allem eine Geschichte der Literaturverfilmung. Kinderliterarische Texte, ob Erzählung, Bildergeschichten oder auch Märchen haben von Beginn an als Quelle für filmische Übersetzungen (die sich zunächst vorwiegend an ein erwachsenes Publikum richteten) gedient (Wallach 2003: 207).

Las adaptaciones cinematográficas literarias en lengua alemana que mayor repercusión tuvieron fuera de sus fronteras fueron *Heidi*, *Die Biene Maja* y *Hexe Lili*⁴¹, de las que se ha realizado varias películas y se han versionado en forma de series.

También se llevaron al cine algunas películas clásicas como *Emil und die Detektive*, *Die Konferenz der Tiere* o *Das doppelte Lottchen*, de Erich Kästner, el *Sams* o *Eine Woche voller Samstage* de Paul Maar o *Herr der Diebe* y *Tintenherz*, de Cornelia Funke, entre muchas otras, que han contribuido a la popularidad de libros y autores. Esta tendencia de adaptar obras literarias infantiles clásicas al cine sigue existiendo en nuestros días⁴². Ejemplos de ello son las obras de *Die kleine Hexe*, de Otfried Preußler, y *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* de Michael Ende⁴³ de febrero y marzo de este año, respectivamente.

⁴⁰ Durante años, las series televisivas basadas en series literarias han sido muy criticadas por algunos autores por incitar al consumismo, sin embargo, son la máxima aspiración de la animación a la lectura en actualidad. Un ejemplo es *Pippi Calzaslargas*, de Astrid Lindgren.

⁴¹ Estas tres obras también las hemos seleccionado para nuestra propuesta didáctica, las dos primeras en forma de película y '*Kika Superbruja*' en formato libro.

⁴² Un claro ejemplo de ello son las recopilaciones de cuentos realizadas por Perrault o los hermanos Grimm que fueron llevadas al cine en su mayoría por la compañía *Walt Disney*.

⁴³ Ambas obras las hemos seleccionado para nuestra propuesta didáctica.

Según Esther Stroh, en el año pasado (2017) fueron 35 las adaptaciones cinematográficas basadas en literatura infantil y juvenil en Alemania. 20 de las películas fueron *Kinderbuchverfilmungen* ('Adaptaciones de libros infantiles') y las otras 15 fueron *Jugendbuchverfilmungen* ('Adaptaciones de libros juveniles'). Estos datos verifican la fuerte vinculación existente entre literatura y cine en nuestros días.

3.6. Fomento de la lectura en la Didáctica de la LIJ en la clase de (alemán como) Lengua Extranjera

Para la didáctica de la LIJ en clase de alemán como Lengua Extranjera además de necesitar un mediador para seleccionar un determinado texto literario, es necesario esta figura para hacer llegar a los niños dicho texto y fomentar así su gusto por la lectura. Este mediador suele ser normalmente el profesor⁴⁴, al menos en el ámbito escolar, aunque, en ocasiones, padres, familiares, animadores, educadores, bibliotecarios o críticos asumen esta labor.

Desgraciadamente, podríamos decir que nos encontramos en una fase de crisis si hacemos referencia a la actividad lectora en lengua materna de nuestra población. Muchos deben este descenso de la actividad lectora a la llamada "cultura audiovisual" inmersa en las nuevas tecnologías. A pesar de esta crisis, como establecieron Cañamares y Cerillo (2007), en el siglo XXI es indiscutible la necesidad de extender el hábito lector a la mayor cantidad de personas porque se cree "que el ejercicio habitual de la lectura aportará al individuo desarrollo personal, facilidad para comprender el mundo y sus transformaciones, instrumentos para la crítica y capacidad para comunicarse con los demás en diversos contextos" (Cañamares y Cerillo 2007: 311).

Ya Marc Soriano, en 1972, había dicho que esta crisis se hallaba en plena prosperidad (*crise en pleine prospérité*) y con el paso de los años nos hemos dado cuenta de que no se equivocaba y que la seguimos sufriendo casi 50 años después. Parte de la culpa de esta crisis suele recaer en la labor de ese mediador/profesor y en la gran presencia que los medios de comunicación de masas tienen en la actualidad.

Existen autores que defienden que la labor del mediador no siempre es tan sencilla como parece, asegurando que a menudo a los profesores de Lengua y Literatura

⁴⁴ Según Cerrillo (2016), este profesor se convierte en un "agente de transformación" de la obra literaria al actuar como "primer receptor" de ésta, ya que es quien recomienda, compra o propone la obra literaria en cuestión al niño, que pasa a ser un "segundo receptor".

no se les ha preparado para llevar a cabo esta misión⁴⁵ y es por esto por lo que la metodología que llevan a cabo en el aula no es la adecuada. Por ello, se suele dar la situación descrita por Gómez López y Redondo (2003) en su obra *Teaching literature: are we in the right way?:*

Clearly. It's possible that too much time can be spent "covering" a book instead of uncovering it. Some instructional plans involve so many peripheral classrooms activities that the essence of the book gets lost. Readers are drawn away from deeper engagement with a book when time is spent doing marginal workbook and basal reader type activities. While the overriding goal of literature instruction is to engage students in reflective, in depth experiences with what is read, the question of how to do it without destroying the joy of reading needs more attention. There are some basic approaches to literature teaching that can help focus literature instruction more sharply and discourage spending too much time on the extensive and often meaningless activities that publishers and commercial vendors provide for many children's literature titles (Gómez López y Redondo 2003: 599).

Alejándose de esta incorrecta enseñanza de la literatura, el docente debe promover la lectura de modo que consiga cautivar a sus estudiantes y crear en ellos un hábito lector. Si nuestros alumnos no leen tan siquiera en su lengua materna, el esfuerzo por fomentar la lectura en lengua extranjera, en alemán, se multiplica. Así, inspirándonos en *Tiching*, un blog de educación y TIC, llegamos a la conclusión de que la mejor manera de conseguir estos objetivos es hacerlo a través del juego⁴⁶, gamificando la lectura.

Para *gamificar* la lectura es necesario poner en práctica la creatividad e imaginación del docente aplicando una serie de técnicas y estrategias características del mundo del juego. Además, hay que ser muy cautelosos a la hora de pedir un alumno que lea un determinado texto sin un objetivo específico ya que probablemente no vaya a ser leído y de serlo puede convertirse en una tarea pesada y monótona. Algunas actividades o recursos para llevar a cabo la gamificación de la lectura en la clase de alemán como lengua extranjera podrían ser las siguientes:

- Libros en papel. Su producción actual ha disminuido notablemente ya que los alumnos más pequeños prefieren acceder a ellos a través de

⁴⁵ Este déficit de formación no hace referencia solamente a los métodos y actividades utilizados por el profesor en clase, sino también a los recursos digitales (lectura online, revistas digitales, *e-books*), que no suelen gozar de una gran aceptación dentro de la comunidad educativa. Según Martos *et al.* (2003: 86) el motivo es que ven estos nuevos formatos como sustitutos de los formatos clásicos y contra este pensamiento alega que "la información digital no sustituye a la información clásica, igual que el lenguaje multimedia no anula el lenguaje; son, en cambio, herramientas que pueden complementarse".

⁴⁶ Ya que, como justificaba Imma Marín en una entrevista realizada por *Tiching*: "el juego es emoción y sin emoción no hay aprendizaje".

tabletas o libros electrónicos. El profesor deberá escoger una edición que incite a sus alumnos a la lectura. Los libros puzzle, libros interactivos, experimentales o sensoriales pueden ser una buena alternativa en las primeras edades.

- Escape room/ BreakoutEdu. Esta metodología es bastante innovadora e incita por lo general a la participación de los alumnos. A través de la construcción de una historia, se pueden ir inventando retos, siempre con un integrante lúdico, que deben realizarse en un determinado tiempo.
- Clubs de lectura. Se trataría de un grupo de alumnos que se reúnen en un determinado lugar del centro y que comparten una lectura en lengua extranjera de forma periódica. Junto con el docente pactan las páginas a leer hasta su próxima reunión, en la que hablan sobre lo ya leído. Permite crear un ambiente de confianza, la sociabilización de unos con otros, o la mejora de su comprensión lectora o de las destrezas orales.
- Blog. Podría consistir en la realización de un blog conjunto en la Lengua Extranjera con reseñas escritas o incluso con grabaciones de audio o video con lo que piensan nuestros alumnos acerca de un determinado libro. Así como incluir las actividades literarias que se desarrollen en clase, entrevistas a autores o a otros alumnos sobre obras literarias, etc.
- Juegos de mesa: Los juegos de mesa pueden ser muy útiles para que los alumnos desarrollen sus propias historias o que continúen con la historia de una obra que se están leyendo. Los juegos de cartas en particular pueden ser muy beneficiosos a la hora de realizar esta tarea⁴⁷.
- Talleres literarios: los más comunes son los talleres de escritura creativa, pero se puede realizar un taller literario prácticamente de cualquier tema que consideremos que está relacionado con literatura.
- Aplicaciones. Tan presentes en el día a día de nuestros alumnos podrían ser un buen método para el fomento de la lectura en el aula. *Rapids*⁴⁸ consiste en una lectura en formato de mensajería instantánea que permite

⁴⁷ Aquí podríamos incluir las conocidas *dark stories*, juegos de enigmas, asesinatos, accidentes y personajes siniestros, cuyas historias por muy enrevesadas y absurdas que parezcan ponen a prueba nuestro intelecto y nos hacen expresar en la lengua extranjera en cuestión los argumentos que a nuestro parecer pueden ser los causantes de esa situación que se nos plantea.

⁴⁸ Los mensajes instantáneos serían una especie de *Whatsapps*. Esta lectura, además de atractiva, puede resultar muy productiva para aquellos estudiantes que se muestran más reticentes a la lectura.

leer una historia entre varios personajes; con *Goodreads* los alumnos podrán compartir sus lecturas, opiniones y calificaciones y crear su propia biblioteca; *Audiolibros*⁴⁹ para aquellos que presenten algún problema visual, prefieran escuchar los libros o les cueste concentrarse a la hora de leer; con *Doted* los alumnos podrán temporalizar sus lecturas, con *Bookcreator* o *CreAppcuentos* pueden escribir sus propias historias y crear una especie de *e-book* o *Wattpad*, en la que se permite, además de interactuar con la lectura, escribir sus propias historias, entre otras muchas aplicaciones⁵⁰.

