

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA  
LITERATURA



LAS LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS EN LA FORMACIÓN  
LITERARIA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ANÁLISIS DE CORPUS Y REFLEXIÓN DIDÁCTICA

TESIS DOCTORAL DE:  
**MARTA DE VEGA DÍEZ**

DIRIGIDA POR:  
**ISABEL SANTOS GARGALLO**

Madrid, 2013





UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LA LITERATURA

## **TESIS DOCTORAL**



LAS LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS EN LA FORMACIÓN  
LITERARIA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:  
ANÁLISIS DE CORPUS Y REFLEXIÓN DIDÁCTICA

**MARTA DE VEGA DÍEZ**

MADRID, 2013



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LA LITERATURA

**TESIS DOCTORAL**

**LAS LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS  
EN LA FORMACIÓN LITERARIA EN ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA:  
ANÁLISIS DE CORPUS Y REFLEXIÓN DIDÁCTICA**

**MARTA DE VEGA DÍEZ**

DIRECTORA:

Dra. Isabel Santos Gargallo

MADRID, 2013



*A mi hija Iria*



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar las gracias a mi directora de tesis, la doctora Isabel Santos Gargallo, por la confianza que depositada en mi proyecto, por todo lo que me ha enseñado en estos años de estudio y, especialmente, por su ánimo continuo, que ha sido mi mayor estímulo para seguir trabajando.

Gracias a USAC –*University Studies Abroad Consortium*–, por todas las oportunidades que me ha dado y que me han llevado hasta este proyecto. Me siento muy afortunada de ser parte de este equipo. En especial quiero recordar a don Félix Menchacatorre, que ya no está entre nosotros, a quien tanto debo.

Quiero igualmente expresar mi agradecimiento a don Roberto Olaeta, de la Universidad del País Vasco. Sus deseos de ayudar y su confianza en mí hicieron posibles mis comienzos en la docencia y en los estudios en este campo.

Mi sincero agradecimiento también para Vicente, Marten y Joaquín, que me han ayudado en la edición de esta tesis. Nunca olvidaré su generosidad y sus valiosos consejos.

Agradezco a todos aquellos que con su profesionalidad han facilitado mi trabajo: a Santiago Cano, del Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la UCM, quien ha realizado el estudio estadístico; al personal administrativo de la Facultad de Educación, que en todo momento me ha allanado los trámites; a los trabajadores de la Biblioteca del Instituto Cervantes y de la Biblioteca del IULMA –*Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas Aplicadas*–.

No puedo dejar de dar las gracias a mi buena amiga Marga del Hoyo, por escucharme con tanto interés y poner en mi conocimiento una bibliografía que ha resultado fundamental en este estudio.

A mi hermana Elena, por su creatividad para resolver tantas cuestiones técnicas. Y a Luis, mi marido. Por todo. Por estar siempre.



## ABSTRACT

(Doctoral Thesis of the doctorate program in Didactics of the Languages and their Literature)

**Key words:** *Didactics of Language and Literature; Spanish as a foreign language; Spanish (L2); Literature for foreign students; Graded readers; Adapted readers; Simplified readers; Canonical readings; Rewriting.*

This study starts with the analysis of a relevant corpus of canonical readers simplified for the teaching/learning of Spanish as a Foreign Language, with the aim of determining its possibilities not only in the literacy education of the foreign student but also their general literary competence. The primary hypothesis is that canonical simplified readers do not recognize the importance of the development of the literary competence of the student, but they are mainly aimed at developing their general linguistic competences. Thus, from the contributions of diverse theoretical models, a conceptual framework is devised, which will allow to conduct a relevant investigation.

This study is divided into five chapters, related to each of the stages of the investigation, and a final chapter of conclusions. Finally, three appendices are included.

Chapter 1 examines an epistemological foundation of the concept of literary competence, reviewing the different disciplines that have considered its existence and have proposed a description.

Chapter 2 focuses on three main aspects. Firstly, there is a systematization of the methodological approaches to the literary education addressed to non-native students coming from diverse cultural contexts (more specifically, Spanish language students). Secondly, these aspects are related to the role of reading comprehension as a component of literary competence. Finally, taking into account the diverse theories to address the literary texts in the classroom, there is a description of the knowledge and skills required of the reader in order to be competent in literature.

Chapter 3 focuses on the analysis of literary readings in the classroom. Two main questions are addressed here: the first part reviews the concept of canon and its foundation, specially its implementation in the classroom, with a special emphasis

on canonical readings in teaching-learning Spanish as a Foreign Language. The second part studies the research on simplified readers, their usefulness and their validity as learning tools.

Chapter 4 analyses a corpus of 70 simplified canonical readers used for teaching-learning of Spanish as a Foreign Language. The research has been carried out on different aspects of the works, of which relevant and systematized results are offered:

- Characteristics of the edition.
- Proximity and similarity between the elaborated text and its source material, considering a thorough analysis of the different and meaningful elements that shape the work.
- The tools used to support the readings – marginal notes, glossaries, annexes, images etc. – offered in the selected works.
- Exercises and activities that accompany the works.

Chapter 5, following the contributions of different theoretical models, presents the principles and techniques of adapting literary works. In the second part of this chapter, the theoretical framework previously discussed is put into practice through the rewriting of the work *La Historia del Abencerraje y la Hermosa Jarifa*, aimed at students of Spanish as a Foreign Language with a B2 level of proficiency. Likewise, tools and supporting exercises are proposed.

In the conclusion chapter, the data obtained in the research is presented and put in relation to the original hypothesis and objectives of the study. These are some of the most relevant results:

- Confirmation of the original hypothesis.
- Characterization of a relevant corpus of canonical readings simplified for the teaching-learning of Spanish as a Foreign Language.
- Systematized information about the studied works: edition, criteria of elaboration, linguistic level, information about the source material, supporting tools and exercises.
- Description of the proximity between the adapted reading and the source material in the following aspects: genre, external structure, plot, setting, characters, style, as well as differences and similarities in the conclusions between the different editions, periods or versions of the same work.

The study is completed with a bibliography about the works used in this research. Finally, three appendices are included: 1) the results of each work analyzed; 2) the source material of *Historia del Abencerraje y la Hermosa Jarifa*; and 3) the comparison between the source material and the rewritten version.

## RESUMEN

(Tesis doctoral del programa de doctorado en Didáctica de las lenguas y su literatura)

**Palabras clave:** *Didáctica de la lengua y la literatura; Español como lengua extranjera (ELE); Español L2; Literatura para estudiantes extranjeros; Lecturas graduadas; Lecturas adaptadas; Lecturas simplificadas; Lecturas canónicas; Reescritura.*

El presente estudio tiene como punto de partida analizar un corpus relevante de lecturas canónicas adaptadas para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) con el objeto de determinar sus posibilidades en la formación literaria del estudiante extranjero, así como en su competencia literaria general. La hipótesis de partida es que las lecturas canónicas adaptadas no contemplan de modo prioritario el desarrollo de la competencia literaria del lector, sino que más bien están dirigidas a desarrollar las competencias lingüísticas generales del individuo. De este modo, a partir de las aportaciones de diversos referentes teóricos se diseña un marco conceptual que permita sustentar una investigación relevante.

Este estudio contempla cinco capítulos que responden a cada una de las etapas de investigación realizadas, y una parte independiente de conclusiones. Como complemento, se incluyen tres anexos.

El capítulo I lleva a cabo una fundamentación epistemológica del concepto de competencia literaria revisando las distintas disciplinas que se han considerado su existencia y planteado una descripción.

El capítulo II se centra en tres aspectos principales. En primer lugar, se sistematizan los planteamientos metodológicos de la formación literaria dirigida a estudiantes no nativos y provenientes de diversos contextos culturales; más específicamente, de estudiantes de español (LE). En segundo lugar, se pone en relación con el papel de la comprensión lectora como componente de la competencia literaria. Por último, se lleva a cabo una descripción de los conocimientos y habilidades que un lector debería poseer para ser competente en lo literario a partir de los planteamientos de diversos enfoques de aproximación al texto literario en las aulas.

El capítulo III está enfocado al análisis de las lecturas literarias en el aula. Se abordan dos cuestiones principales: la primera parte revisa el concepto de canon y su

función, especialmente en su aplicación en las aulas, hasta llegar al caso concreto de las lecturas canónicas en la formación literaria del aprendiz de español (LE). La segunda parte, realiza una revisión de las investigaciones referentes a lecturas adaptadas, la conveniencia del uso de las mismas y su validez como herramienta de aprendizaje.

El capítulo IV analizar un corpus de 70 lecturas adaptadas canónicas para la enseñanza-aprendizaje de español (LE). El análisis se lleva a cabo atendiendo a diferentes aspectos de las obras, de los cuales se ofrecen resultados ordenados y relevantes:

- Las características de la edición.
- La afinidad del texto adaptado a su obra fuente a partir del análisis justificado de distintos elementos significativos que configuran la obra.
- Las herramientas de apoyo a la lectura –anotaciones, anexos, glosarios, referencias, etc.– que ofrecen las obras seleccionadas.
- Las actividades didácticas que acompañan a las obras.

El capítulo V, en su primera parte, expone los principios y técnicas de adaptación de obras literarias basándose en las aportaciones de diversos referentes teóricos. La segunda parte consiste en la puesta en práctica de los fundamentos expuestos, para lo cual que lleva a cabo una reelaboración de la obra *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa* dirigida a estudiantes de español (LE) con un nivel B2. Asimismo, se realiza una propuesta de herramientas y ejercicios de apoyo.

En el capítulo de *conclusiones* se exponen los datos obtenidos de la investigación y son puestos en relación con la hipótesis y objetivos desde los que parte el estudio. En líneas generales, se ofrecen los siguientes resultados:

- Confirmación de la hipótesis de partida.
- Caracterización de un corpus significativo de lecturas canónicas adaptadas para la enseñanza aprendizaje de español lengua extranjera (ELE).
- Información sistematizada acerca de los títulos adaptados, edición, criterios de adaptación, nivel lingüístico, información sobre la obra fuente, herramientas de apoyo y ejercicios.
- Descripción de la relación de las obras adaptadas con la obra fuente en los aspectos de género, estructura externa, acción, localización espacio-temporal, personajes y estilo, así como conclusiones cruzadas entre editoriales, períodos o versiones de la misma obra.

El estudio se completa con una bibliografía de las obras que se han sido consultadas de forma directa y se han citado a lo largo de la tesis. También se presentan unos apéndices, que consisten en las fichas de análisis – I–, la versión fuente de *La historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa* –II–, y los resultados de comparación entre la obra original y la propuesta de adaptación –III–.

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	19
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (LE): FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA</b> .....	29
<b>1.1. La competencia lingüística y la competencia comunicativa</b> .....	31
<b>1.2. La competencia literaria desde la Teoría de la Literatura</b> .....	38
1.2.1. La competencia literaria como capacidad innata: Bierwisch y Van Dijk .....	39
1.2.2. La competencia literaria como capacidad adquirida: Culler y Riffaterre.....	43
1.2.3. Resumen de modelos.....	46
<b>1.3. La competencia literaria desde la pragmática</b> .....	46
1.3.1. La pragmática: delimitación y campo de estudio.....	47
1.3.2. Pragmática literaria .....	50
1.3.2.1. Literatura y la teoría de los actos de lenguaje .....	51
1.3.2.2. Crítica a la teoría de los actos de lenguaje aplicada a la literatura ..	53
1.3.2.3. La teoría de la comunicación literaria .....	56
1.3.3. La competencia literaria.....	60
1.3.4. Aportaciones desde la pragmática a la construcción del concepto de competencia literaria.....	62
1.3.4.1. La adecuación, la coherencia y la cohesión .....	63
1.3.4.2. El <i>principio de cooperación</i> de Grice .....	64
1.3.4.3. Schmidt: La <i>regla F</i> y la <i>polifuncionalidad</i> .....	65
1.3.4.4. La ficcionalidad .....	66
1.3.5. Síntesis de las consideraciones en torno a la competencia literaria desde la pragmática.....	67

<b>1.4. La competencia literaria desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura</b> .....	68
1.4.1. Delimitación conceptual de la competencia literaria .....	69
1.4.2. El intertexto como componente básico de la competencia literaria .....	75
1.4.3. Más allá de la competencia literaria: la competencia narrativa y la competencia metafórica .....	77
<b>1.5. Caracterización final de la competencia literaria</b> .....	79
<b>CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA</b> ..	83
<b>2.1. El proceso de lectura como base de la competencia literaria</b> .....	85
2.1.1. Elementos que componen el proceso lector .....	86
2.1.1.1. Tipos de texto .....	86
2.1.1.2. Los objetivos de la lectura .....	87
2.1.1.3. Tipos de lectura .....	89
2.1.1.4. El proceso de lectura .....	90
2.1.1.4.1. Modelos desde la perspectiva de la psicología cognitiva .....	91
2.1.1.4.2. Modelos desde la perspectiva didáctica .....	94
2.1.1.4.3. Consideraciones acerca del proceso de lectura en Lengua extranjera .....	97
2.1.2. La adquisición de la competencia lectora .....	100
2.1.2.1. Las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera: definición y caracterización .....	101
2.1.2.2. Las estrategias de lectura en lengua extranjera .....	103
2.1.2.3. La adquisición de la competencia lectora: las microhabilidades lectoras .....	106
2.1.2.4. Actividades que promueven la adquisición de la competencia lectora .....	108
2.1.2.5. La evaluación de la lectura .....	110
2.1.2.6. Algunas consideraciones sobre las nuevas formas de lectura .....	112
<b>2.2. La adquisición de la competencia literaria</b> .....	113
2.2.1. El enfoque tradicional: el comentario de textos .....	113
2.2.2. Hacia un nuevo enfoque en la educación literaria .....	120
2.2.2.1. Conocimientos de la competencia literaria .....	122
2.2.2.2. Los procedimientos de la competencia literaria .....	128
2.2.2.3. Las actitudes y creencias de la competencia literaria .....	133
2.2.3. La competencia literaria en el aula .....	136
2.2.4. La evaluación de la competencia literaria .....	143
<b>2.3. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura en lengua extranjera</b> .....	147
<b>2.4. Los contenidos literarios en la enseñanza del español (LE)</b> .....	154

<b>CAPÍTULO 3. LAS LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (LE)</b> .....	161
<b>3.1. El canon literario</b> .....	163
3.1.1. Definición del canon.....	164
3.1.2. Tipos de canon .....	166
3.1.3. Función del canon .....	167
3.1.4. Formación y transformación del canon.....	168
3.1.4.1. El debate norteamericano .....	169
3.1.4.2. Las posturas eclécticas.....	174
3.1.4.3. Revisión del canon.....	175
3.1.5. El canon formativo .....	177
3.1.5.1. El canon en las aulas.....	177
3.1.5.2. El canon en la enseñanza de la literatura en E/LE.....	179
<b>3.2. Las lecturas graduadas y adaptadas</b> .....	184
3.2.1. En torno a los términos <i>lecturas graduadas</i> y <i>lecturas adaptadas</i> .....	185
3.2.2. El uso de materiales literarios simplificados en el aula de lengua extranjera: estado de la cuestión .....	189
3.2.2.1. Crítica a las simplificaciones.....	189
3.2.2.2. Alternativas al uso de adaptaciones .....	192
3.2.2.3. Defensa de las simplificaciones .....	194
3.2.3. Investigaciones en torno a las lecturas graduadas .....	200
3.2.3.1. Investigaciones en torno a la comprensión de textos auténticos frente a textos modificados .....	200
3.2.3.2. Investigaciones en cuanto a las características del lenguaje simplificado .....	202
3.2.4. La elaboración de adaptaciones .....	204
3.2.4.1. Los criterios editoriales.....	206
3.2.4.2. Aportaciones desde el campo de la traducción .....	211
3.2.4.3. La simplificación de materiales literarios realizada por el profesorado .....	213
3.2.5. Síntesis de las distintas líneas de investigación en torno a los materiales modificados .....	214
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)</b> .....	217
<b>4.1. Objetivos de la investigación</b> .....	219
<b>4.2. Metodología</b> .....	221
4.2.1. Corpus de textos analizados.....	221
4.2.2. Criterios para el análisis de los textos .....	230
4.2.3. Criterios para el análisis de las herramientas.....	240
4.2.4. Criterios para el análisis de las actividades didácticas .....	240

<b>4.3. Descripción e interpretación de los resultados del análisis</b> .....	243
4.3.1. Resultados en relación con las ediciones .....	244
4.3.2. Resultados en relación con los textos .....	249
4.3.3. Resultados en relación con las herramientas.....	263
4.3.4. En relación con las actividades didácticas.....	268
<b>CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA: ADAPTACIÓN DE LA OBRA HISTORIA DEL ABENCERRAJE Y LA HERMOSA JARIFA.</b> .....	285
<b>5. 1. Principios generales para la adaptación de una obra literaria</b> .....	287
5.1.1. Fase inicial: elección del texto .....	287
5.1.2. Fases previas a la adaptación .....	288
5.1.3. Fase de redacción del texto adaptado .....	291
5.1.4. Última fase: puesta en práctica, evaluación y modificaciones .....	298
<b>5. 2. Proceso de adaptación de <i>El Abencerraje y la hermosa Jarifa</i></b> .....	298
5.2.1. Fase inicial: elección del texto .....	298
5.2.2. Fases previas a la adaptación .....	299
5.2.3. Fase de redacción del texto adaptado .....	302
5.2.4. Última fase: puesta en práctica, evaluación y modificaciones .....	313
<b>5.3. <i>Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa</i></b> .....	307
<b>CONCLUSIONES</b> .....	361
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	373
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo 1:</b> Tablas de análisis y comentarios de las obras.....	393
<b>Anexo 2:</b> Versión original de <i>Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa</i> .....	705
<b>Anexo 3:</b> Resultados de la comparación entre la obra original y la obra adaptada a partir del análisis de <i>Paramtext</i> .....	721

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Modelo de Canale y Swain (1980).....	33
<b>Figura 2:</b> Modelo de Canale (1983) .....	33
<b>Figura 3:</b> Modelo de Bachman (1990) .....	34
<b>Figura 4:</b> Modelo de Bachman y Palmer (1996) .....	34
<b>Figura 5:</b> Modelo de Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (1995).....	35
<b>Figura 6:</b> Modelo del <i>MCER</i> (2002) .....	37
<b>Figura 7:</b> Agentes de la comunicación literaria. Casas (1994: 257) .....	66
<b>Figura 8:</b> Delimitación de la competencia literaria. Modelo de Mendoza (2007).....	74
<b>Figura 9:</b> Modelo de intertexto lector de Mendoza (2004) .....	77
<b>Figura 10:</b> Propuesta sobre la delimitación de la competencia literaria. ....	81
<b>Figura 11:</b> Modelo de Celce-Murcia (2000), traducido por Aventín Fontana (2004).....	92
<b>Figura 12:</b> Modelo de comprensión lectora de Cassany, Sanz y Luna (1994)....	94
<b>Figura 13:</b> Modelo de Mendoza (2000), de acuerdo con Ruiz Cecilia (2010)....	95
<b>Figura 14:</b> Modelo de Ruiz Cecilia (2010).....	99
<b>Figura 15:</b> Clasificación de estrategias de aprendizaje basada en Miñano López (2000).....	103
<b>Figura 16:</b> Clasificación de estrategias de aprendizaje basada en Miñano López (2000).....	104
<b>Figura 17:</b> Consideración de las estrategias dentro del <i>MCER</i> (2002) .....	106
<b>Figura 18:</b> Modelo de comprensión lectora de Sánchez Miguel (2000).....	107
<b>Figura 19:</b> Procedimientos que conforman la competencia literaria.....	133
<b>Figura 20:</b> Componentes de la educación literaria. Colomer (1991: 46) .....	138
<b>Figura 21:</b> Modelo de enseñanza de la literatura de Mendoza (2008).....	141
<b>Figura 22:</b> La evaluación de la competencia literaria. Ow (2004) .....	145
<b>Figura 23:</b> Sistema semiótico del discurso literario. Mendoza (2007: 56).....	150
<b>Figura 24:</b> Componentes detallados para los niveles de referencia del español de acuerdo con el <i>PCIC</i> y su relación con los saberes literarios. ....	155
<b>Figura 25:</b> Canon literario y competencia comunicativa. Mendoza (2007).....	182
<b>Figura 26:</b> Clasificación de lenguaje simplificado. Ellis (1993) .....	187



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como punto de partida las necesidades surgidas de la experiencia como profesora en cursos específicos de literatura española dirigidos a estudiantes de español como lengua extranjera, concretamente a alumnos universitarios norteamericanos en un programa de inmersión en España<sup>1</sup>. Se trata, por lo general, de estudiantes que ya han superado el nivel umbral de español y que cursan asignaturas de especialización tanto de lengua y literatura como de otras materias afines.

A lo largo de mi experiencia en este campo he podido constatar que las dificultades de la materia son, casi sin excepción, comunes a todos los alumnos: a un conocimiento limitado de la lengua se suma la lejanía de los referentes culturales y convenciones contenidas en los textos. De igual modo, fruto de la formación recibida por estos alumnos durante su vida académica, la aproximación al hecho literario se lleva a cabo, con frecuencia, desde enfoques distintos a los habituales en los materiales de los que disponemos en este país. Como resultado, el objetivo de enriquecimiento y disfrute personal de la asignatura en ocasiones se desvanece a causa del esfuerzo que requiere.

El problema, no obstante, no se limita a los cursos específicos. En efecto, durante su aprendizaje, el hablante no nativo construye el conocimiento del nuevo idioma y su cultura a partir de la exposición a distintas manifestaciones de la lengua, entre las que también se incluyen los textos pertenecientes a la tradición literaria. La mayor parte de los métodos de idiomas incluye en sus unidades fragmentos o extractos de obras clásicas a los que el alumno se ha de enfrentar sin contar, en ocasiones, con las herramientas necesarias para ello<sup>2</sup>. A la dificultad que

---

1. Se trata del programa *University Studies Abroad Consortium* (USAC), con sede en distintas universidades públicas españolas. En mi caso, he participado desde el año 1999 hasta la actualidad en los programas situados en la Universidad del País Vasco, la Universidad de Alicante y la Universidad Rey Juan Carlos I, en Madrid. Las asignaturas a las que me refiero son *Survey of Spanish Literature I & II*, que consisten en una panorámica de la literatura peninsular desde sus orígenes hasta nuestros días; *Spanish Narrative* y *Spanish Short Story*, referidas a Narrativa española y cuento español contemporáneo respectivamente.

2. Recordemos el indispensable artículo de Ernesto Martín Peris, «Textos literarios y manuales de español como lengua extranjera». Entre las conclusiones de este estudio está la evidencia de que los textos literarios se presentan como una muestra lingüística más, por lo general como ejemplo de exponentes nocio-funcionales. También se muestra la escasa relación con el resto de la unidad,

entraña el proceso lector en una lengua extranjera se suman los escollos dados por la especificidad del lenguaje literario.

El deseo de llevar a cabo una práctica docente eficiente me ha llevado a explorar los medios más idóneos para resolver las dificultades en el aula, esto es, a la búsqueda, selección y creación de los materiales más adecuados para completar las tareas de lectura e interpretación de forma exitosa. Junto a obras originales, libros de texto, antologías y fragmentos seleccionados, entre otros, existe la posibilidad de utilizar lecturas adaptadas. Esta última opción, con frecuencia, provoca reticencias en los programadores y docentes. Ciertamente, los enfoques comunicativos en la enseñanza de segundas lenguas tienden a rechazar el uso de estos materiales arguyendo su falta de autenticidad. En mi caso, no era yo una excepción, y durante años evité, en la medida de lo posible, la presencia de materiales modificados en el aula y tan solo recurrí a ellos en algunas ocasiones en las que la programación hacía necesaria la lectura de algunas obras que, por su longitud y complejidad, no eran accesibles a mis alumnos.

Fue en esas ocasiones en las que pude observar que los alumnos, lejos de percibir esas obras como un *sucedáneo*, encontraban en ellas la forma de acercarse al original a partir de un conocimiento progresivo de la trama, los personajes, el vocabulario recurrente o los referentes extratextuales. Ciertamente, son pocos los aprendices que poseen el nivel de lengua necesario para adentrarse en la lectura de obras originales, por lo que la mayor parte se ve obligada a hacer un esfuerzo que no siente como rentable. Se trata, por tanto, de una impresión muy semejante a la que tenemos los nativos cuando recurrimos a versiones modernizadas o con anotaciones aclaratorias, de forma que el hecho de subsanar los problemas de comprensión nos permite centrar nuestra atención en la interpretación –con el consiguiente disfrute– de la lectura.

De igual manera, son los propios estudiantes los que, en numerosas ocasiones, escogen estas obras como lectura personal. Es su carácter universal lo que hace que, en cierto sentido, sean para ellos más motivadoras y relevantes que otras opciones accesibles a su nivel lingüístico como serían las lecturas graduadas o juveniles. Asimismo, al tratarse de una muestra de lengua comprensible y significativa, permite llevar a cabo la lectura con una fluidez difícilmente alcanzable con los textos literarios auténticos.

Por lo tanto, la experiencia me permitió constatar que existen unos lectores de obras adaptadas que recurren a ellas por su deseo de conocer la literatura como expresión de la tradición cultural hispana y universal. De este modo, la cuestión que despertó mi interés fue determinar si efectivamente esas adaptaciones se

---

como se entiende del hecho de que normalmente se presentan al final: « parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo». (2000: 123).

habían realizado de acuerdo con unos criterios de calidad que permitieran llevar a cabo ese propósito.

El afán por ahondar en el conocimiento de este asunto me llevó hasta la noción de *competencia literaria*, imprescindible en el enfoque actual de la didáctica de la literatura. Pese a los distintos puntos de vista en torno a este concepto, hay un acuerdo en que se trata de una habilidad muy próxima a la competencia lectora, pero a la que, además, se añaden unos saberes en torno al hecho literario y su especificidad, esto es, a la tradición, los géneros textuales, y los recursos propios del lenguaje literario. Por lo tanto, el lector competente requiere el conocimiento de los clásicos como legado cultural y como componente básico de su intertexto<sup>3</sup>, función a la que contribuyen las lecturas canónicas adaptadas. El dilema surge cuando, tras el manejo de estas obras, observamos que en el proceso de adaptación se prima el ajuste a unos criterios lingüísticos, por lo que se realizan modificaciones de partes o componentes que resultan, con frecuencia, en una pérdida del carácter del original, dejando así de ser un material óptimo en la formación del lector literario.

Por lo tanto, para resolver estas dudas resultaba necesario comprender el problema para así transformar las intuiciones en un conocimiento fundamentado. Es de esta forma como surge la hipótesis de mi investigación:

*Las lecturas canónicas adaptadas para la enseñanza-aprendizaje del español (LE) no están dirigidas, por su construcción ni por las herramientas y ejercicios que proponen, a la formación de lectores literarios en lengua extranjera.*

Recurrimos a Sierra Bravo (2001: 56) al afirmar que en toda investigación es necesario determinar un problema sobre el cual aplicar dos interrogantes: qué investigar y buscando qué. Así, el objetivo general de nuestro estudio es el siguiente:

*Llevar a cabo una descripción sistemática de un corpus significativo de lecturas canónicas adaptadas dirigidas a estudiantes de español (LE)<sup>4</sup> para determinar su idoneidad como material para la formación literaria.*

La complejidad de la disciplina en la que enmarcamos este estudio hace necesario que, además del objetivo principal, se revisen otros elementos de interés que, a su vez, se concretan en los siguientes objetivos específicos:

1. Construir una fundamentación epistemológica del concepto de competencia literaria desde la óptica de las distintas disciplinas que han considerado su existencia y se han aproximado a su definición.
2. Sistematizar los planteamientos metodológicos de la formación literaria dirigida a estudiantes no nativos y provenientes de diversos contextos culturales; más específicamente, de estudiantes de español (LE):

---

3. El *intertexto lector* consiste en los conocimientos de tipo discursivo, literario o cultural que el individuo ha adquirido a partir de sus experiencias de lectura previas. En el apartado 1. 4. 2. –*El intertexto como componente básico de la competencia literaria*– se revisará este concepto con detalle.

4. A lo largo de este estudio nos referiremos indistintamente a *español como lengua extranjera*, *español (LE)* y *ELE*. Nuestro interés no es otro que reflejar las nomenclaturas más comunes en la literatura al respecto.

- 2.1. Determinar el papel de la comprensión lectora como componente de la competencia literaria.
- 2.2. Revisar y comparar los planteamientos de diversos enfoques de aproximación al texto literario en las aulas.
- 2.3. Ahondar en la descripción de los conocimientos y habilidades que un lector debería poseer para ser competente en lo literario.
3. Revisar el concepto de canon y su función, especialmente en su aplicación en las aulas, hasta llegar al caso concreto de las lecturas canónicas en la formación del aprendiente de español (LE).
4. Llevar a cabo una revisión de las investigaciones referentes a lecturas adaptadas, la conveniencia del uso de las mismas y su validez como herramienta de aprendizaje.
5. Analizar un corpus de lecturas adaptadas canónicas para la enseñanza-aprendizaje de español (LE) y ofrecer resultados ordenados y relevantes sobre los siguientes aspectos:
  - 5.1. Las obras que conforman el corpus atendiendo a las características de la edición.
  - 5.2. La afinidad del texto adaptado a su obra fuente a partir del análisis de distintos elementos significativos que lo componen.
  - 5.3. Las herramientas de apoyo a la lectura –anotaciones, anexos, glosarios, referencias, etc.– que ofrecen las obras seleccionadas.
  - 5.4. Las actividades didácticas que acompañan a las obras.
6. Contribuir a la sistematización de los principios y técnicas de adaptación de obras literarias a partir de un ejemplo práctico:
  - 6.1. Reelaboración de la obra *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa* dirigida a estudiantes de español (LE) con un nivel B2.
  - 6.2. Propuesta de herramientas y ejercicios de apoyo fundamentados en los principios expuestos en este trabajo.

El desarrollo del trabajo se basa en una metodología descriptiva y cualitativa, apropiada para la investigación educativa, basada en tres perspectivas: la empírica, la interpretativa y la orientada a la práctica educativa<sup>5</sup>. Así, se han determinado distintas etapas de trabajo, que parten de la contextualización, para continuar con el diseño de la investigación, la puesta en práctica, la interpretación y elaboración de conclusiones y, por último, una aplicación práctica de las mismas. A continuación, presentamos las fases que vamos a seguir:

- Planteamiento de la investigación y búsqueda de información para determinar la factibilidad y relevancia del proyecto.

---

5. Estamos en deuda con el riguroso estudio de Caro Valverde (2006) en el que se establecen con claridad las fases de la investigación educativa.

- Lectura crítica y analítica de estudios que permitan la fundamentación epistemológica de la posterior investigación.
- Selección de un corpus representativo, diseño del análisis y aplicación del mismo.
- Ordenamiento y sistematización de los resultados del análisis.
- Interpretación de resultados, elaboración de conclusiones y puesta en relación con el objetivo general y los objetivos específicos.
- Propuesta de ampliación y proyección para futuras investigaciones.

Así pues, en el *capítulo 1 –La competencia literaria en la enseñanza-aprendizaje del español (LE)–* tomamos como punto de partida la idea de que la formación literaria tiene como finalidad que el lector haga suyos una serie de conocimientos y habilidades que posibiliten una comprensión e interpretación exitosa de las lecturas; en otras palabras, el objetivo principal de la educación literaria es formar lectores competentes. Por ello, en nuestro estudio resulta necesario aproximarse a la noción de competencia literaria desde diferentes enfoques; por una parte, es necesario revisar el origen del término, establecer su delimitación respecto a la competencia comunicativa –y otras *subcompetencias*– y formular así una caracterización operativa y coherente con nuestra área de estudio, la didáctica de lenguas extranjeras. Para este propósito, es preciso revisar la construcción del concepto desde las principales disciplinas que han abordado esta cuestión –la pragmática, la teoría de la literatura y la didáctica– y acomodar sus aportaciones a los documentos de referencia en la enseñanza-aprendizaje del español (LE), como son el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, publicado por el Consejo de Europa en el año 2001 –versión en español del año 2002–, y la especificación de contenidos según los niveles de referencia del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, publicado en el año 2006. Por otra parte, la definición de los componentes de la competencia literaria desde un enfoque pedagógico permitirá su posterior aplicación en nuestra propuesta didáctica.

Una vez descrito y delimitado el concepto de competencia literaria, en el *capítulo 2 –El desarrollo de la competencia literaria–* nos centraremos en sistematizar los planteamientos metodológicos de la formación literaria, más concretamente en los casos en que está dirigida a estudiantes de español (LE). Para llevar a cabo este objetivo realizaremos, en primer lugar, una descripción general del proceso lector y de las estrategias que implica. Desde esta base, podremos aproximarnos a la enseñanza específica, tanto a las aportaciones del enfoque tradicional como a una perspectiva global que considera los distintos componentes del proceso de adquisición de conocimientos literarios, esto es, a los contenidos teóricos, procedimientos o habilidades y, de especial importancia por el contexto en el que nos hallamos, a las actitudes, motivaciones y creencias que implica la lectura e interpretación de textos literarios. De nuevo seguiremos un tratamiento desde la teoría general hasta aquella específicamente dedicada al ámbito de español LE/L2.

El objetivo general se dirige de modo prioritario a las *lecturas canónicas adaptadas*, concretamente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de español (LE). Por lo tanto, el *capítulo 3 –Las lecturas canónicas adaptadas en la enseñanza-aprendizaje del español (LE)–* revisa el estado de la cuestión de dos asuntos principales: en primer lugar, en torno a los estudios que se refieren al lugar de la literatura canónica en las aulas. No pretendemos realizar una descripción exhaustiva de un asunto que reviste tanta complejidad –y controversia– y cuyos campos de aplicación exceden el contexto de nuestro estudio, sino que más bien queremos componer los fundamentos teóricos en los que basaremos nuestro estudio empírico. De igual modo, se va a recorrer la cuestión de las *lecturas adaptadas*. En un principio, se hace necesario llevar a cabo ciertas aclaraciones terminológicas sobre la diferencia entre *lecturas adaptadas*, *lecturas graduadas*, *reelaboraciones*, *materiales simplificados*, etc., denominaciones que, con frecuencia, se utilizan indistintamente a pesar de poseer cada una de ellas características singulares. Es necesario, asimismo, ahondar en la literatura en torno a la efectividad de estos materiales, así como en los estudios dedicados a los criterios y técnicas de elaboración de adaptaciones con fines escolares. Este marco servirá para fundamentar nuestro análisis de materiales y propuesta de adaptación.

Sin embargo, aprobar o rechazar el uso de lecturas adaptadas en el aula no puede sustentarse únicamente en unos supuestos teóricos o investigaciones. Es indispensable, por lo tanto, describir estas lecturas, así como detallar las herramientas de apoyo y ejercicios que proveen, para poder así establecer su utilidad y su lugar en la formación literaria. Por ello, retomando la hipótesis desde la cual parte este estudio, es nuestra intención determinar si en el ámbito de las lecturas adaptadas para lectores no nativos de español se ofrecen versiones rigurosas y fiables de las obras canónicas de la literatura española, así como un aparato crítico y anotaciones adecuadas que resuelvan dificultades propias del público a quien van dirigidas. A este respecto está dedicado el *capítulo 4, Análisis y caracterización de un corpus de lecturas canónicas adaptadas dirigidas a la enseñanza del español (LE)*.

Por último, dado que el presente estudio se enmarca dentro de la disciplina de la *Didáctica de las lenguas y la literatura*, consideramos que una manera óptima de mostrar la aplicación práctica de la investigación realizada es diseñar y exponer una propuesta didáctica. En coherencia con el resto del trabajo, en el *capítulo 5 –Propuesta didáctica: adaptación de la obra Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa–*, además del texto adaptado, presentamos herramientas y ejercicios de apoyo a la lectura diseñados para el contexto específico de enseñanza de ELE en el que nos enmarcamos. El resultado es, en cualquier caso, deudor tanto de la fundamentación teórica como de las magníficas aportaciones obtenidas del análisis del corpus seleccionado.

El estudio se completa con una bibliografía de las obras que se han sido consultadas de forma directa y se han citado a lo largo de la tesis. También se presentan unos anexos, que consisten en las fichas de análisis –I–, la versión fuente de *La*

*historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa –II–*, y los resultados de comparación entre la obra original y la propuesta de adaptación *–III–*.

Por último, es necesario referirse a los recursos materiales y humanos que han sido necesarios para desarrollar este trabajo. Durante las dos primeras fases de la investigación he consultado bibliografía específica sobre los temas objeto del estudio. Para la tercera fase, ha sido necesario reunir las obras que conforman el corpus seleccionado y escoger ediciones filológicas de prestigio de las versiones fuente con las que realizar una valoración fundada. Las fases cuarta y quinta parten del análisis estadístico de los datos, para cuya elaboración he tenido la suerte de contar con la orientación y ayuda de D. Santiago Cano, del Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la Universidad Complutense de Madrid. La última fase es fruto de la reflexión sobre las lecturas realizadas y el trabajo llevado a cabo. El mayor conocimiento sobre los temas tratados ha dado lugar a un interés en seguir profundizando sobre los mismos; por lo tanto, como complemento a las conclusiones, queremos exponer las posibilidades de aplicación que vemos a nuestro estudio como punto de partida para nuevas investigaciones.



## **Capítulo 1**

# **LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (LE): FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA**



El concepto de competencia literaria forma parte del marco de esta investigación; a partir de él llevaremos a cabo el análisis de un corpus de lecturas canónicas adaptadas para la enseñanza-aprendizaje del español (L2/LE) y la posterior propuesta, consistente en la adaptación de una obra clásica y diseño de una unidad didáctica en torno a ella.

Resulta fundamental, por lo tanto, analizar la noción de competencia literaria en una doble vertiente: por una parte, definir sus componentes desde un enfoque pedagógico que nos permita su posterior aplicación en nuestro estudio empírico y propuesta de adaptación; por otra parte, establecer su delimitación respecto a la competencia comunicativa –y otras *subcompetencias*–. Para alcanzar ambos objetivos revisaremos el origen del concepto y las contribuciones a la construcción del mismo desde tres disciplinas: la pragmática, la teoría de la literatura y la didáctica. De este modo, se sintetizarán las aportaciones obtenidas de la lectura crítica de la bibliografía relevante para, finalmente, ofrecer una caracterización operativa y coherente con nuestra área de estudio, la didáctica de lenguas extranjeras.

### 1.1. La competencia lingüística y la competencia comunicativa

Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

*Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 9)<sup>1</sup>

Explicar la noción de competencia aplicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas pasa necesariamente por referirse al origen del mismo, así como los cambios de los que ha sido objeto tanto en su concepción como en sus aplicaciones. El concepto parte del lingüista Noam Chomsky<sup>2</sup>, en su obra *Syntactic Structures* (1957), quien manifiesta la necesidad de que la teoría lingüística general explique los mecanismos que operan en los hablantes de cualquier lengua. Según el autor, existe una capacidad de comprender y emitir enunciados nunca antes oídos o,

---

1. A partir de ahora, todas las citas se harán de la traducción y adaptación del *MCER* realizada por el Instituto Cervantes en el año 2002.

2. Para una revisión de las aportaciones de Noam Chomsky, remitimos a la excelente síntesis que presenta J. Cerny (1998) en su *Historia de la Lingüística*.

en otras palabras, el uso del lenguaje es creativo y no responde únicamente a la repetición. Propone así el nuevo enfoque de la gramática *generativa*, esto es, una gramática que concibe la lengua como un proceso en el cual un número ilimitado de oraciones se genera a partir de un número limitado tanto de reglas como de unidades léxicas.

Esta nueva concepción implica que el individuo tiene la capacidad innata para dominar la gramática de cualquier lengua, es decir, que cuenta con un «mecanismo de adquisición del lenguaje» *–language acquisition device–*. Para explicar en qué consiste este mecanismo, Chomsky (1965) establece una distinción clave entre actuación *–performance–* y competencia *–competence–*: la primera trata del lenguaje producido en una situación de comunicación concreta, la segunda consiste en el conocimiento innato de las reglas gramaticales. Surge así el concepto de *competencia lingüística*, que pronto manifestó su influencia en otras áreas. En el campo que nos incumbe, la didáctica de las lenguas y la literatura, se tomó este concepto como punto de partida para desarrollar nuevas teorías en la adquisición y enseñanza del segundo idioma.

En efecto, el lingüista Dell Hymes (1966) analiza las carencias de la propuesta de Chomsky y propone el concepto más amplio de *competencia comunicativa*. Para el autor, la adquisición del lenguaje no se limita a conocimientos gramaticales y de vocabulario, sino que es necesario poseer otros conocimientos no lingüísticos, como son convenciones sociales, valores y creencias, entre otros. Únicamente así se podría explicar el fenómeno comunicativo en su complejidad. Esta competencia se caracteriza por cuatro rasgos fundamentales: a) potencial sistemático *–systematic potential–*, es decir, en qué grado es formalmente posible; b) el grado de propiedad *–appropriacy–*; c) la frecuencia con la que se da en la realidad *–occurrence–*; y d) factibilidad *–feasibility–*. Así pues, además de la corrección gramatical, se considera que otros rasgos influyen en la comunicación y son parte del conocimiento y habilidad en el uso de la lengua del hablante-oyente.

Señala Cenoz (2004: 452), que Dell Hymes no se limita a explorar el concepto, sino que, en cierto sentido, lo amplía y modifica. En efecto, la competencia comunicativa es más que una extensión de la competencia lingüística, pues no se limita solo al conocimiento de algunas reglas, sino que incluye la habilidad o destreza para usar ese conocimiento. Asimismo, la competencia comunicativa presenta un carácter dinámico dependiente de la negociación de significado entre dos o más personas, frente al estatismo de la competencia lingüística, biológica e innata<sup>3</sup>.

A partir del estudio de Dell Hymes, surgieron diversos modelos que trataban de explicar las distintas dimensiones que envuelve la competencia comunicativa. De todos ellos, nos vamos a centrar en los más relevantes para nuestra investigación<sup>4</sup>: los modelos de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman

---

3. Los estudios de Cenoz (2004) y Pastor (2004) han sido tomados como referencia en cuanto a la comparación de las propuestas más relevantes en torno al concepto de competencia comunicativa.

4. De nuevo nos basamos en Cenoz (2004).

(1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), a los que a continuación vamos a referirnos.

Canale y Swain (1980) desarrollaron su estudio dentro del campo de la didáctica de segundas lenguas. En un principio, distinguen tres componentes en la competencia comunicativa:

- *Competencia gramatical*: muy relacionada con la competencia lingüística de Chomsky, que incluye el conocimiento de normas léxicas, fonético-fonológicas y ortográficas, morfológicas y sintácticas.
- *Competencia sociolingüística*: que permite al hablante-oyente usar e interpretar las normas de uso social del discurso.
- *Competencia estratégica*: es decir, las estrategias que compensan las dificultades de comunicación que puedan surgir.

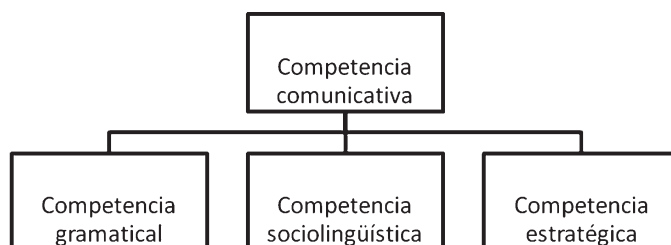


Figura 1: Modelo de Canale y Swain (1980)

Esta concepción de la competencia comunicativa como un sistema a su vez compuesto de ciertas habilidades y conocimientos –o de nuevo *competencias*– es punto de partida para nuevas propuestas. Así, poco después, el propio Canale propone un nuevo modelo en el que se añade la *competencia discursiva*, que es definida como «el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabajado o hablado o escrito en distintos géneros» (1983: 68), o en otras palabras, en el conocimiento de los distintos mecanismos que dan coherencia y cohesión al texto:



Figura 2: Modelo de Canale (1983)

Veamos que el propio Canale relaciona la competencia discursiva con el componente gramatical, pero lo refiere a unidades textuales superiores y diversas. Esta distinción, por lo tanto, será el primer paso para considerar la competencia literaria como un elemento más dentro de la concepción de la competencia comunicativa del individuo.

Posteriormente, Lyle Bachman (1990) propone un nuevo modelo al que denomina *habilidad lingüística comunicativa* –*communicative language ability*–, que mantiene en parte los componentes señalados por Canale y Swain, pero los organiza de acuerdo con dos dimensiones: competencia organizativa y competencia pragmática. La competencia organizativa está compuesta por dos subcompetencias:

- *Competencia gramatical*: que incluye el dominio de vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y grafía.
- *Competencia textual*: equivalente a la competencia discursiva de Canale, que abarca los mecanismos retóricos y de cohesión.

Por su parte, la competencia pragmática se compone de dos aspectos:

- *Competencia sociolingüística*: o sensibilidad hacia distintos dialectos, registros, a la naturalidad y las referencias culturales y lenguaje figurado.
- *Competencia ilocutiva*: que determina si un enunciado es aceptable o no y si se corresponde con la acción que el hablante pretende realizar:

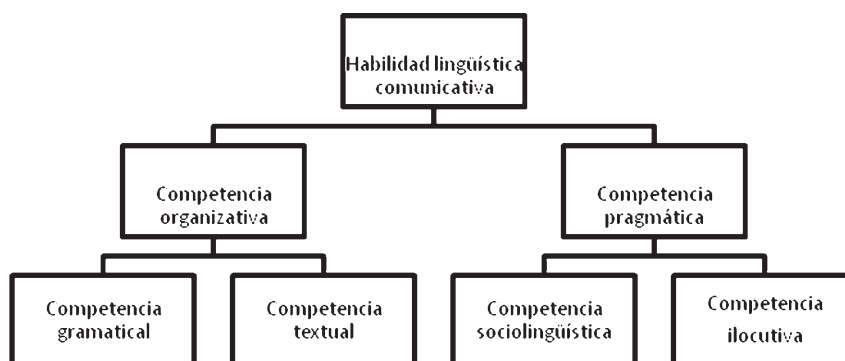


Figura 3: Modelo de Bachman (1990)

En un estudio posterior, Bachman y Palmer (1996) proponen algunas matizaciones a este modelo, de las cuales la más destacable es que el conocimiento léxico, antes parte de la competencia gramatical, pasa a ser parte de la competencia pragmática. Asimismo, se incluye la competencia metacognitiva, muy próxima a la competencia estratégica de Canale y Swain:

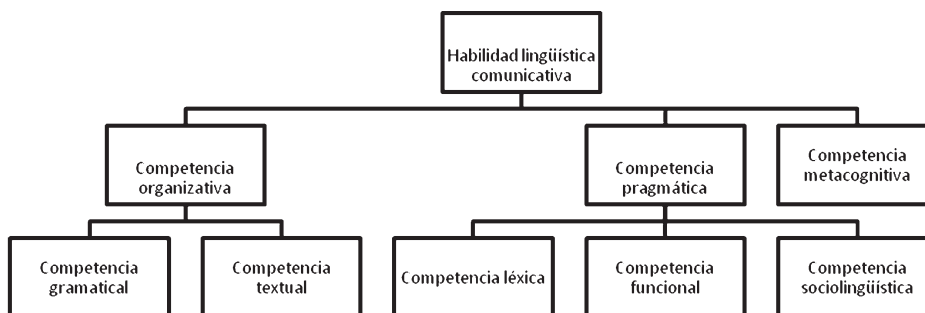


Figura 4: Modelo de Bachman y Palmer (1996)

A pesar de la descripción exhaustiva de los diversos componentes, este modelo presenta algunos inconvenientes para nuestra descripción y delimitación del concepto de competencia literaria. En primer lugar, no resulta operativo concebir la competencia organizativa y la competencia pragmática de modo independiente; mucho menos aún la consideración de que el conocimiento de gramática y texto requiera de unas habilidades distintas del conocimiento léxico y sociolingüístico. No obstante, apreciamos la inclusión del elemento metalingüístico, de capital importancia cuando nos referimos al campo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Menos jerárquico es el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), muy próximo a la propuesta de Canale (1983), pero con algunas matizaciones. Así, se añade el componente accional o pragmático, con lo que resultan cinco componentes: a) competencia discursiva; b) competencia lingüística; c) competencia accional; d) competencia sociocultural; e) competencia estratégica:



Figura 5: Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

Pastor (2004) subraya la notable relevancia que este paradigma ha tenido en el campo de lenguas extranjeras. En efecto, se considera punto de partida de multitud de aportaciones, ya que, como señala la autora, «resulta cada vez más evidente que cualquier profesor que se plantee la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera no puede sino adoptar una posición inicial comunicativa, porque, en la situación actual de reflexión teórica y experiencia práctica, resulta el único punto de partida coherente» (Pastor, 2004: 185).