- Proyectos. Existen muchos proyectos para fomentar la lectura en nuestro país, como por ejemplo *Leemos*, una plataforma dirigida a docentes, familiares y alumnos de 10 a 14 años con gran cantidad de recursos; *Leoteca*, donde la comunidad infantil puede compartir sus lecturas con sus profesores y familiares y estos pueden ver su seguimiento; *campamento de verano*, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, para fomentar la lectura a través de los juegos; *Lexit*, un programa de tutorías individuales por parte de voluntarios, con el objetivo de ayudar a los niños a leer y trabajar su comprensión lectora partiendo de sus intereses.

Sin embargo, estas actividades frecuentemente suponen un coste que el colegio o instituto en cuestión no está dispuesto a pagar. Por ello, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte subvenciona la creación de proyectos de innovación y actualmente hay centros que hacen uso de esta ayuda para crear proyectos para el fomento de la lectura.

En la actualidad, como ya hemos mencionado, las nuevas perspectivas metodológicas de la Didáctica de la Literatura residen en lo que hoy conocemos como “educación literaria”. Ésta potencia el aprendizaje autónomo de la literatura gracias al desarrollo de la comunicación telemática a través de internet. En nuestros días, se ha facilitado enormemente al acceso a materiales literarios y contamos con una cantidad innumerable de páginas web repletas de recursos literarios para usar y fomentar la lectura en el aula, así como una gran variedad de bibliotecas en red.

⁴⁹ Este formato de *Hörbücher* es muy común entre los jóvenes lectores alemanes.

⁵⁰ Si integramos algunas de estas aplicaciones estaremos usando las TIC en el aula, tal y como exige la LOMCE.

PARTE PRÁCTICA

4. Propuesta didáctica

4.1. Contextualización y justificación de la propuesta didáctica

A lo largo de esta propuesta didáctica se pretende concienciar al alumno de la importancia de la literatura no solo en lengua materna, sino también en el aprendizaje de una lengua extranjera, concretamente en la asignatura de alemán como Primera Lengua Extranjera durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Para llevar a cabo esta propuesta de actividades realizaremos pequeños talleres literarios a lo largo del curso, que recogeremos en un blog llamado <https://unterrichtsliteraturkiste.blogspot.com>. En estos talleres trabajaremos, con materiales literarios auténticos en alemán pertenecientes a la literatura infantil y juvenil alemana, tanto la lectura intensiva como la lectura extensiva en el aula, teniendo como objetivos principales el entretenimiento y el fomento de la lectura de nuestros alumnos. Sin embargo, además del disfrute estético, buscamos mejoras en otros componentes y destrezas lingüísticas, especialmente en el enriquecimiento del vocabulario, la ortografía, la sintaxis y la expresión escrita, que se trabajarán de manera indirecta.

Para la realización de esta propuesta didáctica hemos tomado como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y los boletines oficiales que nos atañen, recogidos en la ley educativa vigente LOE (Ley Orgánica de Educación) modificada en la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa):

- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).
- Boletín Oficial del Estado (BOE):
 - *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.*
 - *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.*

- Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL):
 - *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.*
 - *ORDEN EDU/351/2016, de 25 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.*

Con esta propuesta didáctica pretendemos que los alumnos desarrollen su competencia en la lengua extranjera alemán por adquisición, como defendía Krashen en su obra *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1981). Así se produciría un proceso inconsciente similar al que desarrollan los niños al aprender su lengua materna, evitando en la medida de lo posible la explicación de conocimientos formales.

Además, a la hora de realizar nuestras actividades hemos tenido en cuenta las hipótesis del *input comprensible* y del *filtro afectivo* de Krashen. La hipótesis del *input comprensible* defiende que, para la adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera, es necesario comprender un *input* que contenga elementos lingüísticos algo superiores a su nivel de competencia actual (*input +1*).

Asimismo, con el objetivo de bajar su nivel de *filtro afectivo*⁵¹ y de crear una situación libre de tensiones en el aula, para así facilitar su comprensión, utilizaremos herramientas visuales o juegos como apoyo e intentaremos que los alumnos desarrollen estrategias de aprendizaje (Oxford 1990: 17) tanto directas (de memoria, cognitivas o de compensación) como indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales), dando especial importancia a estas últimas.

También, para la toma de decisiones de esta propuesta, nos hemos basado en las teorías socio-constructivistas. Éstas postulan que el proceso de aprendizaje de una lengua es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la

⁵¹ Según esta hipótesis, si el filtro afectivo está alto se produce un bloqueo mental que impide que el estudiante utilice el *input* que ha recibido y, por tanto, no se produce la adquisición. Por el contrario, si el filtro afectivo está bajo se consigue un sentimiento de confianza y seguridad en el alumno que permite que se produzca la adquisición, y que éste se sienta en condiciones de comenzar a producir.

consiguiente reestructuración de los previos. Así, teniendo en cuenta los conocimientos previos de nuestros alumnos, hemos diseñado una serie de actividades que esperamos que den lugar a producir un aprendizaje significativo en el alumnado.

4.2. Temporalización y organización de la propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica está programada para llevarse a cabo durante el segundo y el tercer trimestre del año escolar en todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria que tienen alemán como Primera Lengua Extranjera⁵². Todos los cursos de la ESO cuentan con 3 horas semanales de alemán, a excepción del primer curso de la ESO que cuenta con 4 horas a la semana, tal y como se establece en el *ANEXO II: Organización de materias y distribución del horario semanales de la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, recogido en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL).

Los primeros talleres literarios comenzarán en el segundo trimestre. Para cada curso de la ESO se seleccionará una obra literaria infantil y juvenil alemana en su idioma original. Estas actividades se desarrollarán en la última hora de clase de alemán que tenga cada curso a la semana.

En el tercer trimestre, aunque también se partirá de una obra literaria infantil y juvenil alemana, ésta se abordará desde otra perspectiva diferente, a través del cine. Así, con una adaptación cinematográfica de la obra literaria en cuestión, se plantearán una serie de actividades, haciendo uso en algunas ocasiones del texto literario original. Estos talleres literarios tendrán lugar tras la semana de exámenes del segundo cuatrimestre y su evaluación contará para el último trimestre.

4.3. Contenidos, objetivos y competencias de nuestra propuesta didáctica

Contenidos:

Como ya hemos defendido a lo largo de la parte teórica, buscamos una enseñanza de la literatura distinta, queremos que nuestros alumnos disfruten de la

⁵² Preferimos esperar un trimestre para que los alumnos del 1º de la ESO se sientan más cómodos con el alemán y que así tenga más éxito la tarea.

lectura y no tanto que adquieran una serie de nociones léxicas o gramaticales. Sin embargo, aunque procuraremos no usar el texto como pretexto, las actividades planteadas tendrán en cuenta los contenidos dados hasta ese momento y los prescriptivos para cada curso, recogidos en la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* que recoge el Boletín Oficial de Castilla y León en materia de alemán como Primera Lengua Extranjera (BOCyL).

Objetivos generales:

Los Objetivos generales serían los establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria en los artículos 23 de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, y 11 del *Real Decreto 1105/2014*, del 26 de diciembre del Boletín Oficial del Estado. Para la realización de esta propuesta didáctica nos fijaremos concretamente en los objetivos h) e i):

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos que pretendemos conseguir con la realización de esta propuesta de actividades serían los siguientes:

- Ser capaz de entender y expresar su opinión sobre un texto literario o una adaptación cinematográfica literaria auténtica en la Lengua Extranjera (alemán) haciendo uso de los conocimientos aprendidos hasta el momento.

- Mostrar al alumno actividades relacionadas con literatura de forma que les resulte atractiva y divertida para fomentar su creatividad y su espíritu emprendedor haciendo uso de las TIC.

- Facilitar al alumnado el aprendizaje de estrategias y competencias para el uso de información que permitan discriminar la información relevante e interpretar una variada tipología de textos, en diferentes soportes de lectura y escritura.

- Despertar, aumentar y consolidar el interés del alumnado por la lectura como elemento de disfrute personal, aumentando los índices de actividad lectora de nuestros alumnos.

Competencias desarrolladas:

En esta propuesta didáctica se pretenderán desarrollar todas las competencias clave desarrolladas en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. En especial, nos interesa desarrollar cuatro de las siete competencias clave que aparecen en el currículo: Competencia en Comunicación Lingüística⁵³, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales.

4.3. Evaluación

La evaluación de esta propuesta contará un 30% de la nota final de cada trimestre, un 15% será el trabajo llevado a cabo en clase, y el otro 15% las tareas que se incluyan en el blog. Esta evaluación se llevará a cabo a través de una parrilla de observación común valorada en un total de 30 puntos⁵⁴.

Además, a final del curso escolar se les pasará una autoevaluación de su involucración y trabajo en esos talleres literarios y un cuestionario donde se valorará el proyecto en cuestión y la labor del profesor.

4.4. Selección de obras propuesta didáctica

A partir de la selección de obras literarias infantiles y juveniles clásicas llevada a cabo por Sabine Geck (2017) en las *III. Jornadas de Cultura Alemana*, hemos realizado una nueva selección más reducida de aquellas que consideramos que han sido más relevantes, para ir las trabajando cada una en un curso diferente de la Educación

⁵³ Aquí entraría la competencia literaria o lecto-literaria de la que hablábamos en la parte teórica del trabajo.

⁵⁴ Esta parrilla de observación está incluida en el *Anexo I*.

Secundaria Obligatoria. Además, hemos destinado a cada curso una obra de literatura infantil que se ha llevado al cine, dos clásicos muy conocidos para los dos primeros cursos de la ESO y dos películas muy actuales, de este mismo año, para los cursos de tercero y cuarto de la ESO.

Para **1º de la ESO** hemos elegido la obra literaria *Der Struwwelpeter* (1844), de Heinrich Hoffmann, traducido al español como ‘*Pedro Melenas*’. En ella se narran nueve historietas en las que un niño se comporta mal y por ello sufre las consecuencias de esa mala conducta. Hoffmann realizó este libro para su hijo de tres años, ya que no le gustaban los libros que existían en la época⁵⁵.

Como adaptación cinematográfica literaria para este mismo curso, hemos elegido la película de *Die Biene Maja – Der Kinofilm* (2015), basada en el libro de Waldemar Bonsels de 1912. En ella se cuenta la historia de una recién nacida abeja pizpireta, que se opone a algunas de las reglas de la colmena, como la de no confiar en sus vecinas, las avispas. Un día desaparece la preciada jalea real, necesaria para la vida de la reina de la colmena, y se culpa a las avispas y a Maya de este hecho. Solo la apoyan sus amigos Willi y Fetzer quienes emprenden una aventura junto a ella para delatar a la verdadera culpable.

Para **2º de la ESO** hemos escogido la obra de *Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in sieben Streichen* (1865), de Wilhelm Busch, traducida al español como ‘*Max y Moritz una historia de chicos en siete travesuras*’. La historia sigue un poco el hilo del *Struwwelpeter*, los protagonistas, Max y Moritz, son dos niños malos, decididos y con mucho humor que cometen travesuras contra distintos adultos y terminan también siendo castigados en un fatal desenlace.

Como adaptación cinematográfica literaria para el segundo curso de la ESO, hemos elegido la película de *Heidi* (2015), basada en la novela homónima de Johanna Spyri de los años 1880-1881. Heidi es una niña huérfana a la que cuida su tía hasta el día en que ésta consigue un trabajo en Fráncfort y decide dejarla a cargo de su abuelo. Éste es un hombre muy temido en el pueblo, que vive en medio de las montañas y que, a pesar de mostrarse en un primer momento reticente a cuidar de su nieta, acaba cambiando y mejorando su vida por completo.

⁵⁵ Sin embargo, como hemos visto en la parte teórica, también existe la hipótesis de que escribió estas historias para entretenimiento de sus pacientes.

En **3º de la ESO** hemos optado por una obra perteneciente a una saga muy conocida en España: ‘Kika Superbruja’, concretamente la obra ‘*Kika Superbruja y la ciudad sumergida*’ (2000), en alemán *Hexe Lilli und das Geheimnis der versunkenen Welt* (2000). En esta aventura, Kika Superbruja viajará a la ciudad sumergida de la Atlántida, donde conocerá al rey-tortuga Todobombo de Bomboyplatillo y con su magia ayudará a este maravilloso reino submarino que sufre una grave amenaza.

Como adaptación cinematográfica literaria para este curso nos hemos decantado por el tráiler de una película que aún se encuentra en los cines *Jim Knopf und Lukas der Lokomotiver* (2018), basada en la obra literaria del conocido escritor Michael Ende de 1960. Cuenta la historia de Jim Knopf, un bebé huérfano que aterriza en la pequeña isla de Lummerland. Criado por la Sra. Waas, un día el rey decide que Jim Knopf no puede quedarse más en la isla por sus pequeñas dimensiones y éste decide emprender una nueva aventura con Lukas el maquinista y su locomotora “Emma”, que convierten en un improvisado barco de vela.

Para **4º de la ESO** hemos elegido la famosa obra literaria infantil de Paul Maar *Eine Woche voller Samstage*⁵⁶. Es el primer libro de la saga de Sams. Cuenta la historia del señor Taschenbier, una persona que tiene miedo de toda la gente que le riñe u ordena, hasta que un sábado se encuentra con el Sams y decide quedarse con él. Sams es un ser fantástico valiente, descarado y que no se siente intimidado por nada ni por nadie. Taschenbier, avergonzado, intenta deshacerse al principio de él. Pero extrañamente, el Sr. Taschenbier termina disfrutando de la compañía del Sams y se convierte en una persona segura de sí misma que ha aprendido a defenderse.

Como adaptación cinematográfica literaria hemos escogido un fragmento de la nueva película *Die kleine Hexe*, de febrero de 2018. Basada en la obra de Otfried Preußler de 1957, narra las aventuras de una pequeña bruja cuyo deseo es volar alrededor del *Blocksberg* con las brujas más mayores. En un intento de unirse ilegalmente a las otras brujas en la Noche de Walpurgis, es descubierta y su escoba de bruja se quema como castigo. Para poder asistir a la próxima reunión, ella realiza buenas obras y cuando regresa al consejo de brujas le dicen que para ser bruja hay que ser malvada y vuelve a ser castigada. Finalmente, la pequeña bruja se venga conjurando las escobas y los libros de hechizos de las otras brujas.

⁵⁶ No existe traducción de esta obra al español.

4.3. Propuesta de actividades

A continuación, expondremos brevemente el transcurso de las sesiones con las actividades que se pretenden llevar a cabo. No obstante, estas actividades podrían sufrir variaciones, ya que nos deberemos adaptar al número de alumnos real que tenga cada curso y a los recursos que estos dispongan. Algunas de las actividades que se realicen se subirán al blog de clase. Hemos elegido este medio porque consideramos que es más accesible para todos los alumnos⁵⁷.

4.3.1. Segundo cuatrimestre

1º ESO

Der Struwwelpeter

Materiales: fotocopias de la obra *Der Struwwelpeter* y ficha de comprensión lectora (véase *Anexo 3.1*).

1ª Sesión:

En esta primera sesión realizaremos una breve introducción de la obra en cuestión de 1845 y del autor de ésta, Heinrich Hoffmann. Después de repartirles esta breve obra comentaremos los aspectos importantes como que contiene rima, está escrita en verso, que contiene 9 historias diferentes, pero que todas comparten el hecho de que el protagonista es un niño que se comporta mal y recibe un castigo por ello. Además, preguntaremos a nuestros alumnos por la apariencia que tiene el *Struwwelpeter* haciendo una lluvia de ideas en la pizarra con el vocabulario que los alumnos desconozcan, repasando algunos de los aspectos tratados el primer trimestre sobre la descripción de cualidades físicas de personas. Posteriormente, para finalizar la sesión, el profesor leerá el prólogo de la obra original y la traducción de éste en la versión española *Pedro Melenas*.

⁵⁷ El uso de algunas aplicaciones está restringido en ocasiones a dispositivos iOS o Android y no todos los alumnos poseen ambos sistemas. Además, existen aplicaciones de pago, por lo que hemos considerado la redacción de un blog digital conjunto con el resto de cursos de la ESO, como la mejor alternativa para la realización de estos talleres literarios.

2ª Sesión:

Durante esta sesión, haremos grupos de unas tres personas y a cada uno le asignaremos una historia. Habrá grupos que posean más de una historia. En la ficha que tendrán que completar se dará el significado de las palabras que puedan resultar más complicadas para los alumnos y además estos podrán disponer de un diccionario para llevar a cabo la tarea.

3ª Sesión:

En la tercera y última sesión cada grupo tendrá que poner en común las respuestas a las preguntas de la ficha y anotar las respuestas de sus compañeros en la misma. Además, cada alumno deberá subir al blog una situación en la que les hayan castigado cuando eran pequeños resumida en 3 líneas, tarea previamente corregida por el profesor.

2º ESO

Max und Moritz

Materiales: fotocopias de la obra *Max und Moritz* (sin imágenes), ficha de comprensión lectora 1 (véase *Anexo 3.3.*), seis sobres donde se incluirán las imágenes de cada *Streich* ‘aventura’⁵⁸, a excepción de la última aventura y ficha de comprensión lectora 2 (véase *Anexo 3.4.*).

1ª Sesión:

En esta sesión se introducirá la obra de *Max und Moritz*. Se les comentará que es una obra clásica infantil alemana escrita e ilustrada por Wilhelm Busch⁵⁹ en 1865. Posteriormente se les dará la obra fotocopiada solamente con la imagen de la portada en la que aparecen los dos protagonistas y se les explicará que se trata de dos niños traviosos y malvados (véase *Anexo 3.2.*). Se les explicará el significado de *Streich* ‘aventura’, de *Kapitel* ‘capítulo de un libro’ y por último de *Folge* ‘capítulo de una serie’. Por último, se les preguntará cómo creen que va a ser el final de la historia para los personajes y se pedirá a dos voluntarios que lean en alto el prólogo en alemán, el

⁵⁸ Así se enumeran los distintos capítulos: *Erster Streich*, *Zweiter Streich*, *Dritter Streich*, *Vierter Streich*, *Fünfter Streich*, *Sechster Streich* y *Letzter Streich*.

⁵⁹ Sin embargo, originalmente fue escrita para un público adulto.

cual se comentará y será leído posteriormente por el profesor en español. Para terminar, se harán seis grupos para llevar a cabo las actividades de la próxima sesión.

2ª Sesión:

Una vez los grupos formados se reparte a cada grupo un sobre donde se incluyen las imágenes pertenecientes a una de las aventuras, a uno de los capítulos. Entre todos los integrantes del grupo tienen que ordenar las imágenes, decir a qué *Streich* pertenecen y describir en una línea, según su criterio, lo que sucede en cada imagen ayudándose del texto original y de un diccionario. Por último, deberán contestar por grupos las tres preguntas incluidas en la primera ficha de comprensión lectora, la cual será diferente para cada grupo, ya que son historias diferentes. Un integrante del grupo subirá la tarea al apartado correspondiente del blog. Después, para que todos sepan qué ocurre en cada historia, se completará en voz alta entre todos la última ficha de comprensión lectora, comentando brevemente cada historia.

3ª Sesión:

Para ver cómo termina la historia, leeremos el último *Streich* y el final de la historia en alemán. Comentaremos alguna palabra que desconozcan, dando su significado en español. Finalmente, con el fin de contrastar la historia real con la de nuestros alumnos, se irá leyendo la adaptación de *Max und Moritz* en español.

3º ESO

Hexe Lilli und das Geheimnis der versunkenen Welt

Materiales: libro *Hexe Lilli und das Geheimnis der versunkenen Welt* o fotocopias de éste, ficha comprensión lectora⁶⁰ (véase ejemplo del primer capítulo en *Anexo 3.4.*) y ficha *dark story* (véase *Anexo 3.5.*).

1ª Sesión:

En la primera sesión se les explicará en qué va a consistir este taller literario y se realizarán los equipos de trabajo que serán cuatro, uno por cada capítulo. Se leerá en alto las primeras páginas del libro donde se presenta a la protagonista, Hexe Lili. Se les preguntará si han leído alguna vez *Kika Superbruja* y si sabían que fue un escritor

⁶⁰ Para hacer más sencilla la tarea, se especificará la página en concreto en la que aparece la información que se pide.

alemán llamado Ludger Jochmann, conocido como *Knister* quien comenzó con esta saga en 1992.

2ª y 3ª Sesión:

Cada equipo deberá leer el capítulo que le haya tocado, intentar entenderlo por medio de un diccionario y del léxico que la profesora les proveerá previamente en una lluvia de ideas realizada en la pizarra. Después tendrán que contestar a cinco sencillas preguntas y realizar tres tareas de búsqueda que aparecen especificadas en esta ficha. Posteriormente, se comentará brevemente cada capítulo y el profesor corregirá individualmente las fichas.