Todos estos modelos parecen haber tenido influencia en el diseño del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*<sup>5</sup> (2002), especialmente –como veremos con más detalle a continuación– a la hora de definir las competencias lingüísticas. En efecto, no se concibe una competencia comunicativa únicamente compuesta por dimensiones lingüísticas, sino formada, además, por experiencias y relaciones de carácter social y afectivo. Así pues, se considera al aprendiente como un agente social que construye su identidad a partir de procesos comunicativos y relaciones interculturales. La siguiente definición da cuenta de la multitud de factores y la complejidad que caracteriza cualquier forma de uso de la lengua (2002: 9):

5. A partir de ahora, *MCER*.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas lingüísticas*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones* y *restricciones*, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con *temas* en ámbitos específicos, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

De este modo, el *MCER* se refiere, en primer lugar, a las *competencias generales* del individuo, que son las siguientes: *el saber* (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); *el saber hacer* (las destrezas y las habilidades); *el saber ser* (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y *el saber aprender*. Integradas en estas se encuentran las *competencias comunicativas* de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Lo interesante de la propuesta del *MCER* es que no pretende describir los componentes de estas competencias, sino determinarlos con el fin de aplicarlos a la práctica (en este caso, la enseñanza de segundas lenguas). Veamos con detenimiento en qué consiste cada una de ellas.

En primer lugar, las competencias lingüísticas son aquellas que permiten «articular y formular mensajes bien formados y significativos» (2002: 107). Se hace énfasis en que los componentes que se citan son tan solo una propuesta que tiene como fin facilitar la descripción acerca de los contenidos lingüísticos y la reflexión sobre los mismos. Así, se establece la siguiente distinción:

- La *competencia léxica* es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. Se compone de elementos léxicos y gramaticales. Estos últimos consisten en las clases cerradas de palabras (artículos, cuantificadores, etc.).
- La *competencia gramatical* trata del conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.
- La *competencia semántica* supone la conciencia y el control de la organización del significado. Se distingue de la competencia léxica en cuanto que comprende las relaciones de significado de elementos léxicos, gramaticales y pragmáticos.
- La *competencia fonológica* consiste en el conocimiento en la percepción y producción de fonemas, rasgos distintivos, estructura silábica, prosodia y otros aspectos relacionados con la fonética de una lengua determinada.
- La *competencia ortográfica* es el conocimiento en la percepción y la producción de los símbolos de los que se componen los textos escritos.
- La *competencia ortoépica* consiste en saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.

En segundo lugar, la *competencia sociolingüística* supone los conocimientos que se requieren al abordar la dimensión social del uso de la lengua. El *MCER* se centra en los siguientes aspectos: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Por último, las *competencias pragmáticas* son las que se refieren al conocimiento de las relaciones que se dan dentro del propio mensaje y entre el mensaje y el contexto. Se distinguen tres componentes dentro de las competencias pragmáticas:

- La *competencia discursiva*, que supone la capacidad de organizar, estructurar y ordenar mensajes.
- La *competencia funcional*, que comprende el uso del discurso hablado o textos escritos para fines funcionales concretos.
- La *competencia organizativa*, que es el conocimiento de los esquemas de interacción y de transacción con los cuales se secuencian los mensajes.

La siguiente figura ilustra el modelo propuesto por el *MCER*, que será el que tomemos como punto de partida para nuestra propuesta:

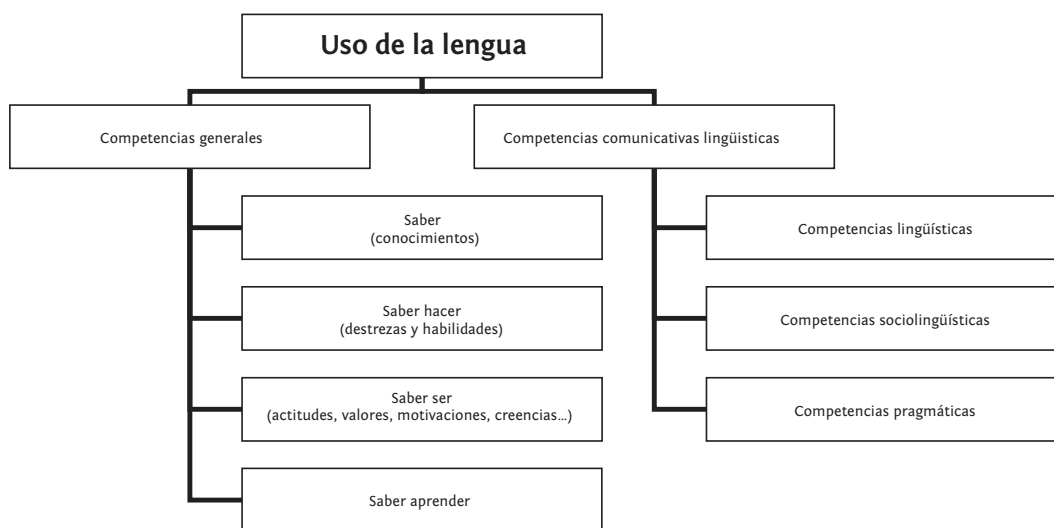


Figura 6: Modelo del *MCER* (2002)

Después de revisar distintos modelos que explican cuál es la naturaleza y los componentes de la competencia comunicativa, se ha podido apreciar que la competencia literaria no aparece reflejada de modo explícito en ninguno de ellos. Se pueden dar dos explicaciones a este hecho: la primera es que la competencia literaria no se considera un componente de la competencia comunicativa, sino una destreza independiente que hace uso de elementos lingüísticos para ser llevada a cabo. La segunda opción es que el carácter claramente taxonómico de estas clasificaciones –esto es, que dividen la competencia comunicativa en componentes separados y no se centran en mostrar los campos de intersección que hay entre los

mismos– hace que no se refleje cuál es el lugar que los conocimientos y destrezas literarios ocupan dentro de las actividades comunicativas en general.

Con el objeto de describir y delimitar el concepto de competencia literaria, en los siguientes apartados se va a revisar la evolución del término y el estado de la cuestión desde tres disciplinas distintas: la teoría de la literatura, la pragmática y la didáctica. Consideramos que esta triple perspectiva servirá tanto para situar el lugar de la competencia literaria dentro de la competencia comunicativa como para una construcción del contenido conceptual más completa, con el fin de fundamentar la posterior investigación y llevar a cabo el diseño de una propuesta didáctica.

### **1.2. La competencia literaria desde la Teoría de la Literatura**

Los primeros intentos por transponer el concepto chomskiano de competencia lingüística al campo de lo literario fueron llevados a cabo en el seno del estructuralismo. Este movimiento –o movimientos, si se considera la pluralidad de enfoques que tienen cabida dentro de él– aunó gran parte de las aportaciones de las escuelas anteriores, como el formalismo ruso –Círculo Lingüístico de Praga con Jakobson, Trubetzkoy, Benaviste, etc.–, la escuela lingüística de Copenhague –cuya figura más relevante es Hjelmslev– y los lingüistas americanos del *New Criticism*. El estructuralismo, aun presentando diferentes orientaciones y corrientes, concibe la obra literaria como una *estructura*, es decir, un todo. El conjunto se rige por una finalidad que se impone a los elementos constitutivos del todo y a sus finalidades particulares (Aguiar e Silva, 1967: 466). En otras palabras, se concibe la obra como un sistema organizado, como una estructura que debe ser estudiada desde una perspectiva holística, analizando las relaciones de solidaridad que cada una de las partes mantiene con el todo. Esta concepción tiene importantes implicaciones para nuestra investigación en torno a lecturas graduadas y adaptadas; como se verá más adelante, hemos tomado como punto de partida el análisis de los diversos elementos –y las relaciones entre los mismos– que conforman la obra literaria a partir de unas pautas basadas en algunas de las aportaciones más relevantes del estructuralismo.

En la década del sesenta, el generativismo irrumpió en la teoría lingüística, lo que pronto supuso contribuciones al estudio de la lengua literaria. Pozuelo Yvancos (1994: 30) distingue dos orientaciones dentro del generativismo aplicado a la teoría literaria: la primera, de tipo analítico-descriptivo, que intenta crear *gramáticas textuales* en las que reflejar las características del lenguaje literario, y una segunda orientación poético-generativa, de corte más teórico, cuya finalidad es la construcción de una gramática que explicita la llamada competencia literaria. De hecho, el mismo autor señala que esta ha sido la aportación más relevante que la poética generativo-textual ha hecho a la teoría de la lengua literaria.

Así pues, es en la teoría generativa de la lengua literaria y en el estructuralismo donde se sitúan las primeras hipótesis acerca de la *competencia literaria*, entre las que destacan las elaboradas por cuatro autores: Manfred Bierwisch (1965), Teun A. van Dijk (1972), Jonathan Culler (1975) y Michale Riffaterre (1978). A ellas, por su importancia para la delimitación del concepto que nos ocupa, vamos a dedicarles los dos siguientes apartados, dedicados a los enfoques innatistas y a los enfoques basados en la adquisición, respectivamente.

### 1.2.1. La competencia literaria como capacidad innata: Bierwisch y Van Dijk

En un estudio general sobre el estructuralismo, Bierwisch (1971) menciona por primera vez el término de *competencia poética*. Considera que las aportaciones de la lingüística estructural pueden arrojar luz al campo de la teoría literaria. El autor enfatiza que el lenguaje poético difiere del ordinario en dos aspectos principales: el recubrimiento de la lengua por estructuras secundarias y la desviación consciente de la estructura normal. Ejemplo de lo primero son la métrica y la rima, mientras que ejemplos de la desviación serían las alteraciones sintácticas o semánticas. Sin embargo, parece existir una capacidad humana que hace posible formar y comprender estructuras poéticas al igual que se da para formar y comprender estructuras lingüísticas ordinarias. «Una *gramática de la poesía*, por consiguiente, describiría la competencia poética, tal como la gramática ordinaria describe la competencia lingüística» (1971: 90). Esta competencia parte de un sistema poético (SP) constituido por unas reglas o descripciones estructurales (DS) que operan sobre las estructuras lingüísticas, desempeñando una función secundaria específica de tales estructuras. En otras palabras, un discurso es poético si en él se encuentran ciertos procedimientos propios del sistema literario. Es función de la teoría literaria, por lo tanto, describir cuáles son esos procedimientos que dotan de *poeticidad* al lenguaje. Es importante señalar –y aquí radica, en nuestra opinión, la imposibilidad de desarrollar una teoría poética empírica– que el SP no distingue entre DS poéticas o no poéticas, sino que les otorga un grado de poeticidad determinado.

Sin embargo, quedan varias cuestiones sin resolver en este modelo para que pueda considerarse una transposición de las teorías lingüísticas de Chomsky llevadas al campo de la teoría literaria. Aguiar e Silva, en su obra *Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa* (1977), examina los aspectos que resultan más irreconciliables con los principios chomskianos. En primer lugar, la naturaleza de algunos componentes del SP es extralingüística, como por ejemplo los recursos musicales o rítmicos que intervienen en el verso. Por lo tanto, el SP no solo opera sobre las estructuras lingüísticas, sino que las modifica al añadirles nuevos componentes. Asimismo, el SP es un sistema adquirido, no una competencia innata, como la competencia lingüística de Chomsky, tal como reconoce el propio Bierwisch cuando afirma que «en la medida en que los textos poéticos contienen estructuras lingüísticas, cada hablante de una lengua

puede entenderlas. En la medida en que son estructuras poéticas, solo pueden ser entendidas en proporción al grado de adquisición del SP»<sup>6</sup> (1970: 109).

Otro aspecto controvertido es el hecho de que Bierwisch distingue dos planos en la estructura de un texto poético, la *microestructura* (factores prosódicos, métricos, imágenes, etc.) y la *macroestructura* (construcción del relato, conexión entre los episodios, etc.). De estos dos niveles, la macroestructura parece tener mayor independencia, como se desprende del hecho de que se pueda traducir de una lengua a otra sin resultar deteriorada en exceso. Por el contrario, la microestructura parece difícil de preservar en la traducción debido a la fuerte dependencia que tiene con la lengua original. Así, la macroestructura, más independiente, no dependería del SP, por lo que no sería objeto de estudio de la poética, sino más bien de una teoría de la literatura sistemática.

Aguiar e Silva, no obstante, apunta que la hipótesis generativa no podría aplicarse, de ningún modo, ni a la macroestructura ni a la microestructura del texto poético: «incluso si se aceptase como válida la hipótesis chomskiana de la competencia lingüística (...) sería siempre necesario demostrar que tal hipótesis es susceptible de aplicación similar en el campo de la microestructura del texto poético, de modo que resulta indispensable *a fortiori* esta demostración si se atribuyen a las reglas del 'mecanismo SP', como atribuye Bierwisch explícitamente, un estatuto extralingüístico» (1977: 89). En otras palabras, no puede ser generativa desde el momento en que su principal naturaleza es la extralingüística.

No son estas las únicas objeciones al modelo de Bierwisch. Pozuelo Yvancos concluye que «el modelo propuesto por Bierwisch no es una extensión del modelo generativo chomskiano, pues ni enumera todas las sartas, ni es innata, ni es hipotético deductiva, ni tiene carácter predicativo» (1994: 67).

Efectivamente, la competencia poética descrita por Bierwisch depende en gran medida de elementos extralingüísticos adquiridos, puesto que los componentes microestructurales y macroestructurales son, en su mayoría, productos culturales, como son los elementos que constituyen la microestructura y la macroestructura. Sin embargo, no coincidimos con Aguiar e Silva y Pozuelo Yvancos en que el innatismo sea un rasgo estrictamente necesario de cualquier competencia, sino que consideramos que lo exclusivamente innato es la capacidad de adquirir factores externos para construir una habilidad o conocimiento. Esta idea, de cualquier modo, se desarrollará en el apartado dedicado a la didáctica.

Otro de los primeros autores en plantear la existencia de una competencia literaria es Teun A. van Dijk (1972), que expone su teoría desde la distinción de dos áreas de estudio. La primera es una poética descriptiva centrada en el estudio de textos literarios inscritos dentro de determinado contexto. Es decir, próxima a lo que tradicionalmente se conoce como la Historia de la Literatura. La segunda

---

6. La traducción es nuestra. La cita original es la siguiente: «Insofar as poetic texts contain linguistic structures, every speaker of the language can understand them; insofar as they are poetic structures, they will be understood only in proportion to the degree of acquisition of system PS».

área sería una poética teórica, encargada de formular hipótesis y teorías acerca del fenómeno literario, demostrar las propiedades de los textos, así como de describir y explicar los fenómenos que influyen en la comunicación literaria, entre los que se incluye la competencia literaria:

Dos tareas básicas de cualquier ciencia empírica son probablemente la DESCRIPCIÓN y la EXPLICACIÓN de un conjunto de fenómenos empíricos relacionados. De igual modo, en poética, primero queremos comprender adecuadamente los aspectos estructurales de los textos literarios y de la comunicación literaria, por ejemplo, formulando las reglas y subrayando su formación. Una descripción adecuada lleva, de este modo, a predicciones sobre la estructura de textos correctamente formados del mismo tipo, es decir, sobre la literariedad de estos textos con respecto a una asumida competencia literaria de los usuarios (de literatura)<sup>7</sup> (1972: 176).

De esta manera, la competencia literaria es definida como «la descripción y explicación de la capacidad humana para producir e interpretar textos literarios<sup>8</sup>» (1972: 170). Considera Van Dijk que esta competencia es equivalente a una *gramática interiorizada de los textos literarios* que permite reconocer las características de los textos literarios y distinguirlos de los no literarios (1972: 185)<sup>9</sup>.

Así, al considerar la literatura como una forma de comunicación, también establece una relación estrecha con la pragmática y con los criterios de propiedad que establecen los nativos hablantes de una lengua determinada: «Una parte importante de esta habilidad, que puede ser denominada *competencia literaria*, es pragmática y define el conocimiento de los hablantes nativos sobre las propiedades generales que subrayan el proceso de comunicación literaria, como es la relación entre propiedades textuales y su pertinencia en ciertas situaciones comunicativas»<sup>10</sup> (1972: 192). Más adelante concreta en qué podría consistir un estudio más exhaustivo de la competencia literaria: «queremos saber, entonces, qué sistema de

---

7. Traducción propia. La cita original es la siguiente (las mayúsculas aparecen en el original): «Two Basic tasks of any empirical science are probably the DESCRIPTION and EXPLANATION of a set of related empirical phenomena. Similarly, in poetics, we first want to gain insight into the structural aspects of literary texts and literary communication, e. g. by formulating the rules underlying their formation. An adequate description thus leads to predictions about the structure of well-formed texts of the same type, i.e. about the FORMAL 'literariness' of these texts with respect to an assumed literary competence of users of literature» (1972: 176).

8. «the description and explanation of the ability of humans to produce and interpret literary texts: the so called *literary competence*» (1972: 170).

9. «We may consider our literary grammar as a formal model of an IDEALIZED COMPETENCE of all speakers of a language which enables them to recognize texts as literary, and to recognize intuitively the differences between literary and non-literary texts» (1972: 185).

10. «One important part of this ability, which may be called 'literary competence' is pragmatic and defines the knowledge of native speakers about the general properties underlying the process of literary communication, that is the relation between textual properties and their appropriateness in certain communicative situations» (1972: 192).

reglas determina las características estructurales de todos los textos literarios<sup>11</sup>» (1975: 192).

De nuevo Aguiar e Silva (1977) pone diversas objeciones a este modelo de poética generativa. Considera que, si bien es coherente con los principios planteados por la lingüística generativa, se separa de ellos en cuanto que plantea una gramática del texto en vez de una gramática de la frase como planteó el propio Chomsky. Otro aspecto cuestionado por Aguiar e Silva es el supuesto innatismo de la competencia literaria. Al igual que la competencia lingüística supone al hablante nativo una gramática universal innata que le permite adquirir la gramática particular de su lengua, la competencia literaria, según Van Dijk, supone que todos los hablantes de una lengua poseen una gramática del texto literario. Sin embargo, parece demostrado que la competencia literaria solo la poseen aquellos «usuarios de la literatura» que han adquirido el sistema de reglas que rige el texto literario.

Asimismo, Aguiar e Silva señala que el aspecto en que Van Dijk parece más alejado del modelo generativista chomskyano es en la universalidad de la *gramática literaria*, pues reconoce que solo sería aplicable a una lengua dada: «así, una gramática literaria solo especifica textos literarios (y sus estructuras) en una lengua determinada»<sup>12</sup> (1972: 186). Efectivamente, como ya se ha señalado, ciertos rasgos microestructurales, especialmente aquellos relacionados con la prosodia, están estrechamente ligados a las características propias de cada lengua particular, mientras que los rasgos macroestructurales no parecen estar tan condicionados por la lengua en la que son emitidos.

Con todo, el mayor problema derivado de la teoría de Van Dijk es, según Aguiar e Silva, la falta de determinación acerca de los componentes específicos de la competencia literaria. Admite que se trata de factores tanto lingüísticos como extralingüísticos, pero no puede establecer qué relación hay entre ellos. Esto explica que se defina frecuentemente como un conocimiento *implícito*, *intuitivo* o *inconsciente*. Por lo tanto, «si no existe una competencia innata, si no existe, por tanto, una gramática literaria universal genéticamente determinada, que corresponda a la gramática universal chomskyana, si por competencia literaria se entiende el conocimiento por parte de algunos hablantes/escritores y de algunos hablantes/lectores, de un sistema de reglas cuya constitución y adquisición dependen de factores variables de orden histórico-contextual, se hace lógicamente inviable formular una gramática literaria que proporcione, como pretende Van Dijk, un algoritmo que enumere formal y explícitamente un conjunto virtualmente infinito de textos literarios, que caracterice explícitamente todos los textos literarios posibles bien conformados, todas las estructuras posibles de un texto, aplicándoles una descripción estructural» (1972: 110).

---

11. «We want to know, then, which system of rules determines the structural characteristics of all literary texts» (1972: 192).

12. «thus a literary grammar only specifies literary texts (and their structures) in a given language» (1972: 186).

Por tanto, Van Dijk comparte con la propuesta de Bierwisch la asunción de que hay una gramática que describe las reglas y componentes propios del hecho literario, pero supera parte de los problemas de dicha propuesta al alejar los elementos extratextuales de su objeto de estudio. No obstante, no es capaz de aportar una solución al problema de la competencia literaria como habilidad innata o adquirida; tal como señala Pozuelo Yvancos (1994: 69): «De poco servirá entonces esa teoría textual, que deja de ser la explicitación de una competencia innata, y pierde, por tanto, carácter predicativo y tendrá necesariamente un carácter casi exclusivamente descriptivo». La superación de este problema vendrá a partir de modelos alejados del innatismo, como son los propuestos por Jonathan Culler (1975) y Michael Riffaterre (1978), que exponemos a continuación.

### 1.2.2. La competencia literaria como capacidad adquirida: Culler y Riffaterre

Efectivamente, Culler se aleja de la concepción innatista para proponer una aproximación más empírica. Plantea que el lector que lee un texto como literatura lo hace aplicando en el proceso sus ideas preconcebidas y su conocimiento del discurso literario. Aquel que no esté familiarizado con la lectura de textos literarios ni con las convenciones del género no podrá entender el texto como literatura, ya que «no ha interiorizado la *gramática* de la literatura que le permitirá convertir las secuencias lingüísticas en estructuras y significados lingüísticos» (1975: 164). Así, la comprensión de la literatura dependerá, además, del conocimiento del sistema lingüístico, de la experiencia y del dominio de las características específicas del lenguaje literario. Sin embargo, lo que resulta difícil de precisar es en qué punto –o en qué grado– el conocimiento del sistema lingüístico no es suficiente y el conocimiento de las convenciones literarias hace considerar la lengua de forma nueva.

Otra cuestión planteada por Culler es si se debería tener en cuenta la figura del autor a la hora de realizar estudios sobre las características del discurso literario. Si un texto literario contiene unos rasgos particulares propios de unas convenciones vigentes en un momento determinado, hasta qué punto se debe considerar la figura del autor y sus afirmaciones sobre el proceso de composición a la hora de determinar lo específico del lenguaje literario que un autor competente conoce y plasma en su obra. Sin embargo, resultaría problemático considerar los elementos presentes en el proceso creador. En efecto, muchos de ellos son inconscientes y otros imposibles de verificar, ya que el autor no se halla disponible a la hora de realizar estudios. Por lo tanto, resulta más deseable –además de ser la única opción operativa– centrarse únicamente en el lector.

En cuanto a la figura del lector –aspecto del que nos ocuparemos con detenimiento más adelante–, cabe preguntarse si el hecho de entender que hay lectores *competentes* implica que también existan aquellos *incompetentes*. A pesar de lo peyorativo que pueda resultar el término, Culler opta por afirmar que, efectivamente, hay lectores que, debido a su falta de familiaridad con la literatura, no podrán,

sin duda, obtener el mismo rendimiento de su lectura que otros más experimentados, sin que esto sea óbice para que disfruten de la literatura a su manera. Esta afirmación queda sobradamente justificada con la importancia que escuelas y universidades dan a la formación literaria como camino hacia una comprensión y disfrute más plenos de la literatura y de los procedimientos de lectura. Profesores y alumnos son conscientes del progreso que se produce tras el tiempo y esfuerzos dedicados a la formación literaria. Por lo tanto, Culler (1975: 175) se inclina por afirmar que la denominada competencia literaria depende en gran medida de la formación y la experiencia:

(...) el estudio de un poema o de una novela facilita el estudio del siguiente: adquirimos no solo puntos de comparación, sino también una apreciación de cómo hay que leer. Desarrollamos una serie de cuestiones que la experiencia muestra que son apropiadas y productivas y criterios para determinar si son productivas en un caso determinado; adquirimos capacidad para juzgar las posibilidades de la literatura y cómo deben distinguirse dichas posibilidades. Podemos hablar, si queremos, de extrapolación de una obra a otra, con tal de que no ocultemos con ello el hecho de que el proceso de extrapolación es precisamente lo que requiere explicación. Explicar la extrapolación, explicar cuáles son las cuestiones y distinciones formales cuya pertinencia aprende el estudiante, sería formular una teoría de la competencia literaria.

En el campo de la lingüística, la descripción de una gramática puede considerarse una teoría de la lengua, en la que se determinan reglas verificables que explicitan qué es lo *correcto*, es decir, qué oraciones están bien construidas y cuáles, indiscutiblemente, no lo están. Sin embargo, es notablemente más difícil determinar qué obra literaria está bien construida y cuál no lo está. Asimismo, aunque una obra tiene multitud de interpretaciones posibles, no toda interpretación resultará válida, por lo que esta teoría de la literatura debería determinar cuáles se pueden considerar aceptables y cuáles no. Según Culler, la respuesta estaría en no pedir a la teoría de la literatura que explique el significado correcto de una obra, sino más bien que explique por qué una obra puede tener diversos significados y qué rasgos exactamente del lenguaje literario son los que requieren una explicación. De este modo, la competencia literaria de un lector no se verificaría tanto por las interpretaciones de un texto que este haga, sino por su aceptación o no de hipótesis explicativas que él mismo proponga o reciba. La lectura de un texto literario es un proceso de producción de significados que, guiado por la experiencia, el lector hace posible o al que pone límites hasta hallar una coherencia de acuerdo con las reglas formales que tiene interiorizadas. Estas reglas de aceptabilidad y plausibilidad son el objeto de estudio de la teoría literaria, que darán las claves para determinar cuáles son los rasgos del lector competente. Es en este punto donde Culler muestra su influencia chomskiana, al considerar que el conjunto de reglas y procedimientos adquiridos previamente por el lector son usados de forma intuitiva e inconsciente.

El punto más controvertido de la teoría de Culler es aquel en el que recurre a la figura del *lector ideal* (evidente transposición del *ideal speaker-hearer* de

Chomsky), que debe poseer unos conocimientos «para leer e interpretar obras de modo que consideremos aceptable, de acuerdo con la institución de la literatura» (1975: 178). Tal como señala Aguiar e Silva (1977: 144), esta definición resulta «valorativa y enjuiciadora, además de no explicar cuáles son los criterios de normatividad que utiliza». Esta cuestión parece que continúa sin ser resuelta. En un estudio posterior, Culler (2000) señala que la falta de estudios que aborden la cuestión de la competencia literaria se debe, en gran medida, al rumbo que ha tomado la crítica literaria en general, que se ha distanciado de las aportaciones que la lingüística puede hacer en este campo. Para ello, parte de la tradicional distinción entre *poética* y *hermenéutica*; mientras la primera parte de efectos y significados comprobados y se pregunta cómo se forman, la segunda parte de los textos y se pregunta qué significan. Señala el autor que el camino marcado por la lingüística sugiere que los estudios literarios se deberían dirigir hacia el terreno de la poética; sin embargo, la tradición crítica moderna parece haberse orientado más al campo de la interpretación:

Si los estudios literarios tomaran la lingüística como modelo, su objetivo sería describir la «competencia literaria» que adquiere un lector de literatura. Una poética que describiera la competencia literaria se centraría en las convenciones que posibilitan las estructuras y significados literarios: ¿qué códigos o sistemas convencionales permiten que un lector identifique géneros literarios, reconozca una trama novelesca, cree «personajes» a partir de detalles esparcidos por el texto, identifique temáticas en las obras literarias y persiga el tipo de interpretación simbólica que nos permite calibrar la importancia de poemas y narraciones? Su objetivo (la poética) es explicar los efectos que podemos observar. (...) lo que es más, una parte decisiva de la poética es una explicación de cómo proceden los lectores en sus explicaciones (2000: 78-79).

En su estudio, *Semiotics of poetry* (1978), Riffaterre utiliza el término *competencia literaria*, que define como «la familiaridad del lector con los sistemas descriptivos, con los temas, con la mitología de su sociedad, y sobre todo, con otros textos»<sup>13</sup> (1978: 5). Ante esta definición se podría argüir el hecho de que un lector identifica un texto como literario y lo comprende sin tener necesariamente un absoluto conocimiento sobre el contenido ni la información suficiente para descifrar sus significados y connotaciones. Por ello, el propio Riffaterre añade que si la comprensión resulta bloqueada, el propio lector dispone de recursos para reestablecer la comunicación buscando nuevos referentes más allá de los comunes en el sistema semántico.

La definición de Riffaterre parece ya alejada del generativismo chomskiano, pues no hay referencias al innatismo, a la universalidad o a la capacidad ilimitada de generar significados. Es más, el término *familiaridad* sugiere claramente que se trata de un saber adquirido y que abarca hechos de intertextualidad.

---

13. Traducción propia. La cita original es la siguiente: «the reader's familiarity with the descriptive systems, with themes, with his society's mythologies, and above all with other texts» (1978: 5).

### 1.2.3. Resumen de modelos

Tal como hemos venido analizando, la descripción y definición de competencia literaria se aleja progresivamente del concepto de competencia lingüística de Chomsky, principalmente de los rasgos de innatismo y universalidad, para aceptarse como indiscutible su carácter adquirido, así como su carácter histórico y social. Maili Ow (2004) ofrece la siguiente tabla, con un resumen de las distintas definiciones, donde se puede apreciar la progresión:

Bierwisch, M. (1970)	<i>Competencia poética</i> : capacidad humana específica que hace posible producir estructuras poéticas y comprender su resultado (transposición del modelo de Chomsky de competencia lingüística).
Van Dijk, T. (1972)	<i>Competencia literaria</i> : capacidad humana para producir e interpretar textos literarios, propia de los hablantes nativos. Esta capacidad «se concreta en un sistema de reglas que no representa una mera construcción teórica elaborada por el investigador, puesto que corresponde a una realidad mental» (Aguilar e Silva, 1977: 100). Existe una gramática literaria internalizada que constituye la competencia literaria del escritor y del lector, es un sistema de reglas que permite generar la ilimitada creatividad manifestada en los fenómenos de producción y recepción de textos literarios.
Culler, J. (1975)	<i>Competencia literaria</i> : conocimiento intuitivo, implícito, que capacita al lector para procesar el texto literario. Es un conjunto de reglas y procedimientos que el lector sigue inconscientemente cuando reacciona a los ítems cruciales de la trama. Es educable, no innata.
Riffaterre, M. (1978)	<i>Competencia literaria</i> : consiste en la familiaridad del lector con los sistemas descriptivos, temas, mitologías de su sociedad, sobre todo, con otros textos.

Las implicaciones que tiene para nosotros esta evolución son notables, ya que nos hallamos dentro de la disciplina de la didáctica de la lengua y la literatura, concretamente en el área de lenguas extranjeras. Por tanto, al sostener que la concepción de que la competencia literaria es una habilidad o dominio que se consigue a partir de la adquisición de conocimientos y destrezas, podremos determinar cuáles son los componentes que se pueden añadir a la práctica docente con el fin de formar lectores competentes en lo literario.

### 1.3. La competencia literaria desde la pragmática

Como ya hemos señalado, nuestra investigación entiende que la base de la educación literaria y, por lo tanto, de la formación de lectores competentes, se encuentra en asumir el hecho literario como una modalidad comunicativa. Así pues, como cualquier otra forma de comunicación, su estudio no se puede limitar a aspectos

meramente lingüísticos y se deben tener en cuenta las relaciones del texto tanto con su contexto, como con sus interlocutores –autor y lector– y del conocimiento del mundo que estos poseen.

Por lo tanto, aunque es un campo de estudio relativamente reciente, el estudio de la pragmática, y, en el caso que nos ocupa, de la pragmática literaria, ha ganado notable protagonismo tanto por sus aportaciones al conocimiento lingüístico en general como por sus aplicaciones metodológicas<sup>14</sup>. Así pues, en este apartado vamos a revisar, en primer lugar, el concepto de pragmática y la delimitación de su campo de estudio, para poder así describir en qué consiste la pragmática literaria y cuáles son las descripciones de la competencia literaria que se han dado dentro de esta disciplina. Por último, revisaremos las principales aportaciones que desde la pragmática han surgido para explicar el fenómeno literario, con las implicaciones didácticas que esto tiene.

### 1.3.1. La pragmática: delimitación y campo de estudio

La pragmática es la disciplina que se ocupa del estudio del uso del lenguaje en contexto o, en otras palabras, de la influencia del contexto en el significado de los enunciados. En el área de la lingüística, el término surgió de los estudios de Morris (1938)<sup>15</sup> al tratar el signo lingüístico desde una triple dimensión: la sintaxis, la semántica y la pragmática. Sin embargo, en las distintas descripciones de su campo de estudio, todavía hoy es objeto de debate la delimitación de la pragmática respecto a otras disciplinas, especialmente con la semántica. Las palabras de Graciela Reyes (1995: 23) ilustran lo que ha sido el principal problema a la hora de delimitar el alcance de la pragmática: «Cuando se empezó a hablar de pragmática se la asociaba, medio en broma y medio en serio, con un cubo de basura donde la lingüística tiraba los problemas de semántica e incluso de sintaxis que no podía resolver satisfactoriamente».

No obstante, algunos autores optan por no proponer límites entre ambas disciplinas; consideran que se trata de dos caras de la misma moneda más que de ramas separadas e independientes<sup>16</sup>. Esa es la postura de Korta, quien considera que la semántica se centra en «el estudio de la información codificada por las oraciones», mientras que la pragmática se centra «en la información transmitida por la preferencia (relativa a la intención comunicativa del hablante), más allá de la semántica

---

14. Como ejemplo de las posibilidades de la pragmática como herramienta de análisis del discurso literario, remitimos a la propuesta de Salvador Gutiérrez Ordóñez (2000): *Comentario pragmático de textos literarios*. Madrid: Arco.

15. La clasificación de Morris determina que la sintaxis se ocuparía de las relaciones formales entre signos, la semántica de la relación entre los signos y sus referentes y la pragmática de la relación entre los signos, los interlocutores y el contexto.

16. El estudio de Kepa Korta (2001) «Conflictos territoriales entre la semántica y la pragmática», en *Contextos*, XIX-XX/37-40, 2001-2002 (pp. 185-208), realiza una excelente revisión histórica de las caracterizaciones que se han realizado de ambas disciplinas, así como de sus respectivos campos de estudio.

de la oración» (2001: 205); o, en otras palabras, la semántica es una aproximación *internista*, mientras que la pragmática lo es *externista*. De cualquier modo, ambas aproximaciones no son de ningún modo excluyentes, sino más bien complementarias. De la misma opinión es Ruth Kempson (2001: 396), quien comparte la doble aproximación al discurso. En su opinión, la pragmática se ocupa, en realidad, de la distancia que hay entre lo que *dicen* las palabras y lo que *dicen* los oyentes: «el punto de partida de los estudios de pragmática es el desajuste, a menudo notable, entre lo que las palabras significan, que está codificado por reglas del lenguaje, y lo que los hablantes quieren decir usándolas, que puede ser mucho más complejo»<sup>17</sup>.

El problema de la delimitación del dominio de la pragmática no se limita únicamente a su relación con la semántica. De hecho, una de las aportaciones más relevantes sobre las que se fundamenta proviene del campo de la filosofía. En efecto, en un intento por describir cómo el uso inadecuado del lenguaje dificultaba la resolución de problemas filosóficos, John L. Austin (1962) formuló la teoría de los actos de lenguaje. Inicialmente, distingue entre *enunciados constatativos*, que tan solo describen un hecho, y *expresiones realizativas*, que, en realidad, no describen nada, puesto que la expresión en sí misma es la realización de la acción (*prometer* o *apostar*, por ejemplo). A partir de aquí, señala Austin que el hecho de *decir algo* supone el cumplimiento de tres actos distintos: acto locutivo, o el enunciado en sí; acto ilocutivo<sup>18</sup>, o la finalidad del enunciado; y, por último, acto perlocutivo, o las consecuencias derivadas del enunciado<sup>19</sup>. Posteriormente, R. Searle (1969) amplía y desarrolla esta teoría en su obra *Actos de habla* y ofrece una nueva taxonomía en la que distingue cuatro actos diferenciados: locutivo, proposicional<sup>20</sup>, ilocutivo<sup>21</sup> y perlocutivo. La teoría de Searle resulta más genérica y se aproxima en mayor medida al campo de la lingüística.

De cualquier modo, la pragmática se extiende mucho más allá de la teoría de los actos de habla. Al revisar algunas definiciones representativas de lo que se considera

---

17. La traducción es propia. La cita original es la que sigue. Obsérvese el juego de palabras con el doble significado de *mean*: «The starting point for studies in pragmatics is the mismatch, often a big one, between what words 'mean', which is encoded in rules of the language, and what speakers 'mean' by using them, which may be much richer» (2001: 396).

18. A su vez, Austin clasifica los actos ilocutivos en *judicativos* (pronuncian un juicio), *ejercitativos* (toman una decisión sobre una acción), *compromisivos* (comprometen a realizar una acción), *expositivos* (exponen puntos de vista) y *comportativos* (reaccionan frente a la conducta de otra persona). Para una explicación más detallada, remitimos a la conferencia XII de Austin (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1982, pp. 198-212.

19. Algunas traducciones se refieren a *actos locucionarios*, *actos ilocucionarios* y *actos perlocucionarios*.

20. El acto proposicional supone que en un enunciado determinado se hace referencia a una entidad y se predica algo de ella.

21. A su vez, Searle distingue cuatro tipos de actos ilocutivos (Searle, 1969). Ofrecemos aquí una versión abreviada propuesta por Hernández Sacristán (2005: 263): *representativos*, que comprometen al hablante con la verdad de lo que dice; *directivos*, con los que el hablante trata de intervenir en la conducta del oyente; *comisivos*, que comprometen al hablante a realizar algún acto futuro; *expresivos*, con los que se da expresión a determinados estados psicológicos; *declarativos*, que introducen cambios en un estado de las cosas institucionalmente constituido.

que es hoy día el objeto de los estudios pragmáticos en lingüística, se aprecian dos tendencias principales: por un lado, la consideración de que la pragmática se limita únicamente a los elementos contextuales de la comunicación, y, por otro lado, la concepción de que su dominio incluye también elementos puramente lingüísticos.

Del primer parecer es Alonso Cortés (1992: 218), quien señala que «en lo esencial la pragmática se ocupa del uso de la lengua en la actividad humana, entendiendo uso como las distintas funciones en que entra el lenguaje en la actividad humana en general. A diferencia de la gramática, incluida la semántica, que se ocupa de la estructura de la lengua, en la que no se tiene en cuenta el uso, la pragmática es el estudio de los principios y reglas que rigen los intercambios lingüísticos entre hablantes, los actos que con el uso del idioma pueden efectuarse, y, en general, de todo el conocimiento común de los hablantes pertinente para la comprensión entre ellos». Es decir, la pragmática se ocupa únicamente del lenguaje en uso, mientras que la gramática será la disciplina que se centre en los aspectos estructurales.

Muy semejante es la definición que aporta el *Diccionario de términos clave en ELE*<sup>22</sup>, que limita el campo de estudio de la pragmática a los elementos contextuales que influyen en la comunicación concreta:

Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

Por su parte, Reyes (1995: 37) aporta un punto de vista bien distinto, y ofrece una definición en la que analiza las que son, a su juicio, las dos ramas principales de las que se ocupan los estudios pragmáticos: «La pragmática parece concentrarse, en estos últimos años, en dos conjuntos de problemas interconectados. El primer conjunto está formado por asuntos relacionados con la estructura de la lengua<sup>23</sup>, y el segundo por los mecanismos inferenciales que hacen posible la comunicación»<sup>24</sup>. En otras palabras, la pragmática se ocupa del uso del lenguaje en una doble vertiente: por un lado, de la influencia de las estructuras gramaticales en su función comunicativa, y, por otro lado, de la repercusión de los aspectos contextuales en la comunicación. En una definición más reciente, Reyes (2002: 11) continúa con la misma concepción: «La pragmática es la teoría de la interpretación

---

22. A partir de ahora *DTCE*.

23. Ejemplos serían el orden de palabras, el uso de los deícticos o la estructura de los actos de habla: «Es decir, la pragmática entendida como complemento de la gramática, que se pregunta, sobre todo, cómo afecta la función comunicativa a la estructura gramatical de las lenguas» (1997: 37).

24. Discrepancias entre el significado lógico o gramatical y el significado contextual, por ejemplo, la ironía.

de los significados lingüísticos tal como se manifiestan en la comunicación. Tiene dos aspectos interrelacionados: es, por una parte, el estudio de cómo significa el lenguaje cuando es usado para la comunicación, y, por otra parte, es el estudio de las propiedades lingüísticas que hacen posible la comunicación, o sea, de la índole misma del lenguaje en cuanto este sirve para la vida social».

Ciertamente, para el área en la que se enmarca nuestro estudio –la didáctica de las lenguas– resulta más operativa la consideración de que la pragmática tiene como objeto el estudio tanto de factores lingüísticos como extralingüísticos. Recordemos que el *MCER* (2002), si bien considera las competencias pragmáticas como independientes de las competencias lingüísticas, en estas primeras distingue aspectos como el registro, el estilo, la capacidad de organizar la interacción y el conocimiento de situaciones sociales o géneros discursivos, entre otros. En otras palabras, la aproximación al estudio del lenguaje desde la perspectiva de la comunicación hace necesario un enfoque global en el que se interrelacionan los distintos componentes.

### 1.3.2. *Pragmática literaria*

Si no hay consenso en la definición y delimitación de los estudios pragmáticos en lingüística, en el ámbito de la literatura también hay opiniones divergentes en cuanto a su campo de aplicación.

Una de las primeras teorías de pragmática literaria es la ofrecida por Van Dijk (1986), que ofrece un examen de las posibilidades de aplicación de la pragmática en el estudio de la literatura. Así, la pragmática se centra, en primer lugar, en elaborar reglas que determinen cuándo un acto verbal es *apropiado* de acuerdo con un contexto. Para ello, se consideran también las *condiciones de propiedad* que se dan en dicho contexto para que la enunciación sea considerada adecuada y efectiva. Estas condiciones de propiedad resultan establecidas a partir de las características del *hablante* y del *oyente*. Hay que aclarar que dichas características pueden ser de naturaleza cognitiva –conocimientos o creencias– o social –relaciones de estatus, autoridad, cortesía, etc.–.

Sin embargo, recuerda Van Dijk que la pragmática pertenece a una teoría lingüística integrada de la que también son parte la sintaxis –el estudio de qué y cómo se dice o expresa algo– y la semántica –qué se quiere decir–. En otras palabras, debe explicar, en palabras del autor, «en qué medida los actos de habla (apropiados) en algunos contextos están en relación con estructuras gramaticales específicas del enunciado» (1986: 175). Los actos de habla o enunciados generalmente se combinan en secuencias, constituyendo así un *discurso* o *texto*. De este modo, el segundo aspecto en el que se centra la pragmática es la *coherencia* del discurso, en las conexiones entre los distintos componentes<sup>25</sup>.

---

25. Apunta Van Dijk que, al igual que desde el punto de vista semántico se pueden distinguir distintas *macroestructuras*, de igual modo, todo *acto de habla global* podría ser explicitado en términos de

Así, el enfoque de Van Dijk resulta ser una transposición directa de la teoría pragmática en lingüística a los estudios literarios, en la que se pretende, además, conciliar distintas aportaciones en una única propuesta. No obstante, el propio autor reconoce la dificultad de aplicar los fundamentos de la pragmática lingüística al fenómeno literario<sup>26</sup>. Efectivamente, el principal problema consiste en que el resultado parece tener un excesivo peso teórico y escasa aplicación práctica, pues no aporta herramientas aplicables al estudio de los dos campos que propone: la relación hablante/oyente y la coherencia discursiva dentro del campo de lo literario. Como veremos más adelante, él mismo pone en cuestión algunos puntos de esta teoría.

Más sistemáticos, Pozuelo Yvancos (1988), Garrido (2000) y Domínguez Caparrós (2004) distinguen dos sentidos principales en los que se puede entender la pragmática literaria: el primero será la aplicación de los actos del lenguaje de Austin al estudio de la literatura; el segundo enfoque consistiría en desarrollar una teoría de la comunicación literaria. Señala Domínguez Caparrós (2004: 393), que este segundo sentido podría recoger todas las aproximaciones a la literatura *de corte histórico y convencional*. La definición de Garrido (2000: 161-162) resume adecuadamente esta doble vertiente:

A la Pragmática literaria le interesan, pues, todos los factores que influyen en los procesos de comunicación propios de la literatura. En este sentido, puede muy bien considerarse una teoría de la comunicación literaria destinada a complementar el intenso trabajo previamente desarrollado por las escuelas estructuralistas y las teorías del texto, proponiendo un enfoque integral de los procesos comunicativos literarios (...) Los trabajos de la Pragmática literaria terminarán centrándose fundamentalmente en la definición del tipo de acto de habla propio de la literatura, su contexto, fuerza ilocutiva y efecto perlocutivo y, específicamente, en dos elementos básicos del circuito comunicativo, emisor y receptor, tratando de determinar en especial las peculiaridades de estos roles.

A continuación, vamos a revisar los principales puntos en los que se apoyan ambos enfoques –la teoría de los actos del lenguaje aplicada a la literatura y la teoría de la comunicación literaria–, al mismo tiempo que observaremos las principales críticas llevadas a cabo hacia cada uno de ellos.

### 1.3.2.1. Literatura y la teoría de los actos de lenguaje

Al formular su teoría, Austin hizo alusión al lenguaje literario, pero refiriéndose a ello como una excepción de los actos realizativos:

---

*macroestructuras* pragmáticas, si bien no desarrolla en detalle la idea y se limita a determinar que en todo texto subyacen diferentes funciones relacionadas por una «función social base» (1986: 175).

26. En el apartado *La teoría de la comunicación literaria* se analiza con detenimiento lo expuesto por Van Dijk.

(...) En tanto que *expresiones* nuestros realizativos son *también* susceptibles de padecer otros tipos de deficiencias que afectan a todas las expresiones. Aunque esas deficiencias podrían a su vez ser englobadas en una concepción más general, no nos ocupamos de ellas deliberadamente. Me refiero, por ejemplo, a lo siguiente: una expresión realizativa será hueca o vacía de un modo peculiar si es formulada por un actor en un escenario, incluida en un poema o dicha en un soliloquio. Esto vale de manera similar para todas las expresiones: en circunstancias especiales como las indicadas, siempre hay un cambio fundamental de ese tipo. En tales circunstancias el lenguaje no es usado en serio, sino en modos o maneras que son dependientes de su uso normal. Estos modos o maneras caen dentro de la doctrina de las decoraciones del lenguaje (Austin, 1962: 63)<sup>27</sup>.

Así pues, Austin no contempló en un principio el hecho literario como objeto de estudio ni de aplicación de su teoría, sino más bien como un uso parásito del lenguaje. Sin embargo, la noción de actos de habla será pronto aplicada a los estudios literarios y de ahí surgirán interesantes aportaciones, entre las que destacan las hechas por Ohmann (1971, 1972), Levin (1976) y Pratt (1977).

Richard Ohmann (1971) considera que la teoría de los actos de habla puede resultar útil a la hora de definir qué es lo literario. Su argumento se basa en que si la obra literaria es mimesis de los actos de habla, en cierto sentido será una exhibición de dichos actos de habla –entendiendo que exhibirlos es «atraer la atención hacia ellos y, entre otras cosas, hacia su complejidad significativa y su regularidad formal» (1971: 32)<sup>28</sup>– a los que el lector prestará atención de forma que lleven a cabo su potencial emotivo. En otras palabras, «la suspensión de las fuerzas ilocutivas normales tiende a inclinar la atención del lector hacia los actos locutivos en sí mismos y hacia sus efectos perlocutivos» (1971: 33). Es el lector, por lo tanto, quien hace inferencias y reconstruye el discurso a través de su conocimiento previo de las condiciones de realización de los actos ilocutivos (1972: 45-46).

Levin (1973) se pregunta qué clase de acto de habla es un poema. Coincide en muchos aspectos con Ohmann, pero añade que ni los actos locutivos ni los perlocutivos que se llevan a cabo en la lectura de un poema son usuales y difieren del uso normal del lenguaje.

Posiblemente el estudio más desarrollado sobre la aplicación de la teoría de actos de habla a la literatura es el llevado a cabo por Pratt (1977). La autora apunta que la teoría de los actos de habla puede suplir las carencias de los métodos inmanentistas, centrados únicamente en las propiedades del texto. En efecto, elementos

---

27. Domínguez Caparrós (2004: 397) apunta que Austin, «junto a una enumeración de los tres grandes géneros en que se suele dividir la literatura –lo cual puede tomarse como una sustitución del concepto *literatura*– encontramos usos miméticos del lenguaje, usos en que el hablante no enuncia palabras propias, sino de otros, como pueden ser el citar o el recitar». Este comentario debe ser tenido en cuenta, puesto que, ciertamente, Austin pone al mismo nivel el lenguaje literario que la reproducción del mismo.