4ª Sesión:

En esta sesión se hará una actividad del tipo *dark stories*, donde los alumnos tendrán que adivinar por grupos un misterio relacionado con Kika Superbruja. Este consiste en adivinar por medio de *Ja/Nein-Fragen* el porqué de la siguiente historia:

“El vecino de Kika, que vive en el décimo piso, sube siempre hasta el séptimo piso en ascensor y luego sube los otros tres pisos andando, pero sí que baja en el ascensor desde el décimo, ¿por qué hace esto?”

Para concluir con este taller, una vez que adivinen el motivo, deberán inventar un conjuro que permita a su vecino subir en ascensor hasta el décimo piso. Uno de los integrantes del grupo tendrá que subir esta tarea al apartado correspondiente del blog.

4º ESO

Eine Woche voller Samstage

Materiales: Fotocopias de los dos primeros capítulos del libro *Eine Woche voller Samstage* (véase ejemplo en *Anexo 3.7.*) y Hörbuch *Eine Woche voller Samstage*.

1ª Sesión:

Se introduce la obra literaria de *Eine Woche voller Samstage* del conocido escritor Paul Maar. Se les explica que es el primer libro de la saga del Sams y que sólo

leeremos los dos primeros capítulos⁶¹. Se les explica quién es el Sams y se les cuenta brevemente la historia que se desarrolla en el libro. En esta sesión pondremos el *Hörbuch* ('Audiolibro') del libro y les daremos a los alumnos las primeras páginas del libro, las cuales contendrán huecos donde los alumnos tendrán que completar con la palabra correspondiente, que será en todos los casos un verbo o un sustantivo. Después, leeremos el primer capítulo del libro en voz alta en clase, explicando posibles dudas de vocabulario. Para la siguiente sesión les mandaremos de deberes que lean el capítulo número dos.

2ª y 3ª Sesión:

Tras comentar lo que sucede en el capítulo dos, crearemos una historia a partir de lo que hemos leído de la obra de Sams. A través de un documento que compartiremos con todos los miembros de la clase en Google Docs⁶² se creará una historia en conjunto. Cada miembro tendrá que participar un mínimo de cinco veces en el desarrollo de la historia. Esta tarea se llevará a cabo en la clase de ordenadores del centro de manera individual. Posteriormente, el profesor hará un libro digital a través de la página web <https://flippingbook.com/online-flipbook> y subirá al blog la historia completa.

4.3.2. Tercer cuatrimestre

1º ESO

Die Biene Maja

Materiales: película, ficha canción (véase *Anexo 3.8.*) y ficha emociones (véase *Anexo 3.9.*)

1ª Sesión:

Sin introducirles en el tema, les pondremos 10 segundos de la melodía de la canción de la abeja Maya y les preguntaremos si saben a qué película pertenece esta

⁶¹ Al explicarles que este libro pertenece a una saga y que sólo vamos a leer en clase dos capítulos estamos realizando una lectura intensiva de la misma, favoreciendo así la lectura extensiva en casa, ya que, si les ha gustado los dos primeros capítulos de este primer libro, pueden continuar leyendo hasta acabarlo, incluso leerse el resto de libros que contiene esta saga.

⁶² Esta misma tarea se podría llevar a cabo creando un grupo de WhatsApp. Por lo general, todos los alumnos de cuarto de la ESO cuentan con esta aplicación de mensajería instantánea, no obstante, consideramos más cómodo y accesible el uso de Google Docs.

canción. A continuación, les preguntaremos cómo se dice “abeja” en alemán, repasando el léxico de los animales que han estudiado a lo largo del segundo trimestre y aumentando su vocabulario con otros animales que aparecen en la película: *Grashüpfer* ‘saltamontes’, *Hornissen* ‘avispas’, *Mistkäfer* ‘escarabajos peloteros’, *Käfer* ‘escarabajos’, *Würmer* ‘gusanos’, ... Después les repartiremos la ficha con la canción de la abeja Maya, la cual tendrán que escuchar un par de veces y con ayuda del diccionario encontrar al menos cinco cambios que se hayan producido en la versión española. Esta tarea la realizarán también en grupos, pero diferentes a los del anterior trimestre.

2ª Sesión:

En colaboración con el departamento de Plástica, les mandamos construir un cómic, alterando de nuevo los grupos de trabajos para buscar que todos trabajen con todos. A partir de fragmentos de la película *Die Biene Maja – Der Kinofilm*, que el profesor subirá al blog, los alumnos tendrán que inventarse una historia y elaborar un cómic con ayuda del programa Pixton que ya han aprendido a utilizar en la asignatura de plástica. Tendrán solamente una sesión para realizar esta tarea, por lo que el cómic no deberá extender las 10 viñetas. Posteriormente uno de los integrantes del grupo tendrá que subir el cómic al blog.

3ª y 4ª Sesión:

En estas dos sesiones se verá la película completa *Die Biene Maja – Der Kinofilm* en alemán con subtítulos en español durante la sesión 3 y con subtítulos en alemán durante la sesión 4. Antes de comenzar con la película se les explicará que ésta está basada en una obra literaria escrita por el alemán Waldemar Bonsels en el año 1912. En la pizarra se irán apuntando algunas palabras en alemán junto a su significado para el mejor seguimiento de la película por parte de los alumnos. Deberán realizar un pequeño ejercicio relacionando imágenes con distintas emociones que aparecen a lo largo de la película. Para concluir con este taller se les pedirá a los alumnos que suban de manera individual al blog en un par de líneas qué significa para ellos la oración: “Freundschaft ist dicker als Honig”, que aparece en la película⁶³.

⁶³ Con esta pequeña reflexión “educaremos en valores” tal y como establece la normativa curricular vigente.

2º ESO

Heidi

Materiales: Película, foto en papel de la portada sin el nombre de la película y ficha película (véase *Anexo 3.10.*).

1ª Sesión: En esta sesión les proyectaremos un trozo de una foto de la portada de la película y les preguntaremos a qué película infantil creen que pertenece. Les iremos enseñando poco a poco más de la foto de la portada hasta enseñársela del todo⁶⁴. Antes de comenzar con la proyección de la película se les contará que ésta está basada en una obra literaria escrita por la suiza Johanna Spyri en lengua alemana y preguntaremos en qué época ellos creen que se escribió. En la pizarra se irán escribiendo las palabras clave en alemán, las que más se repiten a lo largo de la obra, junto a su significado para el mejor seguimiento de la película por parte de los alumnos. Por último, se formarán los grupos de trabajo para las siguientes sesiones.

2ª y 3ª Sesión:

Durante estas dos sesiones se verá la película y se repartirán a todos los integrantes del grupo, que serán diferentes a los del primer trimestre, una sencilla ficha que tienen que ir rellenando conforme vayan viendo la película. El profesor irá guiando a los alumnos en su realización.

4ª Sesión:

Para concluir con este taller literario, se corregirá la ficha en voz alta y se preguntará a los alumnos si les ha gustado la película y qué otras películas infantiles les gustan o les gustaban cuando eran más pequeños, dando su traducción al alemán: *Schneewittchen* ‘Blancanieves’, *Rotkäppchen* ‘Caperucita Roja’, *Dornröschen* ‘La Bella durmiente’, ... Por último, se les pedirá que suban al blog su opinión en dos líneas acerca de esta oración que en la película le dice la abuela de Clara a Heidi al hacerle entrega de un cuaderno en blanco para que comience a escribir sus historias: “Wenn dir etwas Freude macht im Leben, dann musst du es einfach tun”.

⁶⁴ Al tratarse de una versión nueva y desconocida en España, puede ser una buena actividad para incitarles a hablar en alemán.

3º ESO

Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer

Materiales: Fotocopias de los dos primeros capítulos del libro de la película de *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, tráiler película y léxico para la construcción de la historia (véase *Anexo 3.11.*).

1ª y 2ª Sesión:

Se comenzará con una pequeña presentación sobre lo que va a ser el taller literario. En primer lugar, se explicará que se va a ver un tráiler de una película muy actual infantil que aún se encuentra en los cines en Alemania. Posteriormente se les explicará que esta película está basada en una obra literaria infantil alemana homónima escrita por el mismo autor que escribió la historia interminable *Die unendliche Geschichte*, Michael Ende. A continuación, se les repartirá los dos primeros capítulos del libro/guión de la película. En un primer lugar se realizará una lectura silenciosa de los mismos durante la primera sesión y en la segunda sesión se leerán en voz alta ambos capítulos y se irán traduciendo aquellas palabras más importantes para la comprensión.

3ª Sesión:

En esta sesión, se les pondrá el tráiler de la película. Por grupos se tendrán que inventar un final de la historia sobre la marcha. En una bolsa introduciremos papelitos con léxico dado hasta el momento y haremos una lluvia de ideas en la pizarra con los verbos más habituales en alemán. Cada integrante del grupo cogerá un papelito y tendrá que construir una oración con esa palabra, que serán en su mayoría sustantivos. Uno de los integrantes escribirá la historia que se va formando y tendrá que subirla al blog.

4º ESO

Die kleine Hexe

Materiales: Tráiler y video fragmento película.

1ª Sesión:

Tras introducir brevemente la película se explicará que se va a ver un fragmento de la película infantil *Die kleine Hexe*, basado en una obra literaria del mismo nombre

que se estrenó en febrero de este mismo año en Alemania y que aún se encuentra en los cines. A continuación, se les pondrá el tráiler de la película para que se hagan una idea de lo que trata. Posteriormente, se verá el fragmento que hemos seleccionado de la obra que dura unos 12 minutos.

2ª Sesión:

En esta sesión realizaremos grupos de trabajo donde volverán a ver dicho fragmento. Después tendrán que grabarse en un video explicando qué sucede en esa escena. En la realización de esta tarea tendrán que participar todos los integrantes del grupo, hablando un mínimo 2 minutos por persona. Se tendrán que hablar de los siguientes aspectos de la película: ficha técnica, argumento, personajes, temática y pensar en un final alternativo. Uno de los integrantes del equipo subirá esta tarea al blog.

5. Conclusiones

Las nuevas realidades sociales del siglo XXI, sobrecargadas de información, hacen más necesario que nunca la formación de ciudadanos lectores, competentes y críticos, que sean capaces de leer diferentes tipos de textos y de seleccionar de la cuantiosa información que disponen a diario la más fiable y aquella que más les interese. Estas nuevas sociedades de conocimiento, así como los cambios en los modos de comunicación están afectando a la literatura y, por lo tanto, a su aplicación en el aula.

Vivimos en un mundo globalizado e inmerso en los medios de comunicación de masas y en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) donde es más sencilla la acción de mirar que las de leer o pensar. Debido a que el peso de lo audiovisual es mucho más grande hoy en día, los más jóvenes prefieren los elementos dinámicos (televisión, cine, ...) a los estáticos (libros, cómics, ...) que han pasado a estar algo marginados entre el público infantil y juvenil.

En la actualidad, buscamos la comodidad, vamos a lo más fácil, a no pensar y a dar por bueno lo que vemos, perdiendo así la esencia de fuentes como la literatura. En la película todo el mundo ve la misma historia, sin embargo, cuando se lee un libro, cada persona se lo imagina de una forma diferente, a pesar de tratarse del mismo libro. El libro da mucha más variedad de imágenes, en cambio, la película ofrece una única versión, ya que todo el mundo ve lo mismo.

Así, con la literatura se fomenta la imaginación, la creatividad, el espíritu crítico, y el desarrollo intelectual y emocional de los más jóvenes. Además, es una poderosa herramienta de sociabilización, refuerza su autoestima, trabaja su autoconocimiento y permite al niño crear sus propios mundos de ficción, ser curioso, conocer nuevas realidades, ampliando así su reducida existencia y estimulando sus capacidades creativas, cognitivas y expresivas, contribuyendo al desarrollo de la interlengua y al conocimiento de otras culturas.

Además de contribuir al desarrollo personal, fomenta la empatía y ayuda a prevenir muchos problemas sociales actuales, como la violencia de género o el terrorismo, que están a la orden del día. Igualmente, crea individuos más tolerantes con todas las creencias, costumbres y culturas, y con ello, sociedades más respetuosas con todos los colectivos. Este enfoque intercultural que nos brinda la literatura, en especial

la literatura de la lengua extranjera, facilita la convivencia cívica y amplía horizontes, al permitir el conocimiento de otras culturas en un mundo cada vez más universal.

Como ocurre con gran diversidad de temas, no existe un consenso acerca de cuál es la metodología ideal para la enseñanza de la literatura en el aula. Sin embargo, no debemos olvidar que para que el uso del texto literario en el aula resulte efectivo, el profesor debe contar con material que resulte atractivo a sus alumnos, adaptado a su nivel y a la sociedad del momento.

Las nuevas metodologías buscan abordar la enseñanza de la literatura desde un enfoque diferente conocido como Educación Literaria. Uno de los objetivos que persigue es la mejora de los índices lectores de la población. En la promoción de la lectura de jóvenes es esencial la figura del mediador que ejerza de puente entre éstos y el texto, y facilite la interacción entre ambos, sobre todo en lengua extranjera, por si existiese algún problema de comprensión.

Los nuevos métodos apuestan por la gamificación de la lectura o la implantación de recursos digitales, Internet, aplicaciones móviles y otras tecnologías para la enseñanza de la literatura en el aula y su promoción. Un ejemplo de ello es el I Certamen de Tuitertura, celebrado el pasado 9 de junio de este mismo año en la #Feriadelhilo a través de la conocida red social Twitter. Este consistía en la creación de pequeñas historias por medio de Twitter llamadas “hilos”. Esto es lo que se ha pretendido hacer en la parte práctica con la creación del blog <https://unterrichtsliteraturkiste.blogspot.com> y otros juegos usando las TIC.

En conclusión, la literatura infantil y juvenil alemana desempeña una labor muy importante en la asignatura de alemán como Lengua Extranjera. El panorama literario actual está cambiando, por lo que también es necesario que se produzca un cambio en el aula y que, de una manera más dinámica e innovadora, el profesor consiga fomentar en sus alumnos el gusto por la lectura incitándoles a lidiar con un texto literario auténtico en alemán, factor que resulta muy motivante para los alumnos cuando se produce su comprensión.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, creemos haber contribuido con nuestro trabajo a dar unas pautas válidas para el uso de la literatura infantil y juvenil en el aula de alemán como lengua extranjera.

Bibliografía

Fuentes

Boletín Oficial de Castilla y León (2015). *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Recuperado el 5 de junio de 2018 de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>.

Boletín Oficial de Castilla y León (2016). *ORDEN EDU/351/2016, de 25 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Recuperado el 3 de junio de 2018 de <http://www.educa.jcyl.es/fomentolectura/es/informacion-especifica/normativa>.

Boletín Oficial del Estado (2007). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. Recuperado el 20 de junio de 2017 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-185>.

Boletín Oficial del Estado (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Recuperado el 5 de junio de 2016 de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>.

Boletín Oficial del Estado (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Recuperado el 5 de junio de 2016 de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.

Junta de Castilla y León (s.f.). *educacyl, Portal de Educación. Información On-line para la comunidad educativa de Castilla y León*. Recuperado el 6 de junio de 2018 de <http://www.educa.jcyl.es/es>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Recuperado el 5 de junio de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

MECD (s.f.). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España*. Recuperado el 5 de junio de 2018 de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>.

-Recursos literarios:

Bonsels, W. (s.f.). *Die Biene Maja und ihre Abenteuer*. Recuperado de http://ebooks.boldewyn.de/Biene_Maja.pdf [23/05/2018].

Busch, W. (1982). *Max y Moritz una historia de chicos en siete travesuras*. Traducido por Víctor Canicio. Madrid: Ediciones Alfaguara.

Busch, W. (2001). *Max und Moritz auf Spanisch*. Versión bilingüe, Traducido por Rosa Enciso y Guido Mensching. Stuttgart: Reclam.

Hoffmann, H. (2010). *Der Struwwelpeter*. Hamburg: Carlsen.

Hoffmann, H. (2015). *Pedro Melenas y compañía: historias muy divertidas y estampas aún más graciosas*. Traducido por Amaia Arrazola et al. Madrid: Impedimenta.

Knister. (2000). *Hexe Lilli und das Geheimnis der versunkenen Welt*. Würzburg: Arena.

Knister. (2000). *Kika Superbruja y la ciudad sumergida*. Traducido por Rosa Pilar Blanco. Barcelona: Círculo de lectores.

Maar, P. (1998). *Eine Woche voller Samstage*. Hamburg: Friedrich Oetinger.

Maar, P. (2012). *Eine Woche voller Samstage (Sams Hörspiel 1)* (Hörbuch). Hamburg: Friedrich Oetinger.

Ende, M. (2018). *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (Filmbuch). Stuttgart: Thienemann.

Spyri, J. (1975). *Heidi*. Traducido por M^a Pilar Gavín Escarrá. Barcelona: Círculo de lectores.

Spyri, J. (2003.). *Heidis Lehr- und Wanderjahre*. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/ebooks/7500> [20/05/2018].

-Recursos audiovisuales:

Claussen, J.; Hobi, L.; Putz, U. y Schärli, R. (productores) y Gsponer, A. (director). (2015). *Heidi* [DVD]. Berlín: StudioCanal.

Elmendorff, P.; Wegener, T.; Ballantine, J. y Stephen, B. (productores) y Stadermann, A. (director). (2015). *Die Biene Maja – Der Kinofilm* [DVD]. München: universum.

Kiddynaut. (2018 enero 31). *CLIPS - DIE KLEINE HEXE | FilmClips | 2018 | deutsch* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1nvyqjgq2h0>.

Warner Bros. DE. (2018 enero 22). *JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER - Trailer #3 Deutsch HD German* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=swXnPXdQJrc>.

Libros, tesis, trabajos, artículos, y ponencias

Borja, M.; Alonso Galeano, A. y Ferrer Y. (2010). “Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana”. En *Estudios de literatura colombiana*. 27, 157-177.

Cañamares, C. y Cerrillo, P. (2007). “Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura”. En P. Cerrillo y S. Yubero (Eds.), *La formación de mediadores*

para la promoción de la lectura. (pp. 311-316). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Cerrillo, P. y Sánchez Ortiz, C. (2007). “Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil”. En P. Cerrillo y S. Yubero (Eds.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. (pp. 17-26). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Cerrillo, P. (2016). “La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria”. En A. Diez Medavilla et al. (Ed.). *XVI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)* (pp. 32-41). Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.

Cervera, J. (1989). “En torno a la literatura infantil”. En *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.

Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Colomer, T. (1996). “La evolución de la enseñanza literaria”. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Barcelona: Barcanova.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. 2ªed. Madrid: Síntesis (2010). Madrid: Síntesis.

Del Campo, M. (2017). *Las emociones a través de la obra de Christine Nöstlinger* (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/28053/1/TFG_F_2017_172.pdf [11/05/2018]

Díaz-Plaja, A. Prats, M. (1998). “Literatura infantil y juvenil”. En Mendoza, A. (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 191-214). Barcelona: Orsori.

Domínguez Pérez, M. (2008). *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*. (Tesis doctoral). Recuperado de https://books.google.es/books?id=HFO2tgSGALoC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=CONCEPTO+LIJ&source=bl&ots=CkgXynjJ4b&sig=B3f9fYIrG0VYnXdl9RhdqzdM_T8&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj5u5S-gbHUAhUJ2xoKHbzgCA YQ6AEIRTAG#v=onepage&q=CONCEPTO%20LIJ&f=false [13/05/2018].

Ezpeleta, F. (2014). *Literatura infantil y juvenil. La crítica del siglo XXI*. Sevilla: Alegoría.