28. Nótese que su punto de partida es la teoría de la *desautomatización* del formalismo ruso.

como el autor, el contexto o el lector han de ser tenidos en cuenta al tratarse de una forma más de comunicación:

La teoría de los actos de habla contempla la capacidad de una persona de tratar con obras literarias como parte de su «capacidad general de desentrañar estructuras lingüísticas posibles en contextos específicos». Las similitudes entre enunciados literarios y no literarios se pueden poner en relación con las similitudes dadas en el contexto lingüístico y con los propósitos de los participantes. Del mismo modo, se pueden especificar sus diferencias. En resumen, la teoría de los actos de habla ofrece a la literatura la posibilidad de integrar el discurso literario dentro del mismo modelo de lenguaje de otras actividades comunicativas (1979: 88)<sup>29</sup>.

Asimismo, el lenguaje literario no se distingue del común por unos rasgos peculiares, sino más bien porque de él se hace un *uso* específico, que, de hecho, no es exclusivo de los textos literarios. Pratt se refiere así a lo que denomina *narración natural*, esto es, a la narración oral de historias o anécdotas presente en el uso cotidiano del lenguaje. Así, señala la autora, esta comparte muchas de las características que se consideran propias del lenguaje literario. Se trata, por tanto, de textos orientados hacia el propio mensaje –tal como el lenguaje literario es definido por los estructuralistas–. De igual modo, no es su objeto principal transmitir la información, puesto que esta con frecuencia ya es conocida por un resumen o introducción. Asimismo, con frecuencia hacen referencia a un contexto distinto a aquel en el que se producen. Se trata, en definitiva, del mismo tipo de enunciados, lo que hace necesario, según la autora, «una redefinición de la relación entre usos literarios y no literarios del lenguaje» (1977: 69)<sup>30</sup>

### 1.3.2.2. Crítica a la teoría de los actos de lenguaje aplicada a la literatura

Desde los inicios de la pragmática literaria surgieron problemas para acoger la teoría de los actos de habla. El propio Van Dijk<sup>31</sup> (1986) considera que surge un problema teórico al intentar definir si la finalidad o las consecuencias que tiene un acto de habla *literario* son particulares en algún sentido. Van Dijk propone que la literatura es un tipo de acto ilocutivo al que denomina *acto de habla impresivo* o

---

29. Traducción propia. Reproducimos el original: «Speech acts theory views a person's ability to deal with literary works as part of his general 'ability to handle possible linguistic structures in specific contexts'. Similarities between literary and nonliterary utterance types (...) can be linked quite naturally to similarities in the linguistic context and the communicative purposes of the participants. Their differences can be specified in the same terms. In short, a speech act approach to literature offers the important possibility of integrating literary discourse into the same basic model of language as all our other communicative activities» (1977: 88).

30. La traducción es propia. Reproducimos la cita original: «(...) it implies a redefinition of the relation between literary and nonliterary uses of language» (1977: 69).

31. Remitimos al apartado *La competencia literaria desde la Teoría de la Literatura*, donde nos referimos a un estudio anterior de Van Dijk que podemos encuadrar dentro de dicha disciplina.

*ritual*, que consiste en la intención de cambiar la actitud del oyente con respecto al contexto<sup>32</sup>.

De igual modo, considera el autor que, como todo acto de habla, el enunciado literario puede cumplir más de una función. Por ejemplo, un poema puede tener, además de una función estética, la intención de denunciar una situación injusta. O a la inversa, un anuncio publicitario puede tener un gran valor estético que lo sitúe en la categoría de literario. Esto es lo que se denomina *acto de habla indirecto*, y hace que, en muchos casos, las fronteras entre lo literario y lo no literario se hagan borrosas (Van Dijk: 1986, 184)<sup>33</sup>.

Por lo tanto, Van Dijk se posiciona en la idea de que no se puede buscar lo específico del texto literario dentro del campo de la pragmática, puesto que no hay ninguna función específica que no se dé en otro tipo de enunciados<sup>34</sup>. Propone, así pues, que se busque esta distinción «en sistemas de normas y valores (estéticos) social, histórica y culturalmente determinados» (1986: 194)<sup>35</sup>.

Caparrós (1981) analiza con detalle las aplicaciones de la teoría de los actos de habla al estudio de la literatura. Apunta que, puesto que la literatura imita actos del lenguaje común, es lícito en cualquier caso aplicar la teoría de los actos de habla. Considera asimismo que la terminología de dicha teoría puede tener

---

32. El autor considera esta solución como «provisional», puesto que no termina de resolver la cuestión de si existe o no un acto específico de la literatura. Señala, además, que posiblemente la respuesta a esta pregunta sea negativa y sugiere que para comprender la función pragmática específica de la literatura sería necesaria una descripción clara de las formas y funciones originales.

33. En este punto, señala también Van Dijk que en un texto literario se puede distinguir un *macro-nivel*, o la función de su «todo», y un *micronivel* para los diferentes actos de habla que se den en las oraciones que lo componen.

34. Una pragmática de la comunicación literaria debería, al menos, según Van Dijk, tratar de las siguientes cuestiones:

- i. ¿Qué tipo o tipos de acción se llevan a cabo en la producción de textos literarios?
- ii. ¿Cuáles son las condiciones de propiedad de dichas acciones?
- iii. ¿Cuál es la estructura del contexto en cuyos términos se define la propiedad?
- iv. ¿Cómo se relacionan las «acciones literarias» y su contexto con las estructuras del texto literario?
- v. ¿En qué medida estas acciones, contextos y manifestaciones textuales son semejantes y/o diferentes a los otros tipos de comunicación, tanto verbal como no verbal?
- vi. ¿Qué problemas existentes tanto en la poética como en el funcionamiento real de la literatura en la sociedad pueden ser (re)formulados en términos de una teoría pragmática?

Además de estas cuestiones, sugiere dos más de carácter interdisciplinario de la pragmática literaria:

- vii. ¿Cuál es la base cognitiva (emotiva, etc.) de las nociones pragmáticas mencionadas anteriormente (acción, propiedad, etc.)?
- viii. ¿Cuál es la base social y cultural de las nociones pragmáticas mencionadas anteriormente: qué convenciones, normas, valores y qué estructuras de la sociedad vinculan la propiedad de la acción «literaria» con los procesos reales de aceptación, rechazo, etc., de los textos literarios?

35. Coincide así con lo apuntado con Domínguez Caparrós (2004), que considera que la pragmática literaria es un nuevo tipo de aproximación historicista.

aplicaciones auxiliares y ocasionales<sup>36</sup>. No obstante, concluye que estas son notablemente limitadas, pues «el peligro está en confundir una utilización auxiliar y ocasional de los términos de la teoría de los actos del lenguaje con una estilística o un teoría literaria basadas en esa teoría» (1981: 118).

Una de las críticas más articuladas contra la teoría de los actos del lenguaje como sistema para explicar el fenómeno literario es la que lleva a cabo Stanley Fish (1980: 244): «Si la teoría de los actos de habla es en sí misma una interpretación, entonces no puede posiblemente servir como clave interpretativa para cualquier propósito»<sup>37</sup>. El autor revisa las aportaciones que puede hacer dicha teoría: concluye que es válida para interpretar ciertas obras basadas en el efecto del discurso sobre una comunidad interpretativa; sin embargo, es incompleta en muchos aspectos:

No puede decirnos qué ocurre después de que un acto ilocutivo haya sido realizado (no es una retórica); no puede decirnos nada sobre el interior del emisor (no es una psicología); no puede servir de base de una estilística; no puede ser elaborada como una poética de la narrativa; no puede ayudarnos a explicar la diferencia entre literatura y no literatura; no puede distinguir entre discurso serio y obra de ficción, y no puede, sin engañar, separar ficción de hechos. (Ibíd.: 244)<sup>38</sup>.

En la misma línea se manifiesta García Landa (1994) al afirmar que «la lingüística no es un instrumento autosuficiente para el estudio de la literatura por lo mismo que no es un instrumento suficiente para la comprensión efectiva del lenguaje en general. Su misión es dar pautas de organización, formular teorías y modelos sobre la estructura y uso del lenguaje. El proceso efectivo de la comprensión o la interpretación lingüística conlleva inevitablemente mucho más; la activación de todos los códigos culturales que conocemos y gracias a los cuales conocemos» (1994: 297). Sus palabras, en efecto, nos llevan a considerar el fenómeno literario como parte del proceso comunicativo, como veremos en el apartado siguiente.

---

36. Queremos recordar que Caparrós (1980) distingue las tres posibles aplicaciones que la teoría de los actos de habla puede desempeñar en el campo de la teoría literaria: a) función *aplicativa*, que supone asumir el lenguaje literario como una imitación del lenguaje común, tal como propone Van Dijk; b) función *extensiva*, es decir, extender la teoría si se tuviera en cuenta que el lenguaje literario tuviera una fuerza ilocutiva propia; y c) función *analógica*, esto es, aplicar los mismos métodos de estudio a ambos lenguajes, el común y el literario.

37. Traducción propia. La cita original es la siguiente: «If speech-act theory is itself an interpretation, then it cannot possibly serve as an all purpose interpretive key» (1980: 244).

38. Traducción propia. La cita original es la siguiente: «It can't tell us anything about what happens after an illocutionary act has been performed (it is not a rhetoric); it can't tell us anything about the inner life of the performer (it is not a psychology); it can't serve as the basis of a stylistics; it can't be elaborated into a poetics of narrative; it can't help us to tell the difference between literature and non-literature; it can't distinguish between serious discourse and a work of fiction, and it cannot, without cheating, separate fiction from fact» (1980: 244).

### 1.3.2.3. La teoría de la comunicación literaria

La teoría de la comunicación literaria surge como alternativa a lo ofrecido hasta el momento por las ciencias de la literatura. En un interesante artículo, Schmidt (1978: 195) apunta la existencia de una crisis en el estudio del fenómeno literario, que determina en los siguientes planos:

- a. De puntos de vista parciales o de excesiva simplicidad a la hora de determinar el *dominio de investigación* propio de la ciencia de la literatura.
- b. De insuficiencias en la metodología de la comprensión de textos literarios<sup>39</sup>.
- c. De un insuficiente esclarecimiento de los *fundamentos* teóricos y epistemológicos de las ciencias de la literatura.

Observa, además, que los estudios del hecho literario se han caracterizado por una sucesión de escuelas, cada una de las cuales focaliza sus estudios en aspectos distintos, lo que ha llevado a que no exista un método aceptado unánimemente para el análisis, interpretación y valoración de los textos literarios. Propone, así pues, que

[s]i se toma como punto de partida la descripción de lo que ocurre efectivamente cuando aparecen textos literarios en nuestra sociedad, no se puede dar una ciencia de la literatura que pretenda tener el mayor grado de adecuación con respecto a su objeto, el autor, el texto o el receptor como dominio de la investigación; habría que proponer, por el contrario, como lo específico de tal dominio de investigación todos los procesos de interacción social y de comunicación que tienen como objetos temáticos lo que se llama «textos literarios».

En la misma línea, Lázaro Carreter (1980) propone considerar el fenómeno literario como un fenómeno más de comunicación y, por lo tanto, objeto de estudio de la pragmática y la semiótica<sup>40</sup>. Parte de la idea de que el hecho de considerar la literatura un tipo de lenguaje con un añadido valor estético ha resultado un escollo que ha impedido alcanzar definiciones del hecho literario más precisas:

Muchos teóricos que la afrontan (la definición del hecho literario) con perspectivas renovadoras, no pueden desprenderse de ese légame idealista, y están más o menos atrapados por el concepto de valor, del que hacen depender la caracterización de la literatura. Pero como el valor de una obra literaria es sumamente variable –cambia de lector a lector, de época a época–, por el camino de la estética se llega a negar la posibilidad de una definición más o menos absoluta (1980: 152).

---

39. Vale la pena señalar que, si bien Schmidt señala la necesidad de una metodología que aborde la comprensión de los textos literarios, no concreta a qué se refiere con *comprensión* ni considera la multitud de ángulos desde los que aproximarse al texto literario, por lo que su argumentación crítica no resulta del todo precisa.

40. Sobre los límites entre la semiótica y la pragmática, de nuevo remitimos al artículo de Korta (2001)

El autor propone no limitarse únicamente a considerar el texto artístico como un mensaje cargado de un valor estético extraordinario<sup>41</sup>, sino más bien trasladar el problema a la semiótica y determinar si existen indicadores de que el lenguaje literario es un tipo de comunicación opuesto a otros tipos de comunicación humana. De este modo, determina que la obra literaria es un «sistema signifiante y un mensaje» (1980: 157), por lo tanto, investigable por la teoría de la comunicación<sup>42</sup>. Merece la pena que revisemos con detenimiento cuáles son los cauces de desarrollo de su propuesta.

En primer lugar, el *emisor* se equipara al *autor*, si bien considera que se trata de un emisor singular, puesto que el destinatario no puede establecer contacto con él ni pedir modificaciones o aclaraciones sobre el mensaje. Tampoco es él quien tiene la iniciativa del contacto, pues esta pertenece exclusivamente al receptor.

El *mensaje* es también singular: se libera de su «responsabilidad informativa»<sup>43</sup> y centra la atención sobre sí mismo. Además, no actúa en un tiempo o espacio definidos y puede seguir teniendo relevancia fuera de su contexto inicial. Es relevante señalar que este mensaje nunca cambia; por muchas veces que sea reiterado, permanecerá idéntico.

El *receptor*, o *lector* en este caso, también resulta peculiar. En primer lugar, se trata de un *receptor* universal, constituido por todos los lectores potenciales de la obra, que no acude a la literatura por una «obligación práctica», sino voluntariamente. Sin embargo, sí se espera de él una reacción ante la obra, ya sea de tipo estético o ideológico, si bien no va a tener ocasión de expresar esta reacción ante el emisor.

Esta inasistencia del emisor hace que el *contexto* en el que se inscribe el acto comunicativo no sea compartido por el emisor y el receptor. Es más, no se trata de un contexto al uso en el que el mensaje hace referencia a una situación exterior o ajena. En este caso, la referencia es hacia el propio mensaje, puesto que tiene una naturaleza «distinta de lo real» y conlleva en sí mismo su propia situación. En otras palabras, la obra literaria comporta su propio contexto.

El *código* es, en este caso, el propio *lenguaje*. Sin embargo, la *situación de lectura* difiere de unos lectores a otros, al tiempo que las variaciones en el desciframiento. Por ejemplo, la distancia espacio-temporal puede suponer tanto una perturbación –o *ruido*, según la teoría de la comunicación– como transformarse en información<sup>44</sup>.

---

41. El autor discrepa en este punto con la teoría de la comunicación de Jakobson, con las funciones del lenguaje referidas a emisor, receptor, contexto, código, mensaje y mantenimiento del contacto comunicativo. Señala que la literatura se limita únicamente a la función *poética*, producida en el mensaje, lo que es, en opinión de Lázaro Carreter, insuficiente.

42. Se refiere, de nuevo, a la teoría de la comunicación de Jakobson.

43. Lázaro Carreter se refiere aquí a la siguiente cita de George Steiner:

...la literatura es el lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información (...); las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser ontológica, se encuentran fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad.

George Steiner (1973): *Extraterritorial*, Barral Editores, Barcelona, 1973, pp. 158-159.

44. Lotman (1978: 124).

De cualquier modo, el autor insiste en el *mensaje* como definitivo a la hora de caracterizar lo literario frente a lo no literario. En este sentido, hay ciertos aspectos que deben ser considerados al definir lo específico del lenguaje literario. Así la tradicional división entre *forma* y *fondo* pierde su sentido ya que todos los elementos formales del texto literario son también en sí mismos significativos. Esto no se trata, en opinión del autor, de que se trate de un dialecto o desvío de la lengua estándar, sino más bien de un uso que difiere del habitual:

Creo que es equivocado oponer lengua literaria a lengua usual; estimo que es más ajustado a la realidad enfrentar el lenguaje estándar, de empleo oral (dejo tácticamente fuera de cuestión el grave problema de la lengua escrita), con el que denomino lenguaje *literal*, es decir, el destinado a reproducirse en sus propios términos (...) esta es una característica importante de la lengua literaria, pero no le pertenece en exclusiva, porque la comparte con otros muchos tipos de lenguaje que no son artísticos (...) multitud de manifestaciones lingüísticas que, sin ser literarias, exigen, sin embargo, la *literalidad* (*sic*) (1980: 165).

Este lenguaje *literal* ha ido creando una norma que se compone de formas y reglas que incluso algunas veces no se emplearán fuera de ella. De este modo, el emisor elige su mensaje entre el repertorio que la tradición le ofrece y el receptor –que conoce la norma y, por tanto, es capaz de descifrar el mensaje– puede percibir la estructura. Por lo tanto, la conclusión lógica sería que conocer los mecanismos para *cifrar* el lenguaje sería la clave para entender en qué consiste específicamente el lenguaje literario.

De igual manera, Segre (1985) toma como punto de partida el esquema comunicativo propuesto por Jakobson. La literatura es, por lo tanto, entendida como un modo de comunicación en el que se emite un mensaje a un receptor desconocido. Interesa, así pues, comparar la comunicación literaria con la comunicación regular para poder así establecer sus peculiaridades. En efecto, la comunicación literaria se distingue por llevarse a cabo en dos contextos distintos –el del emisor y el del destinatario–, con códigos diferentes y con ausencia de medios de expresión paralingüísticos.

Volviendo al estudio de Schmidt (1986), la definición de *comunicación literaria* es enfocada desde una perspectiva distinta que se aproxima, en gran medida, a los postulados de las corrientes basadas en la recepción del texto. El autor realiza una descripción del concepto a partir de algunas observaciones:

1. Existen *productores* de objetos de comunicación literaria que, de acuerdo con ciertas convenciones, producen textos que son considerados «literarios».
2. Estos textos pasan por *intermediarios* que los juzgan, transmiten, difunden, etc.
3. Hay personas o *receptores* que reciben los textos literarios como objetos estéticos.
4. Por último, hay personas que declaran como literarios los objetos de comunicación que reciben (críticos, intérpretes, traductores, etc.). Son los denominados *agentes de transformación*.

Así, si se parte de que la comunicación consiste en la transmisión de informaciones, el hecho literario es un tipo de comunicación en el que se dan ciertas peculiaridades: a) unos autores escriben para un público al que no conocen o que puede ser incluso imaginario; b) intermediarios y agentes de transformación se comunican con otros a propósito del texto literario; y c) el receptor construye una relación de comunicación con el texto.

Tras estas reflexiones, se propone la siguiente definición para una *Teoría de la comunicación literaria*:

Teoría de los actos de comunicación literaria y de los objetos, estados de cosas, presunciones y consecuencias que tienen importancia para esa comunicación. Desde un punto de vista formal, se trata en cada ocasión del análisis de las relaciones texto-contexto, donde el lugar del texto es ocupado por los textos literarios y donde se pueden situar en el lugar del contexto todas las informaciones cuyas relaciones con el texto son interesantes en una teoría de la comunicación literaria (Schmidt, 1986: 201).

Esta definición se completa aclarando a qué se refiere el término *literario* desde el punto de vista de la pragmática:

Lo que los participantes de la comunicación implicados en procesos de comunicación a través de textos tienen por literario sobre la base de las normas poéticas válidas para ellos en una situación de comunicación dada (1986 :202).

En conclusión, la teoría de la comunicación literaria se puede sintetizar, como acertadamente señala Pozuelo Yvancos (1988: 75), en «el estudio de los *contextos* de producción y recepción, así como las determinaciones contextuales de naturaleza histórica, social y cultural, etc.». Es, por lo tanto, una *teoría de los contextos* que se aleja de las anteriores concepciones de la especificidad del lenguaje literario. Sobre su validez y posibilidades de aplicación, reproducimos las palabras de Lada Ferreras (2003: 63)<sup>45</sup>, quien presenta una postura conciliadora:

La teoría de la comunicación literaria, en suma, parece un método adecuado para abordar el estudio de la literatura desde un punto de vista pragmático, puesto que hemos visto cómo en su desarrollo metodológico consigue individualizar el fenómeno literario, frente a otros procesos similares, como puede ser el lingüístico. El hecho de estudiar la literatura como un tipo diferenciado de comunicación, en donde se destacan especialmente los valores relacionados con el proceso de recepción del mensaje, no tiene por qué implicar necesariamente un rechazo de otros métodos de estudio más vinculados al emisor o al mensaje mismo, que sin duda contribuirán al análisis del proceso comunicativo en toda su extensión.

---

45. Remitimos a este estudio para una excelente síntesis de las aportaciones de la pragmática literaria. Asimismo, González Landa (1992 y 1995) ofrece un completo esquema de los planteamientos de la *Teoría de la Comunicación Literaria*.

### 1.3.3. La competencia literaria

De las dos corrientes en las que hemos visto que se divide la pragmática literaria, es la segunda opción, la denominada *teoría de la comunicación literaria*, la que parece dar mayor protagonismo al lector y, por lo tanto, la que nos permite considerar la existencia de una *competencia literaria*. Si bien solo algunos autores se refieren específicamente a esta destreza como tal, hay algunas alusiones que deberían tomarse en cuenta.

Van Dijk (1986, 174-176) sostiene que, tradicionalmente, el estudio del texto literario se ha centrado en el análisis del *texto* literario, así como de los *contextos*, especialmente de tipo histórico y social. Sin embargo, hay una carencia de estudios que consideren el hecho literario como una forma más de comunicación en la que se relacionan texto y contexto: «no solo son importantes las *estructuras* del texto literario, sino también sus *funciones*, así como las condiciones de producción, elaboración, recepción, etc., tal como son investigadas en estudios psicológicos, sociológicos, antropológicos e históricos».

Considerando, pues, que el hecho literario es una forma más de comunicación, se han de tomar en cuenta no sólo las estructuras del texto literario, sino también las estructuras de los distintos contextos de comunicación. Creemos que una parte de la investigación debería abordar los contextos psicológicos que rodean el hecho literario. En este sentido, Van Dijk aporta, no de forma explícita, lo que podría ser una definición válida de *competencia literaria*:

Así pues en una investigación de los contextos psicológicos de la literatura, debemos hacer explícitos qué proceso de producción e interpretación más específicos caracterizan la comunicación literaria. Si tomamos el lado de la comprensión, deberíamos especificar cómo pueden ser percibidas y cómo son percibidas convencionalmente, representadas en la memoria y puestas en relación con sistemas de conocimiento, creencias, normas, valoración, etc., las estructuras de los textos literarios, y cómo estos procesos se diferencian de la comprensión de otros tipos de discurso (1986: 177).

Estas *propiedades psicológicas* no se deben considerar aisladas, ya que están socialmente delimitadas por convenciones y reglas:

*Aprendemos* las convenciones específicas de la comunicación literaria en contextos sociales de educación e instituciones. Junto con ideologías que se ocupan de propiedades y valores «característicos» de la literatura y el arte –y sus «creadores»–, obtenemos, en una determinada clase social, información implícita y explícita de cómo comportarse en contextos literarios dados (1986: 77).

También Posner (1986) considera que la literatura es un tipo de comunicación con unos rasgos particulares. En la exposición de sus argumentos, ofrece indirectamente una definición de *competencia literaria* que debe ser tenida en

cuenta. Parte de la teoría de la desautomatización<sup>46</sup>, que supone que, en todo tipo de comunicación, el enunciado (o la materia sígnica, en palabras del autor) tiene elementos que no tienen ninguna función y que pasan, en su mayoría, inadvertidas para el receptor, que se centra principalmente en la recepción de la información.

Sin embargo, en la comunicación estética se entiende que muchos elementos de la materia sígnica que en otros tipos de comunicación carecerían de función alguna tienen aquí una función y son vehículo de información. Es por ello que el receptor del texto literario considera los más mínimos detalles que en la comunicación normal hubiera dejado pasar por alto.

Es importante señalar la insistencia de Posner en distinguir *código estético* de lo que tradicionalmente se entendía como *estilo literario*. En la comunicación poética no solo intervienen los códigos lingüísticos y socioculturales; también interviene un *código especial* que «permite al receptor interpretar, como vehículos de información, los rasgos no precodificados que se encuentran en la materia sígnica y en la información de nivel específico» (1986: 132). Este código es denominado «código estético» y se basa tanto en características de la materia sígnica como en características del propio mensaje que son definidas, a su vez, por el código lingüístico, el código retórico y otros sistemas sígnicos socioculturales.

Podríamos, por lo tanto, resumir el concepto de *código estético* de Posner del siguiente modo:

- a. El código estético es el que determina la relevancia de los elementos no precodificados y los descifra.
- b. Difiere de otros sistemas de signos en que no existe independientemente del vehículo sígnico que lo manifiesta y en que rara vez es conocido por el receptor desde el comienzo, sino que se descubre durante la recepción de fragmentos de información que ayudan a su desciframiento.

Esta descripción es lo que nos lleva al concepto de *competencia literaria* aportado por Posner; en sus propias palabras, «un receptor que desconozca alguno de estos componentes no puede acceder a la información estética del texto» (1986: 132).

---

46. Para los formalistas rusos (Slovskij, 1966) y los estructuralistas pragueños (Mukarovsky, 1932), existen dos tipos de acciones:

1. *Acciones llevadas a cabo por primera vez*. Requieren mayor atención y un análisis de las percepciones que las acompañan.
2. *Acciones a las que se está habituados*. En ellas está determinada la estructura de la percepción desde el comienzo.

En el segundo caso, la acción está automatizada. Si se trata de acciones lingüísticas, la información es reconocida, no percibida, ya que los agentes se centran en ciertas características de la situación y pasan por alto otras. Sin embargo, toda acción puede ser desautomatizada si se ejecuta en un contexto que no le permita ser llevada a cabo automáticamente.

Por lo tanto, la *competencia literaria*, según Posner, será el conocimiento del código estético que permite descifrar el mensaje al que está aplicado<sup>47</sup>.

Lázaro Carreter aporta una postura que otorga gran protagonismo al lector. Considera que, en el modelo de comunicación que es la literatura, el lector tiene un papel decisivo, puesto que es quien pone en marcha el proceso comunicativo y es en sus manos donde la obra adquiere su valor estético. Esta capacidad del lector es lo que se denomina *competencia literaria*, de la cual hay tantas variedades como lectores hay, y es en estos donde se activa o no el valor artístico de la obra. En palabras del autor, «no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal» (1980: 169).

En definitiva, la pragmática literaria, en cuanto considera el hecho literario como una forma de comunicación, reconoce la existencia de una competencia literaria que hace posible dicho proceso. Sin embargo, no parece en ningún caso superarse el plano teórico para proponer una definición operativa, dejando así en las disciplinas didácticas la tarea de llevar a cabo una aplicación práctica de las contribuciones realizadas.

#### 1.3.4. Aportaciones desde la pragmática a la construcción del concepto de competencia literaria

Como ya se ha señalado a lo largo de este apartado, la pragmática no se ha dedicado específicamente a la definición y descripción de la *competencia literaria*, sino que más bien ha hecho algunas consideraciones a partir de la concepción del hecho literario como un tipo de comunicación más, especialmente en lo referente al papel del lector.

---

47. Vale la pena reproducir el resumen que ofrece Posner (1986: 133-134) de los rasgos principales de la comunicación poética:

1. La comunicación poética *desautomatiza* la relación del receptor con la sociedad y con la realidad.
2. Esto tiene lugar por medio de una *tematización implícita* de los códigos lingüísticos y extralingüísticos.
3. La tematización implícita se consigue con la consiguiente utilización de elementos que son redundantes respecto de los códigos socioculturales vigentes (*formación de signos secundarios*).
4. La información que poseen estos elementos en la comunicación poética en cuestión está determinada por un *código estético* que se desarrolla en el receptor durante el proceso de interrelación de las partes constitutivas del vehículo signico entre sí.
5. El código estético opera con diferentes factores de la situación comunicativa y define con ello una *superestructura* que determina el valor estético de la comunicación.
6. Esta superestructura funciona como un *modelo* para un segmento de la realidad, pone al receptor en contacto con características de la realidad que permanecen habitualmente ocultas en la utilización no estética de los códigos en cuestión.
7. Si las reglas que pertenecen al código estético de un texto se aplican también a otros textos, pierden entonces su función poética: una técnica poética se convierte en un mero elemento de estilo literario (*despoetización = automatización secundaria*).

Sin embargo, hay que destacar que la pragmática ha hecho algunas aportaciones que son de notable importancia a la hora de construir el concepto de *competencia literaria*, y, principalmente, ha proporcionado instrumentos metodológicos que se han incorporado a la didáctica de la literatura. A continuación vamos a revisar las aportaciones que, en nuestra opinión, necesitamos incorporar a una definición eficiente de la competencia literaria:

#### 1.3.4.1. La adecuación, la coherencia y la cohesión

Un texto es una unidad superior al enunciado, por lo que las reglas sintácticas son insuficientes para explicarlo. Además, no consiste en una mera acumulación de oraciones, sino en una totalidad formada por partes interrelacionadas entre ellas. Daniel Cassany (1989) considera que son tres las reglas pragmáticas básicas que definen un texto: la adecuación, la coherencia y la cohesión.

La *adecuación*, de acuerdo con el *DTCE*, es «la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo». Así, un hablante –o escritor, en este caso– determina la variación lingüística y el registro de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentre. Esta elección se lleva a cabo con dos fines fundamentales: adecuarse a la situación y adaptarse a la intención comunicativa. El *DTCE* define los elementos de la realidad contextual que conceden la adecuación del texto a la situación, y los agrupa en cuatro apartados:

1. El tema de que se trata.
2. El canal de producción, transmisión y recepción del texto.
3. La relación interpersonal entre los interlocutores.
4. El propósito o intención del emisor del texto.

Dependiendo de los autores, la *coherencia* puede ser entendida como una propiedad pragmática o textual. Como propiedad textual, consiste en *la estructura profunda del texto*<sup>48</sup>, es decir, en relaciones a nivel profundo que se manifiestan a través de diversos recursos lingüísticos. Como propiedad pragmática, «la coherencia de un texto es el resultado de la acción conjunta y cooperativa de su emisor y su destinatario. No se encuentra, pues, únicamente en el texto, sino en el contexto cognitivo compartido al que uno y otro recurren para establecerla»<sup>49</sup>. En el caso del texto literario, la estructura está organizada a partir de esquemas convencionales o de género. El escritor puede utilizar estas estructuras, afirmándolas o negándolas, para construir nuevos significados. El lector, en su caso, interpretará dichas estructuras y los significados que de ellas parten.

En cuanto a la *cohesión*, de acuerdo con la definición de Alonso Belmonte (2004: 559), «la cohesión es el modo en que las frases y oraciones se unen y establecen relaciones lógicas entre ellas». Cabe señalar que estas relaciones se pueden hacer

---

48. *DTCE*.

49. *Ibidem*.

de modo explícito, a través del uso de conectores, conjunciones u otros recursos léxicos y gramaticales, o, por el contrario, se pueden establecer de modo implícito, a través de inferencias deducidas desde el contexto. El texto literario se caracteriza por su capacidad para flexibilizar al máximo los elementos de cohesión, para que así el lector participe en la construcción del sentido.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, el *MCER* toma en cuenta las tres propiedades textuales –adecuación, coherencia y cohesión–, considerándolas elementos de las distintas competencias lingüísticas del individuo. En efecto, la competencia sociolingüística comprende, de acuerdo con el *MCER* (2002: 116), «el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua». En otras palabras, la relación de los elementos lingüísticos con el contexto en el que se llevan a cabo. Así pues, el usuario competente conoce aspectos de *adecuación sociolingüística*<sup>50</sup>, esto es, marcadores de relaciones sociales, variedades de registro, modismos, etc., que aparecen reflejados en toda situación comunicativa, lo que incluye la experiencia literaria.

En cuanto a la competencia discursiva, de acuerdo a la definición del *MCER* (2002: 129), es «la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación (...)». Entre estos mecanismos de organización discursiva, aparecen citados explícitamente la coherencia y la cohesión<sup>51</sup>. Llevado al campo de la literatura, el alumno competente conoce los mecanismos que dan coherencia y cohesión al discurso literario y utiliza las tácticas y estrategias necesarias para su comprensión e interpretación.

#### 1.3.4.2. El *principio de cooperación* de Grice

Una de las principales aportaciones desde la pragmática es el *principio de cooperación*. Esta teoría, desarrollada por el filósofo Paul Grice (1975), considera que los intercambios comunicativos están regidos por un principio de buena conducta, esto es, por la cooperación. Esta cooperación se traduce en cuatro máximas, que son<sup>52</sup>:

- a. Máxima de cantidad: di lo justo.
- b. Máxima de cualidad: sé sincero.

---

50. El *MCER* aporta indicadores de la *adecuación sociolingüística* graduados en función de los niveles de referencia (2001: 119).

51. El *MCER* también dedica a la coherencia y la cohesión una escala ilustrativa del grado de competencia en los distintos niveles de referencia (2001: 122).

52. Las máximas fueron formuladas en imperativo, sin que eso signifique que se trata de una obligación; la forma correcta de interpretarlo, tal como señala el *Diccionario de términos claves en E/LE*: «Pese a la enunciación imperativa de estas categorías, lo importante para la teoría de Grice no es tanto el cumplimiento de estos supuestos mandatos como el hecho de que los interlocutores actúan como si dieran por descontado su cumplimiento».

- c. Máxima de relación: sé relevante.
- d. Máxima de modo: sé claro.

Lógicamente, es frecuente la violación de estas máximas, lo que da lugar a que los interlocutores interpreten más allá de lo meramente expresado en el enunciado –*implicaturas*, según el propio Grice– a partir de la información del contexto.

La principal contribución que hace este principio a nuestra investigación es la evidencia de que, por su parte, el lenguaje literario supone la violación sistemática de estas cuatro máximas, sin que por ello deje de comunicar. Es, por lo tanto, un lenguaje poco cooperativo. La capacidad del lector literario de realizar inferencias parte de asumir el alejamiento del principio de cooperación, así como de conocer cuáles son los recursos habituales para hacerlo.

#### 1.3.4.3. Schmidt: La *regla F* y la *polifuncionalidad*

Schmidt (1978), en su intento por distinguir de modo claro la comunicación literaria de otros tipos de comunicación, formula dos criterios que sirven para delimitar lo específico del lenguaje literario: la *regla F* y la *polifuncionalidad*.

La *regla F* supone que los participantes en la comunicación estética no juzguen los objetos de comunicación según criterios de verdadero / falso. Así, el receptor no puede poner en relación las aserciones que contiene un texto con el productor real y su contexto, sino que debería tomar como único marco de referencia el mundo construido en el propio texto. Esto implica la autonomía del texto, puesto que contiene su propio sistema de referencias independiente, pero también implica la dependencia del lector, ya que el receptor debe poner en marcha un sistema de presuposiciones para que la lectura sea coherente (1978: 203-210).

Por su parte, la *polifuncionalidad* consiste en que los textos literarios poseen una serie de propiedades significativas que le son impresas por el productor y que el receptor espera encontrar, y que consisten en la multitud de lecturas posibles o *polivalencia* de los constituyentes y sus relaciones. Las propiedades textuales polifuncionales son de naturaleza estructural, son reconocidas por el lector y pueden aparecer en todos los niveles del texto –grafemático, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico–. Estas propiedades no son exclusivas de los textos literarios, pero sí necesarias para que un texto sea considerado como tal (1978: 210-212).

Estos dos criterios de delimitación sirven para dibujar la particularidad de la comunicación literaria frente a otras formas de comunicación, puesto que la *regla F* se refiere a la especificidad de la comunicación y la *polifuncionalidad* a la especificidad de los objetos. Por lo tanto, la combinación de ambos criterios contribuye a la construcción del concepto de lo *literario* desde el punto de vista pragmático.

#### 1.3.4.4. La ficcionalidad<sup>53</sup>

Una propiedad indiscutible del lenguaje literario es la *ficcionalidad*. Se trata de una condición indispensable para que se dé el hecho literario y que, tal como apunta Pozuelo Yvancos (1988: 91), se aplica en dos ámbitos diferentes: a) la ficción afecta a la comunicación misma, lo que da lugar a los pactos narrativos, y a desdoblamientos como autor / narrador o lector ideal / receptor, entre otros; y b) a la relación de la obra literaria con la realidad externa, prescindiendo así de la distinción verdadero / falso<sup>54</sup>.

Arturo Casas (1994: 257) sintetiza en la siguiente figura lo que implica este doble alcance de lo ficcional:

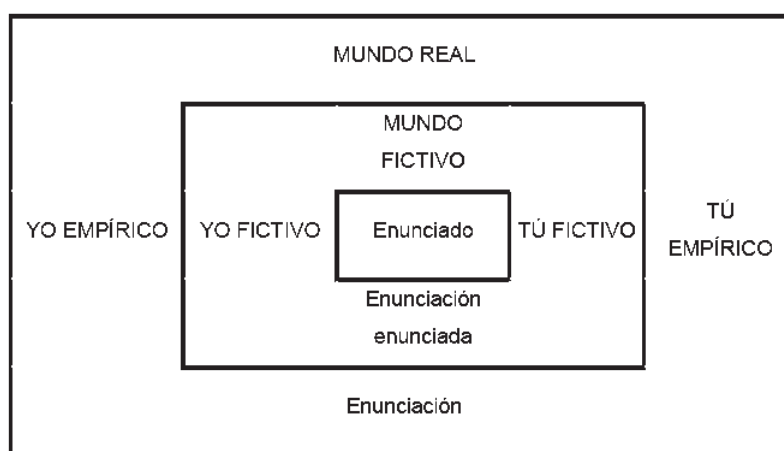


Figura 7: Agentes de la comunicación literaria. Casas (1994: 257)

Sin embargo, este modelo podría resultar incompleto si se atiende a lo señalado por Pozuelo Yvancos cuando advierte (1988: 94) que el principal objeto de debate en la actualidad es determinar si la ficcionalidad es un rasgo meramente pragmático, por tanto dependiente de la intención del autor y del contexto receptor, o si, además, lo ficcional comporta rasgos semánticos y sintácticos específicos. Resulta acertada la opción de Schmidt (1978; 1984), que sostiene que la ficcionalidad es un sistema de reglas creadas por la cultura literaria que marcan la aproximación de los lectores al discurso escrito. No sería para el autor, por lo tanto, una propiedad del texto ni le conferiría unos rasgos específicos.

De cualquier modo, el lector literario competente conoce las reglas del pacto ficcional y es capaz de distinguir el papel de cada uno de los agentes que lo

53. Recuerda Pozuelo Yvancos (1993: 66) que la ficcionalidad no es una propiedad exclusiva de las poéticas de la comunicación literaria: «la ficcionalidad no es una zona más de la teoría literaria sino un eje que está incidiendo sobre los diferentes lugares. Afecta, por un lado, a la ontología: qué es la literatura; por otro a la pragmática: cómo se emite y recibe la literatura; también a la retórica: cómo se organizan los textos ficcionales: Afecta asimismo y de modo medular a una teoría de los géneros (...)».

54. Nos referimos aquí a la ya citada *regla F* de Schmidt.

componen. Asimismo, nuestra opinión es que sí que existen unas marcas de lo ficcional –sean de carácter sintáctico, macroestructural o cultural–, cuya interpretación puede ser parte de una educación literaria. En efecto, las convenciones literarias o ciertos elementos retóricos imprimen unas características determinadas al discurso ficcional –si bien no son exclusivas de este–, cuyo conocimiento es uno de los componentes de la competencia literaria.

### 1.3.5. Síntesis de las consideraciones en torno a la competencia literaria desde la pragmática

A lo largo de este apartado, se han revisado las consideraciones que desde la pragmática se tienen hacia la existencia de una competencia dentro de la comunicación literaria, así como las características de esta desde el punto de vista de esta disciplina. Para ello, se ha revisado y delimitado el área de estudio de la pragmática lingüística, para poder así determinar cuáles son los campos de interés de la pragmática literaria. Así, se han expuesto las dos principales corrientes dentro de esta disciplina –la teoría de los actos del lenguaje en literatura y la teoría de la comunicación literaria–, para, de este modo, determinar la caracterización que realizan de la competencia literaria. La siguiente tabla resume lo anteriormente expuesto:

<p><i>Teoría de los actos del lenguaje</i> Ohmann (1971) Levin (1973) Pratt (1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No mencionan una competencia literaria como tal.</li> <li>- La narración literaria no difiere de la narración natural.</li> <li>- La literatura no es más que un contexto lingüístico. El entendimiento de la obra literaria se produce a través de sobreentendidos, convenciones y, principalmente, de expectativas.</li> <li>- El receptor muestra una disposición especial hacia el lenguaje.</li> </ul>
<p><i>Teoría de la comunicación literaria</i> Schmidt (1978) Lázaro Carreter (1980) Van Dijk (1986) Posner (1986)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocen la especificidad del lenguaje literario.</li> <li>- El lector descifra el valor artístico de la obra, pues es quien tiene el principal peso del proceso comunicativo.</li> <li>- La competencia literaria sería el conocimiento del <i>código estético</i>, es decir, el código lingüístico, el código retórico y otros sistemas signícos socioculturales.</li> </ul>

De igual modo, se han tenido en cuenta algunas nociones que desde esta disciplina se deben considerar a la hora de analizar el hecho literario, más concretamente, su presencia en las aulas y factores que favorecen su adquisición. Por tanto, hemos revisado las aportaciones referidas tanto a las características propias del discurso literario –frente al no literario– como a la peculiaridad comunicativa en la que es producido y recibido.

En efecto, *adecuación*, *coherencia* y *cohesión* son tres propiedades textuales, en absoluto exclusivas del texto literario, pero también presentes en él. Se trataría de determinar si el discurso poético posee unas marcas específicas de estas propiedades y, en caso afirmativo, determinar qué grado de conocimiento de las mismas debe tener el receptor –en concreto el lector no nativo– para ser considerado competente.

Asimismo, la didáctica debe tener en consideración que el propio discurso literario aporta unos rasgos característicos propuestos por el productor y reconocidos por el lector que le otorgan una naturaleza *polifuncional* que lo hace susceptible de diversas interpretaciones. Por lo tanto, los significados partirán, en cualquier caso, de la información presente en el texto.

En lo referente a la comunicación literaria, el *principio de cooperación*, por su parte, da cuenta de que existe una capacidad del lector literario para realizar inferencias que le permitan compensar las violaciones de los principios de cooperación que existen en todo acto comunicativo. Así, es de especial interés conocer qué recursos son los que permiten que la tarea se lleve a cabo. La respuesta viene dada, en parte, tanto por la denominada *regla F* como por el principio de *fictionalidad*. Ambas teorías suponen que el modo de explicar que la comunicación tenga lugar, a pesar de no cumplirse ciertos requisitos para la misma, es debido a que el discurso poético se enmarca en una dimensión autónoma, regida por sus propias reglas, de las que el lector toma parte.

#### **1.4. La competencia literaria desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura**

La Didáctica de la Lengua y la Literatura se ha hecho eco de las contribuciones de otras disciplinas para incorporar la noción de competencia literaria a sus planteamientos, si bien es justo señalar que esta no aparece como una cuestión prioritaria en los estudios dedicados a la educación literaria. Efectivamente, no son demasiadas las investigaciones en torno al concepto de competencia literaria, sus características y sus componentes. La mayoría de las mismas, por añadidura, se centra principalmente en detallar cuáles son los saberes que comprende la formación de un lector literario, más que en la descripción misma del término. Así pues, vamos a revisar las referencias más significativas, que agruparemos siguiendo el criterio cronológico, que coincide, además, con la perspectiva adoptada: en primer lugar, expondremos las primeras aproximaciones a la idea de una competencia literaria y los elementos que la conforman; a continuación, daremos cuenta de su delimitación en relación con otras competencias. Se añadirán, además, algunas nociones necesarias en el constructo teórico del concepto, como es la descripción del intertexto lector. Así, obtendremos unas conclusiones que nos permitan aproximarnos a una caracterización completa del término.

#### 1.4.1. Delimitación conceptual de la competencia literaria

Una de las primeras referencias al concepto de competencia literaria la lleva a cabo Teresa Colomer (1975), que, en un relevante estudio, revisa la creciente consideración que teóricos y docentes conceden a la *competencia literaria* como objetivo escolar prioritario. Desde la asunción de que la competencia literaria se trata de una capacidad adquirida, dentro de las aulas se plantea la pregunta de cómo se forma un lector literario. La respuesta más generalizada es que «el lector literario se forma leyendo literatura» (1975: 9). Sin embargo, subraya la autora, la enseñanza formal no se puede reducir a la mera exposición a la literatura y resulta necesario precisar *qué es lo que hay que aprender*, es decir, describir en qué consisten la comunicación literaria y la lectura de un texto y *cómo se puede aprender*, o, en otras palabras, «los procesos de construcción del conocimiento y el aprendizaje literario» (1975: 11). En una obra posterior (Colomer, 1994), la autora concreta algunas de estas cuestiones al apuntar como una finalidad de la didáctica «el estudio de la lectura como proceso de comprensión del texto y el estudio de las formas narrativas del discurso como un sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma a la experiencia» (1994: 14). Sin embargo, no aporta ninguna definición explícita en torno al concepto y conformación de la competencia literaria. Es más, manifiesta la necesidad de investigar más en ese campo: «(...) todavía distamos mucho de disponer de una descripción fidedigna de qué conjunto de competencias conforman lo que llamamos “competencia literaria”, de qué conocimientos requieren y de qué actividades educativas ayudan a desarrollarlas» (1994: 16).

En una obra de corte metodológico, Cassany, Sanz y Luna (1994: 488) apuntan que la enseñanza de la literatura en las aulas persigue un doble objetivo. En primer lugar, se busca desarrollar el hábito de la lectura, tanto por placer como por fuente de conocimiento. En segundo lugar, se pretende el desarrollo de la *competencia literaria*, que consiste en «una lenta profundización en el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas y de nuestra tradición cultural». Subrayamos aquí que este planteamiento responde en gran medida a las necesidades que surgen al llevar el texto literario al aula de ELE. Por lo tanto, a la competencia literaria se le supone el dominio de las habilidades de la competencia lectora, pero también incluye el conocimiento de las características propias del texto literario, que se pueden agrupar en tres categorías:

- la comprensión de las convenciones literarias;
- conocimiento de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales;
- y la apreciación de su valor significativo y estético.

Esta definición se completa desde otro punto de vista, al realizar una caracterización del *lector competente*, de quien se dice que es alguien que (1994: 489):

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos.
- Conoce los referentes culturales y la tradición.
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y gustos.
- Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
- Disfruta con la literatura.

Por lo tanto, los autores, más que llevar a cabo una delimitación conceptual, formulan vías de acción didáctica sobre el bloque de contenidos –conocimientos, procedimientos y actitudes– que conformarían la competencia literaria. Lógicamente, se aportan unas líneas generales que deben ser concretadas en función del contexto académico en el que nos encontremos, las características de los alumnos, etc. Se enfatiza, asimismo, la idea de que la adquisición de la competencia literaria no solo se lleva a cabo en el ambiente escolar o académico, sino que es parte del proceso completo de formación de la persona y se desarrolla a medida que se sucede la exposición a distintos tipos de texto. Por lo tanto, esto implica –y quizá en mayor medida en el aula de ELE– que la experiencia previa y el conocimiento del mundo del aprendiente serán un componente capital en su formación literaria. Sin embargo, no ofrece referencias a lo que es la naturaleza misma de la competencia literaria, de qué factores depende ni cuál es su lugar en relación con las competencias –generales y lingüísticas– del individuo –o del que aprende, en este caso–.

De igual modo, Colomer (1998) ofrece una descripción a partir de las habilidades del lector. La autora toma como punto de partida la importancia de la recepción a la hora de considerar un texto como literario. Apunta que las aportaciones de la semiótica y las teorías de la recepción consideran la literatura un fenómeno comunicativo, en el cual hay que considerar aspectos contextuales, tales como las condiciones sociohistóricas o las características del lector. El objeto de estudio será, por lo tanto, «el interés por entender por qué un texto se recibe como literario y qué claves convencionales se requieren para interpretar un texto en este sentido» (1998: 81). Así pues, se deduce que la competencia literaria consistiría en el conocimiento de las convenciones que establecen un texto como literario.