- Ewers, H.-H. (2000). *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München: UTB.
- Font, J. (1998). “Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras”. En Mendoza, A. (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 215-226). Barcelona: Orsori.
- Gallardo, P. y León, J. (2008). *El cuento en la literatura infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- Geck, S. (2017). Clásicos de la literatura infantil alemana. *III Terceras Jornadas de Cultura Alemana*. Conferencias organizadas por del Departamento de Filología Francesa y Alemana. Material no publicado. Universidad de Valladolid.
- Gómez López, J. I. y Redondo, J.C. (2003). “Teaching literature: are we in the right way?” En A. G. Cano y C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura y juvenil y otras literaturas* (pp. 599–604). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language. Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- López Tamés, R. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Santander: Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.
- Martos, E. et al. (2003). “Taller de nuevas tecnologías y literatura infantil. Internet y literatura infantil”. En A. G. Cano y C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura y juvenil y otras literaturas* (pp. 69–99). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Mattenklott, G. (1994). *Zauberkreide: Kinderliteratur seit 1945*. Frankfurt am Main: Fischer.
- McGillis, R. (2003). “What literature was: The canon becomes ploughshare”. En A. G. Cano y C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura y juvenil y otras literaturas* (pp. 31–42). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Mínguez, X. (2010). “Una definición altamente problemática: La literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio”. En *X Congreso de la SDELL. Lenguaje y textos*, 41, 95-105.
- Mínguez, X. (2011). “La definición de la literatura infantil desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura”. En *Anuario de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 10.
- Mínguez, X. (2014). “Exploring Education and Children’s Literature”. En A. Reyes; L.S. Villacañas y B. Soler (Eds.), *Thinking through Children’s Literature in the Classroom* (pp. 26-41). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Mínguez, X. (s. f.). *Una crítica de la literatura infantil y juvenil desde la educación literaria*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/293781727_Una_critica_de_la_Literatura_infantil_y_juvenil_desde_la_educacion_literaria *Children%27s Young People Literature Criticism from Literary Education* [16/05/2018].
- Munita, F. (2017). “La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo”. *Educação e Pesquisa*, 43 (2), 379-392.
- Núñez Delgado, M. P. (2003). “Educación literaria, competencia lectora y canon formativo: problemas y retos en la enseñanza escolar de la literatura”. En A. G. Cano y C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura y juvenil y otras literaturas* (pp. 599–604). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Núñez Delgado M. P. (2009). “Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades”. En *Revista Enunciación* 14, 7-19.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Maryland: Bloomsbury.
- Pädagogische Hochschule Freiburg (1990). „Kinder-und Jugendliteratur“. En *Zeitschrift der Pädagogische Hochschule Freiburg*, 2-21.
- Riquelme, E. (s. f.). *La lectura mediada de la literatura infantil como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales*. (Tesis doctoral). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14319/66911_Riquelme%20Mella%20Enrique.pdf?sequence=1 [15/05/2018]
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou de l'Éducation. Livres I, II et III*. [Versión electrónica]. Recuperado de http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf [21/05/2018].
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Ruiz de Francisco, I. y Correa, J. L. (2003). “Expresión escrita y enseñanza de la literatura”. En A. G. Cano y C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 133-142.
- Sánchez Hernández, A. y Peñate, M. (2003). “Literatura y enseñanza de idiomas en secundaria”. En A. G. Cano y C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura y juvenil y otras literaturas* (pp. 687–696). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Schikorsky, I. (2003). *Schnellkurs Kinder-und Jugendliteratur*. Köln: DuMont.
- Soriano, M. (1972). « Le Rôle de la lecture dans le développement des enfants et des adolescents de nos sociétés en transformation ». En *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 8, 349-364.

Soto, J.; Cremades, R. y García Manso, A. (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Thiele, J. y Steitz-Kallenbach J. (Eds.) (2003). *Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg: Herder.

Vásquez, M. (s. f.). “Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil”. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/694/Fundamentos%20te%C3%B3ricos.pdf?s> [13/05/2018].

Wallach, S. (2003). „Literaturverfilmungen“. En J. Thiele y J. Steitz-Kallenbach (Eds.), *Handbuch Kinderliteratur* Freiburg: Herder, 206-230.

Páginas web

Amazon (s.f.). *Eine Woche voller Samstage (Hörspiel 1). Kostenlose Hörprobe*. Recuperado el 6 de junio de https://www.amazon.de/Eine-Woche-voller-Samstage-H%C3%B6rspiel/dp/B0071NFGDA/ref=tmm_aud_title_sr?encoding=UTF8&qid=&sr

Beckett, S.L. (2017). *Crossover Literature*. Recuperado el 16 de mayo de 2018 de <http://literature.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-176>.

Bücher-wiki (s.f.). *Kinder- und Jugendliteratur*. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de <http://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Kinder-UndJugendliteratur>.

Cervera, J. (s. f.). *En torno a la literatura infantil*. Recuperado el 13 de mayo de 2018 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil--0/html/ffbcbe7e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

Colomer, T. (s.f.). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Recuperado el 23 de mayo de 2018 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html.

Deutschdrang (s.f.). *Max und Moritz*. Recuperado el 8 de junio de 2018 de <http://deutschdrang.com/dir/max-und-moritz-2/>.

diebienemaja-film.de (s.f.). *Die Biene Maja*. Recuperado el 6 de junio de 2018 de <http://www.diebienemaja-film.de/>.

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2011). *La importancia de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Temas para la educación*. Recuperado el 4 de junio de 2018 de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8298.pdf>.

Vimeo (2013). *Helene Fischer - Biene Maja* - Recuperado el 6 de junio de 2018 de <https://vimeo.com/62274199>.

Frankfurter Buchmesse (2016). *Buch und Buchhandel in Zahlen 2017 (für 2016)*. Recuperado el 19 de mayo de 2018 de https://www.buchmesse.de/images/fbm/dokumente-ua-pdfs/2017/buchmarkt_deutschland_2016_63426.pdf.

Freund, W. (5 de mayo de 2008). *Plötzlich schreiben Autoren gerne Kinderbücher. Die Welt*. Recuperado el 14 de mayo de 2018 de <https://www.welt.de/kultur/article1966600/Plotzlich-schreiben-Autoren-gerne-Kinderbuecher.html>.

Goethe-Institut Madrid (s.f.). *Autoren*. Recuperado el 19 de mayo de 2018 de <http://www.goethe.de/ins/es/mad/prj/kuj/atr/deindex.html>.

González García, M. y Caro, M. T. (s.f.). *Didáctica de la literatura. La educación literaria*. Recuperado el 29 de mayo de 2018 de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>.

Holmes, C. y Garralón, A. (s.f.). *Los últimos 10 años de literatura infantil y juvenil*. Recuperado el 15 de mayo de 2018 de <http://master10ed.gretel.cat/la-lij-actual/#>.

Junta de Castilla y León (s.f.). *Plan de lectura*. Recuperado el 4 de junio de 2018 de <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/planlectura/index.html>.

Kautt, A. (2012). *Kinder- und Jugendliteratur*. Recuperado el 15 de mayo de 2018 de http://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html.

Mendoza, A. (2001). *La educación lingüística y literaria en Secundaria. El intertexto lector*. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>.

Mendoza, A. (s.f.). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Recuperado el 18 de mayo de 2018 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html.

Mendoza, A. (s.f.). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Recuperado el 2 de junio de 2018 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

Mendoza, A. (s.f.). *La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado el 26 de mayo de 2018 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la>

[ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html).

Mendoza, A. (s.f.). *El intertexto lector*. Recuperado el 1 de junio de 2018 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

Noble y Real (2010). *El Delfín de Francia (Dauphin de France)*. Recuperado el 22 de mayo de 2018 de <http://nobleymreal.blogspot.com.es/2010/09/el-delfin-de-francia-dauphin-de-france.html>.

Stroh, E. (2017). *Literaturverfilmungen 2017 - Romane und mehr im Kino*. Recuperado el 1 de junio de 2018 de <https://www.moviepilot.de/news/literaturverfilmungen-2017-romane-und-mehr-im-kino-180530>.

Tejerina, I. (s.f.). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-formacin-de-un-nuevo-maestro-0/html/003f3304-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

Tejerina, I. (s.f.). *Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual*. Recuperado el 16 de mayo de 2018 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/grandes-tendencias-autores-y-obras-de-la-narrativa-infantil-y-juvenil-espaola-actual-0/html/003f5208-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

Tiching (2017). *5 apps para fomentar el gusto por la lectura*. Recuperado el 4 de junio de 2018 de <http://blog.tiching.com/5-apps-fomentar-gusto-la-lectura/>.

Tiching (2018). *Gamificando la lectura: ¡transmite el amor por los libros!* Recuperado el 4 de junio de 2018 de <http://blog.tiching.com/gamificando-la-lectura-transmite-amor-los-libros/>.

Visionkino (2014). *Heidi*. Recuperado el 6 de junio de 2018 de <https://www.visionkino.de/filmtipps/filmtipp/movies/show/Movies/all/heidi/>.

Visionkino (2017). *Die kleine Hexe*. Recuperado el 6 de junio de 2018 de <https://www.visionkino.de/filmtipps/filmtipp/movies/show/Movies/all/die-kleine-hexe/>.

Visionkino (2018). *Filmheft JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER*. Recuperado el 6 de junio de 2018 de <https://www.visionkino.de/unterrichtsmaterial/filmhefte/filmheft-zu-jim-knopf-und-lukas-der-lokomotivfuehrer/>.

Wikipedia (2016). *Literaturverfilmung nach Autor (Deutschland)*. Recuperado el 3 de junio de 2018 de [https://de.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Literaturverfilmung_nach_Autor_\(Deutschland\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Literaturverfilmung_nach_Autor_(Deutschland))

ANEXOS

ANEXO 1: Parrilla de observación

Nombre alumno:

Curso:

2° Trimestre / 3° Trimestre

Nota: ___/30 puntos

Trabajo en clase (15 puntos)

	SESION 1	SESION 2	SESION 3	SESION 4	MEDIA
Comportamiento (3 puntos)					
Participación (4 puntos)					
Realización tareas (5 puntos)					
Trabajo en equipo (3 puntos)					

Comentarios:

Trabajo blog (15 puntos)

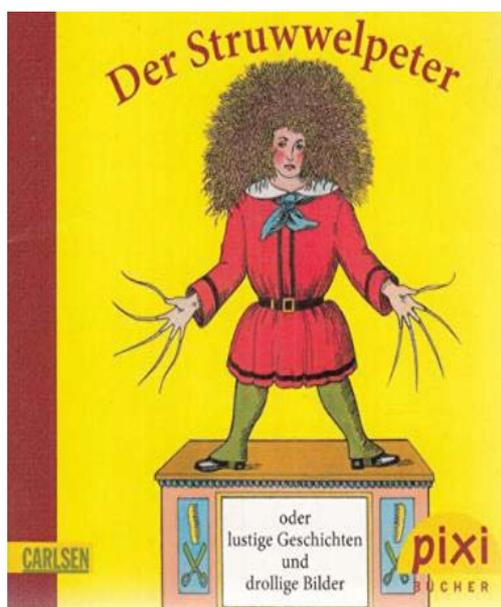
	SESION 1	SESION 2	SESION 3	SESION 4	MEDIA
Puntualidad (3 puntos)					
Realización tareas (4 puntos)					
Presentación (2 puntos)					
Expresión escrita (3 puntos)					
Trabajo en equipo (3 puntos)					

Comentarios:

ANEXO 2: Obra literaria y obra literaria llevada al cine

1º ESO

Der Struwwelpeter
(Heinrich Hoffmann)