En un estudio centrado en el trabajo del texto literario en las aulas, Daniela Bertochi (1995) reconoce que el concepto de competencia literaria es limitado. De hecho, no aporta ninguna definición completa, sino que la define como la habilidad que «permita pronunciarse sobre la literariedad o no literariedad de un texto» (1995: 27), haciendo una analogía con la competencia lingüística, que permite determinar la aceptabilidad o no de un enunciado. En la misma línea que los otros autores comentados, Bertochi considera la competencia literaria como una habilidad educable, y realiza una definición a partir de los objetivos que se han de considerar en el aula para potenciarla. Estos son: a) objetivos afectivos,

que desarrollen un gusto por la lectura; b) objetivos cognitivos, entre los que se encuentran las capacidades de previsión, de formulación de inferencias, de comparación, de estructuración espacio-temporal, de generalización y de valoración; c) objetivos lingüísticos y metalingüísticos, de comprensión y relación con las características propias del lenguaje literario.

Muy semejante es la aproximación de Lomas (1999: 108-114), quien considera que la competencia literaria se compone de conocimientos, habilidades interpretativas y actitudes ante el texto literario. El autor da especial importancia al componente actitudinal, como se aprecia cuando señala: «La competencia literaria no tendría que ver tanto con el aprendizaje formal de las obras y de los autores de la literatura como con el placer que emana del contraste entre la experiencia personal de quienes leen y de sus experiencias personales en torno a los textos» (1999: 112).

En la misma línea de definir a través de los componentes –si bien considerando en mayor medida los procesos–, Mendoza define la competencia literaria como «conjunto de convenciones para leer los textos literarios» (1998a: 182). En un estudio posterior, reitera la idea de que se conforma tanto en las experiencias de lectura como en los conocimientos metaliterarios y habilidades lectoras interpretativas implicadas en la recepción, tales como «referentes teóricos, críticos y los conocimientos enciclopédicos» (2004: 78). Y, por último, la más reciente y completa definición, en la que subraya el proceso activo de recepción del texto: «Conocimientos y habilidades que constituyen el objetivo de formación, median en la participación receptora del lector –agente de la actualización del texto– y su capacidad de establecer relaciones y percepciones» (2007: 79). Así pues, la lectura literaria consistiría un proceso de descodificación e interpretación en virtud de convencionalismos estéticos y literarios, entre los que destacan:

- a. El condicionante sociocultural, que permite el reconocimiento de las marcas o indicios literarios en el texto.
- b. El conocimiento de los códigos literarios y de las relaciones de intertextualidad.
- c. Los particulares conocimientos metaliterarios.
- d. La propia experiencia lectora.

En la siguiente tabla vamos a reflejar una síntesis de las definiciones que hemos visto hasta ahora, con el objeto de poder obtener conclusiones acerca de la construcción conceptual de la competencia literaria<sup>55</sup>:

---

55. Una más extensa relación de autores, así como de los saberes que comprende la competencia literaria, se desarrollará con detalle en el apartado 1. 5. *La adquisición de la competencia literaria*.

1. LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (LE):  
FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Cassany, Sanz y Luna (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de convenciones literarias</li> <li>- Conocimiento de las técnicas literarias</li> <li>- Valoración estética</li> </ul>
Colomer (1994 y 1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de convenciones y claves para interpretarlas</li> </ul>
Bertochi (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La habilidad que «permita pronunciarse sobre la literariedad o no literariedad de un texto»</li> </ul>
Mendoza (1998a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Conjunto de convenciones para leer los textos literarios»</li> </ul>
Lomas (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades para interpretar el texto literario</li> <li>- Experiencias personales en torno a los textos</li> </ul>
Mendoza (2004 y 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos metaliterarios</li> <li>- Habilidades lectoras</li> <li>- Capacidad de establecer relaciones</li> </ul>

Por lo tanto, de acuerdo con las aportaciones que hemos revisado, podemos recapitular que la competencia literaria se caracteriza por ser:

- a. una habilidad;
- b. es educable;
- c. comprende conocimientos de las convenciones literarias, y
- d. requiere de procedimientos de interpretación y valoración.

Tal como hemos señalado al principio de este apartado, otros estudios avanzan más allá de los componentes de la competencia literaria y aportan también caracterizaciones de la naturaleza de la competencia literaria y de su lugar en relación con la competencia comunicativa. Así, Lomas y Miret (1999: 6) abordan la definición conceptual y señalan que «la adquisición de la competencia literaria (entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura) es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales». Por tanto, esta definición nos lleva a poner en relación la competencia literaria con las competencias lingüística y cultural, así como con los procesos.

Otra propuesta para situar la competencia literaria es la que aporta Mendoza (2004), que, retornando a la corriente generativista que dio origen al término, aplica la definición de «competencia comunicativa enriquecida con los referentes literarios» (2004: 106).

Desde el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, Sanz Pastor (2002: 29) se posiciona en la idea de que la literatura es una competencia que comprende tanto

conocimientos como habilidades, y que tiene, además, como función la «construcción de subcompetencias fundamentales para el desarrollo de la competencia discursiva e intercultural». En esta misma línea, Aventín Fontana (2004) ubica los saberes literarios dentro de una competencia intercultural<sup>56</sup>, pero no resuelve la relación de dichos saberes con otras competencias.

Dentro de la misma disciplina, Cortes Moreno (2000) se refiere a la competencia literaria como una *subcompetencia*, a la que otorga un lugar en la intersección con otras subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. Señala así que:

Siendo la literatura parte integrante de la cultura de un pueblo, y siendo esta indisoluble de la lengua de ese pueblo, hacer caso omiso de la literatura –como de cualquier otro aspecto cultural– lleva, irremisiblemente, a una mutilación de la competencia comunicativa, que se ve privada de la subcompetencia literaria (...). La subcompetencia literaria podríamos ubicarla en una zona de solapamiento entre las distintas competencias (...), principalmente entre la competencia lingüística, la discursiva y la sociocultural (2000: 167).

Añade también cuáles son los objetivos de la educación literaria, explicitando los saberes conceptuales y los procedimientos que han de ser tenidos en cuenta:

La competencia literaria (saber metaliterario) se desarrolla, fundamentalmente, gracias al estudio de la época, el género, el autor, su generación. Esos conocimientos le permiten al aprendiente ir más allá de la mera descodificación y comprensión lingüística del texto, para alcanzar los planos superiores de interpretación y valoración personal. (...) Probablemente el objetivo clave en la didáctica de la literatura sea fomentar la afición a la lectura y dotar al aprendiente de criterios propios para seleccionar material de lectura adecuado a su caso particular (2000: 168-169).

Por su parte, Pastor (2002: 249) también se refiere a la *subcompetencia literaria*, de la que señala que «se sitúa en una zona de intersección entre la competencia lingüística, la discursiva y la sociocultural, porque estos tres elementos intervienen en un texto literario».

Posiblemente el modelo más desarrollado en torno a la delimitación de la competencia literaria sea el planteado por Mendoza (2007: 60-61). Considera el autor que se trata de una competencia *contigua* y *continua* a la propia competencia comunicativa. Ambas comparten un uso común, como es el sistema de la lengua, si bien se pueden realizar en distintos usos; ambas coinciden, asimismo, en activar distintas competencias en función del *input* recibido. La siguiente figura explica gráficamente este modelo<sup>57</sup>:

---

56. La propuesta de caracterización de la competencia intercultural de Aventín Fontana se inscribe dentro de la investigación en didáctica de las segundas lenguas.

57. En Mendoza (2007: 60), la presente figura aparece subtitulada como *Del sistema de la lengua a la activación de habilidades y competencias*, y es parte de una propuesta del autor para incorporar el uso de materiales literarios al aula de Lengua Extranjera. Dado que ese es tema de interés en nuestra

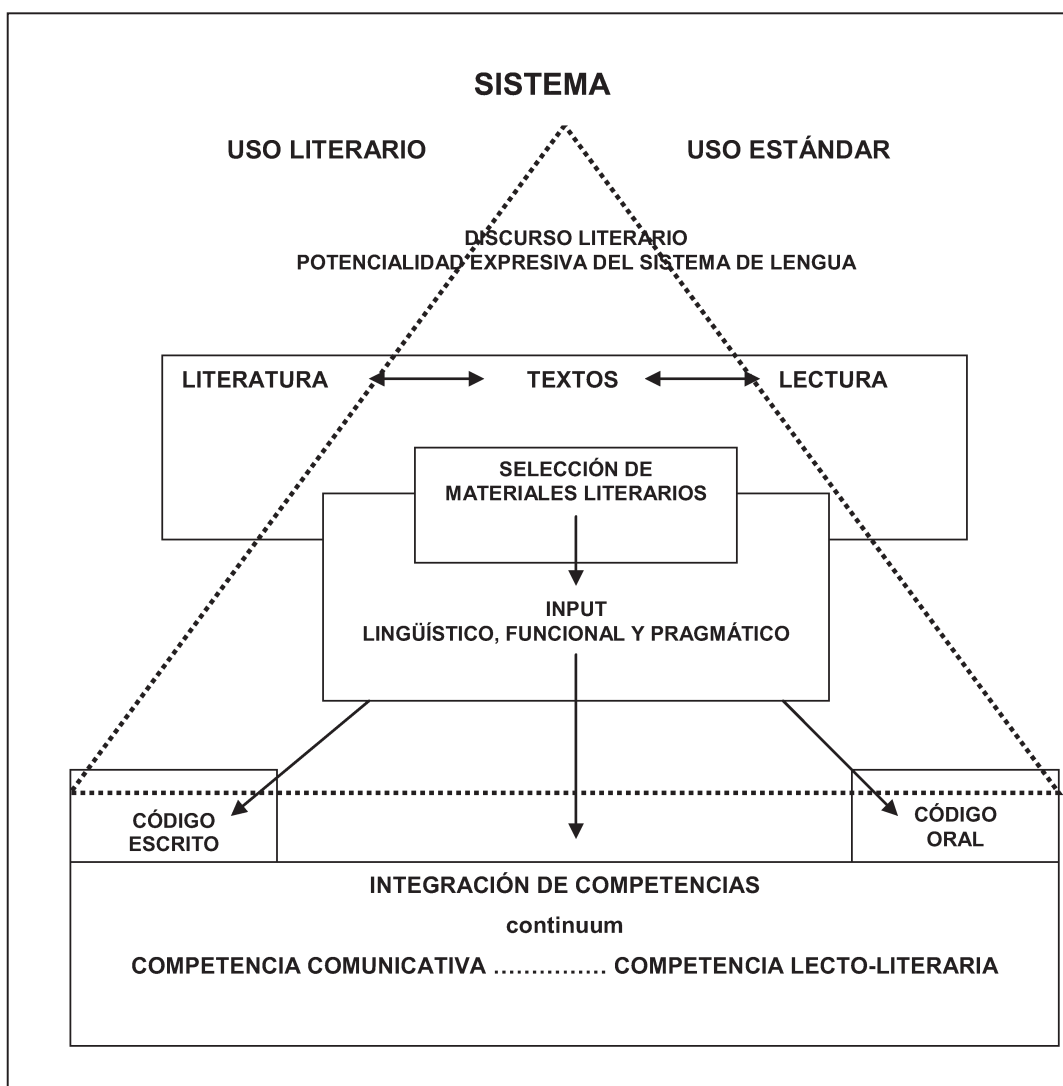


Figura 8: Delimitación de la competencia literaria. Modelo de Mendoza (2007)

Este modelo resulta particularmente enriquecedor para nuestro propósito, ya que –como el propio autor aclara– explica la complementación entre textos literarios y no literarios, así como la relación entre código oral y código escrito. Por lo tanto, puede ser tomado como base para comprender el lugar de la literatura en relación con otras competencias lingüísticas.

---

investigación, consideramos relevante reproducir la siguiente cita en la que el autor explica la interpretación de esta figura:

Teniendo en cuenta estos aspectos, se explica la importante complementación que en el aprendizaje funcional y comunicativo aportan los textos literarios en el conjunto de las actividades de formación lingüística, cuando estas se integran en las secuencias didácticas que potencian la activación / actualización (o sea, lectura personal) de conocimientos del aprendiz-lector y la actividad interactiva respecto al texto escrito en la lengua que aprende (2007: 61).

#### 1.4.2. El intertexto como componente básico de la competencia literaria

En el apartado anterior se ha revisado la delimitación de la competencia literaria, así como su relación con la competencia comunicativa. Desde la diversidad de puntos de vista que hemos analizado, hay un acuerdo común en que las habilidades que conforman al lector competente son desarrolladas desde la exposición y contacto con el hecho literario en distintas manifestaciones a lo largo de su formación. Es por ello que no se puede llevar a cabo una caracterización operativa de la competencia literaria si no se tiene en cuenta una de las más importantes aportaciones que se han hecho desde el campo de la didáctica: el concepto del *intertexto lector*.

Una definición general del término sería la que aparece en el *Breve diccionario de términos literarios*, de Estébanez Calderón (2000), donde se define la intertextualidad como:

Término utilizado por una serie de críticos (J. Kristeva, A. J. Greimas, R. Barthes, etc.) para referirse al hecho de la presencia, en un determinado texto, de expresiones, temas y rasgos estructurales, estilísticos, de género, etc. procedentes de otros textos y que han sido incorporados a dicho texto en forma de citas, alusiones, imitaciones o recreaciones paródicas, etc. (2000: 264).

Desde el inicio de los estudios acerca de la competencia literaria, diversos autores se han referido a la *intertextualidad* o *intertexto lector* como un componente fundamental de la misma. Como ya se ha señalado, Riffaterre (1978: 5) define la competencia literaria como una *familiaridad* del lector con temas, textos y mitologías de una cultura. A esta familiaridad o relación se refiere Culler (1981: 38) cuando señala que la comprensión de todo texto literario depende del conocimiento de otras manifestaciones culturales: «Las obras literarias no deben considerarse como entidades autónomas, “todos orgánicos”, sino como constructos intertextuales: secuencias que tienen significado en relación con otros textos a los que retoman, citan, parodian, refutan y, en general, transforman. Un texto solo puede leerse en relación con otros textos y su existencia la hacen posible los códigos que animan el espacio discursivo de una cultura»<sup>58</sup>.

Un gran paso en el desarrollo de la teoría de la intertextualidad es el que lleva a cabo el narratólogo Gerard Genette en su obra *Palimpsestos* (1989). Para referirse a la trascendencia textual, Genette utiliza el término *transtextualidad*, que define como «todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos» (1989: 9). Profundiza en el término, además, al distinguir cinco tipos de relaciones transtextuales, que aquí pasamos a explicar:

---

58. Muy similar es la apreciación que realiza Allen (2000: 1) al apuntar que «las obras literarias, después de todo, están construidas con sistemas, códigos y tradiciones establecidas por obras literarias previas. Los sistemas, códigos y tradiciones de otras formas artísticas y de la cultura en general son también cruciales para el significado de una obra literaria. Los textos, sean literarios o no, son vistos por los modernos teóricos como carentes de significado independiente».

- El primer tipo es denominado *intertextualidad*, y consiste en la «relación de co-presencia de dos o más textos» (1989: 10). Es decir, un texto B está presente en un texto A sin sufrir modificación alguna. Ejemplos de intertextualidad serían la cita, la alusión o el plagio.
- El segundo tipo es nombrado *paratextualidad*; consiste en la relación de un texto con el *entorno* que le proporciona el título, el prólogo, ilustraciones, notas, etc. Efectivamente, esta relación se basa en la consideración de que texto será toda secuencia de información.
- El tercer tipo es la *metatextualidad*, que es la «relación que une un texto a otro texto sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo» (1989: 13). Generalmente, el metatexto es no ficcional. Se trataría, así pues, de toda referencia llevada a cabo desde una cierta distancia.
- El cuarto tipo es la *hipertextualidad*, que se refiere a la relación que une un texto B o *hipertexto* a un texto anterior o *hipotexto*. Hay dos formas principales a través de las cuales se puede dar una relación de hipertextualidad entre dos textos: la imitación y la transformación. Conviene aclarar que en esta relación el hipertexto puede o no mencionar al hipotexto<sup>59</sup>. En la mayoría de los casos el hipertexto es ficcional, pero se podría dar el caso de que no lo fuera.
- El quinto y último tipo es la *architextualidad*, y se podría definir por la relación que tiene un texto con el género al que pertenece. Normalmente no hay ninguna mención, aunque algunos títulos sí designan específicamente cuál es su estatuto genérico (*El roman de la rose* o *La oda a la vida retirada*, por citar algunos ejemplos).

Sobre el lugar que ocupan las relaciones intertextuales en la lectura literaria, Antonio Mendoza (2004) presenta un modelo en el que el intertexto ocupa un lugar capital. Este modelo está organizado en un eje que va desde la *recepción lectora a la lectura* a la *valoración significativa* que elabore el lector. En este proceso intervienen, en primer lugar, la relación entre el *lector* y el *texto*, a la que se sucede la establecida entre la *competencia literaria*, el *intertexto lector* y la *experiencia lectora*, que son las que aportarán los conocimientos para responder ante el *intertexto discursivo*, lo que llevará a la comprensión, interpretación y valoración de la obra. La siguiente figura muestra el modelo (1989: 85):

---

59. Recordemos que en el estudio *Palimpsestos* se revisan y analizan diferentes manifestaciones de relaciones hipertextuales. Algunos ejemplos son la parodia, la continuación, la traducción, la versificación, el resumen, etc.

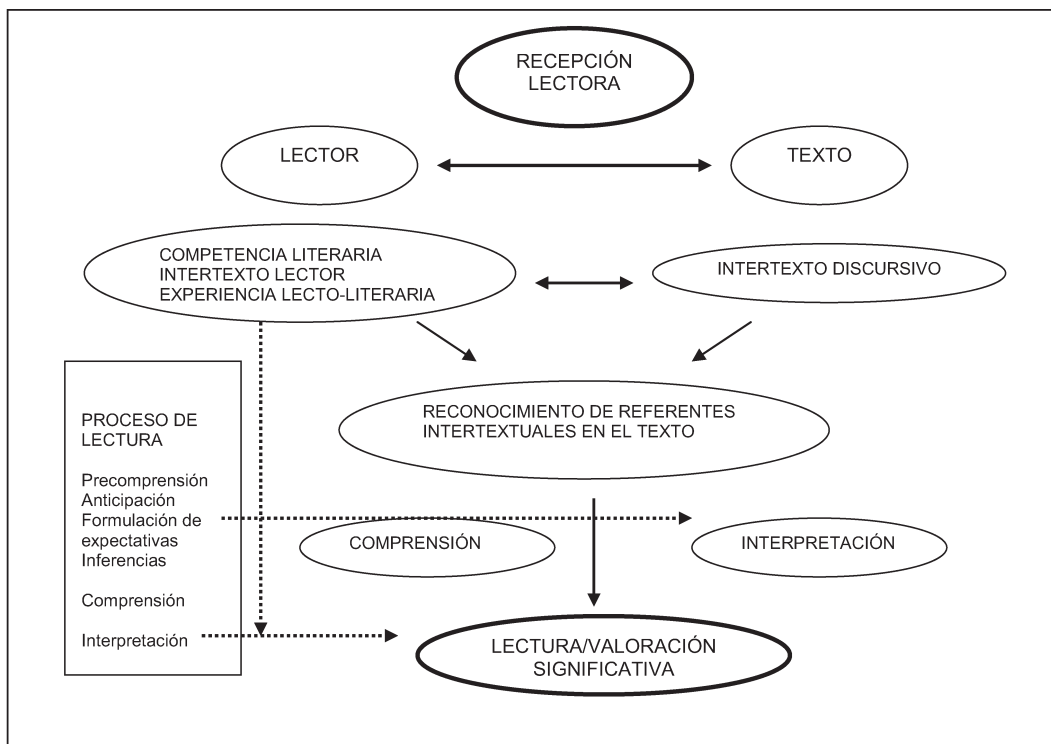


Figura 9: Modelo de intertexto lector de Mendoza (2004)

Así pues, la interacción entre el lector y el texto produce la denominada *comunicación literaria*, en la cual se genera una sucesión de apelaciones y respuestas en las que se ponen en relación las aportaciones de ambos. El lector aporta su experiencia lectora, inferencias y estrategias para responder a las llamadas del propio texto, cuyas particularidades, ya sean macroestructurales o particulares, actúan como estímulo. En palabras de Mendoza:

En la interacción se atiende a las peculiaridades del discurso literario (rasgos del discurso literario, pautas de recepción, apelaciones intertextuales...) que actúan como estímulo específico para un receptor personalizado, pero que a su vez es miembro de la comunidad cultural que define y establece los criterios de valoración de las cualidades literarias de la obra (...). Dado que el discurso literario tiene un manifiesto carácter hipertextual –que idealmente ha de ser identificado mediante los componentes de la competencia literaria– la interacción ha de establecer las pautas de conexión (2004: 91).

#### 1.4.3. Más allá de la competencia literaria: la competencia narrativa y la competencia metafórica

La descripción de la competencia literaria se completa también a partir de considerar otros conceptos que se han desarrollado paralelamente. Diversos autores se han referido a otras competencias –o subcompetencias– que, al igual que hemos

visto en el caso que nos refiere, parecen ocupar un lugar con relación también a la competencia comunicativa. Se trata de la competencia narrativa y la competencia metafórica. Ambas se dan en los usuarios de una lengua que, en situaciones comunicativas habituales, producen y procesan textos narrativos y metáforas conceptuales, pero que, sin duda, a la hora de aproximarse a textos literarios se requiere un dominio mayor de las mismas.

Según Van Dijk, existe una competencia en el hablante nativo para procesar, producir o interpretar textos narrativos. Sin embargo, no se puede separar del resto de las competencias, ya que «la gramaticalidad de los textos narrativos debe ser juzgada respecto al conocimiento intuitivo de los hablantes nativos acerca de la manera correcta de formar una narración determinada»<sup>60</sup> (1972: 289). Ihwe (1972: 6) también se refiere a una facultad humana para producir «textos coherentes relacionados con situaciones y objetos reales y/o ficticios»<sup>61</sup>.

Más recientemente, Culler (2000) manifiesta que existe un impulso natural del hombre a contar y escuchar historias. Tal como puede ser observado en los niños, estos parecen tener un conocimiento implícito de la lógica de los esquemas narrativos, es decir, parecen mostrar una *competencia narrativa*. El autor incluso llega a afirmar que la narratología, así, podría ser entendida como ese intento de describir la competencia narrativa.

De igual modo, algunos autores se refieren a la *competencia metafórica*. Danesi (1990: 190)<sup>62</sup> se refiere a esta como una capacidad para producir y comprender metáforas, y la considera como signo de competencia comunicativa. Acquaroni explora en profundidad este concepto; se refiere, en primer lugar, a la importancia de la metáfora en el lenguaje tanto general como literario, pues desempeña dos funciones cognitivas fundamentales (2007: 66):

- a. Comprender y explicar parcialmente aquellos fenómenos abstractos que entrañan dificultad para su comprensión, o de los cuales, simplemente no tenemos una experiencia directa, a través de fenómenos concretos de los que sí contamos con experiencia directa.
- b. Generar nuevas conexiones entre ideas.

Asimismo, este proceso de abstracción y relación de ideas que se lleva a cabo a partir de los mecanismos de crear y comprender metáforas se encuentra también presente en el hablante de lenguas extranjeras. Sobre el lugar de la competencia metafórica en este campo, realiza Acquaroni una extensa investigación, en la que

---

60. Cita original: «narrative texts have to be judged on grammaticalness with respect to the intuitive knowledge of native speakers about the well-formedness of a given/predicted narration» (1972: 289).

61. Remitimos a las observaciones en torno a la *narrativa natural* que realiza Pratt (1977), a las cuales nos hemos referido en el apartado 1.3.4. *La competencia literaria desde la Pragmática*.

62. Danesi, M. (1991), «Metaphor and Classroom Second Language Learning», *Romance Languages Annual*, 3, pp. 189-194. Citado en Acquaroni, R. (2007).

define el concepto como «la capacidad y el conocimiento de los aprendices para adquirir, comprender y producir metáforas en la L2» (2008: 254).

Es necesario aclarar que la concepción de metáfora como recurso del lenguaje en general –y no únicamente del lenguaje literario– hace que no se considere su relación con la competencia literaria, sino que se sitúe como componente de la competencia comunicativa, paralelo a la competencia estratégica / discursiva<sup>63</sup>.

### 1.5. Caracterización final de la competencia literaria

Es nuestra intención proponer una caracterización de la competencia literaria que posea un perfil operativo para el área de didáctica de las lenguas extranjeras en la que se enmarca este estudio. Esta caracterización será tomada como punto de partida a la hora de abordar los principios de la formación literaria del estudiante no nativo, así como para exponer una propuesta didáctica. Por ello, vamos a discriminar las principales contribuciones de las distintas perspectivas que hemos tenido en cuenta, para así proponer una definición, explicar sus componentes y determinar la relación de este concepto con la competencia comunicativa.

Después de los intentos de transponer el innatismo de la competencia lingüística a la competencia literaria, la teoría de la literatura ha evolucionado hasta considerarla como una capacidad adquirida que se conforma por los conocimientos tanto intuitivos como conscientes que capacitan al lector para comprender la especificidad de lo literario. Esta capacidad implica unos saberes tanto lingüísticos como extralingüísticos, así como unas habilidades de creatividad y sensibilidad, que permiten la comprensión y apreciación de significados implícitos y explícitos, convenciones, recursos y referencias, entre otros componentes propios del texto literario.

En la pragmática se distinguen dos aproximaciones aparentemente opuestas al hecho literario: por un lado, quienes contemplan la especificidad del lenguaje literario; por otro, aquellos que consideran que se trata de un uso particular del lenguaje común. Ambas posturas, no obstante, tienen en común –y esta es la principal aportación que realizan a nuestro constructo teórico– que se trata de una forma de comunicación en la cual los agentes desarrollan una actitud determinada. Asimismo, los estudios pragmáticos se enfocan, en gran medida, en las relaciones texto-contexto, tomando en consideración los elementos externos a la comunicación literaria.

La didáctica muestra su interés por dos aspectos fundamentales de la competencia literaria: sus componentes y lugar dentro de las competencias del individuo. Así, hay un consenso en que la competencia literaria se conforma por

---

63. Acquaroni (2008) llega a esta consideración basándose en diversos modelos, principalmente en los aportados por Danesi (varios estudios) y Littlemore y Low (2006). Para profundizar en este aspecto remitimos a su completa investigación.

conjunto de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, así como de convenciones que es necesario conocer para poder alcanzar los planos de interpretación y valoración personal válidos del texto literario. Sin embargo, en lo referente a su situación en relación con la competencia comunicativa, se plantean distintas opciones:

- a. No se trata de una competencia propiamente dicha, sino una *actividad de lengua*<sup>64</sup> en la que se ejercita la competencia comunicativa para llevar a cabo una tarea (lectura y comprensión de textos literarios).
- b. Es una «competencia comunicativa enriquecida con los referentes literarios». Es decir, una actividad de comunicación que hace uso de saberes literarios (Mendoza, 2004).
- c. Es una subcompetencia que se inscribe dentro de la competencia cultural, intercultural y discursiva (Cortés Moreno, 2000; Sanz Pastor, 2002; Aventín Fontana, 2004).
- d. Es una competencia paralela a la competencia comunicativa, que se halla en el solapamiento entre la competencia lingüística y la pragmática con los referentes culturales y el intertexto lector (Mendoza, 2007).

La última opción es, desde nuestro punto de vista, la más satisfactoria, y la que va a permitir una aplicación más efectiva dentro de la didáctica de la literatura en ELE. Recordemos que el *MCER* y su concreción en nuestro ámbito de estudio, el *PCIC*, no consideran la existencia de una competencia literaria como tal. No obstante, refleja dentro de distintas competencias los saberes y habilidades a los que nos venimos refiriendo. Así, entendemos que la competencia literaria, como *uso* del lenguaje y forma de comunicación, se sitúa paralela a las competencias comunicativas. Es parte de ellas, al tiempo que las completa. Por lo tanto, es dependiente de la competencia lingüística, al mismo tiempo que la conforma, como material lingüístico con particularidades. De igual modo, requiere de una competencia pragmática, en cuanto a uso particular del código lingüístico en un uso y contexto determinados. Y, efectivamente, hace uso de una competencia sociolingüística, puesto que se enmarca en manifestaciones socioculturales. Al igual que las competencias comunicativas, se sustenta en conocimientos declarativos, destrezas y habilidades.

Por lo tanto, de acuerdo con nuestra propuesta, la siguiente figura muestra la relación de la competencia literaria con las competencias comunicativas<sup>65</sup>:

---

64. Utilizamos la terminología del *MCER*, que define actividad de lengua como «el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea» (2001: 9).

65. Seguimos la caracterización de competencia comunicativa reflejada en el *MCER* (2002).

1. LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (LE):  
FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA



Figura 9: Propuesta sobre la delimitación de la competencia literaria

Sobre las implicaciones didácticas de este modelo, esto es, sobre la forma de diseñar un modelo de enseñanza de la literatura en ELE, se profundizará en el siguiente capítulo, en el apartado de *la adquisición de la competencia literaria*.



## Capítulo 2

# EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA



El presente capítulo está dedicado a la adquisición de la competencia literaria; tomamos como base la fundamentación teórica realizada anteriormente, esto es, la delimitación de la competencia literaria respecto a las competencias comunicativas y, especialmente, la determinación de los componentes –o subcompetencias– que la conforman.

Por lo tanto, en primer lugar, se va a realizar una descripción del proceso lector, centrándonos especialmente en las estrategias en él implicadas. A continuación, se revisará el enfoque tradicional de la enseñanza de la literatura, para contrastarlo con un nuevo enfoque global basado en la consideración de contenidos, procedimientos y actitudes, así como de la evaluación. Cada apartado se va a componer de unos principios pedagógicos generales, aplicables tanto al estudiante nativo como al extranjero, para posteriormente contrastarlo con el documento de referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, el *MCER* (2002). No obstante, al final del capítulo se incluirán unas consideraciones específicas en torno a la enseñanza de la literatura en L2, concretamente en ELE.

## 2.1. El proceso de lectura como base de la competencia literaria

La descripción y comprensión del concepto de competencia literaria requiere un conocimiento de la principal vía de acceso a los textos literarios, esto es, de la lectura<sup>66</sup>. En efecto, como puerta de entrada a otros aprendizajes, a toda la cultura escrita, la lectura es un instrumento, una habilidad, que capacita para la formación integral de la persona. Desde la didáctica, entendemos que la educación literaria

---

66. A lo largo de este trabajo se van a utilizar los términos *lectura*, *comprensión lectora* y *competencia lectora* –o *competencias lectoras*–. Algunos autores hacen una distinción entre ellos, si bien en otras ocasiones son tratados como sinónimos. El *MCER* no se refiere a la lectura como una competencia, sino como una *actividad de la lengua*. Del mismo parecer es el *DTCE*, que se refiere a *comprensión lectora* con la siguiente descripción:

La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal (...).

Por su parte, la OCDE, a través del informe PISA (2006: 48), opta por el término *competencia lectora* y ofrece la siguiente definición:

precisa una concienciación de la importancia del proceso de lectura en general, más incluso dentro del campo de las lenguas extranjeras. Coincidimos así con Solé (1992: 42) cuando subraya la importancia de contar con una formación lectora:

Para que una persona pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma ya sea contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso. De otro modo, lo que podría ser un reto interesante –elaborar una interpretación adecuada– puede convertirse en una seria carga y provocar el desánimo, el abandono, la desmotivación...

### 2.1.1. Elementos que componen el proceso lector

Tal como señala el *DTCE*, el punto de partida para la didáctica de la comprensión lectora no es otro que plantear estas tres cuestiones: ¿qué leemos?, ¿para qué leemos? y ¿cómo leemos? Ciertamente, resulta más operativo centrarse en responder estas preguntas que proponer un modelo general que no consiga abarcar todas las vertientes que implica la lectura. Por ello, a lo largo del siguiente apartado, vamos a describir, en primer lugar, los diferentes tipos de texto a los que se enfrenta el lector, prestando especial atención al texto literario. A continuación, trataremos los objetivos principales de la lectura, que se relacionarán con los ya tratados géneros discursivos, además de cómo ambos determinan el tipo de lectura. Por último, se abordará el proceso de lectura desde una doble perspectiva, psicológica y didáctica.

#### 2.1.1.1. Tipos de texto

El conocimiento de los textos influye en el tipo de lectura y en las estrategias que se van a activar. Al igual que en otras situaciones comunicativas, en el texto escrito existen ciertas convenciones estandarizadas, cuyo dominio guía a autor y lector para que la tarea se lleve a cabo con éxito. Así, tal como señala Parodi y Peronard (2010: 70), «cada vez que una persona lee un texto particular, está, al mismo tiempo, leyendo un ejemplar de un género determinado». Esto implica que su conocimiento del género discursivo<sup>67</sup> al que pertenece dicho texto, guiará al mismo tiempo el tipo de lectura y las estrategias que se activarán en la misma. En otras

---

La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

En nuestro caso, optamos por las directrices del *MCER* y utilizaremos el término *comprensión lectora* como una actividad de la lengua. Por lo tanto, nos referiremos a *competencia lectora* únicamente en los casos en que se mencionen autores que así lo hagan. No obstante, es necesario aclarar que, en este estudio, la noción de *competencia lectora* no necesariamente incluye las *competencias escritas*, como se puede entrever en la ya citada definición aportada por la OCDE.

67. Entendemos género discursivo en el sentido amplio del término y compartimos la definición de Parodi y Peronard (2010: 70), que entiende los géneros discursivos como «abstracciones que el

palabras, el lector experto traza un plan antes de leer, en función de qué género está leyendo, para qué lo está leyendo y cómo lo debe leer.

Desde un punto de vista pedagógico, la tipología que propone la OCDE (2006: 49-51) resulta notablemente eficaz. Se hace, así, una distinción entre textos continuos y textos discontinuos:

- Los *textos continuos* se definen como «compuestos normalmente por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos se clasifican primordialmente por su objetivo retórico, esto es, por el tipo de texto». En este grupo se incluirían los textos narrativos, descriptivos, enunciativos, etc.
- Los *textos discontinuos*, por su parte, se distinguen por la especificidad de su formato<sup>68</sup>. También denominados *documentos*, este grupo incluye formas como las tablas, diagramas, formularios, mapas, etc.

En el caso que nos ocupa, el texto literario, en general, se conforma a partir de los diferentes tipos de discurso que se denominan *texto continuo* –narración, descripción, diálogo, etc.–. Sin embargo, la libertad formal, inherente al lenguaje literario, hace posible la más que frecuente presencia de los *textos discontinuos* dentro de sus manifestaciones.

#### 2.1.1.2. Los objetivos de la lectura

En efecto, a la hora de abordar la enseñanza y desarrollo de la competencia lectora, se ha de considerar, en primer lugar, cuáles son las finalidades de la lectura, tanto en general como en el contexto concreto en que se va a trabajar. Tal como señala Solé (1992: 41), «(las finalidades de la lectura) establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión». Esto es, los objetivos e intenciones determinan no solo las estrategias del lector, sino también –y esto resulta de gran relevancia en el contexto de la lengua extranjera– la conformidad de enfrentarse o no a una determinada tarea.

Po su parte, Parodi y Peronad (2010: 73-74) contemplan dos tipos de objetivos principales en la lectura: los *objetivos funcionales*, es decir, los determinados por el contexto situacional (objetivos académicos, emocionales, intelectuales, etc.) y los *objetivos de lectura*, que son los que se establecen en el momento de enfrentar un texto. Para especificar este segundo grupo, hemos tomado como referencia la propuesta de Mendoza Fillola (1998: 31-32), quien sintetiza distintas clasificaciones

---

sujeto lector construye en su mente y almacena en su memoria a partir de los textos que enfrenta en su vida diaria».

68. El propio documento indica que ha optado por este enfoque, pero que ha sido tenido en consideración el estudio de Kirsh y Mosenthal (1988 – 1991), que propone una clasificación a partir de la estructura formal subyacente en los distintos tipos de texto.

y sugiere tres bloques genéricos en los que agrupar los objetivos de la actividad lectora. La siguiente tabla muestra un resumen de su propuesta:

a. <i>Leer para obtener información</i> (Saber – conocer)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer para aprender y saber</li> <li>- Leer para desarrollar los propios conocimientos</li> <li>- Leer para investigar</li> <li>- Leer para conocer las opiniones de los otros</li> <li>- Leer para seguir unas instrucciones</li> </ul>
b. <i>Leer para interactuar</i> (Opinar – actuar)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer para conocer las opiniones de otros</li> <li>- Leer para participar (hacer con un estímulo externo)</li> <li>- Leer para hacer (actuar)</li> <li>- Leer para transmitir el contenido de un texto a un auditorio</li> </ul>
c. <i>Leer para entretenerse</i> (Gozar – imaginar – entretenerse)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer para soñar, imaginar</li> <li>- Leer para divertirse</li> <li>- Leer para obtener un goce estético</li> <li>- Leer para disfrutar intelectual y estéticamente</li> <li>- Leer para evadirse</li> </ul>

En el caso que nos ocupa, deberíamos ampliar esta lista con la finalidad de *leer para aprender una lengua extranjera*, considerando, además, la peculiaridad de que la lectura es finalidad y medio al mismo tiempo. Es finalidad, puesto que la eficacia en la destreza lectora es un componente necesario en el dominio de una L2; es un medio, asimismo, ya que la lectura supone un *input* a través del cual el aprendiente toma contacto con la morfología, sintaxis, léxico, etcétera, de la lengua meta. Por lo tanto, la lectura en lengua extranjera tiene, además, sus propios objetivos, como muestra el trabajo de Saville-Troike (2006: 157), el cual reúne las principales finalidades que tiene la lectura para un aprendiente de L2, ordenadas desde la de menor dificultad hasta la que más complicada resulta, que aquí resumimos:

- *Leer para encontrar información*: buscar en un texto un tema específico, una palabra o frase, etc.
- *Leer para obtener una comprensión global*: extraer las ideas principales y secundarias.
- *Leer para aprender*: ideas principales, significados, organización, etc.

- *Leer para valorar y evaluar*: además, juzgar su calidad y propiedad en relación con la que ya se conoce sobre el tema.

### 2.1.1.3. Tipos de lectura

Ya se ha señalado que tanto el tipo de texto como la finalidad de la lectura determinarán la forma de aproximarse a la actividad lectora. En efecto, dependiendo del individuo, de sus intereses o de su propósito se pueden distinguir distintos tipos de lectura, que activarán, a su vez, diferentes estrategias que hagan efectivo el proceso. Desde la Didáctica, se han ofrecido diferentes clasificaciones basadas, principalmente, en las estrategias que se utilizan para llevarlas a cabo. Haley y Austin (2004: 160) sintetizan distintas propuestas para ofrecer cuatro tipos principales de lectura:

1. *Lectura intensiva*: consiste en leer para una completa comprensión de la totalidad del texto.
2. *Lectura extensiva*: se trata de una lectura rápida para captar las ideas principales de un texto extenso.
3. *Skimming*: el lector busca la idea general de un pasaje o fragmento.
4. *Scanning*: se trata de una lectura rápida, un vistazo para obtener algún detalle específico o información concreta de un texto completo o un fragmento.

Esta propuesta se completa con la aportación de Cortés Moreno (2000: 135), que recoge estos cuatro tipos y, acertadamente, añade *la lectura crítica*, que consiste en, además de obtener información, leer con el objeto de valorar la lectura y emitir juicios críticos. Esta aportación resulta especialmente interesante para nuestra investigación, ya que es la que más se aproxima al tipo de lectura que se lleva a cabo en un texto literario.

Un lector competente, por lo tanto, debería dominar los cinco tipos de lectura y aplicarlos según la conveniencia de cada situación. El reto es, por lo tanto, desde la didáctica de la lengua y de las lenguas extranjeras, ofrecer actividades que integren y desarrollen los diferentes tipos de lectura y las estrategias que implica cada uno de estos procesos. Para ello, antes de nada, es necesario explicar en qué consiste el proceso de comprensión lectora y cuáles son las diferentes estrategias que en él se llevan a cabo<sup>69</sup>.

---

69. Queremos apuntar que nos hemos limitado a clasificaciones y caracterizaciones aportadas desde la Didáctica, puesto que es el ámbito en el que se inscribe esta investigación, y, además, resultan útiles desde el punto de vista metodológico y para el diseño de actividades efectivas y sistematizadas. Sin embargo, desde otras disciplinas se consideran también otros aspectos que inciden en el complejo proceso de lectura. Sirva de ejemplo la siguiente reflexión de Aullón de Haro (2006: 44), desde la Filología, que ilustra el enorme alcance que tendrían ciertas consideraciones:

Es necesario asumir que existen muchas clases de lectura; en principio, tantas como clases de lectores. Pero la lectura viene en lo esencial también determinada, quizás antes que otra cosa, por el texto y por la lengua, es decir, por la naturaleza de estos. De modo que situado el lector respecto de su objeto, la distinción inicial dada es la de si se trata de lectura ejercida en lengua

En efecto, la finalidad de la lectura será lo que ponga en marcha al lector y lo que determine cuál es la forma de aproximarse al texto. Así pues, los distintos objetivos de la lectura que hemos señalado en el apartado anterior se pueden poner en relación con el tipo de lectura que se llevará a efecto en cada caso. Un ejemplo de esta relación es el descrito por Puente Ferreras (2001: 21-34), de cuya propuesta ofrecemos aquí una adaptación:

<i>Leer para...</i>	<i>Cómo leer...</i>
Obtener información	Lectura selectiva o <i>scanning</i> . Se destacan los aspectos de interés y se ignoran los que no son necesarios.
Seguir instrucciones	Lectura intensiva. Se busca la comprensión de detalles.
Obtener información genérica	Lectura extensiva para obtener la idea general.
Aprender	Lectura lenta y repetitiva. Se utilizan distintos tipos de lectura en distintas fases para poder acomodar la nueva información a los esquemas previos.
Placer	Las estrategias son aquí personales, en función del tipo de lector.
Comunicar información a un auditorio	Diferentes tipos de lectura y de estrategias, en función de lo que se desee transmitir y del estilo adoptado.

#### 2.1.1.4. El proceso de lectura

El presente apartado expone las principales teorías que explican el proceso lector. Este aspecto va a ser abordado primando en todo momento las aportaciones que tengan una aplicación pedagógica. Así, en primer lugar, se considerarán las

---

materna o en segunda lengua adquirida, o lengua para el hablante de relación bilingüe, o de situación terciaria y demás. En un sentido traslémico, e inequívoco, hay dos tipos de textos que se leen, los producidos en lengua original y los traducidos de otra lengua. La lectura del texto traducido lo es de una anterior y acabada lectura traslaticia que establece problemas de sincronía y otras complejidades similares. Y a su vez, el texto traducido puede serlo de manera indirecta, retraducido de ya una segunda versión anterior, etcétera, con los consiguientes elementos de inferencia.

No es nuestra intención profundizar en estos aspectos, sino más bien dejar abiertos interrogantes en cuanto a las cuestiones que se deberían tener en cuenta si se desea hacer una investigación más amplia y global sobre las diferentes modalidades de lectura y su relación con el tipo de lector y/o texto.

contribuciones más relevantes que ha proporcionado la psicología cognitiva; en segundo lugar, se observarán las aportaciones más significativas desde la didáctica. De cualquier modo, pretendemos no alejarnos de nuestro objetivo principal, por lo que nos centraremos en los conceptos necesarios para nuestra caracterización de la competencia literaria.

#### 2.1.1.4.1. Modelos desde la perspectiva de la psicología cognitiva

Son diversas las perspectivas y modelos que han intentado explicar el proceso de lectura. Goodman (1967) propuso un modelo basado en dos procesos principales, el ascendente o *bottom up* y el descendente o *top down*, si bien la tendencia generalizada en la actualidad es una combinación de ambos o el denominado *modelo interactivo*.

El modelo *bottom up* o modelo sintético consiste en considerar que el lector comienza a procesar desde las unidades menores hasta las mayores. Es un modelo ascendente, el lector se fija en primer lugar en las letras, las combina en las palabras, después las frases y, así, hasta llegar a la comprensión global del texto. Los principales detractores de este modelo objetan que está en exceso centrado en el texto, por lo que no es capaz de explicar ciertos fenómenos como son, entre otros, las inferencias, el hecho de que un lector no aprecie errores tipográficos o de que se pueda comprender el texto sin comprender algunas palabras.

Por otra parte, el modelo *top down* o modelo analítico defiende lo opuesto: surge de la psicología constructivista y está, por lo tanto, centrado en los procesos cognitivos individuales. Defiende que el lector realiza hipótesis y anticipaciones que después verifica analizando las unidades. De este modo, el conocimiento previo es el punto de partida de todo el proceso lector. Obviamente, también se pueden hacer objeciones a este modelo, ya que explica el proceso en lectores experimentados, pero no en aquellos que están adquiriendo la habilidad o que se encuentran ante un texto de dificultad superior a la que están habituados.

Una propuesta conciliadora es la que se ha asumido en los últimos años. Se trata del llamado *modelo interactivo*, que combina las dos propuestas anteriores y no se centra en exclusiva en el texto ni en el lector; esto es, defiende que la comprensión lectora se lleva a cabo a través de la relación entre lo que el lector lee y sus conocimientos previos sobre el tema. Son así, por lo tanto, complementarios los modelos *bottom up* y *top down*, como Celce-Murcia (2000) presenta en el siguiente esquema<sup>70</sup>:

---

70. Mostramos aquí la traducción que ofrece Aventín Fontana (2004: 29).

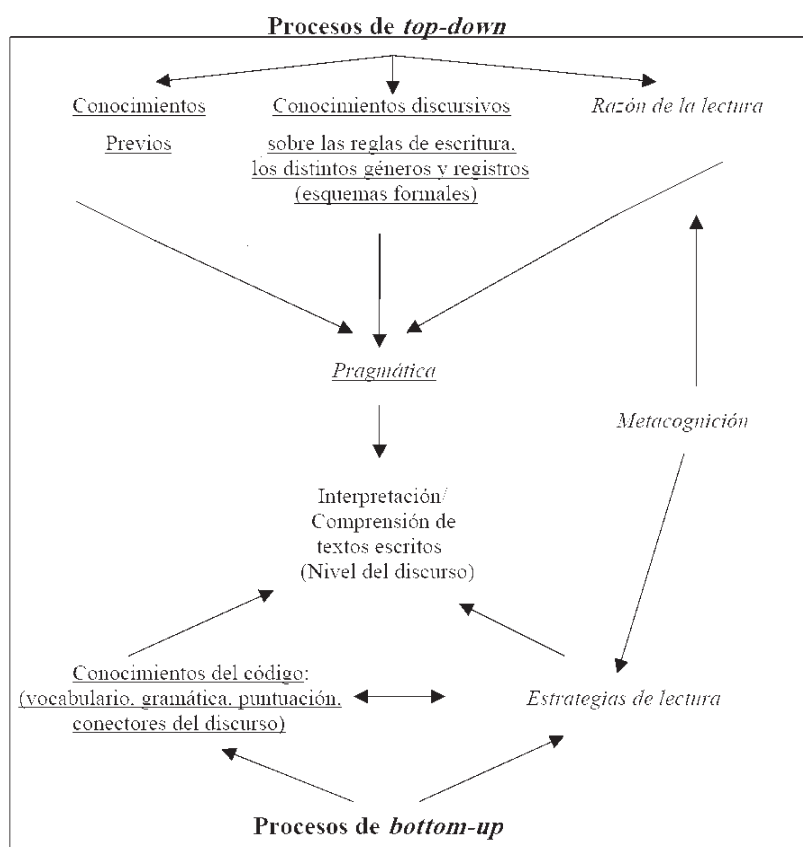


Figura 11: Modelo de Celce-Murcia (2000), traducido por Aventín Fontana (2004)

Tal como señala Solé (1992: 24)<sup>71</sup>, este enfoque asume que «el lector es un procesador activo, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión –de comprobación de que la comprensión tiene lugar–». Cassany, Sanz y Luna (1994: 204) nos recuerdan que este hecho implica que el proceso de lectura comienza, en realidad, antes de tener el primer contacto con el texto, puesto que las expectativas del lector y su experiencia lectora dan una información previa, que será la que genere las hipótesis que se irán verificando a medida que avanza la lectura. En la misma línea, Mendoza (2008: 88) insiste en que la lectura constituye un proceso protagonizado por el lector, que, a partir de las aportaciones del texto, puede alcanzar la construcción final del significado:

El desafío, el reto de la lectura se debe a que cada texto necesita la cooperación del lector, con su capacidad de observación para activar unos u otros conocimientos y, así, llegar a la comprensión significativa construida con *su* lectura. Y, en todos los casos, la lectura es el resultado de un proceso en el que confluyen las aportaciones del texto y las del lector.

71. Si bien los modelos presentados surgen en el seno de la psicología cognitiva, han sido ampliamente comentados e utilizados en el ámbito de la didáctica. Los siguientes comentarios son una muestra de la relación entre ambas disciplinas.