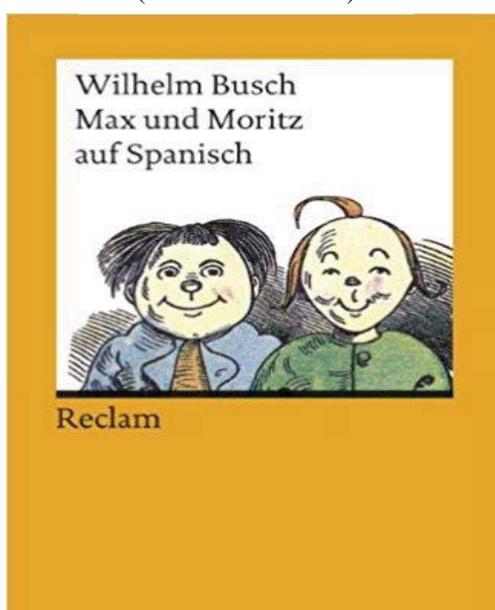


Die Biene Maja
(Waldemar Bonsels)



2º ESO

Max und Moritz
(Wilhelm Busch)

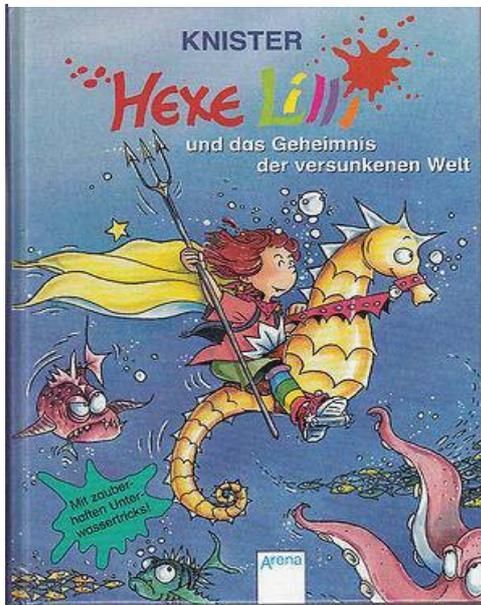


Heidi
(Johanna Spyri)



3° ESO

Hexe Lilli und das Geheimnis der versunkenen Welt
(Knister)

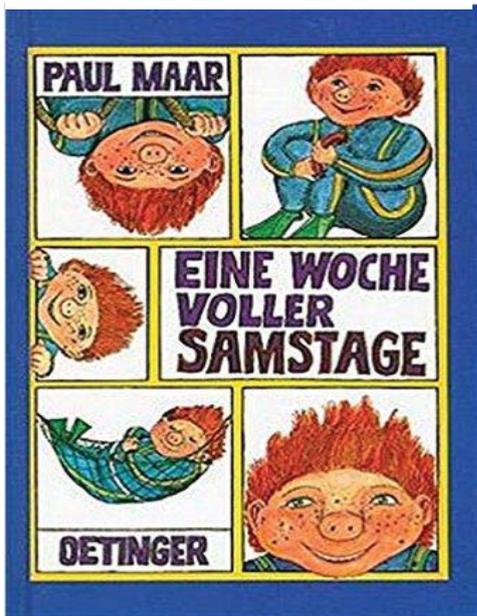


Jim Knopf und Lukas der Lokomotiver
(Michael Ende)



4° ESO

Eine Woche voller Samstage
(Paul Maar)



Die kleine Hexe
(Otfried Preußler)



ANEXO 3. Propuesta de actividades

ANEXO 3.1. Ficha comprensión lectora *Der Struwwelpeter*

ÜBUNG 1. Lesen Sie die Aufgaben und entscheiden Sie welche Lösung (A, B oder C bzw. Richtig oder Falsch) richtig ist. Kreuzen Sie die richtige Lösung auf dem Antwortbogen an.

1. Was ist richtig?
 - Viele Deutscher kennen den Struwwelpeter.
 - Niemand kennt den Struwwelpeter in Deutschland.
 - Alle Deutscher kennen den Struwwelpeter.
2. Das Buch Struwwelpeter wurde geschrieben,
 - weil ein Vater kein Geburtstagsgeschenk für sein Kind finden konnte.
 - weil es damals kein gutes Bilderbuch gibt.
 - weil der Vater sein Kind bestrafen wollte.
3. Die Kinder im Buch „Struwwelpeter“
 - sind liebe, nette Kinder.
 - sind rebellische Kinder.
 - hören nicht auf ihre Eltern.
4. Das Buch
 - gibt es nur in Deutschland.
 - gibt es in vielen Ländern.
 - kennen viele Leute in Frankreich.
5. Alle Geschichten haben
 - ein trauriges Ende.
 - ein Happy-End.
 - als Protagonisten Kinder

ÜBUNG 2. Ergänzen Sie die Tabelle in Gruppen mit den Informationen über das Geschicht, die Ihre Gruppe gelesen hat:

1.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht das Protagonist? / Warum ist nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

2.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht das Protagonist? / Warum ist er nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

3.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht das Protagonist? / Warum ist nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

4.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht das Protagonist? / Warum ist er nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

5.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht der Protagonist? / Warum ist er nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

6.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht der Protagonist? / Warum ist er nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

7.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht das Protagonist? / Warum ist nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

8.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht der Protagonist? / Warum ist er nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

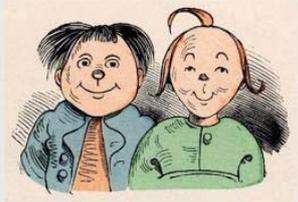
9.

Name der Geschichte	
Name des Protagonisten	
Was macht der Protagonist? / Warum ist er nicht brav (bueno)?	
Wie heißt die positiv formulierte Benimmregel (regla de comportamiento) zu dieser Geschichte?	

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3.2. Presentación *Max und Moritz*

Es waren einmal zwei böse Jungen – Max und Moritz.

Max . . .		Moritz . . .
schwarzes Haar haben/		blond sein /
eine blaue Jacke tragen /		lustig aussehen /
rund im Gesicht sein		ein grünes Hemd tragen

Fuente: deutschdrang.com

ANEXO 3.3. Ficha de comprensión lectora 1 *Max und Moritz*

Erster Streich

1. *hatte* Präteritumform von Verb *haben*

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

1. Wie heißt die Frau in der Geschichte? Was ist dein Familienstand (ledig, verheiratet, geschieden, verwitwet, ...) ?
 2. Wie viele Hühner (gallinas) hatte₁ Sie?
 3. Was sagt ein deutscher Hahn (gallo)?
-

Zweiter Streich

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

1. Wie heißt der Hund von Witwe Bolte?
 2. Ein deutscher Hund sagt normalerweise „Wuff, wuff“ oder „Wau, wau“. Was sagt der Hund von Witwe Bolte?
 3. Mit was für einem Instrument schlägt (schlagen: pegar, golpear) Witwe Bolte den armen Hund?
-

Dritter Streich

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

1. Wie heißt der Mann in der Geschichte? Was macht er von Beruf?
 2. Welche Tiere helfen ihm, als er fällt?
 3. Später fühlt sich (sich fühlen: sentirse) der Protagonist schlecht. Was tut ihm weh? (wehtun: doler)
-

Vierter Streich

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

1. Wie heißt der Mann in der Geschichte? Was macht er von Beruf?
 2. Wann und wo spielt er Orgel?
 3. Sieht er gut aus (gut ausehen: buen aspecto) nach der Explosion?
-

Fünfter Streich

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

1. Welche Beziehung haben Max und Moritz zu dem Mann in dieser Geschichte?
 2. Welche Insekten erscheinen (erscheinen: aparecer) in der Geschichte?
 3. Wo verstecken (verstecken: esconder) Max und Moritz diese Insekten?
-

Sechster Streich

1. *wollten* Präteritumform von Verb *wollen*

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

1. Zu welcher Jahreszeit/Wann findet diese Geschichte statt? (stattfinden: tener lugar)
 2. Warum wollten₁ Max und Moritz in die Bäckerei?
 3. Wie kommen Max und Moritz in die Bäckerei?
-

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3.4. Ficha de comprensión lectora 2 *Max und Moritz*

Wer macht was? Machen Sie die Tabelle fertig.

	Witwe Bolte	Böck	Lämpel	Fritz	Bäcker	Mecke
Lehrer						
Onkel von Max und Moritz						
Hat einen Hund						
Wird von Gänsen gerettet						
Raucht gem Pfeife						
Bringt Max und Moritz zur Mühle						
Spielt Orgel in der Kirche						
Schiebt Max und Moritz in den Ofen						
Packt Max und Moritz in einen Sack						
Wird von seiner Frau gebügelt						
Trägt eine Zipfel- Mütze im Bett						
Überlebt eine Explosion						
Trauert um die Hühner						
Arbeitet mit einer Elle						
Trampelt Käfer tot						
Hat Sauerkraut im Keller						
Fällt ins Wasser						
Hat Getreide in seinen Säcken						
Macht gem Brezeln						

Fuente: deutschdrang.com

ANEXO 3.5. Ficha capítulo 1 de *Hexe Lilli und das Geheimnis der verunkenen Welt*

ÜBUNG 1. Beantworten Sie die folgenden Fragen (mit Wörterbuch).