El proceso de lectura puede, asimismo, abordarse desde una óptica bien distinta. También desde el campo de la psicología cognitiva, la propuesta de Puente Ferreras (2001) describe en qué consiste la actividad lectora entendiendo que implica dos subprocesos principales como son el acceso al léxico y la comprensión; en otras palabras, descifrar y comprender. Ambos subprocesos están relacionados y dependen en gran medida el uno del otro.

El *reconocimiento del léxico* es un proceso automático, fuera del control del lector. Evidentemente, en lectores inmaduros, la automatización está aún en desarrollo, al igual que ocurre en lectores en lengua extranjera. En cuanto a la *comprensión*, resulta un proceso controlado por el lector, que debe poner en marcha recursos atencionales y estrategias adecuadas a cada paso de la tarea. Parece demostrado, asimismo, que la agilidad en la descodificación llevará a una mayor destreza en las operaciones *de alto nivel* asociadas a la comprensión (integración de proposiciones en esquemas o inferencias, entre otros).

En el mismo artículo, Puente Ferreras (2001) distingue tres principales *macroestrategias* de comprensión: los esquemas cognitivos, la matemagenia y la metacognición. Veamos en qué consiste cada una de ellas:

- Los *esquemas cognitivos* están constituidos por los conocimientos almacenados en la memoria, que integran la informaciones relativas a acciones previas, ya sean sucesos, acontecimientos, ideas, conocimientos, etc. De este modo, lo que se interpreta de un texto viene determinado por conocimientos previos que están organizados en nuestra memoria en forma de esquemas. Cabe señalar que los esquemas pueden tener un carácter anticipador, por lo que se usan para dirigir las acciones que se van a llevar a cabo<sup>72</sup>. Según el autor, hay tres clases de esquemas cognitivos que influyen en la comprensión lectora: a) *conocimiento de dominio específico*, esto es, a mayor dominio sobre el tema del que trata el texto, mayor eficiencia lectora; b) *conocimiento de la estructura de los textos*, puesto que se trata de poder anticipar la forma en que está organizada la información; y c) *conocimiento general del mundo*, que permite interpretar lo que se está leyendo y relacionarlo con la realidad.
- La *matemagenia* consiste en «las habilidades cognitivas que permiten que los lectores regulen sus propios procesos internos de atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento» (2001: 38). Esto quiere decir que aspectos como los

---

72. Merece la pena señalar cuáles son las características de los esquemas cognitivos según Puente Ferreras (2001: 26):

- a. Se forman a partir de la experiencia.
- b. Representan la realidad diversa de forma abstracta.
- c. Simplifican la realidad.
- d. Tienen organización interna.
- e. Se elaboran de forma individual, pero son compartidos socialmente.
- f. Guían la comprensión.
- g. Son modificables mayoritariamente.
- h. Se relacionan unos con otros.

objetivos de la lectura, el conocimiento de las habilidades propias como lector, el contexto en el que nos hallemos, etc., regularán el modo de acercarse al texto.

- La *metacognición*, por su parte, es el conocimiento del propio proceso lector y de los procesos de control en el caso de que haya dificultades o fallos. Tal como enfatiza el autor, se ha demostrado que la conciencia lectora y el conocimiento de los procesos están estrechamente relacionados con el éxito en las tareas.

#### 2.1.1.4.2. Modelos desde la perspectiva didáctica

No todos los modelos se basan en el tipo de estrategias que se llevan a cabo durante el proceso. Otros autores proponen centrarse en mayor medida en las fases u operaciones que se llevan a cabo hasta llegar a la construcción del significado. Cassany, Sanz y Luna (1994: 203) destacan que la lectura es una actividad que tiene lugar entre la percepción del texto por parte del lector y la construcción final del significado. Los procesos –o subprocesos– que se llevan a cabo para realizar la tarea están regulados por la memoria a corto plazo, que es la que permite la formulación de hipótesis y la comprobación de las mismas, y la memoria a largo plazo, que acomoda el sentido del texto con el conocimiento del mundo del individuo. La siguiente figura ilustra la propuesta:

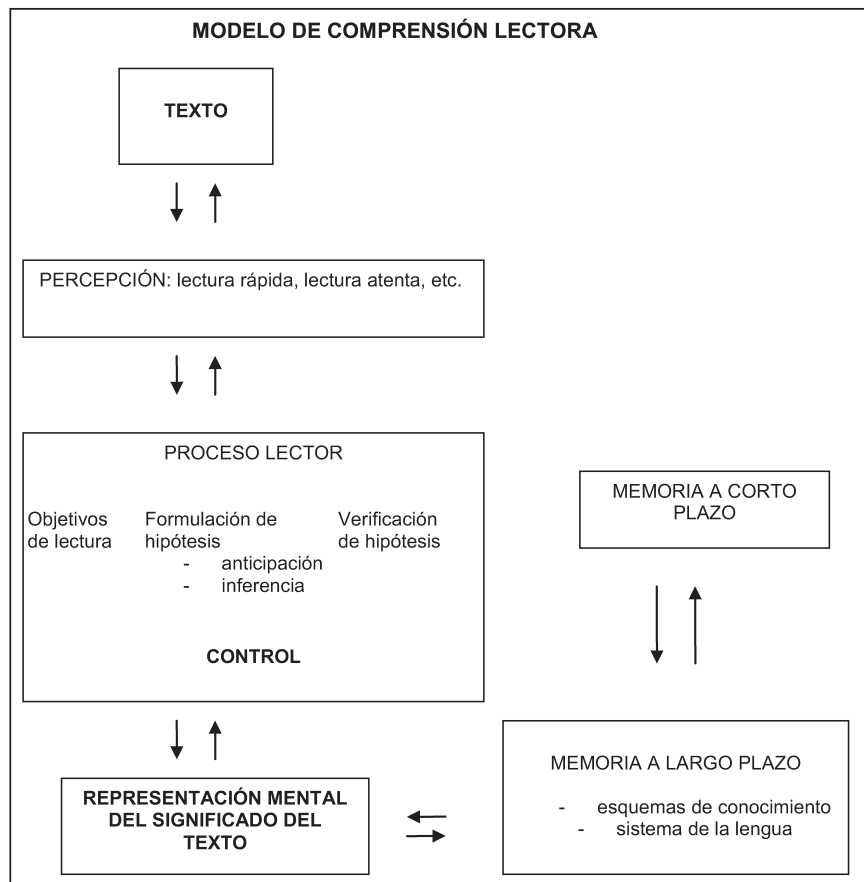


Figura 12: Modelo de comprensión lectora de Cassany, Sanz y Luna (1994)

Más esquemática resulta la propuesta de Mendoza (2000: 22-23), que divide en cuatro fases el proceso de lectura: descodificación, precomprensión, comprensión e interpretación. Veamos en qué consiste cada una de ellas:

- La *descodificación* es la actividad que realiza el lector al relacionar los signos escritos con un significado. Más que una fase, es una actividad paralela durante toda la lectura.
- La *precomprensión* consiste en la elaboración de hipótesis e inferencias que realiza el lector a partir de lo que está escrito.
- La *comprensión* se alcanza cuando el lector comprueba la validez de las hipótesis previamente realizadas.
- La *interpretación* es la fase en la que el lector acomoda lo leído con su propio conocimiento del mundo y su intertexto.

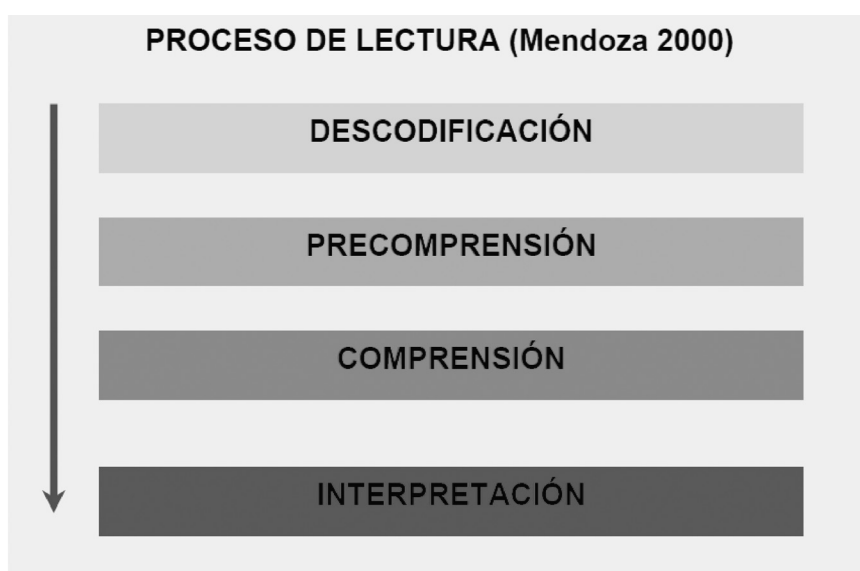


Figura 13: Modelo de Mendoza (2000), de acuerdo con Ruiz Cecilia (2010)

Otros modelos coinciden en considerar la comprensión lectora como un proceso que se desarrolla en varios niveles, desde el reconocimiento de los grafemas hasta operaciones superiores de interpretación. En esto consiste la propuesta de Pérez Zorrilla (2001)<sup>73</sup>, que realiza una división en cinco niveles y detalla las acciones que se dan en cada uno de ellos:

73. La autora se basa en distintos modelos y taxonomías para elaborar esta propuesta, tal como reseña en su estudio.

Primer nivel: <i>Comprensión literal</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer y recordar, localización e identificación de elementos</li> <li>- Reconocer y recordar detalles</li> <li>- Reconocer y recordar ideas principales y secundarias</li> <li>- Reconocer y recordar las relaciones causa-efecto</li> <li>- Reconocer y recordar los rasgos de los personajes</li> </ul>
Segundo nivel: <i>Reorganización</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificar y categorizar personas, objetos, lugares, etc.</li> <li>- Reproducir esquemáticamente el texto</li> <li>- Resumir y condensar el texto</li> <li>- Sintetizar ideas, hechos, etc.</li> </ul>
Tercer nivel: <i>Comprensión inferencial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar inferencias de detalles</li> <li>- Realizar inferencias de las ideas principales y secundarias (e.g. extraer un significado, el orden en el que aparecen, etc.)</li> <li>- Realizar inferencias sobre las relaciones causa-efecto (e.g. sobre las motivaciones de los personajes.</li> <li>- Realizar inferencias sobre los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto</li> </ul>
Cuarto nivel: <i>Lectura crítica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juicio sobre la realidad</li> <li>- Juicio sobre la fantasía</li> <li>- Juicio de valores</li> </ul>
Quinto nivel: <i>Nivel de apreciación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas, etc.</li> <li>- Inferencias restringidas al texto sobre: relaciones temporales y espaciales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas, relaciones entre los elementos de la oración.</li> </ul>

De igual modo, la lectura de diferentes tipos de texto<sup>74</sup> requerirá una mayor o menor eficiencia en cada uno de los niveles; ciertamente, en el caso de la lectura de un texto expositivo, los dos primeros niveles serán en los que más se profundice, mientras que en un texto literario, el cuarto y quinto nivel toman una relevancia especial. De modo evidente, también influyen las características del lector y su grado de competencia tanto lingüística como de dominio de la destreza lectora. En efecto, los lectores menos expertos llevarán a cabo las operaciones de los primeros niveles y, en menor medida, alguna de las señaladas en niveles avanzados. Por su parte, los lectores más experimentados, es decir, los *lectores competentes*, completarán exitosamente los estadios superiores. En este punto interesaría determinar

74. En un artículo referido a la evaluación de la lectura, Pérez Zorrilla (2005) toma estos niveles como base para realizar actividades de comprensión lectora.

cuáles son las implicaciones que esto tiene en la lectura en lengua extranjera, aspecto que desarrollaremos con mayor detalle en el apartado siguiente.

#### 2.1.1.4.3. Consideraciones acerca del proceso de lectura en Lengua extranjera

Tal como nos recuerda Acquaroni (2004: 944), todavía en la actualidad son escasos los estudios válidos y fiables que se centren exclusivamente en la comprensión lectora en L2. Con frecuencia se toman como punto de partida investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de investigación en lengua materna, que se aplican directamente al estudio de la L2, sin considerar diferencias relevantes que existen entre ambos procesos. Así pues, en este apartado vamos a ceñirnos a estudios, teorías y conclusiones que se han llevado a cabo en el campo de las lenguas extranjeras, dando especial protagonismo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad lectora en ELE.

Sonsoles Fernández (1991) señala que, en cierto sentido, la lectura en lengua extranjera es una actividad relativamente sencilla desde el momento en que depende directamente de la competencia lectora que se posea en la primera lengua. Así, es posible leer de un modo bastante aceptable, siempre y cuando el lector cumpla con los siguientes requisitos:

- Unos conocimientos previos de carácter socio-cultural.
- Estrategias de lectura y aprendizaje.
- Competencia discursiva en lengua materna.
- Competencia lingüística, aunque sea básica, en L2.

Sin embargo, no creemos que se deba asumir que el complejo proceso de la lectura en lengua extranjera se apoya principalmente en los conocimientos discursivos y culturales previos. Vale la pena que, al menos, citemos algunos de los factores que se han de tener en cuenta a la hora de abordar el desarrollo de la competencia lectora en lengua extranjera.

En primer lugar, es necesario considerar los *factores cognitivos*. El desarrollo de la competencia lectora en lengua extranjera, al igual que el resto de los saberes y habilidades adquiridas, se lleva a cabo a través de un aprendizaje significativo que relaciona el nuevo *input* lingüístico con conocimientos previos, para así modificar la estructura cognitiva. No obstante, hay que considerar que las destrezas discursivas adquiridas en la primera lengua no se deben volver a adquirir, tan solo se van a transferir y acomodar para ser utilizadas en un contexto de L2 (Cummins, 1979).

En segundo lugar, se deben tener en cuenta factores lingüísticos<sup>75</sup>. La lectura en lengua extranjera es una *reconstrucción*. Si bien el lector hace uso de la competencia discursiva que posee en su primera lengua, será su competencia gramatical la que realmente le lleve a la construcción del mensaje del texto. A este respecto

---

75. Nos referimos a aquellos que componen la competencia lingüística de acuerdo con el *MCER* (2002), esto es, elementos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortoépicas.

se refiere Macaro (2003), quien se pregunta si las estrategias de lectura en lengua materna se transfieren a la lectura en lengua extranjera o si, por el contrario, no es posible recuperarlas. Así, el autor revisa la hipótesis *short-circuit*<sup>76</sup>, que sostiene que los estudiantes con un nivel limitado en la segunda lengua, cuando se enfrentan a un texto en dicha lengua, no son capaces de activar las estrategias que hubieran utilizado en su propio idioma, y se limitan a operar con un número muy limitado de estrategias de *bottom-up*. Esta teoría se opone a la hipótesis de *reading universals*, que sostiene que el proceso de lectura es muy similar en ambas lenguas.

La validez de la hipótesis del *short-circuit* tendría grandes implicaciones didácticas, pues determinaría aspectos como la enseñanza de estrategias, el momento del aprendizaje en el que se debe introducir la lectura, y, en el caso que nos ocupa, si las lecturas graduadas son una herramienta válida en niveles iniciales, en los que resultaría estéril enfrentar al alumno a textos de mayor dificultad.

Así, a partir de la revisión de distintos estudios empíricos que se han realizado para demostrar una u otra teoría<sup>77</sup>, Macaro concluye lo siguiente:

- La habilidad lectora no se puede disociar del dominio de la lengua extranjera ni considerar como una habilidad aislada.
- A mayor habilidad lingüística, mayor transferencia de habilidades lectoras de la L1. Visto de otro modo, mientras mayor sea la distancia entre el nivel de L2 y el grado de dificultad del texto, menor será la transferencia de estrategias lectoras de la L1.
- Un conocimiento limitado de la L2 provoca un mayor uso de estrategias de *bottom-up*, frente a un elevado conocimiento de la L2 (o la lectura en L1), donde se usan con mayor frecuencia estrategias de *top-down*; sin embargo, el abuso de estrategias de *top-down* cuando hay un conocimiento limitado de la L2 producen con frecuencia, interpretaciones erróneas.

Estas apreciaciones son corroboradas por Aventín Fontana (2004), que igualmente subraya que las principales investigaciones en este campo parecen señalar que

76. Esta hipótesis fue introducida por Clarke (1979) "Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students", en *Language Learning*, 29, 121-150.

77. Los estudios en los que se apoya Macaro son los siguientes: BLOCK, E. (1986) 'The comprehension strategies of second language readers', en *TESOL Quarterly*, 20, 3, 463-493; SARIG, G. (1988) 'High level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data', en DEVINE, J., CARRELL, P. y ESKEY, D. (eds) *Interactive Approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press. 107-120.; CARREL, P. L. (1991) 'Second language reading: reading ability or language proficiency?', en *Applied linguistics*, 12, 159-179; TAILLEFER, G. F. (1996) 'L2 reading ability: further insight into the short-circuit hypothesis', en *Modern Language Journal*, 80, 4, 461-477.; WALTER, C. (2001) 'The L2 reading comprehension threshold and working memory'. Paper given at Oxford University Language Centre, March 2001; LEE, J. W. y SHALLERT, D. L. (1997) 'The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in a EFL context' *TESOL Quarterly*, 31, 4, 713-739.; KEMBER, D. and GOW, L. (1994) 'An examination of the interactive model of ESL reading from the perspective approaches to studying.' *RELC Journal*, 25, 1, 1-25.

el factor más influyente en la competencia lectora en L2 no es otro que la competencia gramatical en la misma.

Una comparación muy ilustrativa entre la lectura en lengua materna y la lectura en lengua extranjera es la que realiza Ruiz Cecilia (2010), basada en el modelo de Mendoza (2000), citado anteriormente. El autor sostiene que la lectura en lengua extranjera comprende las cuatro fases ya mencionadas –descodificación, precomprensión, comprensión e interpretación–, a las que se añaden ciertas particularidades. Así, tras la descodificación, y previa a la comprensión, se produce una suerte de traducción, que «está lejos de ser precisa pero lo suficiente como para abrirle puertas hacia las siguientes fases del proceso de lectura. Conforme mejoran su nivel de competencia en lengua extranjera, la traducción se alterna con la no-traducción hasta que el sujeto lector pueda permitirse el prescindir de esta fase» (2010: 317). De igual modo, este modelo adopta el intertexto lector como fuente de conocimientos que permite que las fases de comprensión e interpretación se lleven a cabo de forma exitosa.

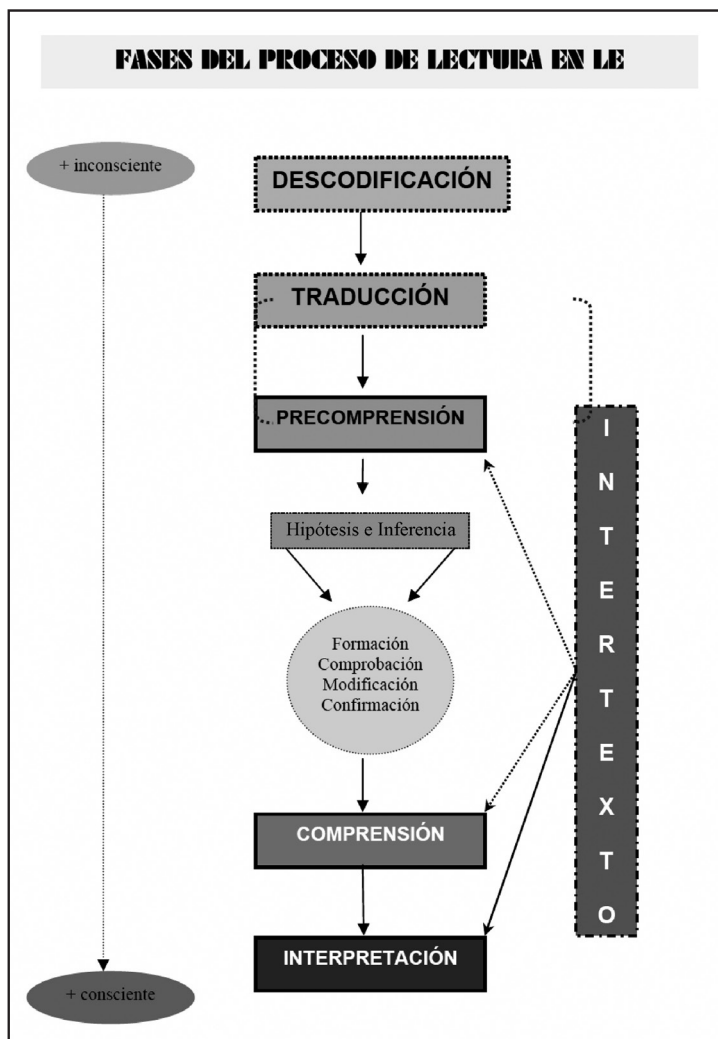


Figura 14: Modelo de Ruiz Cecilia (2010)

En un estudio acerca de la conciencia lingüística llevado a cabo en la Universidad de Lleida, Cots (2007) y otros autores reflexionan sobre las particularidades que tiene la enseñanza de la destreza lectora en lenguas extranjeras. Consideran que, puesto que el desarrollo del proceso de lectura se lleva a cabo a lo largo de toda la etapa escolar, una vez superada la escolarización, se da por supuesto que se trata de una habilidad ya adquirida, lo que a menudo lleva a dejar de cultivarla, tanto en la primera lengua como en las otras lenguas que se van incorporando al conocimiento. Por tanto, proponen pautas que se deben tener en cuenta a la hora de abordar la lectura en el aula de lenguas extranjeras, así como para explotar la lectura como herramienta de reflexión. En síntesis, apuntan la necesidad de:

1. Considerar que la motivación ayuda a obtener mayor provecho de la lectura, por lo que se deben considerar los intereses del aprendiente a la hora de seleccionar los textos.
2. Considerar la dicotomía entre autenticidad y legibilidad<sup>78</sup>. La simplificación y adaptación de textos es un asunto controvertido y continuo objeto de debate. Los autores señalan, no obstante, que “aquello más o menos aceptado en el proceso de selección de textos con objetivos pedagógicos es intentar valorar un texto a partir de componentes discursivos. Esto significa que, en general, se valora más un texto, auténtico o no, si contiene rasgos distintivos de un tipo de discurso que podemos encontrar en el mundo real (por ejemplo la manera de presentar los detalles en una descripción más o menos típica de una novela policíaca) que otro texto, comprensible desde el punto de vista sintáctico y semántico, pero que no tiene o no mantiene estas características retóricas” (2007: 101).
3. Promover la reflexión sobre aspectos discursivos.
4. Realizar actividades de *follow-up*.

### 2.1.2. La adquisición de la competencia lectora

La enseñanza de la lectura comienza normalmente en la etapa de la Educación Infantil, pero su aprendizaje empieza mucho antes. Como señala Cassany (1994: 208), «el aprendizaje de la lectura arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida». Efectivamente, la adquisición de los fundamentos de la lectura comienza desde edades muy tempranas, cuando el niño comienza a interpretar que el mundo que le rodea hace uso de signos escritos<sup>79</sup>.

78. Este aspecto se tratará en detalle en el capítulo referente a las lecturas adaptadas.

79. Solé (1992) sintetiza las principales corrientes que explican cómo se produce la adquisición de la habilidad lectora en el niño. En una primera fase, el niño reconoce globalmente palabras con las que tiene contacto habitualmente, como son su nombre, el título de un cuento, el nombre de algún producto, etc. Más adelante, al niño se le enseñan las correspondencias entre sonido y letra, las combinaciones más habituales de letras, y, por supuesto, diversas estrategias que le llevarán a la descodificación del texto. Así, las reglas de correspondencia, las estrategias de descodificación y el conocimiento previo del lector llevarán a la comprensión del significado. Por tanto, uno de

Lo más habitual es que el aprendizaje de esta destreza sea en la lengua materna, si bien no siempre es así, como es el caso del alumnado inmigrante o de sistemas educativos bilingües. En estos primeros contactos con la lectura, el conocimiento oral del sistema lingüístico precede al conocimiento escrito, aunque ciertamente ambos interactúan para avanzar conjuntamente. Es un hecho que no se pueden equiparar por completo la comprensión oral y la comprensión lectora, pero es innegable que comparten procesos cognitivos para alcanzar el resultado final, que es la construcción del significado del texto.

La destreza lectora implica, asimismo, el uso eficaz de estrategias que permitan tanto llevar a cabo la tarea como construir los cimientos para el desarrollo de tareas futuras. En los siguientes apartados vamos a exponer en qué consisten las estrategias de aprendizaje y, más detenidamente, las estrategias dedicadas a la lectura. Se prestará especial atención a las que más protagonismo tienen dentro del campo de las lenguas extranjeras.

#### 2.1.2.1. Las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera: definición y caracterización

Definir qué es una estrategia de aprendizaje no es tarea fácil. Distintos autores (Wenden y Rubin, 1987; Cohen, 1998; Hill, 2004) hacen una llamada de atención sobre la necesidad de que los investigadores acerquen y depuren los criterios de caracterización y de clasificación, con el fin de sentar las bases teóricas para el fundamento de estudios futuros.

Efectivamente, las siguientes definiciones dan muestra de la diversidad de términos que se relacionan con el concepto de estrategia:

Es necesario añadir unas precisiones sobre el término *estrategia*. En los estudios sobre este tema, las estrategias se han referido como *técnicas, tácticas, planes potencialmente conscientes, operaciones empleadas conscientemente, habilidades de aprendizaje, habilidades básicas, procedimientos de solución de problemas*. Estas múltiples designaciones aluden a la naturaleza elusiva del término (Wenden, 1987: 7)<sup>80</sup>.

La estrategia del aprendiente incluye cualquier clase de *operaciones*<sup>81</sup>, *pasos, planes, rutinas* usadas por el aprendiente para facilitar la obtención, el almacenamiento,

---

los principales aspectos que se han de tener en cuenta en la programación de actividades encaminadas al desarrollo de la destreza lectora es que «el acceso al código debe inscribirse siempre en contextos significativos» (1992: 58).

80. Traducción propia. La cita original es la siguiente:

A few words also need to be added about the term «strategy». In the literature, strategies have been referred to as «techniques», «tactics», «potentially conscious plans», «consciously employed operations», «learning skills, basic skills, functional skills», «cognitive abilities», «language processing strategies», «problem solving procedures». These multiple designations point to the elusive nature of the term.

81. Las cursivas son nuestras.

recuperación y uso de de información, es decir, lo que el aprendiente hace para aprender y para regular su aprendizaje (Rubin, 1987: 19)<sup>82</sup>.

Las estrategias de aprendizaje son técnicas, enfoques o acciones conscientes que los estudiantes toman para facilitar el aprendizaje y el recuerdo tanto del área de información lingüística como del contenido (Chamot, 1987: 71)<sup>83</sup>.

Además de la aclaración terminológica, diferentes propuestas pretenden realizar una delimitación conceptual. Wenden (1987: 6-7) expone una definición de *estrategia* desde una triple dimensión, referida a cualquiera de los siguientes comportamientos: a) acciones que los aprendientes llevan a cabo para regular el aprendizaje de una segunda lengua; b) el conocimiento de los aprendientes sobre su propio proceso de aprendizaje; c) lo que los estudiantes conocen sobre el proceso de aprendizaje de una lengua, independientemente de que lo usen o no.

En la misma línea, Cohen (1998: 4) aporta una completa definición que considera que el término se refiere tanto a los procesos de aprendizaje como a la conciencia del aprendiente de que los está aplicando:

*Las estrategias de aprendizaje de la lengua y del uso de la lengua pueden ser definidas como aquellos procesos seleccionados conscientemente por los aprendientes, y que puede resultar en una acción tomada para resaltar el aprendizaje o el uso de un segundo idioma, a través del almacenamiento, retención, recuerdo y aplicación de información de ese idioma<sup>84</sup>.*

Así pues, ante la vaguedad del término, algunos autores han propuesto unas pautas de caracterización que limiten el sentido de la noción de *estrategia*. Una de las propuestas más seguidas ha sido la de Wenden y Rubin (1987: 7-8), que aportan la siguiente batería de criterios:

1. Se trata de actuaciones específicas o técnicas.
2. Algunas estrategias pueden ser observadas (e.g. preguntar).
3. Hay otras estrategias que no se pueden observar (e.g. hacer inferencias).
4. Tienen como objeto resolver un problema.
5. Son conductas que contribuyen, tanto directa como indirectamente, al aprendizaje de una lengua.

---

82. Traducción propia. La cita original es la siguiente:

Learner strategies include any set of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information, that is, what learners do to learn and to regulate their learning.

83. Traducción propia. La cita original es la siguiente:

Learning strategies are techniques, approaches, or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information.

84. Traducción propia. La cita original es la siguiente:

*Language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language.*

6. Pueden ser llevadas a cabo conscientemente o estar automatizadas.
7. Son conductas susceptibles de cambio.

En cuanto a los distintos tipos de estrategias, Miñano López (2000) propone una clasificación de las *estrategias de aprendizaje* de acuerdo con la forma en la que se lleva a cabo el proceso. Así, se pueden dividir en dos ramas: las estrategias que inciden indirectamente en el aprendizaje de una lengua y aquellas que contribuyen directamente. En el primer grupo se distinguirían estrategias tanto sociales como comunicativas; en el segundo grupo se englobarían estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. La siguiente figura ilustra esta clasificación:



Figura 15: Clasificación de estrategias de aprendizaje basada en Miñano López (2000)

#### 2.1.2.2. Las estrategias de lectura en lengua extranjera

Si bien todas las estrategias de aprendizaje inciden en la adquisición de la habilidad lectora, son las estrategias cognitivas y las metacognitivas las que interesan en mayor medida desde el ámbito de la didáctica. La siguiente taxonomía fue propuesta por Wenden y Rubin (1987), posteriormente adaptada por Miñano López (2000) y asimismo comentada por Acquaroni (2004). Esta clasificación no recoge la totalidad de estrategias lectoras –tarea, por otra parte, imposible por su extensión–, pero manifiesta una orientación metodológica y ofrece una relación de las estrategias más útiles en el desarrollo de las habilidades lectoras en segunda lengua.

De las estrategias cognitivas, es decir, las implicadas en la obtención de conocimientos, distingue, en primer lugar, las *estrategias cognitivas de clarificación y verificación*; esto es, por ejemplo, el uso del diccionario o cualquier otro material de

referencia para aclarar significados y lograr una mejor comprensión del texto. En segundo lugar, se distinguen las *estrategias cognitivas de inferencia* o uso del conocimiento previo. En este segundo grupo cabe distinguir entre a) estrategias de inferencia interlingual, o aquellas que se basan en la comparación con otra lengua; b) estrategias de inferencia extralingual, que aplican los conocimientos del lector sobre el tema, las características del texto y otros elementos no lingüísticos que influyan en la comprensión, y c) estrategias de inferencia intralingual, que serían las basadas en el conocimiento de la lengua meta.

Entre las estrategias metacognitivas que regulan el propio aprendizaje, la autora destaca las *estrategias de atención focalizada*, esto es, las estrategias que se activan durante la prelectura para facilitar y guiar la lectura. Así, previsiones, preguntas conscientes o inconscientes, planificación de lectura, etc., serían algunas de estas estrategias. La siguiente figura esquematiza la clasificación de Miñano López (2000):



Figura 16: Clasificación de estrategias de aprendizaje basada en Miñano López (2000)

Otros autores proponen una clasificación de las estrategias de acuerdo con el momento en el que se aplican. En ese caso, las estrategias se dividirían en las que se aplican antes, durante y después de la lectura. Este tipo de clasificación también tiene una aplicación metodológica y permite el diseño de actividades sistematizadas y específicas para las distintas fases de lectura. El modelo que aquí reproducimos<sup>85</sup> es el propuesto por Haley y Austin (2004: 172)<sup>86</sup>.

85. La traducción es propia.

86. Las autoras insisten en que en su clasificación solo han considerado aquellas estrategias que se llevan a cabo de forma deliberada. Nótese que esto difiere de la definición de estrategias aportada por Wenden y Rubin (1987), que consideran también las estrategias que han sido automatizadas y se realizan de forma inconsciente.

<b>TIPOS DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA</b>
<b>ESTRATEGIAS DE PRELECTURA</b> Leer por encima el texto para buscar la idea general Leer la introducción y la conclusión Hacer un mapa semántico
<b>ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA</b> Predecir la idea principal de cada párrafo Saltar las palabras desconocidas; adivinar el significado por el contexto Dibujar para demostrar lo que el lector ha comprendido
<b>ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA</b> Relatar lo que se ha comprendido Relacionar el texto con la experiencia propia Responder al texto

El *MCER* (2002) no adopta ninguna de las distinciones anteriores y realiza una caracterización de las estrategias partiendo del acto comunicativo en sí, es decir, del hecho de *hablar, escribir, escuchar* o *leer* un texto. Así, «las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta» (2002: 61).

De este modo, el *MCER* (2002) distingue entre las actividades de *expresión, comprensión, interacción* y *mediación*. La actividad lectora se enmarca principalmente dentro del grupo de las actividades de comprensión, si bien las otras actividades también precisan de la lectura en alguna de sus fases. En cada una de estas actividades se distinguen, a su vez, cuatro tipos de estrategias o *principios metecognitivos (sic)*, como son la *planificación, ejecución, evaluación* y *corrección*, en función de la parte del proceso comunicativo en la que se llevan a cabo. Así, la comprensión supone, en primer lugar, una identificación del contexto que permita planificar la tarea y poner en funcionamiento los esquemas adecuados *–planificación–*, de modo que se plantea una hipótesis acerca de la intención comunicativa del texto y de su significado, cuyos vacíos se llenan o no a partir de inferencias *–ejecución–*. La hipótesis, pues, resulta corroborada o rechazada *–evaluación–*, con lo que se volvería a reformular de nuevo hasta encontrar una solución satisfactoria *–corrección–*.

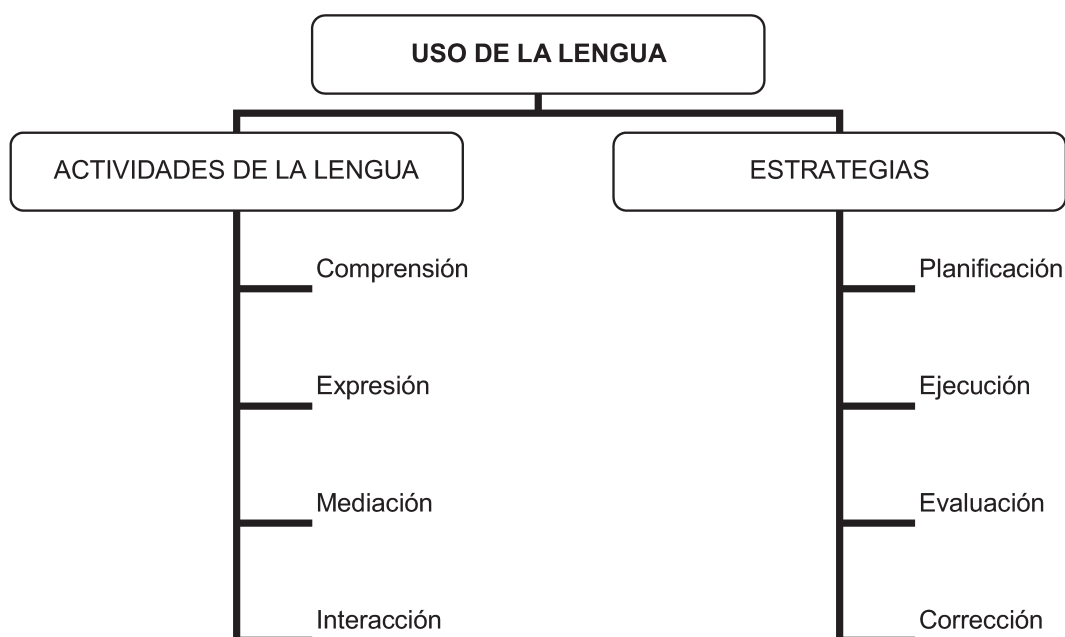


Figura 17: Consideración de las estrategias dentro del MCER (2002)

### 2.1.2.3. La adquisición de la competencia lectora: las microhabilidades lectoras

Tras revisar las principales estrategias que se llevan a cabo en la lectura, vale la pena detenerse en describir operaciones o *microhabilidades* requiere para ser llevada a cabo de una forma satisfactoria. Así, junto al trabajo en estrategias, será el desarrollo de estas microhabilidades, que en su conjunto componen la competencia lectora, lo que articule los procedimientos en el aula. Al mismo tiempo, serán objeto de evaluación, de diagnóstico, de modo que se puedan redefinir las programaciones de forma adecuada.

Cassany, Luna y Sanz (1994: 206-207) aúnan distintas propuestas para presentar una detallada relación de las *microhabilidades de la comprensión lectora*. Aquí presentamos una síntesis de las mismas:

- *El sistema de escritura*: conocer el alfabeto, su pronunciación y las reglas básicas de combinación de caracteres, tanto en letra impresa como a mano.
- *Palabras y frases*: reconocer palabras y frases y relacionarlas con su significado; conocer los mecanismos de flexión y su significado; elegir el significado adecuado de un término o frase de acuerdo a su contexto.
- *Gramática y sintaxis*: identificar las diferentes categorías gramaticales en una oración; reconocer los mecanismos de deixis.
- *Texto y comunicación*: leer en voz alta; comprender las distintas informaciones que aporta el texto; aplicar la técnica de lectura adecuada al texto y al objetivo del lector; comprender connotaciones textuales.

Esta propuesta no es en absoluto exhaustiva, pero es indicativa de la complejidad del proceso de lectura debido a la multitud de factores que engloba. En la misma línea, Mendoza Fillola (2007: 183-184), desde la perspectiva de la Didáctica General, coincide con esta idea al plantear que la lectura requiere la aplicación de habilidades de identificación y reconocimiento de las unidades básicas del sistema. No obstante, añade un aspecto que, a nuestro parecer, completa las microhabilidades señaladas anteriormente. Considera Mendoza que la lectura no es posible sin una *habilidad cognitiva de nivel superior*, esto es, «la elaboración del significado unificada y coherente integración de conocimientos y experiencias lectoras previas»<sup>87</sup>.

A partir de distintos modelos, Sánchez Miguel (2010: 68) expone la siguiente figura:

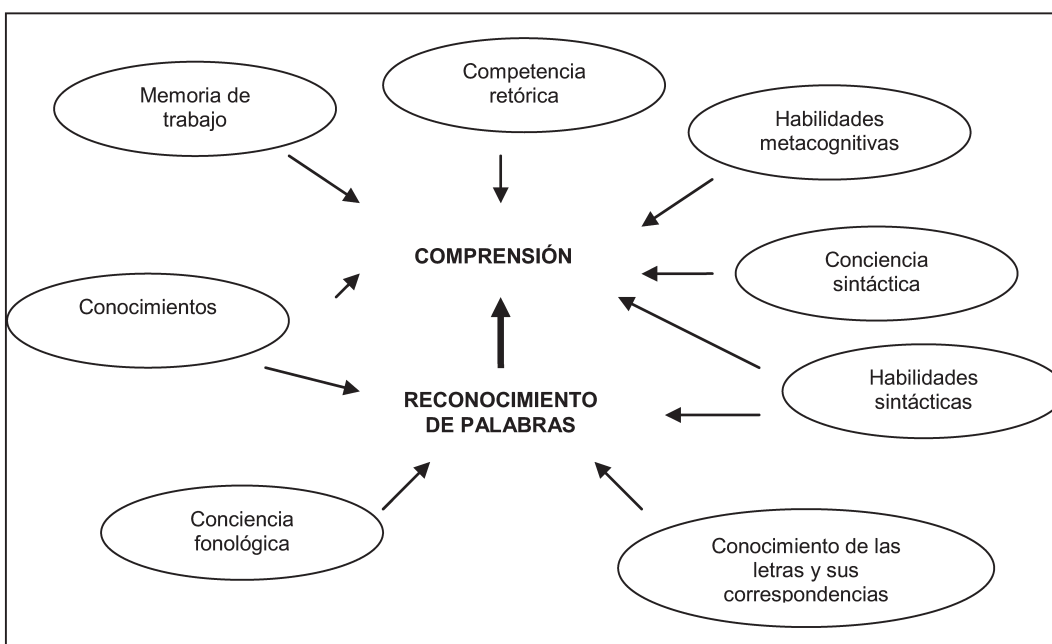


Figura 18: Modelo de comprensión lectora de Sánchez Miguel (2000)

Por tanto, la comprensión lectora se lleva a cabo en dos fases principales: el reconocimiento de palabras y la comprensión propiamente dicha. En ambas fases influyen tanto los conocimientos como las microhabilidades. Para nuestra investigación resulta de especial interés la consideración de que existe una *competencia retórica* que influye en la comprensión. Esta aparece definida como «la capacidad para detectar, interpretar y usar ciertos recursos textuales (anáforas, marcadores retóricos, elementos que avisan de la introducción de resúmenes o recapitulaciones...) que sirven para orientar el proceso de lectura» (2010: 69). Es decir,

87. Recordemos, tal como apunta Solé (1992: 45), que no basta con tener conocimientos previos, sino que estos han de ser *relevantes* para la tarea que nos ocupe y encontrarse *disponibles*.

aspectos propios del conocimiento organizativo y discursivo, pero que, en este caso, aparecen etiquetados como una competencia independiente.

#### 2.1.2.4. Actividades que promueven la adquisición de la competencia lectora

En palabras de Solé (1992: 61), «el buen lector es aquel que hace uso simultáneamente de los índices contextuales, textuales y grafofónicos para construir el significado». Precisamente, a los *buenos lectores* se refiere Víctor Moreno (2004) en un exhaustivo estudio dedicado a la competencia lectora y su desarrollo, en el que expone cuáles son las principales habilidades y estrategias que se llevan a cabo en el acto lector y cuáles son las actividades más adecuadas para el desarrollo de las mismas. Sintetiza en cuatro grupos principales las *operaciones*<sup>88</sup> que el lector lleva a cabo durante la lectura: *memorizar*, *interpretar*, *valorar* y *organizar*. En efecto, es esta una clasificación sistemática que explica hacia dónde se deberían dirigir las actividades para desarrollar la comprensión lectora. Así pues, vamos a explicar en qué consisten estas habilidades y su relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, para después proponer actividades para su fomento y práctica en el aula.

En primer lugar, *memorizar* es la habilidad básica que se pone en inmediato funcionamiento cuando se lee un texto. No se refiere el autor a la memoria como mera capacidad de recordar, sino más bien a la memoria entendida como habilidad creadora, por lo que, «si leemos los textos como matrices, como posibilidades manipulativas, y no como páginas definitivas y acabadas, lo leído puede transformarse en un sistema productivo de ocurrencias, utilizables en cualquier momento del aprendizaje, y que, como tales, pasarán a formar parte de ese dispositivo dinámico que podemos denominar memoria» (2004: 11).

En cuanto a *interpretar* el sentido de un texto, cabe destacar que es quizá la actividad en la que mayor peso tiene el papel del profesor, más aún si nos hallamos en un contexto del aula de idiomas. Por ello, las tareas para desarrollar esta habilidad han de ser parte central de la programación.

En tercer lugar, el lector debe ser capaz de *valorar* los textos objeto de su lectura. Si valorar un texto –literario, en nuestro caso– es una operación de notoria dificultad, más aún es enseñar cómo proceder para comprender el mérito literario de una obra. La educación estética pasa inevitablemente por la adquisición de conocimientos que servirán para adquirir criterios de valoración, que se sumarán a las propias apreciaciones subjetivas que cada lector pueda tener.

Por último, *organizar* es la tarea de seguimiento que más luz puede aportar sobre la comprensión y el enjuiciamiento al que el alumno ha llegado tras la lectura

---

88. Creemos necesario aclarar que el estudio de Moreno se refiere a *operaciones*, más generales que lo que hasta aquí hemos entendido como *estrategias*. Por *estrategias* entendemos acciones o técnicas concretas, mientras que las *operaciones* a las que se refiere Moreno son más bien habilidades que engloban distintas estrategias para ser llevadas a cabo.

y análisis del texto. Esta última es la que nos resulta más relevante, pues de nuevo se relaciona con la competencia discursiva.

De las actividades que Moreno (2004) propone, hemos seleccionado las que más aplicación tienen en el aula de lengua extranjera y las hemos sintetizado en la siguiente tabla:

<i>Memorizar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retener palabras clave o fundamentales, pues desarrolla al mismo tiempo la memoria y la capacidad analítica.</li> <li>- Recordar datos para responder preguntas, fomentando así la memoria asociativa.</li> <li>- Recordar detalles.</li> <li>- Recordar datos aislados.</li> <li>- Recordar datos coordinados.</li> </ul>
<i>Interpretar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar el sentido del título.</li> <li>- Determinar el emisor del texto.</li> <li>- Determinar el destinatario.</li> <li>- Determinar la finalidad del texto.</li> <li>- Explorar el mensaje.</li> <li>- Captar el sentido de un párrafo concreto.</li> <li>- Obtener ideas principales.</li> <li>- Obtener ideas secundarias.</li> <li>- Deducir ideas implícitas.</li> <li>- Predecir lo que sucederá.</li> </ul>
<i>Valorar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar el sentido de lo leído.</li> <li>- Diferenciar lo verdadero de lo falso.</li> <li>- Diferenciar lo real de lo imaginario.</li> <li>- Buscar datos.</li> <li>- Relacionar elementos textuales entre sí.</li> <li>- Determinar el estilo de un texto, cómo está escrito.</li> <li>- Enjuiciar la belleza de un texto.</li> </ul>
<i>Organizar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elegir un título para cada párrafo.</li> <li>- Establecer consecuencias.</li> <li>- Hacer esquemas.</li> <li>- Determinar la estructura del texto.</li> </ul>

### 2.1.2.5. La evaluación de la lectura

En lo referente a la evaluación, de nuevo encontramos distintos modelos que proponen parámetros de evaluación relacionados con los diversos contextos en los que la lectura se lleva a cabo. No obstante, distintas fuentes parecen coincidir en que la evaluación tendrá la doble función de diagnóstico y de control del proceso (Cassany, Luna y Sanz: 1994; Solé: 1992; Bordón: 2000, 2006).

A la hora de plantear la evaluación hay que tener en cuenta dos elementos: los *objetivos de la evaluación* o qué hay que evaluar, y los *procedimientos*<sup>89</sup>, o cómo evaluar. Los objetivos de la evaluación no son otros que las microhabilidades que componen la destreza lectora. Cassany, Sanz y Luna (1994) dividen los objetivos en *evaluación sobre el uso del texto escrito*, esto es, sobre las actitudes del lector frente al texto, y en *evaluación sobre el proceso lector*, centrada en el proceso de lectura en sí mismo<sup>90</sup>.

Centrándonos específicamente en la evaluación de la lectura en ELE, compartimos con Teresa Bordón (2000) el modelo consistente tanto en la evaluación del proceso como del resultado. La autora señala que «el objetivo fundamental de un buen procedimiento para la medición de la lectura en ELE será informar a fondo de cómo los lectores interactúan con el texto y, al mismo tiempo, proporcionar datos cuantificables para establecer comparaciones y contrastes a gran escala» (2000: 113).

En un artículo posterior, la misma autora relaciona los objetivos de la evaluación con los procedimientos para llevarla a cabo y con el tipo de calificación que se puede aportar. Ofrecemos aquí una adaptación de su propuesta (Bordón, 2006: 46):

---

89. No procede en esta investigación ahondar en las herramientas disponibles para valorar la comprensión lectora. No obstante, remitimos a la excelente relación de pruebas que elabora y comenta Montanero Fernández (2004).

90. Aquí mostramos el modelo completo propuesto por Cassany, Luna y Sanz (1994: 253):

*Evaluación sobre el uso del texto escrito:*

1. Actitudes hacia la lectura: implicación afectiva, grado de familiaridad, predisposición, hábitos, etc.
2. Capacidad de manejar fuentes escritas: saber qué, cómo y dónde puede obtenerse información de un texto escrito.

*Evaluación sobre el proceso lector*

3. Percepción del texto: fijaciones, velocidad, etc.
4. Grado de comprensión del texto:
  - Saber anticipar e inferir. Saber usar los conocimientos previos.
  - Saber integrar la información obtenida de un esquema mental coherente.
  - Poder recordar al cabo de un tiempo el significado de lo que se ha leído.
  - Entender las señales del texto: signos gráficos, tipográficos, etc.
5. Autocontrol del proceso lector:
  - Saber adecuarse a la situación de comunicación (objetivos, tiempo, texto): saber elegir la lectura rápida y la lectura atenta, entre comprender la idea central, los detalles o entre líneas.
  - Saber detectar errores de comprensión y saber escoger procedimientos para corregirlos.

Según:	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS	CALIFICACIÓN
	Evaluación <i>formativa</i> : informar sobre los <i>procesos</i>	<i>Cualitativos</i> : informes, portafolios, diarios, etc. Autoevaluación	<i>Subjetiva</i> : requiere la intervención de un evaluador
	Evaluación <i>sumativa</i> : proporcionar <i>resultados</i> evaluables	<i>Cuantitativos</i> : exámenes	<i>Objetiva</i> : se puede servir de instrumentos mecánicos

En lo referente a los tipos de pruebas, se puede distinguir entre pruebas *abiertas* y pruebas *cerradas*. El primer tipo se refiere a aquellas que pueden tener como resultado multitud de respuestas, y será un evaluador quien determine la validez o no de las respuestas; el segundo tipo está constituido por las que solo tienen una respuesta posible<sup>91</sup>. En cuanto a la adecuación de un tipo u otro, dependerá de las características del alumno, del nivel y de la finalidad que tenga la evaluación<sup>92</sup>.

Cortés Moreno (2000: 140-141) ofrece una excelente relación de aspectos que se deben considerar a la hora de evaluar la comprensión lectora. Así, un alumno se puede considerar competente en lengua extranjera si es capaz de:

- a. reconocer la escritura de una lengua;
- b. reconocer la correspondencia entre grafemas y fonemas o alófonos;
- c. mantener la concentración sin fatigarse ni perder el interés;
- d. leer con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel;
- e. deducir el significado y uso de unidades léxicas poco frecuentes;

91. Para ampliar la información de tipos de pruebas de lectura y sus características, remitimos a la aportada por Teresa Bordón (2006: 139). Ofrece una completa relación de los tipos de pruebas, sus ventajas y desventajas, así como para el nivel que son más adecuadas.

92. El *MCER* (2002: 183) da cuenta de los distintos tipos de evaluación. Ofrece una relación de trece pares, atendiendo a distintos criterios, que pueden ser aplicados a la evaluación de las distintas destrezas:

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| 1 Evaluación del aprovechamiento           | Evaluación del dominio            |
| 2 Con referencia a la norma (RN)           | Con referencia a un criterio (RC) |
| 3 Maestría RC                              | <i>Continuum</i> RC               |
| 4 Evaluación continua                      | Evaluación en un momento concreto |
| 5 Evaluación formativa                     | Evaluación sumativa               |
| 6 Evaluación directa                       | Evaluación indirecta              |
| 7 Evaluación de la actuación               | Evaluación de los conocimientos   |
| 8 Evaluación subjetiva                     | Evaluación objetiva               |
| 9 Valoración mediante lista de control     | Valoración mediante escala        |
| 10 Impresión                               | Valoración guiada                 |
| 11 Evaluación global                       | Evaluación analítica              |
| 12 Evaluación en serie                     | Evaluación por categorías         |
| 13 Evaluación realizada por otras personas | Autoevaluación                    |

- f. reconocer marcadores o indicadores del discurso;
- g. entender relaciones entre las partes de una frase o de un texto, establecidas mediante elementos de cohesión;
- h. entender información implícita;
- i. entender el valor comunicativo (funciones) de frases y enunciados;
- j. seleccionar y extraer los puntos pertinentes para un propósito;
- k. distinguir la idea principal de los detalles secundarios;
- l. discernir entre opinión, conjetura y hecho demostrable o comprobado;
- m. transcodificar información de un gráfico a un texto, de un texto a una parrilla o viceversa, etc.
- n. captar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias;
- o. interpretar un texto sirviéndose del propio bagaje cultural y, en especial, de los conocimientos adquiridos sobre el tema en cuestión, así como de la experiencia previa con textos de ese tipo o sobre dicho tema;
- p. captar el estado de ánimo y la actitud del autor.

En definitiva, hemos tratado de discriminar las aportaciones de diferentes modelos, centrándonos especialmente en aquellos que analizan la actividad estratégica del lector. De cualquier modo, consideramos que hay distintos modelos válidos de evaluación de la comprensión lectora, adaptados a las distintas circunstancias de enseñanza-aprendizaje. En la presente investigación, se profundizará en este aspecto en el capítulo dedicado específicamente a la evaluación de la competencia literaria.

#### 2.1.2.6. Algunas consideraciones sobre las nuevas formas de lectura

El estudio de Daniel Cassany (2006) *Tras las líneas* explora en profundidad el nuevo panorama de la actividad lectora contemporánea. Señala el autor que hay cuatro factores principales que están transformando las prácticas de lectura actuales (2006: 11-12):

- En primer lugar, la extensión del modelo democrático tiene como resultado un lector más crítico y sensible a la ideología presente en los textos.
- En segundo lugar, la globalización y la generalización del aprendizaje de lenguas han dado lugar a un nuevo tipo de lectura, *plurilingüe* y multicultural.
- El tercer aspecto es la irrupción de Internet en nuestras vidas, con nuevos modos de discurso, de formato y de roles de autor y lector.
- El cuarto (y quizá el más discutible, desde nuestra opinión) es que el género de divulgación científica ha ganado un enorme protagonismo, lo que implica nuevos retos en lo referente a la formación del lector.

Esta nueva realidad ha dado paso a otras formas de lectura. Hoy en día, los nuevos medios de comunicación, las migraciones y el conocimiento de idiomas, entre

otros, han dado lugar a lo que el autor denomina *globalización lectora*, esto es, el acceso a textos de otras culturas a los que nos aproximamos en su lengua original o a través de traducciones. Esto implica una *lectura intercultural*, que es aquella en la que se lleva a cabo una lectura en la cual autor y lector no comparten una misma cultura y que requiere de conocimientos y estrategias distintas a la de la *lectura intracultural*.

En el epílogo de su obra, Cassany hace una viva definición de lo que suponen las nuevas formas de lectura (2006: 281-284):

*Leer ya no es lo que era, dije al principio. En efecto, es diferente. Sigue siendo importante, trascendental... –quizá todavía más. Pero leemos otros textos, de otro modo, que nos llegan a través de nuevos medios, que transmiten contenidos distintos, más heterogéneos, ideologizados, pluriculturales. Nos relacionamos con ellos de otra manera. Y empezamos a pensar, sentir y mirar de otro modo... Nunca fue fácil, leer y comprender, pero hoy es todavía más complicado (...) Todo tiene un punto de vista, una ideología, una mirada parcial, unos intereses. No hay miradas limpias. El sesgo es omnipresente. Incluso sin malicia ni intención, nuestra mirada es local y particular. Como autor, solo soy un pequeño ser que se asoma al planeta desde su casa. Como lectores, somos como un pollito de granja, confundido, iluminado por cientos de bombillas de infrarrojos que dibujan mil sombras en el suelo...*

## **2.2. La adquisición de la competencia literaria**

En el primer capítulo de esta investigación hemos realizado una caracterización del concepto de competencia literaria operativa dentro del ámbito de la didáctica. En el presente capítulo nos hemos referido, asimismo, al proceso lector como base para abordar los principios de la formación literaria. En el siguiente apartado, ahondaremos en uno de los objetivos principales de este estudio, esto es, en perfilar los fundamentos de la formación literaria en lengua extranjera, en concreto en español (LE). Para ello, comenzaremos revisando la aproximación tradicional al hecho literario en lengua española a partir del comentario de textos, para determinar cuáles son sus principales puntos de interés. A continuación, se revisarán los nuevos enfoques dentro de la educación literaria, desde una perspectiva múltiple que aborda los conocimientos, procedimientos, actitudes y creencias, así como su evaluación. Por último, dirigiremos las conclusiones hasta nuestro punto de interés, es decir, a la adquisición de la competencia literaria en ELE.

### **2.2.1. El enfoque tradicional: el comentario de textos**

A la hora de fundamentar nuestro enfoque sobre la adquisición de la competencia literaria, es necesario determinar cuáles han sido tradicionalmente los modelos de aproximación a la literatura en las aulas, para así apreciar qué aspectos han priorizado los distintos enfoques, manuales y docentes.

Colomer (1996: 123-126) dibuja la evolución del tratamiento de la literatura en las aulas a lo largo de la historia. Así, destaca tres modelos representativos de

distintas épocas: un primer modelo, vigente desde la Edad Media hasta el siglo XIX, que concebía la literatura como un modelo de elocución cuyo análisis servía como preparación para otras actividades profesionales –sermones, discursos, escritura, etc.–; el segundo modelo es el que comienza en el siglo XIX y atribuye una nueva función a la enseñanza de la literatura, que será concebida como la esencia de las nacionalidades y su estudio será parte del mejor conocimiento de la historia; por último, el modelo actual, que comenzó a mediados del siglo XX, entiende la literatura como un bien cultural de acceso libre y se considera, asimismo, la vertiente placentera de la lectura. Este nuevo modelo es deudor de las formulaciones del formalismo y el estructuralismo, que rechazan el modelo historicista y proponen un mayor acercamiento al texto en sí. De este modo, la didáctica relegará los conocimientos literarios a un segundo plano para centrarse en formar lectores competentes. Reproducimos aquí la tabla propuesta por la autora como síntesis de esta evolución:

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Corpus</i>	<i>Actividades</i>
Aprendizaje elocutivo	Retórica	Textos clásicos	Comentario Copia y glosa
Posesión del patrimonio colectivo	Historia	Textos nacionales	Manual de historia (antologías)
Capacidad de interpretación Ocio cultural	Instrumentos de análisis	Textos (nacionales)	Antologías Comentario

Colomer resume este cambio de paradigma en «el cambio de *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria*» (1996: 130). Así, tal como señala Lomas (1999), es el fracaso de los métodos historicistas de enseñanza de la literatura la razón por la que se propone un nuevo enfoque dirigido a crear actitudes positivas hacia el texto literario a partir del análisis detallado de fragmentos representativos, esto es, el llamado comentario de texto. Así, «saber literatura no es ya solo conocer la historia literaria sino también dominar un conjunto de técnicas que hacen posible una adecuada comprensión del fondo y de la forma de las obras literarias» (1996: 104).

Dentro de este enfoque, la programación de los contenidos literarios aparece inserta, por lo general, en el área de Lengua y Literatura. En esta área, el trabajo con textos literarios aparece poco atendido y principalmente centrado en la comprensión más que en una lectura literaria global. En niveles posteriores, se ha adoptado tradicionalmente un enfoque más historicista, centrado en el conocimiento de

los principales períodos, autores, convenciones literarias y rasgos de las distintas tipologías textuales, aunque bien es cierto –como veremos más adelante– que los nuevos enfoques aparecen más dirigidos a la comunicación texto-lector y a la construcción del significado. Así pues, un recorrido por los principales modelos propuestos para el comentario del texto en el aula puede mostrar cómo se ha desarrollado en las aulas la adquisición de los códigos literarios y qué géneros y textos se han considerado parte de la materia.

Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón (1976), en su clásico *Cómo se comenta un texto literario*, proponen un método de análisis dirigido tanto a jóvenes escolares como a estudiantes universitarios. El método se basa en unas fases de análisis organizadas que van desde la comprensión general hasta el estudio más específico de aspectos tales como la estructura y la forma. Aunque las directrices que ofrece son muy generales, aporta también ejemplos de comentario que muestran las posibilidades de este modelo. Dichos ejemplos muestran que el análisis minucioso tiene por objeto acercar al lector a una mayor comprensión del contenido. No debe ser, por lo tanto, un inventario de figuras retóricas, sino más bien una interpretación de aquellas que resulten relevantes.

Una obra que supuso un referente y que todavía hoy sigue ocupando un lugar prioritario en la metodología de análisis de textos literarios es *Comentario de textos literarios*, de José María Díez Borque (1977). Esta obra plantea distintas etapas sistematizadas en el análisis de modo que el análisis contextual, formal y forma de comunicación sean lo más completos posible. Las fases propuestas son: 0) comprensión del texto; 1) aplicación de conocimientos previos (situación del texto, género literario y forma de expresión); 3) el autor en el texto (actitud, punto de vista, disposición, implicación); 4) argumento, asunto y tono; 5) estructura del contenido; 6) tema e idea central; 7) plano fónico-fonológico-prosodémático; 8) plano morfosintáctico; 9) plano semántico; 10) el texto como comunicación; 11) el texto en sociedad; 12) conclusión y crítica personal. El análisis resultante, por lo exhaustivo –ya que contempla aspectos contextuales, retóricos y pragmáticos–, se aproximaría en gran medida a la potenciación del desarrollo de la competencia literaria, tal como se entiende en las definiciones analizadas. De hecho, la bibliografía que ofrece el autor contiene obras de referencia de muy diversos enfoques dentro de la Teoría de la Literatura.

Rafael Lapesa (1995) propone un comentario basado en las características específicas del lenguaje literario, principalmente del lenguaje poético. El comentario, así, debe analizar aspectos como el ritmo, la rima y las estrofas u otras combinaciones. También se aproxima a lo que denomina *lenguaje figurado* y el estudio de las *figuras*, es decir, de los recursos estilísticos de orden semántico. En cuanto a los géneros literarios, este autor distingue un amplio abanico en el que se incluyen desde géneros clásicos hasta algunos propios de la época contemporánea. Sin embargo, del género dramático solo considera su vertiente en verso y no menciona el teatro en prosa desarrollado desde el siglo XIX. De cada uno de los géneros hace un recorrido de su evolución histórica y sus principales exponentes. También de

cada uno de los géneros destaca algunos rasgos característicos y distintivos, si bien ninguno de ellos es tratado con profundidad.

Rosa Navarro (1995) considera que el texto es una unidad estructurada que debe ser desentramada por el lector para poder apreciarlo y comprenderlo en su totalidad. Esta labor de descodificación no es la misma para un texto clásico, para el que se requiere un *utillaje cultural*, que para un texto contemporáneo, que enfrenta al lector con el texto y le permite más libertad interpretativa. Los textos clásicos requieren el conocimiento de una serie de convenciones literarias referentes tanto a tópicos y alusiones como a requisitos formales; así, un análisis adecuado debería contemplar el tipo de composición con sus exigencias y las figuras retóricas. La autora basa el análisis del texto en la aprehensión de la estructura. Además de la estructura externa, que principalmente da pistas acerca del contexto de la obra, el lector debe acercarse a la estructura interna, ya que en ella está el *artificio de su construcción*. El hecho de que el autor haya elegido una estructura u otra, si ha respetado las convenciones del género o no, es lo que dará forma a la obra y servirá de sostén al contenido; es la estructura la forma en que las ideas del texto están interrelacionadas para expresar el asunto. El análisis de la estructura comprende, además, el conocimiento del *diseño retórico*, es decir, de los principales recursos que se usan para articularla. En palabras de la autora, «ver a) lo que se repite, b) lo que se contrapone, c) lo que disuena» (1995: 136). El método de Navarro está, así pues, orientado al lector o estudiante experimentado, pues no ofrece ningún tipo de clasificaciones de género, glosario de términos ni exposición detallada de las fases del análisis. Sin embargo, los ejemplos son clarificadores y muestran claramente lo que sería un análisis completo de un texto literario.

Por otro lado, Redondo Goicoechea (1995) propone un método aplicable exclusivamente a los textos narrativos, y, en concreto, a textos completos, ya que el objetivo básico es dar cuenta de la polifonía textual a lo largo de todo el relato, desde el principio hasta el fin, sin que esto excluya una mayor atención al estudio de determinados fragmentos. La autora plantea un análisis con fases diferenciadas: en primer lugar, insiste en la importancia de una lectura cuidadosa y, si es necesario para la comprensión, reiterada. El objeto no es otro que conocer el texto «casi de memoria, para que sea él el que responda a nuestras preguntas» (1995: 26). Después se acomete el análisis de las estructuras externa e interna, y, dentro de esta última, se distinguen los niveles narrativos, o diferentes narraciones contenidas dentro de la narración principal, y las *secuencias semánticas*, es decir, su planteamiento, desarrollo y solución. A continuación, se consideran el tiempo, con las relaciones de orden, frecuencia y duración, y espacio, tanto las localizaciones estáticas como los cambios de escenario. Por último, la caracterización y funciones, tanto de los distintos personajes como del narrador, han de ser observados con detalle. El objeto de este minucioso análisis de los elementos narrativos no es otro que descifrar los códigos discursivos, lingüísticos, ideológicos y simbólicos que organizan el texto, o, en otras palabras, la relación historia contada-discurso.

Una vez realizada una síntesis de los mismos, se relaciona la obra con su contexto histórico, así como con la producción global del autor.

Benito Lobo y Fernández Vizoso (1996) formulan un método de análisis muy semejante al de Díez Borque, pero sintetizado en tan solo cuatro fases: localización, análisis de la técnica literaria escogida –tipo de versificación, en el caso de la lírica, o tipo de narrador, en el caso de la narrativa– con sus implicaciones, determinación de los rasgos que muestran la función poética, estudio de las figuras literarias clasificado en los planos fónico, léxico y sintáctico, y, por último, un comentario crítico que abarque tanto una valoración personal como una reflexión histórica. El método de análisis está dirigido a estudiantes de Bachillerato que preparan su acceso a la universidad, lo que posiblemente explica la simplicidad y falta de profundidad de esta propuesta. Sin embargo, es necesario aclarar que los autores incluyen este modelo de análisis en un conjunto de propuestas de comentario de todo tipo de textos, sean literarios o no.

Prado Biezma (1984) ofrece una propuesta de análisis o «lectura crítica» desde la perspectiva estructuralista –propuesta que sería revisada en 1999–, que él mismo resume como un desciframiento o *descodificación* del texto para una posterior interpretación o *recodificación* en la que se dé sentido al conjunto de los elementos, puestos unos en relación con los otros. La primera fase de este método es el establecimiento del *statu quo* o contexto histórico-literario de la obra, así como de los datos relevantes en torno al autor. La segunda fase se centra en el nivel anecdótico del texto. En ella se analizan los elementos narrativos del texto, esto es, los elementos que componen el espacio físico, social e histórico del relato, la *estructura actancial*, es decir, del valor de los *actantes*, en cuanto a personajes y fuerzas que actúan en la historia, y, por último, se considerarían el tiempo y dinámica del discurso. A continuación, se analizan los elementos que estructuran el texto como discurso o *figuras retóricas*, así como el punto de vista y función del narrador. La tercera fase es la que hace una lectura interpretativa de los niveles ideológico y simbólico del texto, es decir, del texto como conflicto o confrontación de realidades.

Esta propuesta resulta modificada por el propio Prado Biezma (1999), que, sin abandonar el marco del estructuralismo, considera también las aportaciones del *tematismo*. Así, considera que la narración se articula en torno a dos ejes, el sintagmático, que organiza la linealidad del texto, y el paradigmático, organizado por los diferentes niveles de la escritura en torno a un tema o varios temas. Por tanto, el análisis del texto consistirá en el examen de los distintos niveles del eje paradigmático, tales como el nivel mítico, el nivel metafórico, el nivel anecdótico, etc., así como de los componentes del nivel sintagmático, tales como el tiempo, el narrador, etc. El autor apunta que no todas las novelas pueden ser analizadas con idéntica mirada, puesto que el lector tendrá diferentes perspectivas hacia cada texto. Por ello, distingue cuatro focalizaciones posibles en el acto de lectura, que son la *focalización evenemencial*, ligada a la creación de la intriga; la *focalización existencial*, dependiente del conflicto de un personaje; la *focalización sociológica e histórica*, pendiente de la voluntad referencial; y, en último lugar, la *focalización metadiscursiva*,

que se fija en la relación del narrador con su narración y con el sistema narrativo en general.

El siguiente cuadro ofrece una comparación entre los aspectos fundamentales tratados por los distintos modelos de comentario de texto analizados:

	<i>Fases del análisis</i>	<i>Géneros literarios</i>	<i>Niveles de análisis</i>	<i>Datos historiográficos</i>
Lázaro Carreter (1976)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lectura del texto.</li> <li>– Localización.</li> <li>– Determinación del tema.</li> <li>– Determinación de la estructura.</li> <li>– Análisis de la forma partiendo del tema.</li> <li>– Conclusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ejemplos de comentarios de obras poéticas, narrativas y dramáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tema.</li> <li>– Estructura.</li> <li>– Forma (incluye un glosario con los recursos retóricos más comunes).</li> <li>– Estructura externa e interna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No aporta información sobre períodos ni autores, pero da ejemplos de comentarios de obras desde medievales hasta contemporáneas.</li> </ul>
Díez Borque (1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprensión del texto.</li> <li>– Aplicación de conocimientos previos.</li> <li>– Análisis del contenido.</li> <li>– Análisis de la forma.</li> <li>– El texto como comunicación literaria en sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Épica en verso.</li> <li>– Épica en prosa.</li> <li>– Lírica.</li> <li>– Dramática.</li> <li>– Oratoria.</li> <li>– Historia.</li> <li>– Didáctica.</li> <li>– Periodismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fónico, fonológico, prosodemático.</li> <li>– Morfosintáctico.</li> <li>– Semántico.</li> <li>– Estructura externa e interna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No aporta información sobre períodos ni autores, pero da ejemplos de comentarios de obras desde medievales hasta contemporáneas.</li> </ul>
Lapesa (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No menciona ningún procedimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Poesía épica y epopeya.</li> <li>– Poesía épico-didáctica.</li> <li>– Poesía lírica.</li> <li>– Poesía dramática.</li> <li>– La novela.</li> <li>– La didáctica y la crítica.</li> <li>– La historia.</li> <li>– El periodismo.</li> <li>– La oratoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lenguaje figurado.</li> <li>– Imágenes y epítetos.</li> <li>– El ritmo, la rima, la estrofa y otras combinaciones.</li> <li>– Estructura externa en formas poéticas.</li> <li>– Estructura externa en géneros dramáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Raíces greco-latinas.</li> <li>– Recorrido por la historia de la Literatura Española.</li> </ul>

2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

<p>Navarro (1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lectura y reconocimiento de la forma del texto.</li> <li>– Aprehensión de la estructura interna.</li> <li>– Análisis de la lengua poética.</li> <li>– Relación con su contexto.</li> <li>– En el caso de la prosa, analiza la función y características de los personajes, el tiempo, el espacio, la trama, el punto de vista y el narrador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Menciona textos en verso y textos en prosa.</li> <li>– Aporta ejemplos de comentarios de poemas y de fragmentos narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contexto.</li> <li>– Forma del texto.</li> <li>– Estructura externa e interna. El «diseño retórico».</li> <li>– Lenguaje poético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No aporta información sobre períodos ni autores. Se debe considerar el contexto de la obra, pues en él regían determinados presupuestos poéticos.</li> </ul>
<p>Redondo Goicoechea (1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Información sobre el contexto del autor y de la obra.</li> <li>– Lectura comprensiva.</li> <li>– Búsqueda de elementos morfológicos externos: marcas gráficas, espacios, etc.</li> <li>– Establecer los niveles narrativos.</li> <li>– Establecer las secuencias semánticas: planteamiento, desarrollo y solución.</li> <li>– Análisis del tiempo: orden, duración y frecuencia.</li> <li>– Análisis del espacio: escenarios y movimientos espaciales.</li> <li>– Análisis de los personajes: caracterización y funciones.</li> <li>– La función narradora: voz, visión y modos de escritura.</li> <li>– Síntesis interpretativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Género narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Historia: tiempo, espacio, personajes en tanto que protagonistas.</li> <li>– Discurso: narrador (narrador, enunciadador y personajes).</li> <li>– Estructura externa (elementos morfológicos externos) e interna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No aporta información sobre períodos ni autores, pero da ejemplos de comentarios de obras desde medievales hasta contemporáneas.</li> </ul>

## 2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

Prado Biezma (1984)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Introducción: acercamiento a la génesis de la obra.</li> <li>– Lectura descriptiva del nivel anecdótico del texto: estructura narrativa, el texto como discurso.</li> <li>– Lectura interpretativa de los niveles ideológico y simbólico del texto: conflictos y confrontación de realidades.</li> </ul>	– Género narrativo: la novela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contexto.</li> <li>– Espacio.</li> <li>– Actantes (actores y símbolos o fuerzas).</li> <li>– Tiempo.</li> <li>– Estructura del texto (segmentos).</li> <li>– Función poética del texto.</li> <li>– Conflictos y confrontaciones presentes en el texto.</li> </ul>	– Aporta diversos ejemplos de la literatura universal pertenecientes a diferentes etapas.
Prado Biezma (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Distingue 4 tipos:</li> <li>– Focalización eventemencial: ligada a la creación de la intriga.</li> <li>– Focalización existencial: dependiente del conflicto de un personaje.</li> <li>– Focalización sociológica e histórica: pendiente de la voluntad referencial.</li> <li>– Focalización metadiscursiva: que se fija en la relación del narrador con su narración y con el sistema narrativo en general.</li> </ul>	– Género narrativo: la novela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Narración e historia.</li> <li>– Tiempo.</li> <li>– Espacio.</li> <li>– Héroes, personajes y fuerzas actanciales.</li> <li>– La estructura actancial: conflictos generales, conflictos domésticos, conflictos íntimos.</li> <li>– La instancia narrativa.</li> <li>– Trata el modelo temático-estructural, en el que se distinguen el eje paradigmático (temas, mitos y símbolos) y el eje sintagmático (estudio del tiempo y organización de la progresión narrativa).</li> </ul>	– Aporta diversos ejemplos de la literatura universal pertenecientes a diferentes etapas.

### 2.2.2. Hacia un nuevo enfoque en la educación literaria

Los diferentes modelos de aproximación al texto literario muestran notables semejanzas, que resumimos en los siguientes puntos:

- Ofrecen pautas sistemáticas de actuación, esto es, distinguen tanto las *fases* como los *niveles de análisis*.
- Abordan *conocimientos específicos* en torno al texto literario, esto es, en torno a convenciones literarias, tópicos, requisitos formales; modos de composición y exigencias retóricas.
- Contemplan los *contenidos historiográficos*.

No es objeto de este estudio valorar en profundidad la conveniencia de estos enfoques ni de la oportunidad de su empleo en ciertas situaciones educativas. No obstante, queremos resaltar su excelencia y valor como herramienta de trabajo en determinados contextos. Parece estar bastante asumido el principio de que el conocimiento analítico de reglas y convenciones ayuda a validar las interpretaciones intuitivas que se hacen del texto literario. En otras palabras, a mayor y más detallado conocimiento del funcionamiento del sistema del lenguaje literario, mayor será la capacidad de descifrar los efectos producidos por los recursos estilísticos. No obstante, hay voces que se manifiestan contrarias a introducir actividades de estilística en la clase de lengua extranjera, argumentando que dirigen los esfuerzos del estudiante a objetivos distintos de la comprensión e interpretación del texto. Tal como resume Grove (1986: 129), «los estudiantes operan en el texto más que permitir que el poema o la novela se dirijan a ellos»<sup>93</sup>.

Sin embargo, con anterioridad se ha señalado que la competencia literaria no se puede considerar ni caracterizar en aislado, y deberíamos ubicarla en paralelo a la competencia comunicativa y, por lo tanto, en una zona de solapamiento entre distintas competencias. Se ha señalado, asimismo, de qué modo los conocimientos discursivos y socioculturales son parte capital, sin lugar a dudas, en la formación del lector literario competente, si bien no son sus únicos componentes. Señala Colomer (1998: 78) que «en las últimas décadas se ha asistido a un desplazamiento teórico importante en este campo que ha pasado del estudio teórico de las obras al estudio de todo el circuito comunicativo literario». Este deslizamiento se aprecia, asimismo, en otros campos disciplinares contiguos a la teoría literaria<sup>94</sup> y otras ciencias del lenguaje, lo que ha permitido que, desde la didáctica, se pueda establecer un marco teórico de referencia. De la misma opinión es García Rivera (1995), quien destaca la importancia de adoptar un enfoque ecléctico y flexible, adaptado a las circunstancias de aprendizaje:

Lo importante, por tanto, no es plantear falsas dicotomías como historia de la literatura sí/historia de la literatura no, o bien comprensión de textos sí/explicación teórica no..., sino activar un aprendizaje significativo por el alumno, esto es, ligado a sus capacidades cognitivas y a sus propias actitudes y experiencias. Si cumple estas condiciones y se adapta a la situación escolar en cuestión, todos los métodos prácticamente, ya sean filológicos, históricos, temáticos o estructurales pueden dar buenos resultados en educación (1995: 25-26).

Por ello, el siguiente apartado va a dedicarse a los nuevos enfoques en la educación literaria, amplios en su concepción y flexibles en su aplicación, lo que nos permitirá aproximarnos a la multitud de contextos posibles a la hora de tratar el hecho literario en el aula de ELE.

---

93. La traducción es nuestra. La cita original es la siguiente: «the students operate on the text rather than let a poem or a novel speak to them».

94. No podemos dejar de referirnos al estudio de Tejero Romano que, aunque más centrado en jóvenes lectores, ofrece una propuesta de cómo integrar diversas disciplinas en la Didáctica de la Literatura.

### 2.2.2.1. Conocimientos de la competencia literaria

Por conocimientos entendemos los conceptos, datos y otro tipo de saberes que son necesarios para comprender el sentido de un texto literario<sup>95</sup>. Lógicamente, cuanto más se profundice en estos conocimientos, mejor será la capacidad de interpretar el hecho literario. Sin embargo, vemos necesario subrayar que no nos referimos a estos conocimientos como saberes enciclopédicos sin más, sino más bien como conjuntos interrelacionados que –tal como veremos en el apartado referido a los procedimientos– se pueden aplicar en la lectura activa.

Los estudios de didáctica que se han centrado en el desarrollo de este tema parecen estar bastante de acuerdo al determinar cuáles son los conocimientos que engloba la competencia literaria (Cassany, Sanz y Luna, 1994; Mendoza, 1995, 1998, 2007; Núñez Ruiz, 2001; Sanz, 2002; Ow, 2004), diferenciándose principalmente en nomenclatura y matices. A continuación vamos a ver un resumen de sus propuestas para después establecer una comparación entre ellos.

Cassany, Sanz y Luna (1994: 489) formulan un modelo que agrupa en tres bloques los contenidos referentes al bloque conceptual, entendiéndolos como la información que debería tener el lector competente: 1) *tradición literaria*: conocimientos extraliterarios, información acerca de la tradición cultural a la que pertenece una obra, referentes para la interpretación de textos, etc.; 2) *géneros literarios*: los diferentes géneros discursivos, qué géneros pueden ser considerados y cuáles no, los aspectos formales y técnicas que caracterizan a cada uno de ellos; y 3) *recursos estilísticos*: «son los recursos verbales que utiliza un escritor para elaborar su mensaje y conseguir los objetivos que se ha propuesto». En el ámbito de la enseñanza, subrayan los autores, resulta muy útil la clasificación que distingue entre recursos fónicos, morfológicos y semánticos. En la misma línea se encuentra Núñez Ruiz (2001: 104-105), para quien la enseñanza de la literatura implica, al menos, tres saberes diferentes: a) Enseñar literatura, esto es, un arte con unas técnicas específicas; b) enseñar lengua, en sus distintas elaboraciones artísticas<sup>96</sup>; c) enseñar un repertorio cultural propio de una nación, que, a su vez, guarda relación con otros repertorios.

Ambos modelos, sin duda, abarcan los conocimientos que un lector competente en lo literario debería poseer: desde lo más general, como es el trasfondo cultural de una obra, hasta lo más concreto, como el género y las peculiaridades concretas de un texto determinado. Sin embargo, cabe señalar que no hacen referencia a la comprensión lectora como requisito básico del lector literario, es decir, no contempla las habilidades lingüísticas, pragmáticas, discursivas y estratégicas

95. Compartimos con Ow (2004: 248) esta concepción de conocimiento en sentido amplio, al igual que cuando distingue entre *dato* y *concepto*, entendidos como información y representación, respectivamente.

96. Explica el autor que «la lengua literaria no es un uso más del lenguaje, son la plena finalidad del mismo; lejos de ser una forma especial que se aleja de la norma, coincide con las posibilidades virtuales del lenguaje y todo otro uso del mismo es una reducción de sus posibilidades».

necesarias para la labor de descodificación e interpretación del texto escrito. Reiteramos nuestra consideración de que ambas habilidades –lectoras y literarias– se encuentran interrelacionadas y son necesarias para una recepción significativa.

Esta misma apreciación se puede hacer acerca del modelo propuesto por Maili Ow (2004: 249-250). Desde una perspectiva que sitúa la competencia literaria como una rama de la competencia sociocultural, la autora organiza los conocimientos de la competencia literaria en dos bloques: *cultura y literatura* y *el cosmos literario*. El primero se refiere a conocimientos referidos al hecho literario en general, mientras que el segundo se centra más en la comunicación literaria concreta, específicamente dentro del género narrativo. Reproducimos aquí su propuesta:

<i>Cultura y Literatura</i>	<i>El cosmos literario</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enciclopedia cultural (referentes)</li> <li>- Textos y tradiciones culturales (institucionalizados)</li> <li>- Géneros discursivos</li> <li>- refracción y Comunicación literaria</li> <li>- horizonte ideológico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje y gramática de la Literatura</li> <li>- Géneros secundarios</li> <li>- Relación autor-héroe-lector</li> <li>- Niveles de la obra literaria</li> <li>- Género novelesco:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Héroe novelesco</li> <li>- Cronotopo novelesco</li> <li>- Argumento</li> <li>- Narrador</li> </ul> </li> </ul>

Sanz Pastor (2002) se sitúa en el punto de vista del profesor de lenguas extranjeras. Incide en la idea de que la literatura debe ocupar un lugar preferente en la formación del estudiante, y no solo como medio para desarrollar otras competencias, sino también como un fin en sí misma y como parte de una formación integral. Esto implica que un lector competente no ha de ser necesariamente un lector literario competente. Sobre esta base, subraya la idea del error que supone considerar que al alumno extranjero –en este caso– le basta con un conocimiento sesgado y anecdótico de la literatura. Por ello, la autora insiste en delimitar claramente los elementos que conforman el *conocimiento literario* –o competencia literaria– que el estudiante debería poseer<sup>97</sup>, como concreta al señalar que «la competencia (literaria) incluye conceptos como: la comunicación, el lector, las reglas del arte y

97. Insistimos aquí en que Marta Sanz se refiere a un alumnado muy determinado, como es el estudiante de español como lengua extranjera. También se debe considerar que la autora enmarca el conocimiento literario o competencia literaria dentro del saber cultural, dentro de los componentes que conforman la competencia intercultural de acuerdo con el siguiente esquema de Zárte (2002):

<i>Competencia intercultural</i>			
Saber hacer	Saber aprender	Saber sobre el otro	Saber cultural
Competencia lingüística en L2 (interlingüística)			

de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y receptores de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad» (2002: 8-11). Más específicamente, la autora habla de los siguientes *subconocimientos* (sic) que un lector literario competente debería poseer o adquirir:

a) *Conocimientos culturales:*

- Conocimiento histórico.
- Conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar.
- Conocimiento de la historia literaria.
- Conocimiento de otros textos (literarios, musicales, visuales, etc.) coetáneos al texto con el que se va a trabajar.

b) *Conocimientos especializados:*

- Conocimiento de las características del género (previsiones a partir de la idea de macro y de superestructura).
- Conocimiento sobre conceptos generales de la teoría literaria.

c) *Conocimientos del código lingüístico:*

- Conocimiento lingüístico general.
- Conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de la explicitud, etc.).

d) *Conocimientos de didáctica*<sup>98</sup>.

En consonancia con los modelos anteriores está la propuesta de Mendoza (1998a: 182-183), que se distingue tanto por el hecho de no limitarse únicamente a los conocimientos culturales como por otorgar una mayor importancia a habilidades lectoras. Así, los componentes de la competencia literaria son una suma de la destreza como lector y de saberes que configuran la competencia literaria propiamente dicha. Los primeros incluyen el conocimiento de la lengua escrita y de las estrategias para su comprensión; los segundos son los conocimientos y habilidades que permiten interpretar el hecho literario. Lo más destacable de este modelo es que el hecho literario es considerado como un acto comunicativo, por lo que sus componentes son, en gran medida, los mismos que aquellos de la competencia comunicativa. La siguiente tabla detalla lo explicado por el autor:

---

98. Conviene aclarar que el último punto, *los conocimientos de didáctica*, solo se debe considerar en los casos en los que la adquisición de la competencia literaria se realice en un contexto académico en el que se propicie el desarrollo estrategias de metecognición, o de *aprender a aprender*.

<i>La competencia literaria como suma de...</i>	
<i>Conocimientos del hecho literario</i>	<i>Competencia lectora</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los conocimientos textuales y discursivos que integran la competencia comunicativa.</li> <li>- Saberes lingüísticos necesarios para la decodificación (reconocimiento de unidades menores: grafías, significados connotativos y denotativos, etc.).</li> <li>- Saberes pragmáticos que permitan comprender la función del texto.</li> <li>- Saberes metatextuales acerca de convenciones y tipologías textuales.               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) conocimientos de carácter cultural-enciclopédico;</li> <li>b) conocimientos referidos a modalidades del discurso;</li> <li>c) saberes estratégicos que son necesarios para leer diferentes tipos de textos literarios<sup>98</sup>.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las microestructuras retóricas.</li> <li>- Conocimiento de usos especialmente expresivos del sistema de lengua.</li> <li>- Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto.</li> <li>- Saberes relativos a estrategias.</li> <li>- Saberes intertextuales, que permitan:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) detectar e identificar las secuencias en las que se ha recurrido a la reelaboración de obras, textos o la alusión o mención de citas de otros autores;</li> <li>b) apreciar la intención estética de escribir <i>literatura sobre literatura</i>;</li> <li>c) valorar el efecto de estos recursos.</li> </ul> </li> </ul>

Una muy destacable aportación es la que realizan López Valero y Encabo Fernández (2002), que enriquecen la descripción de los componentes de la competencia literaria al entender que a esta se subordina otra serie de competencias en función del género literario al que se esté aplicando. Esto es, se requieren distintas habilidades al aproximarse a los diferentes géneros literarios. En palabras de los propios autores:

Así, la competencia poética estará referida a la capacidad de la persona para comprender y describir textos poéticos a la vez que también será capaz de producirlos. La poesía tiene un fuerte componente de tipo estético, con lo cual hay que hacer especial hincapié en las estructuras retóricas, además de la interpretación simbólica que la disposición lingüística nos ofrece. La competencia narrativa atenderá a otras condiciones más referidas a la coherencia y estructura espaciotemporal con

99. Reproducimos aquí la cita completa de Mendoza (1998a: 182): «La competencia literaria integra distintos bloques y tipos de saberes: a) los referidos al saber cultural-enciclopédico, compuesto por códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias, *topoi* y otros lugares comunes a los que toda cultura alude para su transmisión e implicación); b) los referidos a las modalidades de discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales literarias...) junto a una muestra de estructuras textuales; y c) los saberes estratégicos desde la activación de diversas lógicas (de lo fantástico, de lo verosímil, de lo ficticio, de lo real...) que son necesarias para leer diferentes tipos de textos hasta los específicos de decodificación y los más complejos de interacción y cooperación receptora».

la cual se desarrolla un texto. En la narrativa el nivel de abstracción es algo menor que en la poesía, con lo que la concreción tendrá que ser mayor. Por último, como tercer gran género, hallamos el teatro; ser competente dramática o teatralmente es harto complicado, ya que conlleva dos vertientes. Por un lado, la más asequible es la que se corresponde con la visión de la representación o lectura de obras de teatro, cuya posterior interpretación está al alcance de las personas que estén preparadas en aspectos lingüístico-comunicativos, pero la representación requiere una preparación específica cuyos niveles alcanzan una complejidad mayor. Por tanto, podemos decir que no es sencillo ser competente poética y narrativamente, pero el serlo dramática o teatralmente supone un mayor nivel de dificultad (2002: 88-89).

Efectivamente, el hecho de entender que los distintos géneros discursivos requieren de unos u otros conocimientos para lograr una interpretación significativa puede resultar un buen punto de partida a la hora de especificar cuáles son los saberes concretos que el lector literario debe poseer y, especialmente, para marcar las pautas que los docentes deberían considerar en sus programaciones. Asimismo, resulta especialmente imprescindible en el campo de la lectura literaria en lengua extranjera, ya que se trata de un ámbito en el que es frecuente encontrarse con distintas procedencias, contextos y, por lo tanto, intertextos muy variables de unos lectores a otros. No obstante, el hecho de detallar los conocimientos del lector competente en uno u otro género no es, de ningún modo, tarea fácil, por lo que las pretensiones de las programaciones deben ser, de cualquier manera, realistas:

Una persona competente literariamente hablando debería reunir todas esas características, pero somos conscientes de que la perfección no es fácil de alcanzar, y debemos conformarnos al menos con que la persona se aproxime en la mayor medida de sus posibilidades a los tres géneros literarios para poder tener una mejor conformación mental de la Literatura, con la finalidad de que pueda enfrentarse con garantías a la lectura de obras literarias correspondientes a los distintos géneros y, de igual modo, que pueda atreverse con la redacción e textos en cualquiera de ellos (2002: 89).

En la misma línea se sitúa Ballester (2007), que apuesta por la variedad de tipologías textuales, como reflejo de la presencia de la literatura en diferentes espacios de la sociedad. Afirma así que:

Los seres humanos adquirimos la competencia literaria en la medida que la comunicación literaria está presente en la sociedad. Por tanto, esto implicará crear situaciones que hagan percibir la literatura como una situación comunicativa real, naturalmente siempre a partir de todo tipo de textos. Un bagaje de tipología textual amplio y heterodoxo de aquello que es denominado hecho literario<sup>100</sup> (2007: 96-97).

---

100. Traducción propia. La cita original es la siguiente:

Els éssers humans adquirim competència literària en la mesura que la comunicació literària és present a la societat. Per tant, això implicarà crear situacions que facen percebre la literatura com una situació comunicativa real, naturalment sempre a partir de tot tipus de textos. Un bagatge de tipologia textual ben ampli i heterodox d'allò que anomenem el fet literari.

Después de revisar el estado de la cuestión, podemos concluir que el conjunto de propuestas y modelos marca los cauces de desarrollo para una descripción del lector literario competente, pero que no ahonda ni detalla cuáles son los conocimientos concretos que dicho lector debe poseer. No obstante, resulta razonable esta falta de precisión, pues, como ya hemos señalado anteriormente, el concepto de competencia literaria es flexible y cambiante, depende de multitud de variables –edad, nivel lingüístico, finalidad de la lectura e, incluso, corriente crítica en la que nos enmarcamos–, y será en cada caso concreto en el que se puedan especificar los saberes necesarios para alcanzar el dominio de la habilidad lectora y literaria.

Así pues, volvamos a nuestra concepción de competencia literaria constituida por una suma de competencias, que se llevarán a cabo de forma prioritaria en función de cada actividad. Así, queremos remitir a las directrices comprendidas en el *MCER* (2002), que, en cualquier caso, serán preeminentes a la hora de propiciar el desarrollo de la competencia literaria. La siguiente tabla da cuenta de las líneas generales que se deberían considerar<sup>101</sup>:

*Conocimientos que conforman la competencia literaria*

<i>Conocimientos lingüísticos</i>	<i>Conocimientos pragmáticos</i>	<i>Referentes culturales</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- elementos gramaticales</li> <li>- elementos léxicos</li> <li>- relaciones gramaticales y léxicas de carácter semántico</li> <li>- conocimiento de la ortografía</li> <li>- conocimientos ortoépicas</li> </ul>	<p><i>Elementos discursivos y organizativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizadores textuales</li> <li>- elementos de coherencia y cohesión</li> <li>- diferentes modalidades de estilo</li> <li>- diferentes registros</li> <li>- convenciones y características de diferentes géneros textuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- convenciones y características de diferentes productos artísticos y textuales</li> <li>- referentes culturales</li> </ul>
	<p><i>Componentes funcionales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- microfunciones</li> <li>- macrofunciones</li> </ul>	

101. Hemos tomado como fuente las indicaciones que ofrece el *MCER* (2002) referentes a los ámbitos de conocimientos que conforman tanto las competencias generales como las comunicativas. Ciertamente, ante lo exhaustivo de dicho documento, sintetizamos las líneas generales que, en nuestra opinión, deberían servir como punto de partida para diseñar aplicaciones pedagógicas. Una muestra práctica la veremos en el capítulo 5 del presente estudio, dedicado a la propuesta didáctica.

La concreción de estas orientaciones generales en el campo específico de ELE se ha llevado a cabo en el *PCIC* (2006). En dicho documento se aportan inventarios de los contenidos lingüísticos y pragmáticos en función del nivel de competencia lingüística. En cuanto a los referentes culturales, se organizan en tres fases, de acuerdo al nivel de profundización que se persiga y totalmente independientes de la dimensión lingüística. En un apartado dedicado específicamente a ello [2. 4. *Los contenidos literarios en español (LE)*] concretaremos la consideración que dicho documento otorga a los conocimientos específicamente relacionados con el hecho literario.

#### 2.2.2.2. Los procedimientos de la competencia literaria

El lector que posee los conocimientos que le hacen competente en lo literario debe también contar con el *saber hacer*, con los procedimientos que le lleven al éxito de la tarea. Así, se puede apuntar que los procedimientos son las formas de llevar a cabo las tareas necesarias para interpretar los textos literarios. Otro rasgo que toma especial relevancia en este caso es, tal como señala Ow (2004: 250), que los procedimientos son «susceptibles de ser educados».

Cassany, Sanz y Luna (1994: 486) señalan la importancia de dar un lugar destacado en el aula al desarrollo de procedimientos y actitudes que intervienen y favorecen la adquisición. Su propuesta no es en absoluto exhaustiva, pero da cuenta de la complejidad de la lectura literaria como conjunto de diversas operaciones. Citan los autores los siguientes procedimientos, que a continuación pasamos a comentar:

PROCEDIMIENTOS	
- Leer	- Interpretar
- Escuchar	- Analizar
- Hablar	- Relacionar
- Escribir	- Valorar
	- Comparar

- *Leer*: nos referimos aquí a al acto de descodificación y comprensión, si bien el proceso de lectura resulta de mayor complejidad, tal como se ha señalado en el apartado referido a la competencia lectora. Así, remitimos a este apartado en el que se explica cómo el proceso de lectura incluye en sí mismo las habilidades de descodificación, interacción, interpretación y valoración.
- *Escuchar*: entendido en el sentido amplio del término, tiene una doble vertiente. En primer lugar, escuchar porque la lectura es diálogo e interacción

con el autor, con el propio texto y con otras interpretaciones<sup>102</sup>. En segundo lugar, algunos géneros se transmiten –o pueden ser transmitidos– de forma oral, como la lírica<sup>103</sup> y el teatro, por lo que requieren de esta habilidad. Asimismo, algunos recursos literarios son de naturaleza fonológica (aliteración, homofonía, onomatopeya, etc.), por lo que su correcta recepción pasa por entender su efecto sonoro.

- *Hablar*: de nuevo a la idea del texto como espacio de interacción y de diálogo.
- *Escribir*: son muchos los autores que inciden en la importancia de apoyar la enseñanza de la literatura con actividades de creación (Maley y Duff, 1990; Colomer, 1991; Cassany, Sanz y Luna, 1994; Abril, 2004; Sanz, 2004 y 2006; Naranjo, 1999; Showalter, 2003; Benetti, Castellato y Messori, 2004; Acquaroni, 2007). Efectivamente, las actividades escritas de creación y recreación de textos literarios amplían y enriquecen el conocimiento acerca de la lengua literaria<sup>104</sup>. Asimismo, desde el punto de vista del profesor de lengua extranjera, la creación pone en marcha estrategias que inciden en el conocimiento global de la lengua. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, no compartimos la idea de que el dominio de las técnicas de escritura sea indispensable para el lector competente en lo literario, sino que se trata más bien de dos habilidades independientes que se enriquecen mutuamente.
- *Interpretar*: la interpretación del texto literario supone, en palabras de Mendoza (1998a: 180), «una *re-creación* semántica y significativa del texto». El hecho de tomar el texto como unidad supone, además, que la labor interpretativa no solo se limita a segmentos lingüísticos aislados, sino como parte de un conjunto y enmarcada dentro de un contexto determinado. De mayor complejidad es la postura de Eco, para quien texto es «un artificio sintáctico semántico pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo» (1981: 4).
- *Analizar*: la construcción del significado pasa por un análisis de sus componentes y la relación entre ellos. Normalmente se lleva a cabo de modo automático, como una parte más del proceso de lectura, pero puede ser también formulado como una actividad que lleve a una más completa interpretación del texto o de un aspecto determinado del mismo<sup>105</sup>. Las peculiaridades de cada tipo de texto dirigen hacia la formulación de unas hipótesis

---

102. Las propuestas de Mendoza Fillola (1998a) y Ow (2004) ponen especial énfasis en entender la literatura como espacio polifónico y de diálogo.