1. Warum ist Lilli so nervös? (Seite 10)

2. Was hat Dani auf dem Trödelmarkt mit seiner Mutter gekauft? (Seite 15)

3. Wie nennt Lilli diese Sache? (Seite 19)

4. Wer spricht über Atlantis?
Weiß er/sie viel über Atlantis? Nennen sie bitte drei wichtige Informationen über diesen Kontinent (Seiten 21-27)
-
-
-

5. Warum lachen Mama und Lilli über Dani? (Seiten 27-28)

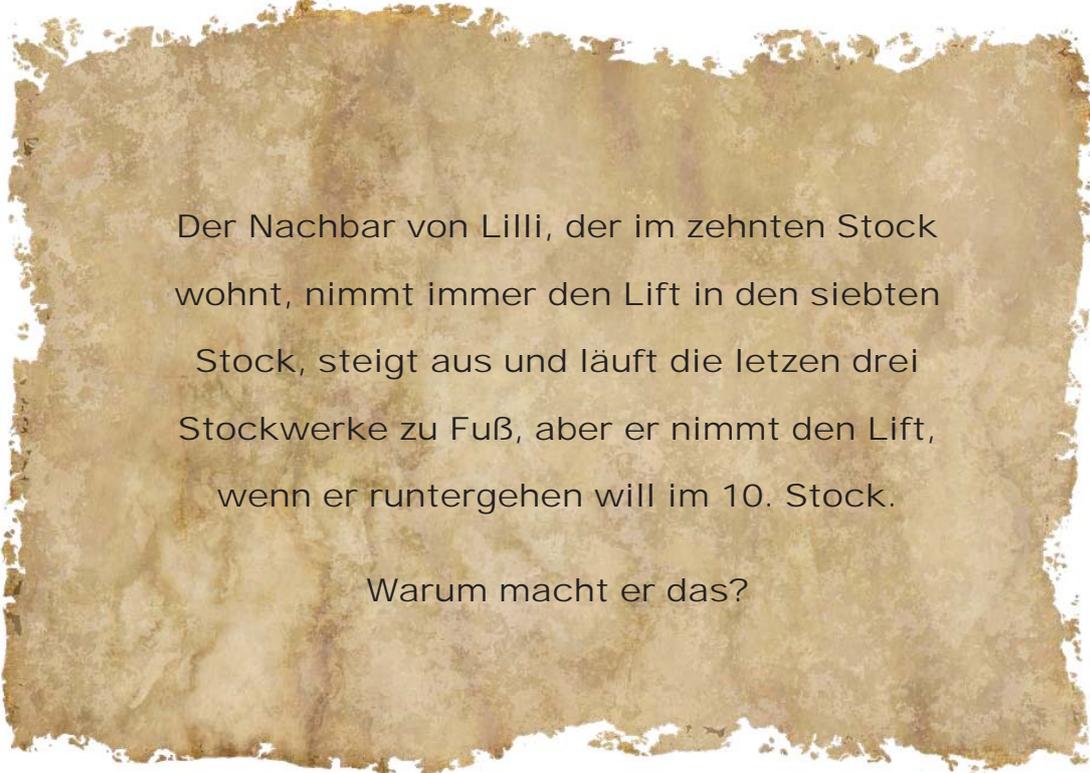
ÜBUNG 2. Suchen Sie nach den folgenden Informationen und schreiben Sie sie auf dieses Arbeitsblatt (ohne Wörterbuch).

1. Such nach einem Synonym von „Idiot“ auf Deutsch (Seite 11)

2. Such nach dem Wort „Pijama“ auf Deutsch (Seite 24)

3. Such nach einem Lied (Seite 30)

ANEXO 3.6. dark story *Hexe Lilli und das Geheimnis der versunkenen Welt*



Der Nachbar von Lilli, der im zehnten Stock wohnt, nimmt immer den Lift in den siebten Stock, steigt aus und läuft die letzten drei Stockwerke zu Fuß, aber er nimmt den Lift, wenn er runtergehen will im 10. Stock.

Warum macht er das?

LÖSUNG: Weil er den Knopf mit der Nummer 10 nicht erreicht und seine Hand nur auf die Nummer 7 drücken kann. Aber mit dem Runterfahren hat er kein Problem.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3.7. Ficha de comprensión lectora *Eine Woche voller Samstage*



Es war und Herr Taschenbier saß im Zimmer und wartete.

Worauf er wartete? Das wusste Herr Taschenbier selber nicht genau.

Warum er dann wartete? Das lässt sich schon eher Allerdings muss man da mit dem Sonntag beginnen:

Am Sonntag schien die das kam öfter mal vor.

Am Montag klopfte es. Frau Rotkohl streckte den Kopf durch die Tür und sagte: »Da ist ein für Sie, Herr Flaschenbier. Dass er mir ja nicht raucht im Zimmer, das schadet den ! Und dass er sich nicht aufs Bett setzt! Wozu haben Sie denn einen Stuhl!«

Frau Rotkohl war die Zimmerwirtin. Immer wenn sie sich sagte sie »Herr Flaschenbier« zu Herr Taschenbier. Diesmal sie sich, weil er Besuch

Der den sie ins Zimmer schob, war ein Schulfreund von Herr Taschenbier. Er Herr Mon und zur Begrüßung einen Mohnblumenstrauß mit.

Am Tag darauf, am Dienstag, hatte Herr Taschenbier Dienst. Das war nichts .

Am war gerade Mitte der Woche. Auch das machte Herr Taschenbier noch nicht stutzig.



ANEXO 3.8. Ficha canción *Die Biene Maja*

**Lied: DIE BIENE MAJA
(Helena Fischer)**

In einem unbekanntem Land
Vor gar nicht allzu langer Zeit
War eine Biene sehr bekannt
Von der sprach alles weit und breit

Und diese Biene, die ich meine, nennt sich Maja
Kleine, freche, schlaue Biene Maja
Maja fliegt durch ihre Welt
Zeigt uns das, was ihr gefällt
Wir treffen heute uns' re Freundin Biene Maja
Diese kleine, freche Biene Maja
Maja, alle lieben Maja
Maja Maja
Maja Maja
Maja, erzähle uns von Dir

Wenn ich an einem schönen Tag
Durch eine Blumenwiese geh'
Und kleine Bienen fliegen seh'
Denk' ich an eine die ich mag

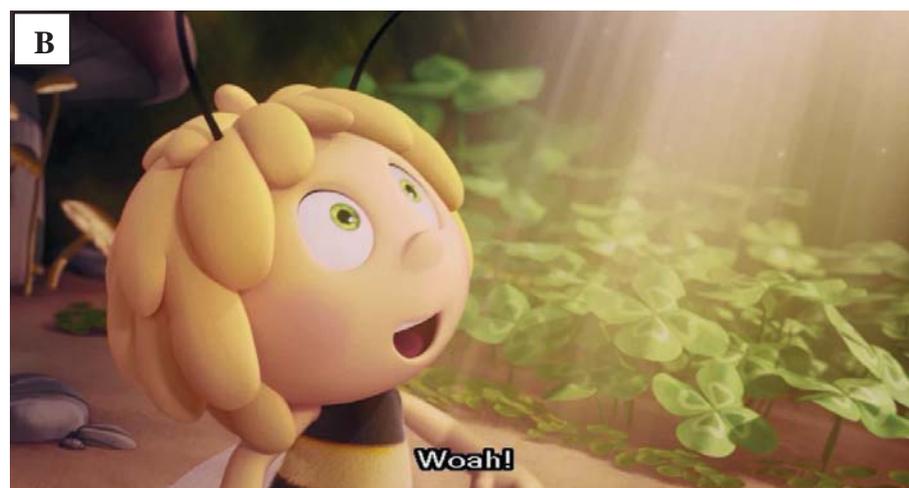
Und diese Biene, die ich meine, nennt sich Maja
Kleine, freche, schlaue Biene Maja
Maja fliegt durch ihre Welt
Zeigt uns das, was ihr gefällt
Wir treffen heute uns' re Freundin Biene Maja
Diese kleine, freche Biene Maja
Maja, alle lieben Maja
Maja Maja
Maja Maja
Maja, erzähle uns von Dir

Maja, alle lieben Maja
Maja Maja
Maja Maja
Maja, erzähle uns von Dir

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3.9. Ficha emociones *Die Biene Maja*

ÜBUNG 1: Ordnen Sie jedes Bild der Emotion zu, die es repräsentiert: Reue (x2), Traurigkeit (x2), Ärger (x1), Freude (x2), Erstaunen (x1):







A	B	C	D	E	F	G	H

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3.10. Ficha película *Heidi*

*Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge. Was geschah zuerst? Was geschah dann?
Entweder du schneidest die Sätze in Streifen und ordnest sie.
Oder du schreibst die Nummern von 1 bis 9 direkt in die Kästchen.*

- Der Film HEIDI erzählt die Geschichte eines Mädchens. Sie ist acht Jahre alt.
- Tante Dete holt Heidi wieder ab und bringt sie in eine große Stadt. Die Stadt heißt Frankfurt.
- Klara ist traurig darüber, dass Heidi weggeht. Aber bald besucht sie Heidi in den Bergen. Dort lernt sie laufen.
- Heidi hat ihre Eltern verloren. Ihre Tante Dete bringt sie zu ihrem Großvater in die Berge.
- In der Stadt wohnt Heidi bei einem Mädchen. Das Mädchen heißt Klara. Klara kann nicht laufen und sitzt in einem Rollstuhl.
- Heidi wird krank. Klaras Vater entscheidet, dass Heidi wieder in die Berge ziehen darf.
- Klaras Vater ist viel auf Reisen. Als er nach Hause kommt, bringt er Klaras Großmutter zu Besuch mit. Mit ihrer Hilfe lernt Heidi lesen und schreiben.
- In den Bergen lernt Heidi Peter kennen. Mit ihm hütet sie die Ziegen.
- Heidi bekommt Heimweh. Sie möchte zurück in die Berge zu ihrem Großvater.

Fuente: visionkino.de

Trage die fehlenden Wörter in den Lückentext ein.

Heidi ist ein

Sie ist Jahre alt.

Ihre Tante Dete bringt sie in die Berge zu

ihrem



Später holt Tante Dete Heidi wieder ab und

bringt sie in eine große

Die Stadt heißt



Dort wohnt sie bei einem Mädchen. Das Mädchen heißt

Das Mädchen kann nicht und sitzt in einem

Im Frankfurt lernt Heidi und

.....

Klaras hilft Heidi dabei.



Heidi Heimweh. Sie möchte zurück

in die zu ihrem

Sie erzählt Klara von ihrem Freund

Gemeinsam mit ihm hat sie in den Bergen

die gehütet.



Heidi wird krank.

Klaras entscheidet,

dass Heidi wieder in die Berge ziehen darf.

Klara Heidi in den Bergen.

Dort lernt sie



Fuente: visionkino.de

ANEXO 3.11. Léxico para la construcción de la historia

Der Wald	Das Schloss	Der Turm	Die Mutter	lernen	Spanien
Tennis	spielen	Das Brot	Das Hund	Der Hunger	Segovia
Das Konzert	Der Zug	billig	Klein	Das Theater	Die Musik
Das Bett	Die Tasche	Die Flasche	Das Kino	arbeiten	Das Wasser
wehtun	Das Geräusch	Die Sonne	Essen	sehen	trinken
Die Katastrophe	Das Unglück	froh	traurig	schön	kochen
planen	Emma	Jim Knopf	Malen	Lukas	Lummerland
Der König	Der Briefträger	hässlich	König	Königin	anrufen
Welt	Der Mittag	Das Auto	Die Schule	Lösung	finden
grün	weit	gehen	fahren	lesen	machen
blau	Frau Waas	Die Wohnung	Das Haus	Die Eltern	rund