103. Manuel Abril (2004: 100) ilustra adecuadamente la importancia de *saber escuchar* en la formación de un lector literario. La experiencia lectora comienza en la niñez, escuchando cuentos e historias. Además, inicia lo que el autor denomina *itinerario poético*, supone tres fases: *oír* –ya desde el seno materno–, *leer* –antes de la escuela y en ella– y *escribir* –desde que sea posible–.

104. Como ejemplo de las posibilidades de las actividades de creación literaria, remitimos al estudio de Delmiro-Coto (2002) como referencia obligada.

105. El apartado dedicado al enfoque tradicional basado en el comentario de textos da ejemplos de este tipo de análisis al que nos referimos.

determinadas que se verán corroboradas o rechazadas a partir del análisis y la interpretación de los componentes textuales.

- *Relacionar*: el lector establece relaciones entre lo expuesto en el texto, sus conocimientos y experiencias previas, sus creencias y juicios, etc. Como nos recuerda Mendoza (1998a: 181), de nuevo en este punto toma importancia el concepto de *intertexto*, entendido como la «percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido (...) media entre la competencia literaria y estrategias de lectura; es el encargado de integrar y contextualizar pragmáticamente los re-conocimientos, evocaciones, referencias, sensaciones, asociaciones que un texto concreto es capaz de desarrollar con el lector».
- *Valorar*: más allá de la mera comprensión e interpretación, el lector hace una síntesis y valoración de lo leído, esto es, relaciona sus conclusiones con sus saberes previos y referentes culturales para así poder emitir juicios de tipo intelectual o estético. Esta operación implica necesariamente la acción de *comparar*, por lo que, a mayor experiencia con textos literarios<sup>106</sup>, mayor capacidad de juicio crítico poseerá el lector.

En este punto, queremos destacar la importancia de que los procedimientos sean parte capital en el diseño de programaciones y actividades concretas. Un buen ejemplo sería la propuesta de Showalter (2003: 25-26), que toma las habilidades del alumno como eje articulador en la redacción de objetivos. Así pues, el acceso al hecho literario, incluidos los conocimientos, se articula en torno a las tareas que el estudiante realiza –o es capaz de realizar–. Reproducimos su propuesta<sup>107</sup>:

---

106. Este punto se relaciona con la importancia del *canon*, que desarrollaremos con más detenimiento en el capítulo 3 de este estudio.

107. Traducción propia. El original es el que sigue:

1. How to recognize subtle and complex differences in language use.
2. How to read figurative language and distinguish between literal and metaphorical meaning.
3. How to seek out further knowledge about the literary work, its author, its content, or its interpretation.
4. How to detect the cultural assumptions underlying writings from a different time or society, and in the process to become aware of one's own cultural assumptions.
5. How to relate apparently disparate works to one another, and to synthesize ideas that connect them into a tradition or a literary period.
6. How to use literary models as cultural references, either to communicate with others or to clarify one's own ideas.
7. How to think creatively about problems by using literature as a broadening of one's own experience and practical knowledge.
8. How to read closely, with attention to detailed use of diction, syntax, metaphor, and style, not only in high literary works, but in decoding the stream of language everyone in modern society is exposed to.
9. How to create literary texts of one's own, whether imaginative or critical.
10. How to think creatively within and beyond literary studies, making some connections between the literary work and one's own life.

1. Cómo reconocer diferencias sutiles y complejas en el uso del lenguaje.
2. Cómo leer lenguaje figurativo y distinguir entre el significado metafórico y el literal.
3. Cómo ampliar los conocimientos sobre la obra literaria, su autor, su contenido y su interpretación.
4. Cómo detectar los supuestos culturales que subyacen en obras de distintas épocas o sociedades, en el proceso de ser consciente sobre los propios supuestos culturales.
5. Cómo relacionar obras aparentemente dispares entre ellas, y sintetizar las ideas que las conectan con una tradición o un período literario.
6. Cómo usar modelos literarios como referencias culturales, sean para comunicar o para aclarar las propias ideas.
7. Cómo reflexionar de modo creativo sobre problemas a través del uso de la literatura como ampliación de la propia experiencia y conocimiento.
8. Cómo leer con atención a los detalles en la dicción, la sintaxis, las metáforas y el estilo, no solo en obras de la literatura, sino también en el lenguaje común al que el individuo está expuesto en la sociedad actual.
9. Cómo crear textos literarios, sean críticos o literarios.
10. Cómo pensar creativamente dentro, e incluso más allá, de los estudios literarios, creando conexiones entre la obra literaria y la propia vida.
11. Cómo trabajar y aprender con otros, tomando la literatura como foco de discusión y análisis.
12. Cómo defender un juicio crítico frente a la opinión informada de otros.

En efecto, se trata de una propuesta exhaustiva que abarca un conjunto considerable de las habilidades que el lector literario debe poseer. En una línea semejante, si bien más sistemático, se presenta el modelo aportado por Maili Ow (2004: 251), que analiza la actividad literaria y agrupa los procedimientos en cuatro categorías, en función de si se refieren al lector, al contexto, al texto o a la valoración. Reproducimos aquí su propuesta:

- 
11. How to work and learn with others, taking literature as a focus for discussion and analysis.
  12. How to defend a critical judgement against the informed opinion of others.

<i>Contextualización cultural</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento del contexto y del horizonte ideológico en el que surge la obra (conocimientos sobre cultura y literatura).</li> <li>- Reconocimiento del contexto y del horizonte ideológico desde el que se realiza la lectura.</li> <li>- Establecimiento de relaciones entre ambos contextos y horizontes.</li> </ul>
<i>Autorreconocimiento como lector de un texto ficticio</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección / Aceptación de un rol de lector.</li> <li>- Reconocimiento como lector autorizado.</li> <li>- Suspensión de los predicados de verdad-falsedad respecto de la obra que lee.</li> <li>- Posicionamiento de la lógica de ficcionalidad de la obra.</li> </ul>
<i>Construcción de significado</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hipotetización: previsión de la composición arquitectónica del texto.</li> <li>- Tematización: completación de las indeterminaciones del texto (operaciones interpretativas: inferir, connotar, atribuir significado).</li> <li>- Síntesis: agrupamiento del material y los contenidos de la obra (recuerdos y expectativas).</li> <li>- Organización: comprensión de la arquitectura de la obra.</li> <li>- Diálogo: reconocimiento (oír y responder) de las voces que atraviesan la obra.</li> <li>- Co-creación de objeto estético: establecimiento de relaciones y creación de representaciones (Iser), construcción de la unidad temática (Culler).</li> </ul>
<i>Valoración</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración técnica del material y la forma compositiva de la obra.</li> <li>- Valoración cognitiva y ética de la arquitectura de la obra.</li> <li>- Valoración ética del objeto estético.</li> <li>- Reconstrucción de la voz propia si las voces de los Otros presentadas en la obra son convincentes.</li> </ul>

El *MCER* no hace referencia a los procedimientos como tal, pero se refiere a los *procesos comunicativos de la lengua* y a las destrezas que estos implican. Las destrezas se pueden describir desde su naturaleza –auditivas, lingüísticas, semánticas, etc.– o bien a partir del momento en que se llevan a cabo dentro de la realización de un acto comunicativo. Coincidimos con Ow (2004: 250-251) en que los procedimientos que conforman la competencia literaria son de tipo *heurístico*, es decir, que no siguen una secuencia lineal, sino que se llevan a cabo en diferente orden e interrelacionándose entre ellos, dependiendo del lector y del momento de la lectura. Se oponen así a los procedimientos de tipo *algorítmico*, que son los que siguen un orden estricto entre paso y paso. Así pues, creemos que la siguiente figura ilustra

cómo debemos interpretar las orientaciones del *MCER* a la hora de considerar los procedimientos que conforman la competencia literaria<sup>108</sup>:

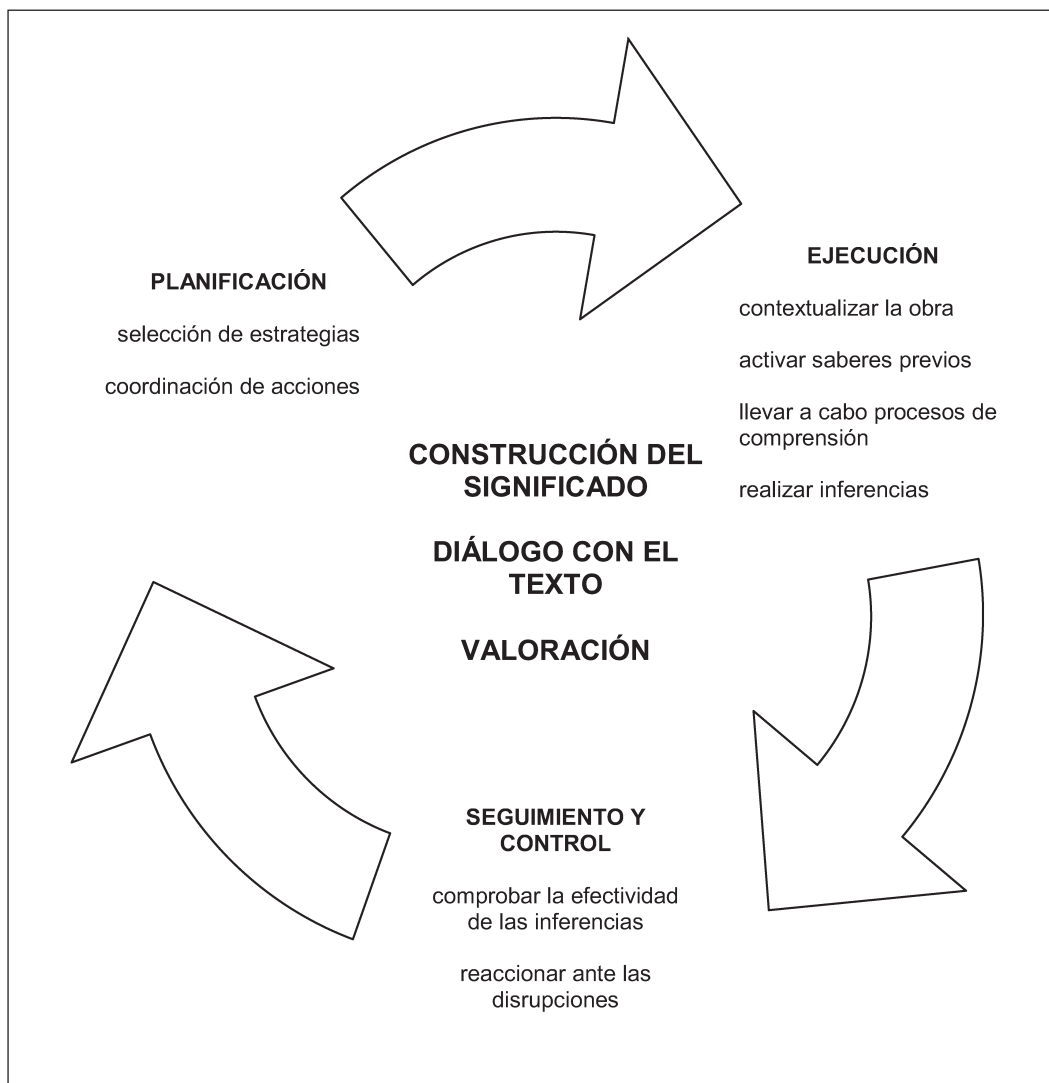


Figura 18: Procedimientos que conforman la competencia literaria

### 2.2.2.3. Las actitudes y creencias de la competencia literaria

Los estudios de didáctica coinciden en destacar que, si bien las actitudes positivas no son una habilidad en sí misma, sí son componente esencial de la competencia literaria en cuanto que inciden en el desarrollo de otras capacidades y destrezas,

108. Recordamos aquí de nuevo que los contenidos de carácter procedimental en el campo concreto de la enseñanza de la literatura en E/LE se detallarán en el apartado 2.4. *Los contenidos literarios en español (LE)*, dedicado al tratamiento de los contenidos específicamente literarios en el *PCIC* (2006).

especialmente en el campo de las segundas lenguas, donde la variable afectiva<sup>109</sup> tiene gran importancia. Como actitud entendemos, tal como la define el DTCE, «la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo». Ow (2004: 252-253) distingue una triple dimensión del término dentro del ámbito educativo:

- Dimensión cognitiva
- Dimensión afectiva
- Dimensión conductual o volitiva

En la enseñanza de la literatura, esto significa que las actitudes suponen un conocimiento de los valores que las obras transmiten, una comprensión y sensibilización hacia ellos y, además, un posicionamiento de aceptación o rechazo. Lógicamente, dependiendo del contexto, se dará más importancia a una dimensión u otra. Así, las dimensiones afectivas y conductuales tienen mayor importancia en los jóvenes lectores, mientras que en la formación de adultos adquiere mayor protagonismo la dimensión cognitiva.

De igual modo, en el ámbito de la enseñanza, las actitudes hacia el hecho literario van a estar determinadas, en gran medida, por el sistema de creencias que subyace en la práctica educativa, es decir, por las asunciones que tienen los distintos agentes del entorno educativo acerca del proceso de aprendizaje de la literatura. Maili Ow (2004: 255) considera pertinente incluir las *concepciones* sobre la literatura, el lector y la lectura dentro de la definición de competencia literaria, ya que pueden contribuir a entender qué supone la enseñanza de la literatura, así como servir como herramienta útil para identificar las dificultades que se presentan con frecuencia a los lectores literarios. La siguiente tabla resume las aportaciones de Ow. En la columna de la izquierda se sitúan las concepciones posibles acerca de los aspectos que conforman el hecho literario; en la columna de la derecha, se muestran las creencias que deben sustentar la construcción de una competencia literaria desde un enfoque constructivista:

---

109. Sobre la importancia de la variable afectiva, remitimos a la imprescindible obra de Jane Arnold (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.

	<i>Posibles enfoques</i>	<i>Enfoque constructivista</i>
LITERATURA	Desde un «saber» en manos de los expertos hasta una concepción flexible como fenómeno de comunicación interpersonal y contextualizada.	Un tipo de comunicación en la que los sentidos son construidos en un encuentro dialógico de dos o más sujetos (autor, personajes, lector).
OBRA LITERARIA	Desde creencias de un solo sentido correcto de la obra hasta las que conciben el relativismo de los significados.	Está potencialmente abierta a una pluralidad de sentidos, pero no a todos.
LECTURA LITERARIA	Desde considerar la lectura literaria como una mera descodificación de lo dicho por el autor hasta considerar la lectura como un proceso de atribución de significados socialmente construidos.	Es un proceso activo-constructivo del sujeto lector.
LECTOR LITERARIO	Desde creer que «recibe» un producto hasta considerarlo co-creador de la obra.	Es co-creador de la obra.

En efecto, compartimos con la autora la validez del enfoque constructivista como sistema de creencias hacia el hecho literario. Este enfoque toma un especial relieve dentro del campo de la enseñanza de segundas lenguas en el que se inscribe nuestra investigación. Así, vamos a ofrecer una síntesis de todas las actitudes que, desde nuestro punto de vista, conforman la competencia literaria:

- Participar del hábito lector.
- Valorar la literatura como manifestación cultural.
- Entender el hecho literario como diálogo en el que se escucha y respeta la voz del otro.
- Aceptar que existen diferentes perspectivas desde las que abordar un hecho determinado.
- Ser capaces de construir un significado personal de la obra, que integre y supere la exégesis que se ha hecho de la misma. En palabras de Frye (1972: 29): «En la literatura hay mucho por admirar, pero la finalidad del estudio

literario no es la admiración de algo remoto, sino el reconocimiento de que se corresponde con algo de nosotros mismos»<sup>110</sup>.

- Emitir juicios críticos a partir de la reflexión sobre lo leído.
- Participar de la riqueza cultural de otros lugares (de especial importancia en el caso de literatura en lengua extranjera).

### 2.2.3. La competencia literaria en el aula

En este apartado vamos a centrarnos en aspectos metodológicos relacionados con la formación literaria. Pretendemos así mostrar la aplicación que el modelo presentado tiene dentro del aula, para lo cual nos referiremos a diferentes cuestiones principales, que se presentarán interrelacionadas, pues hacemos nuestras las palabras de Escudero (1994: 13) cuando señala que «la condición fundamental para la enseñanza de la literatura será la de la armonización de todos los factores afectados en esa comunicación docente». Por tanto, haremos, en primer lugar, algunas consideraciones en torno al *enfoque* de la asignatura; a continuación se revisará en líneas generales cuál debe ser el *papel del profesor*, para pasar así a referirse a su alcance sobre la *formación literaria del alumno*; por último, se aportarán unas líneas de actuación para el diseño de *programaciones y actividades*.

Se ha señalado anteriormente que la literatura ha tenido un lugar cambiante en las aulas; en efecto, se han seguido enfoques<sup>111</sup> que le otorgan un mayor o menor protagonismo, así como una diversidad de funciones, que van desde el entretenimiento hasta la función educativa. No obstante, cualquiera que sea el tratamiento, siempre ha prevalecido la intención de contribuir a la educación literaria del alumno.

Las corrientes más recientes insisten en la necesidad de orientar la asignatura desde un punto de vista *interdisciplinar*. De esta opinión son López Valero y Encabo Fernández (2002). Se refieren a la didáctica de la literatura como *disciplina emergente* en la que aún hay un largo camino por recorrer hasta hallar un enfoque adecuado. El principal problema, en palabras de los autores, es que «de momento hay demasiadas reminiscencias de corte filológico en lo que respecta a la docencia y la investigación» (2002: 51), por lo que la reorientación de esta disciplina debería pasar por acercarse a las aportaciones que pueden venir de otras áreas, entre las que se destacan la Sociología, Filosofía, Antropología, Filología, Psicología y Pedagogía. En efecto, compartimos la idea de que tanto las contribuciones teóricas

110. Traducción propia. La cita original es la siguiente: «In literature there is much to admire, but the end of literary study is not admiration of something remote, but the recognition that it corresponds to something with in ourselves».

111. A este respecto, resulta indispensable el completo estudio de González Landa (1995): «Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura». Sobre el papel de la literatura en el aula de ELE, los estudios de Sanz Pastor (2006), Acquaroni (2007) y Mendoza (2007) son de obligada referencia.

dirigidas a docentes como el ejercicio de lecturas comparadas de índole interdiscursiva dentro del aula serían elementos en gran medida enriquecedores.

Más específico se muestra Núñez, quien manifiesta la necesidad existente desde el área de la didáctica de que la teoría literaria supere el marco teórico para pasar a aportar una aplicación práctica de sus progresos. Al mismo tiempo, desde la didáctica deberían tenerse en cuenta estas contribuciones a la hora de diseñar programas de lectura y literatura. Estamos de acuerdo con Núñez (1998: 290), quien destaca las siguientes, que procedemos a comentar:

- *Que teoría del texto literario se amplíe a una teoría de los contextos literarios.* Reiteramos aquí nuestra concepción del texto literario como parte de un sistema cultural y como legado de una época.
- *Considerar el papel del lector,* tal como se reclama desde los enfoques basados en la recepción. El lector debe desempeñar su papel como agente negociador del significado.
- *Centrarse en mayor medida en el proceso de recepción,* atendiendo, por tanto, a los componentes del proceso de lectura, conociendo su funcionamiento y detectando, si procede, las disfunciones que pudieran suceder.
- *Tener en cuenta las definiciones de lo literario y la literariedad* como punto de partida para el conocimiento de lo específico del hecho literario y su aplicación pedagógica.
- *Recuperar algunas de las principales aportaciones del siglo XX:* el New Criticism (el lenguaje construye la literariedad), la Nueva Crítica Francesa (Barthes y la unificación del espacio literario con el mundo de los símbolos y los mitos), el Formalismo Ruso y la Estilística (por analizar fórmulas lingüísticas).
- *Recuperar la Retórica Clásica como ciencia general de la expresividad lingüística,* ya que el conocimiento de recursos y convenciones sirve de llave hacia el significado profundo del texto literario.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el papel del profesor como *intermediario* entre los conocimientos específicos y el alumno toma especial importancia. Martín Peris (1991: 175) matiza esta concepción y se inclina más por concebir al docente como un *negociador* entre los contenidos, los procedimientos de aprendizaje y los participantes. Mora Sánchez (1994) adopta este enfoque y añade, además, el papel de *observador* de la realidad externa y la que halla en el aula. De cualquier modo, se aprecia desde la didáctica<sup>112</sup> una postura común de considerar que el desarrollo de la autonomía del estudiante ha de ser la función prioritaria del docente. Por nuestra parte, nos inclinamos por la denominación que propone Mendoza (2007: 112-113), que se refiere al profesor como un *gestor* del currículo, las opciones metodológicas y los contenidos, lo que le da opción, además, a seleccionar recursos y materiales.

---

112. El estudio de Mora (1994) revisa distintas aproximaciones teóricas en torno al papel del profesor en la autonomía de aprendizaje del alumno.

De cualquier modo, el profesor tiene como principal función la formación del *lector literario*. Así lo manifiesta Colomer (1991), quien, en una obra dedicada a la formación lectora en las aulas de primaria, especifica los *componentes de la educación literaria*, completando así las definiciones que anteriormente hemos revisado. La siguiente figura ilustra su modelo, basado en una doble vertiente: a nivel de comportamiento lector y a nivel de comportamiento lingüístico:

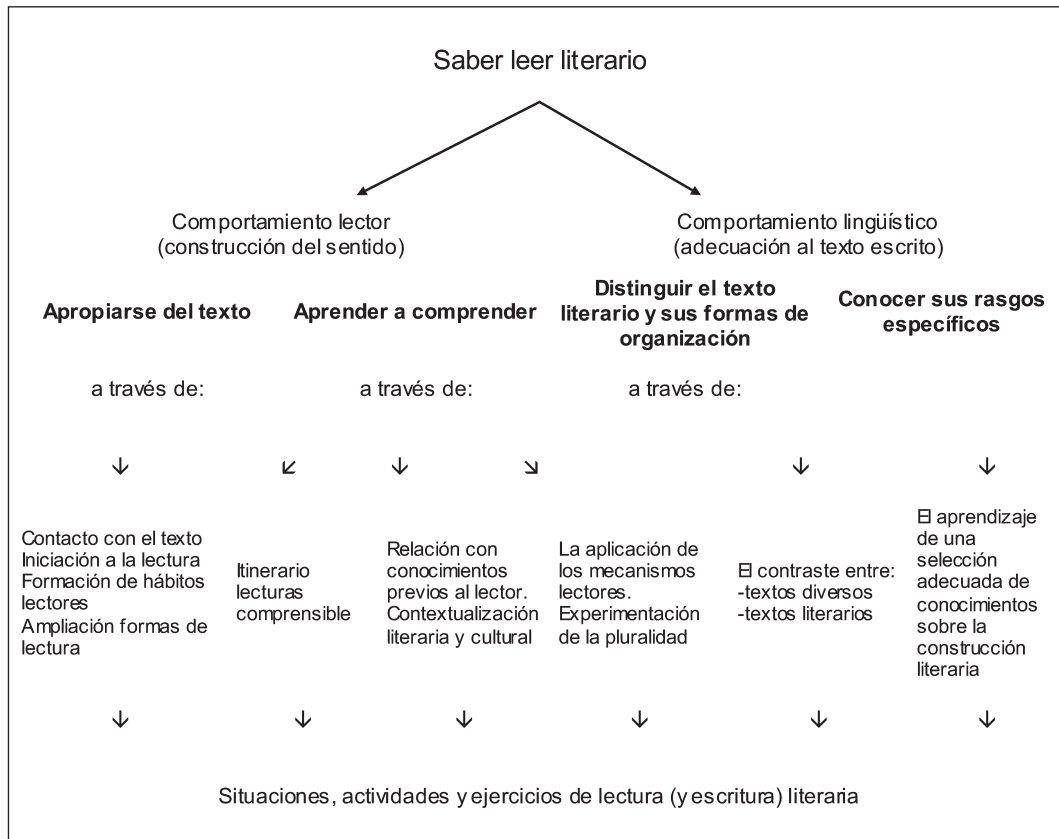


Figura 20: Componentes de la educación literaria. Colomer (1991: 46)

Por tanto, la autora propone un modelo didáctico que refleja nuestra concepción de la educación literaria en el aula como punto de encuentro entre saberes y habilidades interdisciplinarias, valores afectivos y juicios críticos. Tal como explica la propia autora, este planteamiento se concreta en dos objetivos principales: en primer lugar, fomentar el hábito lector con lecturas atractivas para los estudiantes. En segundo lugar, buscar una comprensión más global y valorativa de las obras, para lo cual el alumno necesita adquirir conocimientos –teoría literaria, convenciones, técnicas, géneros, etc.–, así como tomar contacto con los clásicos –sea obras completas o fragmentos– y con los temas universales de la literatura. Veamos, pues, dicho modelo para, a continuación, profundizar en su desarrollo y mostrar el tipo de actividades que mejor se adaptan a él.

1. *A nivel de comportamiento lector.*
  - 1.1. Desarrollo de la familiarización y seguridad respecto al texto literario.
  - 1.2. Aprendizaje de la actividad de la construcción de sentido, lo que a nivel literario requiere:
    - a. Selección de los textos concebida como un aprendizaje de la comunicación literaria.
    - b. Ponderación de los conocimientos previos del lector.
    - c. Sistematización de la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura.
2. *A nivel de comportamiento lingüístico.*
  - 2.1. Desarrollo de la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas que el dominio de la lengua pone a nuestra disposición.
  - 2.2. Apropiación de aspectos específicos del texto literario.

Este modelo resulta útil en cuanto a su aplicación en el aula, ya que revisa de un modo sistemático cuáles son los pasos y cómo se han de organizar las actividades para formar lectores competentes en textos literarios. Sin embargo, consideramos conveniente definir los puntos de intersección de la doble vertiente propuesta en el primer nivel, en la cual se separa el comportamiento lector, encargado de la construcción del sentido, del comportamiento lingüístico, más centrado en las características específicas de un texto literario. Si bien es cierto que la autora señala que se trata de dos conductas bien diferenciadas, aunque «simultáneas y complementarias» (1991: 27), en nuestra opinión, la construcción del sentido es parte del comportamiento lingüístico, y precisa, además, del conocimiento de la especificidad del lenguaje literario para ser completa y eficaz.

El protagonismo que este modelo otorga al *comportamiento lector* se encuentra en relación con el cambio hacia un nuevo paradigma que considera que el desarrollo del hábito de la lectura exige dar al alumno un protagonismo como agente en su propia formación. Mendoza (1998: 172) nos recuerda que esto exige tomar ciertas consideraciones acerca de las características del lector; en síntesis, referidas a los siguientes aspectos: a) los intereses y limitaciones de lector; b) su horizonte de expectativas; c) sus condicionantes; y d) sus referentes culturales. Lógicamente, estas pautas se entienden con la flexibilidad que requiere la programación dentro de un aula diversa, lo que nos lleva a destacar la importancia del aprendizaje cooperativo. Ciertamente, existe una idea generalizada de que la lectura, y, más concretamente, la lectura de textos literarios, no tiene por qué ser una actividad individual, por lo que hay cada vez una mayor tendencia a buscar actividades colectivas que sirvan para desarrollar el componente afectivo y así promover una actitud positiva hacia el aprendizaje (Arnold, 2000).

Del mismo modo, Cassany, Sanz y Luna (1994) también inciden en la importancia de desarrollar un comportamiento lector. Es necesario, por tanto, adoptar un enfoque que no se centre únicamente en la acumulación de contenidos –como propiciaban los diferentes modelos de enseñanza tradicional–, sino que pretenda más bien la adquisición de las habilidades y destrezas que permitan comprender el hecho literario. Desde este planteamiento, se propone que la enseñanza de la literatura debe perseguir:

1. Comprender una muestra de textos literarios variados.
2. Aprender cosas a través de la literatura.
3. Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios.
4. Fomentar el gusto por la lectura.
5. Configurar la personalidad literaria del alumno.
6. Fomentar el interés creativo del alumno.

Por su parte, el nivel referido al *comportamiento lingüístico* refiere que el desarrollo de la competencia literaria se lleva a cabo a través de las experiencias de lectura, así como de los conocimientos del hecho literario –lingüísticos, discursivos y culturales–. Así pues, se entiende que la formación del lector literario debería incidir en ambos aspectos. No obstante, parece haber un acuerdo en la necesidad de que el enfoque historicista que ha dominado la enseñanza de la literatura se dirija hacia un modelo que prime la interpretación del discurso literario y la valoración estética. Así, Mendoza (2004) considera que la potenciación de la competencia literaria se llevará a cabo a través tanto del desarrollo del hábito lector –como ya hemos señalado– como de las habilidades lectoras interpretativas implicadas en la recepción, tales como «referentes teóricos, críticos y los conocimientos enciclopédicos» (2004: 78). Para ello, basa la metodología de la enseñanza de la literatura en tres bloques principales: a) la lectura como actividad eje; b) actitudes y actividades que potencian distintas facetas de la recepción; y c) actividades de producción y creación. Este modelo supone una nueva concepción de la materia, en la que se integran conocimientos, habilidades y estrategias, de cuya intersección surgen objetivos y actividades, como se muestra en la siguiente figura:

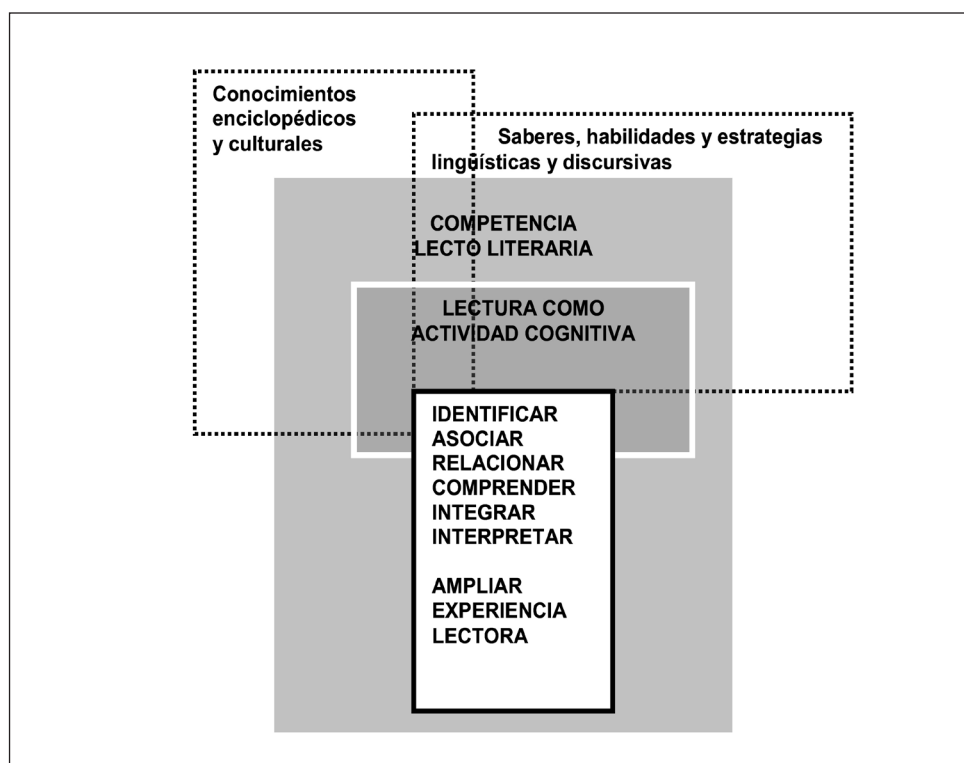


Figura 21: Modelo de enseñanza de la literatura de Mendoza (2008)

Para la formación eficaz del lector literario, Mendoza concreta su propuesta planteando una secuenciación de contenidos basada en los siguientes bloques:

1. Metacognición lectora
2. Reconocimiento del discurso literario
3. La temática en las obras literarias
4. Los géneros
5. La literatura en los medios de comunicación
6. Épocas y movimientos artísticos y literarios
7. Los autores y el contexto histórico

De esta forma, los bloques 1 y 2 se ocuparían de las bases de la competencia lectora literaria, los bloques 3 y 4 de la especificidad del discurso literario y los bloques 5, 6 y 7 del entorno del hecho literario. Estos bloques serían combinados a lo largo del currículo, adaptándose a los intereses del alumnado y rompiendo con el tradicional enfoque historicista.

Por lo tanto, de nuevo se destaca la importancia de adoptar un modelo formativo basado en la recepción, guiada y orientada por el texto. El enfoque metodológico está incardinado en una perspectiva intertextual y comparatista que muestra que el texto pertenece a un sistema estético y cultural, y que tanto aspectos formales como de contenido mantienen relaciones de interdependencia con otros

textos. Así pues, como señala Mendoza (2004: 95), estos recursos intertextuales aportan tanto pistas sobre la creación como claves para la interpretación.

Además del enfoque adoptado, es tarea del docente determinar el plan de acción en el aula, esto es, decidir las *actividades* que se van a llevar a cabo; determinar, asimismo, su lugar en los objetivos y planteamientos generales, la finalidad concreta que persiguen, en qué momento se realizan y cómo son secuenciadas. Vamos, así pues, a realizar algunas consideraciones al respecto.

En primer lugar, nos parece adecuado subrayar la apreciación de Showalter (2003: 71) en torno a la relación de las actividades con el tipo de modelo de enseñanza. Considera que, en función del aspecto en torno al cuál se organicen los contenidos, hay tres modelos para enseñar literatura: clases centradas en la materia –enfatan el contenido–, en el profesor –en su capacidad de facilitar el aprendizaje a través de sus habilidades– o en el alumno –agente activo que determina el aprendizaje–. Si bien, en la práctica, la mayor parte de los profesores practica una combinación de los tres, intuitivamente se van a concentrar en uno de ellos, lo que determinará en gran medida las actividades que se van a llevar a cabo.

Algunos autores (Cassany, Sanz y Luna, 1994) sostienen que la actividad que contribuye en mayor medida al desarrollo de la competencia literaria es, sin duda, el comentario de texto, ya que facilita los instrumentos de análisis y observación. Ciertamente, no se puede ni debe pretender que de todas las propuestas de comentario que hay disponibles, una de ellas sea válida para todos los textos literarios. Compete al docente, por lo tanto, encontrar el modo de acercamiento más adecuado para cada texto. De cualquier manera, los autores optan por determinar ciertos aspectos comunes que cualquier propuesta de comentario debería tener en cuenta:

1. El contexto inmediato
2. El emisor
3. Elementos contextuales
4. La estructura formal del texto
5. Orden y estructura del contenido
6. Análisis formal
7. La intencionalidad
8. El receptor

En cuanto al formato de actividades, los autores advierten del riesgo de caer en propuestas que no sean más que mera comprobación de la realización de las lecturas y tareas por parte del alumno. Deberían más bien centrarse en proporcionar algún tipo de *feed-back* que contribuya a la mejora de las habilidades lectoras. Aportan así una lista de propuestas, como son los trabajos de comprensión analítica

parcial, la redacción de textos personales, los cuestionarios, las reseñas y las guías de lectura, etc.<sup>113</sup>.

De manera concreta, desde la didáctica del ELE, Sanz Pastor (2005) insiste en que si la competencia está formada tanto por conocimientos como por destrezas, las actividades se deben llevar a cabo en relación con ambos aspectos. Como hemos visto, los conocimientos son variados, y comprenden desde lo meramente lingüístico hasta lo histórico, lo literario y lo metaliterario. En cuanto a las destrezas, involucran multitud de habilidades –como ya hemos señalado con anterioridad–, lo que nos lleva de a la idea del *saber* y del *saber hacer* recogida en el *MCER* (2002). Así pues, proponemos que el diseño de actividades debería tomar en cuenta ciertas consideraciones referentes a:

- a. Los conocimientos previos del estudiante / grupo de estudiantes, tanto a nivel lingüístico como cultural.
- b. Los intereses del estudiante o grupo.
- c. El criterio del profesor, como experto con capacidad de seleccionar textos relevantes.
- d. El enfoque interdisciplinario, que enriquece la experiencia del aprendizaje.

Como veremos en el siguiente apartado, únicamente con una delimitación del papel de los distintos agentes que intervienen en la formación, así como a partir de una definición clara de los contenidos de la asignatura, se podrán proponer unas herramientas de evaluación válidas que permitan tanto monitorizar como valorar los progresos en el aula.

#### 2.2.4. La evaluación de la competencia literaria<sup>114</sup>

En las diferentes áreas de la enseñanza existe, por lo general, una tendencia a intentar buscar un modelo evaluativo objetivo y neutro, tal como lo describe Acquaroni (2010: 395): «En líneas generales, lo que pretende cualquier proceso evaluativo es conseguir una valoración de la experiencia de enseñanza-aprendizaje lo más *válida* y *fiable* posible, donde intervengan criterios objetivos y externos a las opiniones de los examinadores y donde no haya riesgo de influencia o apreciaciones subjetivas». Esto obedece a que la evaluación debe cumplir una labor que, además de informar, ha de conciliar las posturas e intereses de diferentes agentes: el alumno, que ve en la evaluación un instrumento formativo, el examinador o examinadores, que deben informar al alumno del lugar de sus resultados en comparación a un referente y a otros estudiantes, y, por último,

113. Para una amplia propuesta de tipos de actividades remitimos a Cassany, Sanz y Luna (1994) y, especialmente, a Naranjo (1999).

114. Las aportaciones de este apartado completan el punto 2.1.2.4. dedicado a la evaluación de la comprensión lectora.

las instituciones académicas, que tienen entre sus funciones el otorgar un valor cuantificable y eficiente.

Sin embargo, en el campo concreto de la didáctica de la literatura, las pruebas objetivas que solo evalúan contenidos resultan parciales y parece haber un consenso en que se debería optar por un modelo que considere la comprensión, el análisis, la interpretación y valoración de los textos, así como la validez de los juicios críticos. Nos encontramos, por lo tanto, ante dos modelos de evaluación opuestos y aparentemente irreconciliables, como muestra Álvarez Méndez (2001)<sup>115</sup>:

<i>Modelo técnico</i>	<i>Modelo crítico</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivo</li> <li>- Fiable</li> <li>- Cuantitativo</li> <li>- Ejercicio técnico</li> <li>- Imparcial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjetivo</li> <li>- Creíble</li> <li>- Cualitativo</li> <li>- Ejercicio crítico</li> <li>- Ecuánime</li> </ul>

Además de la necesidad de buscar formas de evaluación que se aproximen más al modelo crítico, el caso concreto de la evaluación de la competencia literaria nos plantea diversos problemas, como son los que siguen:

- ¿Se puede medir la apreciación estética?
- ¿Cuántos puntos de vista son necesarios para entender como aceptable una interpretación subjetiva?
- De todos los conocimientos que conforman la competencia literaria, ¿cuál es el valor que se le otorga a cada uno de ellos?
- ¿Qué aspectos son relevantes de ser evaluados y cuáles no?
- ¿Cómo se evalúa la competencia literaria de un alumno de modo aislado, sin considerar su competencia lingüística?

La clave para responder estas preguntas parece estar en dos hechos principales: en primer lugar, debemos tener en cuenta que no se deberían evaluar resultados, sino procesos. Así, se puede apreciar si la comprensión ha sido la necesaria, si la interpretación se corresponde con las claves que el texto aporta y, por último, si la valoración se sustenta en estas. En segundo lugar, la evaluación deberá ser, en cualquier caso, formativa y continua, siguiendo el desarrollo de las distintas fases de la recepción literaria para identificar los avances en el aprendizaje, tanto desde el punto de vista del alumno como desde el profesor.

115. Para conocer más sobre los modelos de evaluación, remitimos al citado estudio de Álvarez Méndez (2001). En el primer capítulo de este estudio realiza una descripción exhaustiva de los dos modelos de evaluación a los que nos estamos refiriendo, el técnico y el crítico, y ofrece una tabla de dualidades que caracteriza con precisión ambos paradigmas.

Por tanto, retomamos nuestra concepción de la competencia literaria como una competencia paralela e interdependiente de la competencia comunicativa. Por ello, compartimos con Ow (2004) la idea de una evaluación de la competencia literaria dirigida tanto a usos lingüísticos como a conocimientos –saberes y procedimientos– específicamente literarios. La siguiente figura resume e ilustra nuestra concepción:

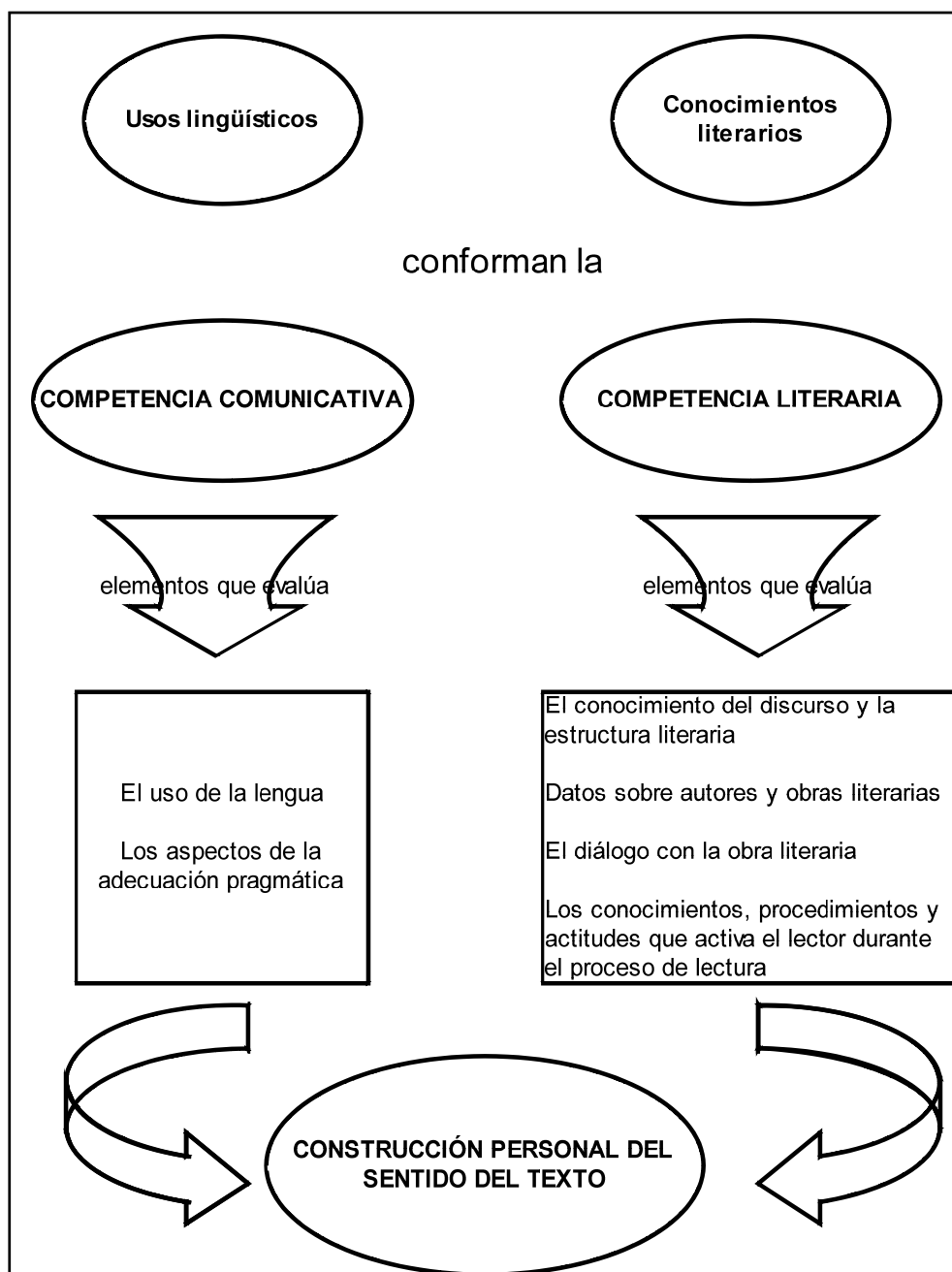


Figura 22: La evaluación de la competencia literaria. Ow (2004)

Una vez establecido el planteamiento de evaluación, resulta necesario considerar modelos concretos para su aplicación pedagógica. A este respecto, López Valero y Encabo Fernández (2002: 162) ofrecen una relación de ideas que deberían presidir el diseño de un modelo de evaluación:

- Evaluar es un proceso que acontece en muchas de las situaciones cotidianas de las que somos partícipes.
- La evaluación es, ante todo, un proceso que está orientado a la toma de decisiones.
- El carácter dinámico de la enseñanza de la Lengua y la Literatura debe tener su correspondencia en la evaluación.
- Las técnicas e instrumentos que utilizaremos para evaluar contenidos tendrán una naturaleza eminentemente cualitativa.

A estos queremos añadir algunos de los principios propuestos por Maili Ow (2004: 163). Hemos seleccionado aquellos que tienen mayor relevancia en el aula de lengua extranjera:

- Diversificar las actividades de evaluación en función de las sub-habilidades lingüísticas.
- Vincular la evaluación con las tareas habituales del aula, dentro de un planteamiento cualitativo.
- Evaluar los objetivos y contenidos actitudinales y procedimentales.
- Considerar el error lingüístico como un posible factor de aprendizaje.

De este modo, teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, proponemos aquí lo que, en líneas generales, debería ser un modelo completo de evaluación de la competencia literaria, entendido bajo el principio de la flexibilidad de la práctica docente, que permite adaptarse a cada contexto en el que se vaya a llevar a cabo:

<i>Tipo de evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continua</li> <li>- Incluye la autoevaluación</li> <li>- Flexible</li> </ul>
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativo</li> <li>- Comprensión del rendimiento</li> </ul>
<i>Fases de la lectura literaria objeto de evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión</li> <li>- Interpretación</li> <li>- Valoración</li> </ul>
<i>Elementos que valora</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión e interpretación del discurso</li> <li>- Datos sobre el contexto de la obra reflejados en la misma</li> <li>- Conocimientos que se activan en la lectura</li> <li>- Procedimientos desarrollados para realizar la tarea</li> <li>- Actitudes que se desarrollan ante la obra</li> <li>- Valoración justificada de la lectura</li> </ul>
<i>Técnicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación</li> <li>- Preguntas</li> <li>- Entrevistas</li> <li>- Trabajos</li> <li>- Actividades creativas</li> <li>- etc.</li> </ul>

Por último, queremos finalizar este apartado con una reflexión en torno a las implicaciones que acarrea el hecho de evaluar. Álvarez Méndez (2001) pone de relieve que, con frecuencia, se desarrollan y proponen sistemas de evaluación demasiado sofisticados. En efecto, el autor se pregunta la medida exacta entre la objetividad perseguida por ciertos modelos y la justicia que tras ellos subyace. Señala así que «confundir las dos categorías identificándolas, simplifica las decisiones y administrativamente nos exime de responsabilidades, pero no aseguramos que, por medio de correcciones objetivas, actuemos simultáneamente con justicia. Incluso, conviene advertir, podemos ser objetivamente injustos, pero nunca estaremos seguros de actuar con justicia limitando nuestra responsabilidad a comportarnos de un modo objetivo; y nunca podremos ser justos obrando arbitrariamente» (2001: 51).

### **2.3. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura en lengua extranjera**

La literatura ha desempeñado una función cambiante en el aula de lengua extranjera. Stembert (1999) esboza este recorrido y se refiere a una primera etapa,

que denomina *período clásico*, en la que «se aprendían los idiomas con y por medio de textos», considerados modelos lingüísticos y culturales. Más adelante, al imponerse los métodos estructuralistas, la literatura se separa de la lengua y queda reservada al apartado de conocimientos culturales. Posteriormente, los métodos comunicativos han preferido utilizar otro tipo de textos, de carácter más funcional, desatendiendo así el tratamiento de lo literario en el aula. Sanz Pastor (2002, 2006) da cuenta de las distintas voces que hacen que, recientemente, la literatura haya recuperado su espacio y vuelva a ser considerada un fin en sí misma. En definitiva, como apunta Llaneza Alonso (1999), se pueden resumir en tres las razones que justifican la enseñanza de la literatura en el aula de idiomas: a) la literatura como modelo lingüístico; b) la literatura como modelo cultural, y c) la literatura como modelo de formación personal.

En nuestro caso, tal como adelantamos en la introducción, no nos referimos en este estudio a los materiales literarios como parte de una clase de lengua extranjera, sino que nos aproximamos a la didáctica de la literatura como una materia con entidad y autonomía propias o, en palabras de Sanz Pastor (2006), la *literatura como fin*.

Señala Acquaroni (2008: 308-309) que, en general, los cursos específicos de literatura están reservados a niveles superiores, por lo que adoptan contenidos y metodología propios de los aprendientes nativos. Sin embargo, cabe preguntarse si la enseñanza de la literatura en lengua extranjera a niveles intermedios o avanzados necesita unas consideraciones especiales. Creemos que la propuesta de Salville-Troike (2006: 56)<sup>116</sup>, referida a los distintos estados por los que pasa la adquisición tanto de la lengua materna como de la segunda lengua, sirve para explicar un proceso análogo en la formación de la competencia literaria:

---

116. El original está en inglés. Traducción propia.



La adquisición de la competencia literaria en lengua extranjera cuenta con importantes semejanzas. Así, se considera la *transferencia*<sup>117</sup> desde las propias habilidades como lector literario en la lengua nativa; en efecto, se comparten conocimientos lingüísticos, literarios, habilidades lectoras, procedimientos de interpretación y valoración textual, entre otros. Del mismo modo, existen, en ambos casos, unas condiciones facilitadoras que ayudan a superar los escollos propios en el aprendizaje de una lengua o literatura extranjeras, como son la instrucción, el *feedback* –sea por parte de los docentes o por otras vías– o la mayor motivación y madurez que se suelen dar en estos contextos de aprendizaje.

A este respecto se refiere Mendoza (2007: 55-56), quien se sitúa desde la perspectiva de la recepción para proponer un paradigma de la didáctica de la literatura

117. Manchón (2001) señala acertadamente que la transferencia puede ser tanto de *procesos* como de *productos*. Queremos subrayar que, en lo referente a la transferencia entre la L1 y la L2, dicho estudio es de referencia obligada. En él se ofrece una panorámica de las investigaciones en este campo desde el punto de vista psicolingüístico, especialmente en lo referente a la producción oral y escrita.

en lengua extranjera. Considera que el texto literario es resultado de diversas codificaciones: del sistema de la lengua, de las convenciones literarias y de los efectos intertextuales con otras obras, literarias o no, del sistema cultural: «El discurso literario se configura como un sistema de lengua y proyecta su significación desde la perspectiva artístico cultural para asumir valores literarios» (2007: 56). La actividad del lector consiste en descodificar los distintos niveles hasta llegar a la construcción de significado. El autor esquematiza su propuesta en la siguiente figura:

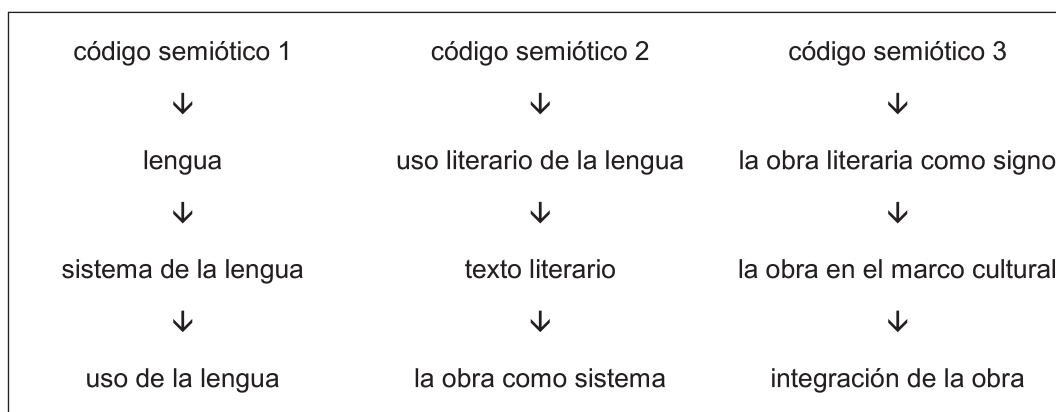


Figura 23: Sistema semiótico del discurso literario. Mendoza (2007: 56)

Así, el aprendizaje de lengua extranjera se apoya en el sistema de la lengua para pasar al uso literario de la lengua. Únicamente así podrá aproximarse al nivel de valoración cultural de la obra literaria, que también, en este caso, el autor reserva a niveles superiores o de especialización.

No obstante, existen unas dificultades propias asociadas a la lectura e interpretación de textos literarios en lengua extranjera. Sulochana (2011: 61) ofrece una relación de las mismas, que resumimos a continuación:

- Lenguaje poco familiar e inaccesible.
- Ruptura de reglas del lenguaje y convenciones de escritura, especialmente en textos modernos.
- Dificultad para interactuar con el contexto de la obras para entender los significados subyacentes.
- Presencia de convenciones sociales, costumbres, rituales religiosos, creencias, ideas políticas, geografía, etc., poco familiares para el lector.
- Problemas añadidos para comprender el lenguaje perteneciente a una época, región o clase social.
- Dificultad para comprender la cultura, creencias y valores del autor.

A esta relación de dificultades podemos añadir los *obstáculos* de carácter personal y afectivo a los que se refiere Stembert (1999), de los que ofrecemos una síntesis:

- La falta de motivación hacia la lectura en su propia lengua materna.
- La falta de competencias lectoras. El alumno con carencias no supera la fase de descodificación, con lo que no puede alcanzar la comprensión global del texto. Si no se sabe leer, no se puede leer.
- Los prejuicios heredados de la tradición escolar; concretamente, la creencia de que leer sirve para enriquecer el léxico individual.
- La falta de confianza que el lector tiene en sí mismo.

Ante dichas dificultades, es tarea de la didáctica proponer fórmulas de diseño y planificación docente efectivas para alcanzar el objetivo de formar un lector literario competente en lengua extranjera. En función de los objetivos prioritarios que persiga el uso de textos literarios en el aula, se plantean *diferentes principios metodológicos y de actuación*; esto es, como una muestra más de material lingüístico, exponente de un determinado tipo de discurso, o, por su parte, como finalidad en sí misma para el ejercicio y desarrollo de la competencia literaria.

Sobre la primera orientación, algunos autores (Widdowson, 1983; Brumfit y Carter, 1986; Hill, 2001; Jaímez Muñoz, 2003; Martínez Sallés, 2004; Pastor, 2004; Acquaroni, 2007 y 2008; Mendoza, 2007; Khatib, 2011)<sup>118</sup> exponen los principios que han de sustentar el uso de literatura en el aula de lengua extranjera. No queremos ahondar en esta corriente, puesto que se aleja de nuestro objetivo principal de proponer opciones metodológicas para el desarrollo de la competencia literaria. No obstante, consideramos que algunos de sus planteamientos deben ser tomados en cuenta. Este es el caso de la propuesta que presenta Jaímez Muñoz, que resume en cuatro principios las consideraciones a la hora de integrar los textos literarios en el aula de lengua extranjera. Hemos realizado la siguiente síntesis de los mismos:

1. El principio de *base lingüística*, esto es, trabajar la literatura como un recurso más para el desarrollo de las cuatro destrezas básicas, especialmente la lectura y la escritura, y como medio de reflexión acerca de la lengua en uso.
2. El principio del proceso, que entiende que el texto literario no se debe tratar como un producto acabado, sino como un material objeto de distintas manipulaciones del que se podrán obtener respuestas y creaciones que enriquezcan los saberes del alumnado. Esto implica, principalmente, que no se hace distinción entre los textos literarios y los no literarios.
3. El principio de enseñanza / aprendizaje centrado en el alumno, es decir, el profesor como *impulsor del aprendizaje* (2003: 160) y un diseño de actividades centrado en las necesidades que requiere el desarrollo de los procesos interpretativos.

---

118. Algunos estudios hacen referencia a ambos enfoques, por lo que nos referiremos a sus aportaciones en cada uno de ellos.

4. El principio del aprendizaje basado en tareas, en el que el alumno aprende a partir de *hacer algo* con los textos. Sin embargo, matiza la autora que este enfoque no debe ser excluyente de otras opciones metodológicas, y sugiere una perspectiva integradora que considere la variedad de circunstancias que se pueden dar en el aula.

De hecho, la propia autora propone una unificación de las dos corrientes principales que se han centrado en describir los aspectos de un texto literario que son susceptibles de ser trabajados en un aula de LE, el enfoque lingüístico y el enfoque hacia el hecho literario. Como representación de la primera corriente, la autora propone la taxonomía de McRae (1991)<sup>119</sup>, válida para el análisis de la forma, mientras que, para la segunda, toma como base la propuesta de Murdoch (1992), centrada principalmente en elementos de la superestructura del texto, del contenido y de la respuesta lectora. El resultado aparece sintetizado en la siguiente tabla:

<b>Taxonomía de aspectos a considerar en los textos literarios</b>	
<p>La lista de los componentes lingüísticos del texto de McRae (1991): <i>Grafología, fonología, dialecto, léxico, semántica, sintaxis, cohesión, registro, período, función (estilo)</i></p>	+
<p>La lista de las categorías estructurales del texto de Murdoch (1992): <i>Argumento e intriga, personajes y sus relaciones, temas principales, métodos del escritor, respuesta del lector</i></p>	

Otra postura conciliadora es la de Littlewood (2000: 89-90), quien muestra cinco perspectivas desde las que se puede enfocar el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera y las relaciona con los criterios de selección de textos que son más adecuados para cada una de ellas. En nuestra opinión, lo más acertado de esta propuesta es el planteamiento gradual de contacto con el texto literario.

119. Se refiere la autora a los siguientes estudios: McRAE, J. (1991). *Literature with a Small 'l'*. London: Macmillan y MURDOCH, G.S. (1992). «The neglected text: A fresh look at teaching literature», en *Engl Teaching Forum*, 30, 1: 2-5.

Uso de la literatura como muestra de lenguaje, como base para la práctica de habilidades lingüísticas, especialmente, la comprensión lectora.	→	Textos que contengan las estructuras y el léxico más apropiados para el grupo de estudiantes y su nivel.
Trabajo del texto literario como vehículo para aprender las diferencias de estilo que se pueden dar en el idioma (registro formal / informal; lenguaje oral / lenguaje escrito; narración / descripción / diálogo, etc.).	→	Textos que recojan las variedades que se desean trabajar. Las variedades inusuales no se deben evitar por completo, pero sí seleccionar cuidadosamente.
Profundización en el contenido que transmite un texto literario: episodios, personajes, situaciones, etc.	→	Historias atractivas para los lectores.
Apreciación más allá del estilo o el argumento: la visión que el autor da de un tema determinado, que a menudo trasciende un lugar o tiempo específico.	→	Textos representativos, pero asegurándose de que los alumnos poseen el nivel lingüístico requerido para profundizar en su sentido.
Estudio de la obra literaria como parte de la historia de la literatura. No solo en cuanto a hechos cronológicos, sino también relacionada con la sociedad, la cultura y el pensamiento de la época.	→	Textos de relevancia de la obra dentro de la historia de la literatura en general, o de un movimiento intelectual particular. De nuevo, es crucial que los alumnos tengan el nivel adecuado.

Por su parte, las propuestas orientadas prioritariamente a la formación del lector literario en lengua extranjera (Cassany, Sanz y Luna, 1994; Núñez Ruiz, 2001; Ramsak, 2002; Sanz Pastor, 2002 y 2006; Ow, 2004; Acquaroni, 2007 y 2008) consideran, como resume Ramsak (2002: 481), que «el estudio de la literatura extranjera por parte de los estudiantes no nativos difiere del de los nativos únicamente en el método, porque el fin debe ser el mismo: el conocimiento de la literatura en todas sus manifestaciones (aparato textual, contextual, histórico, teórico y crítico)». Así pues, ofrecen las pautas que se deben tener en cuenta en el diseño de programaciones:

- Se deben considerar tanto los contenidos como las destrezas que involucra la comprensión del texto literario (Sanz Pastor, 2006).
- Las actividades de reflexión en torno al hecho literario se han de incorporar gradualmente (Martínez Sallés, 2004; Acquaroni, 2008).
- La literatura puede ser llevada al aula de tres modos simultáneos: a) mediante la lectura continuada de obras literarias; b) mediante el comentario (la explicación) de textos; y c) mediante la historia literaria, la crítica, la teoría de la literatura como instrumentos auxiliares (Ramsak, 2002: 483).
- Es recomendable tener en cuenta la transversalidad con otras disciplinas y áreas del saber (Sanz Pastor, 2006).
- Se pueden confeccionar tareas que activen los conocimientos previos que el alumno posee sobre la literatura de su propia lengua (Acquaroni, 2008).

Por nuestra parte, estamos de acuerdo con estas orientaciones, que queremos poner en relación con el documento de referencia en el diseño curricular de contenidos en el área de lengua extranjeras el *MCER* (2002), y su concrección para el caso concreto de ELE, el *PCIC* (2006). Así, el siguiente apartado va a revisar los contenidos específicamente relacionados con el hecho literario que aportan ambos documentos.

#### 2.4. Los contenidos literarios en la enseñanza del español (LE)

Con anterioridad hemos hecho una propuesta de los contenidos que conforman la competencia literaria. Recordemos que nuestro punto de partida era entender la competencia literaria como un componente más de la competencia comunicativa, situada en un punto de encuentro entre la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia cultural, tomando elementos de estas, pero completándolas al mismo tiempo. Recordemos la figura que ilustra nuestra concepción de la competencia literaria:



Asimismo, se ha descrito cómo la competencia literaria se construye a través de conocimientos, procedimientos y actitudes, que, a su vez, se han intentado concretar en la medida de lo posible en el campo específico de ELE. No obstante, para completar nuestra propuesta, se debe analizar con detenimiento el tratamiento que lo literario recibe dentro del *PCIC* (2006).

El *PCIC* toma el *MCER*<sup>120</sup> como punto de partida para elaborar los niveles de referencia para el español, y propone un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. Cada uno de estos grupos reúne, a su vez, subgrupos de los que se ofrece un inventario de conceptos. Es necesario aclarar que no todos los inventarios se han realizado con el mismo criterio: algunos están clasificados por niveles de competencia, mientras que otros no hacen distinción. Es nuestro objetivo que el *PCIC* sea el principal referente a la hora de diseñar programaciones que incluyan formación de tipo literario, por lo que vamos a mostrar los diferentes bloques que lo componen, de qué aspectos tratan y qué tipo de contenidos se encuentra principalmente en ellos. A continuación comentaremos con más detalle aquellos apartados en los que se encuentren referencias explícitas a los saberes literarios.

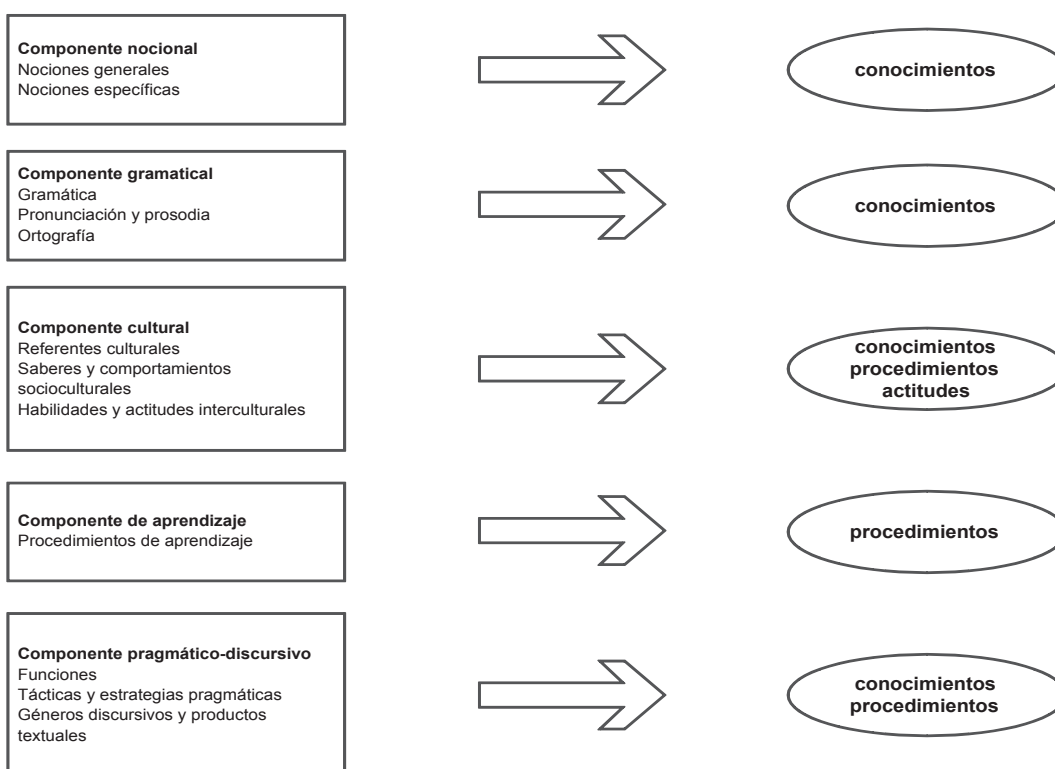


Figura 24: Componentes detallados para los niveles de referencia del español de acuerdo con el *PCIC* y su relación con los saberes literarios

120. Como ya hemos señalado, el *MCER* no se refiere específicamente a la competencia literaria, sino que identifica unas *competencias generales* y unas *competencias comunicativas de la lengua*. Es, por lo tanto, a partir de distintos elementos de ambas como se conformaría el lector literario.

El *componente gramatical* y el *componente nocional* conformarían, principalmente, la competencia lingüística. En ambos inventarios los conceptos están clasificados por niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). No es el objeto de este trabajo profundizar en el grado de competencia lingüística necesario para aproximarse a textos literarios. No obstante, es un hecho que una mayor competencia lingüística, así como un mayor conocimiento del mundo, influyen directamente en la capacidad de comprender e interpretar textos literarios, si bien existen estrategias para compensar carencias de uno u otro campo.

El *componente pragmático-discursivo* se refiere a las habilidades pragmáticas necesarias en los actos comunicativos, así como a las capacidades de organizar y controlar la interacción. Esto implica un conocimiento de los *géneros discursivos y textuales, de transmisión oral y escrita*. Dentro de estos últimos es donde encontramos referencias a géneros discursivos de carácter literario. De acuerdo con los niveles de referencia, el PCIC cita los siguientes<sup>121</sup>:

A1	No se hace referencia a ningún género literario
A2	Cuentos breves en versión simplificada ® <sup>121</sup>
B1	Cuentos adaptados de extensión media ® Poemas muy sencillos ® Tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos ®
B2	Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...) ® Novelas breves y sencillas ® Obras de teatro en lengua estándar ® Poemas sencillos ® Tiras cómicas sobre temas conocidos ®
C1	Cuentos ® Novelas ® Obras de teatro de todo tipo ® Poemas de cierta complejidad ® Tiras cómicas ®
C2	Poemas ® Tiras cómicas y cómics ®

El conocimiento de los géneros discursivos también implica el conocimiento de *macrofunciones*, esto es, de «categorías para el uso funcional del discurso

121. Lógicamente, cada nivel incluye los ítems de niveles anteriores.

122. El símbolo ® se refiere a «recepción».

hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones»<sup>123</sup>. Al igual que ocurre con los géneros, las macrofunciones están presentes en todas las culturas, por lo que su dominio o desconocimiento puede influir de forma positiva o negativa en el conocimiento de la nueva lengua. De las cinco macrofunciones que considera el PCIC, *argumentación, exposición, descripción y narración*, son las dos últimas las que se encuentran más presentes en el género literario. El inventario ofrece una relación de los componentes de las mismas con los exponentes discursivos, gramaticales y nocionales con los que se corresponden<sup>124</sup>.

El *componente cultural* se considera parte capital del aprendizaje de una nueva lengua. Esto supone, por lo tanto, el conocimiento de referentes culturales, entre los que la literatura tiene un papel protagonista. Sin embargo, se señala en el PCIC la dificultad de hacer una elaboración válida de cuáles han de ser estos referentes culturales y qué grado de conocimiento se requiere de los mismos para considerar a un individuo interculturalmente competente. Así, la pretensión de este documento no es otra que dar una visión de conjunto acerca de «los productos culturales, los hechos y las personalidades más significativos de España y de los países hispanicos»<sup>125</sup>. Los dos principios que rigen la selección de los ítems de los inventarios son la universalidad y la accesibilidad, y, a diferencia de otros inventarios clasificados por niveles, en este caso son secuenciados en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación. A continuación, reproducimos el inventario dedicado a *Literatura y pensamiento*:

<i>Fase de aproximación</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grandes autores y obras literarias de proyección internacional.</li> <li>- Importancia de Cervantes y el <i>Quijote</i> en la historia de la literatura universal.</li> <li>- Valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y el lenguaje populares: el caso especial del <i>Quijote</i>.</li> <li>- Referentes simbólicos de las grandes obras literarias en lengua española: <i>la encarnación del texto quijotesco en los grabados de Doré, los molinos de viento en la Mancha, el comienzo del Quijote, («En un lugar de la Mancha...»), la figura de don Juan, Macondo, Isla Negra...</i></li> </ul>

123. Esta es la definición que aporta el PCIC, semejante en los tres volúmenes. En el primer volumen, dedicado a los niveles A1 y A2, esta cita se encuentra en la página 283.

124. Por ejemplo, si se trata de la macrofunción narrativa en nivel A1, remite a los tiempos verbales, deícticos, conectores, etc., cuyo conocimiento se considera en ese nivel.

125. Volumen 1: Pág. 40.

<p><i>Fase de profundización</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grandes autores españoles e hispanoamericanos.</li> <li>- El reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura: <i>la llegada de Colón a América y los cronistas de Indias, la reafirmación de las independencias nacionales y la novela de la tierra, la historia hecha relato en los Episodios nacionales y la novela de la tierra, la pérdida de las colonias y la generación del 98, la poesía de José Martí, la novela de la revolución mexicana, el ciclo del dictador, la Guerra Civil española y su influjo en la poesía y la novela, la literatura de los exilios...</i></li> <li>- Valor de la literatura como testimonio de la Historia.</li> <li>- Personajes, espacios y mitos de la literatura de los países hispanos: <i>don Quijote y Sancho, don Juan, la Celestina, Vetusta, la Pampa de Martín Fierro, el París de Cortázar, el Buenos Aires de Leopoldo Marechal y de Borges, Macondo, Comala, la Santa María de Onetti...</i></li> <li>- Los premios literarios:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Premios Nobel en los países hispanos: <i>José Echegaray, Jacinto Benavente, Gabriela Mistral, Juan Ramón Jiménez, Miguel Ángel Asturias, Pablo Neruda, Vicente Aleixandre, Gabriel García Márquez, Camilo José Cela, Octavio Paz</i><sup>125</sup>.</li> <li>- Premios Príncipe de Asturias concedidos a escritores en lengua española.</li> <li>- Premios Cervantes.</li> <li>- Premios Casa de América.</li> <li>- Premios Rómulo Gallegos.</li> </ul> </li> </ul>
<p><i>Fase de consolidación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del <i>Poema de Mío Cid</i> a la literatura de la postmodernidad.</li> <li>- Cronología de la historia de la literatura en Hispanoamérica (orígenes, grandes movimientos y tendencias): de la <i>Crónica de Indias</i> al <i>post-boom</i> de la literatura hispanoamericana.</li> <li>- La novela española e hispanoamericana: de los libros de caballerías al <i>boom</i>: <i>Amadís de Gaula, el Quijote, la novela del realismo y del naturalismo español, la novela sentimental hispanoamericana, la novela de la tierra, el ciclo del dictador, realismo y experimentalismo en la novela española del siglo XX, el existencialismo y la novela, el realismo mágico y lo real maravilloso, el boom de la narrativa hispanoamericana...</i></li> <li>- Narrativa española actual: nueva narrativa y jóvenes escritores.</li> <li>- Narrativa hispanoamericana actual: narrativa del <i>post-boom</i> y jóvenes escritores.</li> <li>- El cuento en España e Hispanoamérica: <i>los cuentos de El conde Lucanor, el cuento en el siglo XIX, los grandes cuentistas del siglo XX...</i></li> <li>- El ensayo en la literatura española e hispanoamericana.</li> </ul>

126. A esta relación nos permitimos añadir el nombre de Mario Vargas Llosa, premio Nobel de Literatura del año 2010.

- La poesía española e hispanoamericana: de las jarchas a la primera mitad del siglo XX.
- Poesía española en la segunda mitad del siglo XX: *generación del 50, los novísimos y la poesía postmoderna, poesías de la experiencia, las fórmulas neobarrocas, nuevas poéticas de compromiso con la realidad...*
- Poesía hispanoamericana en la segunda mitad del siglo XX: *antipoesía, exteriorismo, poesía coloquial...*
- El teatro en España e Hispanoamérica hasta el siglo XX: *La Celestina y la cuestión del género, el teatro nacional del Siglo de Oro, el teatro criollo, los grandes temas del teatro clásico español, el drama romántico y el don Juan, el sainete...*
- Teatro español e hispanoamericano en el siglo XX: *teatro gauchesco, teatro absurdistas hispanoamericano, el universo dramático de Lorca, el teatro humorístico español de postguerra, teatro social y de compromiso, teatro independiente...*
- Teatro español e hispanoamericano más actual.
- Otros géneros: *biografía, viajes, literatura para niños...*
- Corrientes de influencia de la literatura española en la hispanoamericana y de la hispanoamericana en la española: *el reflejo del Siglo de Oro español en la literatura hispanoamericana, Rubén Darío, el modernismo y el simbolismo español; las vanguardias históricas a un lado y otro del océano; la influencia del boom hispanoamericano en la narrativa española actual...*
- Miradas femeninas y feministas en la literatura.
- La industria literaria y el mercado editorial: *editoriales, premios, mecanismos de promoción y difusión, programas de televisión, suplementos y revistas literarias...*

El PCIC dedica un extenso apartado a los procedimientos de aprendizaje a partir de una perspectiva de su uso estratégico; esto supone «la selección, aplicación y evaluación de los procedimientos en virtud de las características y exigencias de la tarea o, lo que es lo mismo, el uso consciente e intencionado de los procedimientos con el fin de mejorar el aprendizaje y el uso de la lengua»<sup>127</sup>. Este enfoque de los procedimientos entendidos como estrategias implica que su aplicación es válida para cualquier área de aprendizaje y, por lo tanto, no se distinguen explícitamente procedimientos referentes a la competencia literaria.

Los inventarios están organizados en dos grupos: a) *Relación de procedimientos de aprendizaje*; y b) *Uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje durante la realización de la tarea*. El primero se refiere al conocimiento del individuo sobre su propio proceso de aprendizaje, esto es, de aplicación de estrategias. Por su parte, el segundo apartado se centra en la ejecución de tareas concretas. Así, en lo que se refiere a la adquisición de la competencia literaria, ambos tipos de procedimientos resultan relevantes y deberían ser tenidos en cuenta a la hora de realizar programaciones, de forma que el alumno pueda mejorar su rendimiento y optimizar sus propios recursos.

127. PCIC (2006). Vol 1: p. 473.

Los procedimientos también aparecen reflejados en el apartado *habilidades y actitudes interculturales*, donde no son tratados en aislado, sino en relación con los contenidos actitudinales. Así, en cada bloque de contenidos se distinguen habilidades (procedimientos) referidas al proceso cognitivo y actitudes interculturales. Si bien no hay un apartado dedicado a la literatura en particular, sí que se dedica una extensa sección del inventario a la *asimilación de los saberes culturales*, así como a la *interacción cultural*, donde aparecen reflejadas las actitudes de curiosidad y disposición favorable hacia los productos culturales de otros países.

A partir de este examen, queremos aportar algunas consideraciones que tienen importancia para nuestra investigación y posterior propuesta didáctica:

- En lo referente a los géneros literarios, en ningún momento se hace referencia explícita a las lecturas adaptadas.
- En las actividades de producción, no considera la creación literaria.
- El inventario dedicado a los saberes culturales tiene un enfoque historicista. No considera, por tanto, otras formas de entender el papel de lo literario dentro de la cultura de una sociedad.
- El hecho de que aporta pocos autores y obras concretas da muestra de la flexibilidad del documento. Sin embargo, esto se podría interpretar como que se priorizan unas obras frente a otras. De igual modo, da demasiado protagonismo a la cultura *institucional*, como se desprende del hecho de que recoja los principales galardones literarios.
- Observamos con decepción que las miradas femeninas y feministas son parte de la fase de consolidación.

## **Capítulo 3**

# **LAS LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (LE)**



El objetivo principal de nuestra investigación, esto es, *determinar la idoneidad de las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria del estudiante de español lengua extranjera*, hace necesario revisar el *concepto de canon* y el estado de la cuestión en los estudios que se refieren al lugar de la literatura canónica en las aulas. No pretendemos realizar una descripción exhaustiva de un asunto de tanta complejidad y campos de aplicación, sino más bien componer los fundamentos teóricos en los que basaremos nuestro estudio empírico y posterior propuesta didáctica.

De igual modo, la segunda parte de este capítulo va a recorrer la cuestión de las *lecturas adaptadas* en diferentes vertientes; en primer lugar, realizaremos una aclaración terminológica, para, posteriormente, revisar el estado de la cuestión de dos asuntos que, por sus implicaciones pedagógicas, interesan en nuestra investigación: las investigaciones en torno a la efectividad de estos materiales y los criterios y técnicas de las adaptaciones con fines escolares. De nuevo subrayamos que no es nuestro interés dar cuenta de los innumerables estudios a este respecto, sino crear un marco en el que sustentar nuestro análisis de materiales y propuesta de adaptación.

### **3.1. El canon literario**

Para llevar a cabo nuestro objetivo de analizar las lecturas canónicas en español (LE) es preciso revisar en qué consiste un canon, cuál es su función, quién lo determina y cuál es su lugar en el ámbito escolar y académico. Por ello, en este apartado se van a revisar las principales aportaciones de la crítica al constructo teórico del canon, así como las ya conocidas controversias que han surgido en torno a su presencia. No es nuestra intención tomar posición a este respecto, por lo que queremos comenzar este apartado con las palabras de Mainer, con el que compartimos una visión conciliadora:

El canon es, a la postre, el diálogo entre el presente y el pasado, entre la originalidad y la influencia, entre la aspiración indefinida y los resultados inevitables (Mainer, 1994: 299).

### 3.1.1. Definición del canon

Durante las últimas décadas, la crítica literaria se ha aproximado desde distintos ángulos a la definición y descripción del canon literario. Como veremos más adelante, la controversia que acompaña a la formación y presencia del canon en distintos ámbitos ha dado lugar a una diversidad de definiciones que difieren entre ellas, principalmente, por matices en la delimitación del concepto. Veamos algunas de ellas, que posteriormente pasaremos a comentar:

Una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas (Sullà, 1998: 11).

Subconjuntos considerables de escritores y escritos del pasado (Fowler, 1976: 95).

Tanto Sullà como Fowler aportan definiciones ajenas al debate, que no contienen ningún tipo de implicación y se limitan a explicar en qué consiste un canon literario. Efectivamente, el canon es el conjunto de obras que se considera representativo del bagaje literario de una cultura o nación. No obstante, otros autores son partidarios de unas definiciones más descriptivas de las circunstancias que rodean a la formación del canon:

El canon literario es el efecto de una construcción cultural en la que intervienen desde las historias de la literatura y los estudios de teoría literaria hasta la crítica especializada, las ideologías en litigio, el mundo editorial y la institución escolar (Lomas, 1999: 149)<sup>128</sup>.

El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas (Bloom, 2004: 30).

Ambas definiciones hacen énfasis en la idea del canon como producto de las instituciones, ya sean culturales o educativas, lo que da lugar –como veremos más detenidamente en el siguiente apartado– al debate que acompaña a la formación del canon y a la legitimidad del mismo, así como a su conexión con la ideología dominante, que lo convierte en el modelo cultural que se debe preservar y seguir. Sin embargo, no faltan los intentos de entender el canon como una muestra de la tradición literaria de una cultura común con la que se puedan identificar individuos o culturas. De este modo, la definición aportada por H. L. Gates ilustra esta posición:

Supongo que el canon literario es, en un sentido poco grandioso, el cuaderno de lugares comunes de nuestra cultura común, donde copiamos los textos y títulos que deseamos recordar, que tuvieron algún significado especial para nosotros. (Gates, 1992: 165-166).

---

128. Lomas construye esta definición a partir de las contribuciones de T. Eagleton (1983), *Una introducción a la teoría literaria*.

Otra característica tenida en cuenta a la hora de describir en qué consiste el canon literario es su aspecto cambiante. Efectivamente, la crítica (Gates, 1990; Robinson, 1993; Sullà, 1998; Gumbrech, 1998; Pozuelo Yvancos, 2000) ha podido demostrar a través de estudios diacrónicos que el canon evoluciona paralelo a la sociedad, y que lo que era canónico tiempo atrás, tal vez hoy haya pasado a un plano secundario, del mismo modo que puede ocurrir el proceso inverso. Esta consideración se aprecia con claridad en los siguientes comentarios:

Un canon literario es, a fin de cuentas, el elenco de nombres que se constituye en repertorio referencial de las líneas de fuerza de una literatura y, en tal sentido, es una permanente actualización del pasado (...) Las sanciones del canon son legitimidades que se alcanzan por un esfuerzo historiable. Siempre ha sucedido así con todos los nombres propios que pueblan ese precipitado de elecciones, rechazos y rescates que conocemos como los renglones de la historia de la literatura (un concepto que, por su naturaleza predominantemente escolar pertenece, de hoz y coza, al mundo de las instituciones literarias (Mainer, 1994: 272-273).

Quizá debamos definir el canon como el catálogo de autores y obras que, desde el Parnaso, se han alzado hasta el Olimpo de la literatura, a pesar de cualquier debate, de cualquier polémica y de cualquier presión; un catálogo que evoluciona conforme a la propia evolución de la sociedad, una entidad con vida propia que nadie está autorizado a modificar directamente pero en el que todos influimos en un proceso global de retroalimentación. El canon nos hace a nosotros y nosotros lo hacemos a él (López Felices, 2010: 5).

La crítica se ha dedicado, asimismo, a la distinción entre literatura canónica / literatura no canónica, o, ahondando más en la cuestión, a los mecanismos que hacen que una obra pase a formar parte del canon mientras otras obras, o incluso géneros, se mantienen en la consideración de *subliteratura*:

Por literatura canonizada entendemos lo que considera generalmente como «auténtica» literatura y se conserva como parte de la herencia cultural de una comunidad. Los sistemas no canonizados incluyen el resto de manifestaciones consideradas «subliteratura» y consiguientemente rechazadas del campo tradicional de la literatura por carecer de «valor estético», como las novelas de entretenimiento, de detectives, la novela rosa o la ciencia ficción (Díaz Martínez, 1995: 225).

Por lo tanto, parece evidente que definir el canon es una tarea compleja que requiere un análisis más profundo de cuestiones como la función del canon, su proceso de formación y las diferentes ópticas desde las que se puede abordar su existencia y transformación. Asimismo, debemos en este trabajo analizar las implicaciones que todas estas cuestiones tienen dentro de la didáctica de la literatura, concretamente dentro de nuestro campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

### 3.1.2. Tipos de canon

Los esfuerzos por ofrecer una definición de canon más completa y precisa han dado lugar a que parte de los autores distingan modalidades o tipos de canon. Una de las primeras clasificaciones fue la llevada a cabo por Fowler (1979), que distingue seis tipos de canon dependiendo del ángulo con el que nos aproximemos a su estudio:

- canon *oficial*: la selección de autores y obras llevada a cabo desde una institución.
- canon *personal*: el acervo de lecturas de un individuo.
- canon *potencial*: se trata de la totalidad de obras escritas y orales producidas a lo largo de la historia.
- canon *accesible*: es la parte del canon oficial disponible.
- canon *selectivo*: son las listas de autores y obras seleccionados con un fin determinado.
- canon *crítico*: el conjunto de obras que son analizadas por la crítica de forma reiterada.

La utilidad de la clasificación de Fowler es evidente, especialmente la distinción entre canon *accesible*, *selectivo* y *crítico*, frecuentemente generalizados en uno solo por críticos y teóricos de la literatura. Sin embargo, esta propuesta ha recibido algunas críticas, como la llevada a cabo por Harris (1998: 43), quien no se muestra totalmente de acuerdo con esta clasificación al considerar que no es sistemática, que son inexactas las definiciones e inconsistentes los criterios. Propone, asimismo, que se podrían añadir distinciones adicionales, como son las siguientes:

- canon *cerrado*<sup>129</sup>: se trata de un corpus textual cerrado, único y dotado de autoridad, como es por ejemplo el canon bíblico.
- canon *pedagógico*: la lista de libros que generalmente se enseña en institutos y universidades.
- canon *diacrónico*: el conjunto de obras que permanece inmutable en el canon a lo largo del tiempo.
- canon *del día*: las obras periféricas que forman parte del canon durante un tiempo limitado.

Más recientemente, Pérez-Cino (2006) actualiza la clasificación de Fowler y resume en cuatro las ópticas desde las que se puede entender el concepto de canon:

- *Del canon literario como Canon*: «una constelación de obras mayores, de textos y autores cuya autoridad se considera probada y modélica y cuya influencia en nuestro universo cultural se da por sentada» (2006: 132). En definitiva, una visión del canon establecida por criterios de tradición, como la liderada

---

129. El autor se refiere a esta forma como «canon 7», por ser el lugar que ocupa en la relación total de tipos de canon.

por Harold Bloom, que desarrollaremos con más detenimiento en un apartado posterior.

- *El canon literario como suma de cánones selectivos*: Se trata de un repertorio de lecturas imprescindibles, pero en el cual, a diferencia del criterio anterior, la selección se ha llevado a cabo considerando la pertinencia que el estudio de dichas lecturas tenga para un lector o grupo de lectores. Se trata, así pues, de un modelo presidido por un enfoque formativo.
- *El canon como herramienta institucional de control interpretativo*. Es el modelo de canon en el que creen «aquellas teorías centradas en los procesos mediante los cuales la institución controla la legitimidad interpretativa, dispone qué será susceptible de leerse en los textos y cómo, y en dialéctica recíproca, qué textos merezcan la exégesis y el comentario» (2006: 135-136). El interés es aquí, más que el propio corpus, el análisis de la institución.
- *El canon como canon crítico*: Son los discursos que analizan el canon desde una perspectiva crítica, esto es, «es, por así decir, un perfil revisionista: relee los textos de un determinado período a la luz de las que, entiende, son las condiciones interpretativas que los han hecho visibles, para, de ahí, reevaluar o contrastar su valor con el que les conceden ellas mismas o se les conceda desde la actualidad de la que son contemporáneas» (2006: 137). Esta visión es la que han llevado a cabo, por ejemplo, movimientos de crítica literaria de tipo identitario.

La propuesta de Pérez-Cino es completa, precisa y esclarecedora, a diferencia de otras; en vez de ofrecer una relación de tipos de canon posibles, proporciona las diferentes perspectivas desde las que aproximarse al tratamiento de los mismos. Por lo tanto, puede ser tomada como punto de partida, especialmente en cuanto a nomenclatura se refiere, para estudios de mayor profundidad de una u otra parcela de la literatura canónica.

### 3.1.3. *Función del canon*

Además de la delimitación del concepto, la función del canon es el aspecto que más ha sido tratado en los estudios sobre este asunto. La opinión más extendida es que la literatura canónica es necesaria en cuanto a vínculo con la propia tradición, como elemento unificador de la cultura común de una sociedad. Las siguientes citas dan muestra de la opinión generalizada de la crítica:

Asegurar la estabilidad y adaptabilidad de una comunidad de creyentes. Por tanto, la comunidad se sitúa a sí misma en relación con una tradición, se adapta al presente y se proyecta hacia el futuro (Mignolo, 1991: 237).

La principal función pragmática del canon: el recordar y ordenar las lecturas de toda una vida (Bloom, 2004: 49).

[El canon] establece los vínculos verticales con la tradición (Jover, 2008: 155).

Señalar las obras y autores elegidos para formar el olimpo literario en el que estarían representados los más altos valores humanos y estéticos, esta es la principal cuestión a la que debe o debería responder cualquier canon (Muñoz, 1998: 3).

Por lo tanto, un canon, independientemente de su criterio de formación, tiene como función ser una *muestra representativa* del acervo literario de una cultura determinada. No obstante, la crítica ha señalado otras finalidades a las que responde el diseño de selección de referentes literarios. Posiblemente, la propuesta más completa en este aspecto sea la que lleva a cabo Harris (1998), que aporta una relación de las funciones que puede cubrir el canon. Ciertamente, aunque «una lista exhaustiva de las funciones de los cánones selectivos probablemente no sería ni posible ni útil» (1998: 50), la aportación que realiza es bastante ilustrativa:

- a. *Provisión de modelos, ideales e inspiración*: las selecciones tienen en cuenta obras que han supuesto ejemplo para obras posteriores.
- b. *Transmisión de la herencia del pensamiento*: otra función del canon «es proporcionar lo que se considera el conocimiento cultural básico para interpretar los textos del pasado, ver los temas actuales con perspectiva histórica y orientarse en los logros estéticos, cambios sociales y políticos y debates filosóficos que han durado siglos» (1998: 51).
- c. *Creación de marcos de referencias comunes*: algunos cánones son necesarios por establecer puntos de referencia comunes, como es el caso de los cánones con función didáctica.
- d. *Intercambio de favores*: ciertos escritores consiguen formar parte del canon porque a su vez están aceptando otros textos que coinciden con sus propios objetivos.
- e. *Legitimación de la teoría*: la corriente crítica imperante selecciona las obras que mejor pueden demostrar sus principios.
- f. *Historización*: hay una tendencia a seleccionar textos que arrojen luz sobre la época en que fueron escritos o los hechos que relatan.
- g. *Pluralismo*: selecciones recientes intentan incluir una representación de literatura de mujeres o de minorías.

En efecto, parte de la crítica ha insistido en que las propuestas de canon, como selección de obras representativa de una sociedad y una época, muestran, por lo general, una visión parcial y sesgada de la producción cultural y literaria, obedeciendo a criterios políticos, ideológicos o de intereses diversos. En el siguiente apartado, dedicado a la formación del canon, se van a explorar estas cuestiones.

#### 3.1.4. Formación y transformación del canon

Una de las preguntas que surgen al abordar el estudio del canon literario es conocer qué hace que una obra sea incluida o excluida de un canon; saber si priman los

criterios meramente literarios, de calidad y de aceptación por parte de una comunidad de lectores, o si, por el contrario, el peso de lo institucional es lo que finalmente decide otorgar dicho estatus a una obra. Esta cuestión, sin lugar a dudas, es la que ha generado la mayor controversia en torno al estudio del canon y ha dado lugar a lo que es conocido como *el debate americano*. A continuación, revisaremos en qué consiste ese debate, las posiciones predominantes de la crítica en torno al mismo, así como otras posturas que reclaman la revisión del canon.

#### 3.1.4.1. El debate norteamericano

En los años 80, en Norteamérica, la realidad multirracial y de diversidad cultural hace que surjan voces que reclaman una mayor presencia de todos los grupos en la cultura institucional. De estos, se pueden destacar el movimiento que pide una mayor presencia en planes de estudio e instituciones de la literatura escrita por mujeres y de la crítica feminista, y aquel que pide también una reformulación del canon que incluya autores afroamericanos. Una representación de ambos movimientos son los estudios desarrollados por Robinson (1983) y Gates (1990), respectivamente<sup>130</sup>. Asimismo, es necesario destacar la figura de J. Culler, que se aproxima al análisis del canon como elemento de control cultural. El debate surge cuando algunas voces, cuya figura más visible es Harold Bloom, se manifiestan contrarios a que el canon sea puesto en cuestión por causas sociales o identitarias. Veamos, pues, en qué consisten los argumentos de este debate.

Robinson (1983) recoge la opinión de numerosas estudiosas feministas que han llamado la atención sobre la ausencia, aparentemente sistemática, de escritoras mujeres en el canon literario oficial; señala, además, que las pocas presencias femeninas son objeto de una lectura distorsionada. Además, los personajes femeninos de las obras canónicas poseen una clara mirada sexista de la imagen de la mujer y de las relaciones entre sexos que contribuye a perpetuar la ideología patriarcal y masculina.

Así pues, una vez constatada esta realidad, se abren dos caminos posibles para la crítica feminista: realizar una nueva lectura de las obras canónicas poniendo el acento en identificar y combatir la ideología sexista; o bien conseguir que el canon se amplíe dando un espacio a la literatura escrita por mujeres. Según la autora, la segunda opción es en la que mayor acento ha puesto la crítica feminista en los últimos años, sin que eso haya supuesto necesariamente cuestionar la idoneidad de la existencia de un canon:

Desde luego, no se lanza ningún desafío a nociones como las de calidad literaria, atemporalidad, universalidad y otras cualidades que constituyen la razón fundamental de la canonicidad. Más bien, el argumento subyacente es que la coherencia, la fidelidad a esos valores, requiere el reconocimiento de, al menos, las pocas

---

130. Tomamos como referencia para mostrar el contenido de este debate el análisis que hacen del mismo Sullà (1998) y Pozuelo Yvancos (2000).

escritoras mejores y más conocidas. De la misma manera, huelga decirlo, este acercamiento no cuestiona la noción misma de canon (1983: 122).

Asimismo, Robinson apunta al surgimiento de un *contra-canon* femenino que ha rescatado del olvido y rehecho reputaciones de numerosas escritoras que habían resultado desplazadas sin otra causa que la tradición masculina dominante.

No obstante, la cuestión que interesa de esta nueva situación es saber si ese número de textos escritos por mujeres que han sido rescatados o revalorizados coinciden con los criterios de calidad estética que impone el canon tradicional. En caso de que esto no sea así, cabe preguntarse si se deberían volver a plantear dichos criterios para crear un nuevo concepto de canon más adecuado para las nuevas realidades. Efectivamente, si el canon es representación de la cultura en su totalidad, no tiene sentido que solo refleje una élite masculina al tiempo que excluye escritoras y minorías.

Por último, Robinson hace alusión a la necesidad de ampliar las lecturas canónicas, no solo en nombres, sino también en obras, y dar un espacio a escritos que no fueron creados con intención estética (cartas, diarios, etc.), pero que hoy cumplen la función de «prueba de la conciencia de las mujeres y de su expresión» (1983: 135).

Por su parte, Gates (1992) sigue una línea argumental muy similar cuando reivindica una redefinición del canon en la que se incluya la tradición afroamericana. No es, por lo tanto, partidario de un canon diferenciado, sino más bien de incluir una representación de autores y obras afroamericanas dentro de un canon común. De nuevo, el modo de redefinir el canon para Gates no es otro que incluir una representación de autores y obras afroamericanos dentro de planes de estudio y, posteriormente, de antologías, provocando así un movimiento en la concepción del orden social, como resume haciendo suya una cita de W. Bennet: *enseñar literatura es enseñar valores*.

No tan específico se muestra Culler, que, desde un punto de vista más amplio, se posiciona a favor de una renovación en los enfoques en la enseñanza y crítica literaria, a las que califica de mantener una postura *fundacionalista y tradicionalista* (1988: 144). Argumenta que el rechazo de la postura tradicional hacia nuevas corrientes críticas o de selección del canon no se explica sino como una pretensión de mantener una posición dominante: «Hemos aprendido a preguntarnos si las exigencias de los universalistas en realidad no tratan de convertir en norma los intereses de un grupo en particular, mientras dejan de lado, por considerarlos parciales o limitados, los de otros grupos» (1988: 145). Así, la crítica tradicional cataloga las obras, según juicios propios, como *universales* o *marginales, nucleares* o *periféricas*.

La renovación del canon, no obstante, implica ciertas consideraciones, como cuál es la forma de renovación o sobre los riesgos de diluir el conocimiento de la cultura y tradición comunes. Culler propone una estrategia que combine «la transformación del canon y la resistencia a los cánones» (1988: 149), esto es, la formulación de cánones más abiertos con la idea de que representan con mayor riqueza

la pluralidad de la cultura –recordemos que norteamericana, en este caso–. Esto supone, evidentemente, que el principio de unidad que preside la formación del canon ha de ser sustituido por «una serie de imperativos divididos» (1988:150), es decir, orientaciones dentro de un espectro más amplio de grupos culturales, autores y obras.

En cuanto al modo de ser llevado a cabo, Culler aboga por un mayor protagonismo de disciplinas como la literatura comparada, que «se define como un estudio literario que no toma una literatura nacional como la unidad de estudio natural e inevitable y, por lo tanto, no está ligada a los recelos del nacionalismo y sus religiones seculares» (1988: 153). El objeto es, así pues, ofrecer una visión más rica y amplia de la base literaria de una tradición o nación, que considere tanto las representaciones culturales presentes como aquellas que han sido encubiertas, o que simplemente se encuentran ausentes, y sobre las que se pueda realizar un nuevo análisis crítico.

Culler se muestra categórico en la necesidad de unos estudios en humanidades más abiertos y plurales. Señala así las evidencias que indican la necesidad de renovación, como son el auge de estudios y cursos en torno a la literatura femenina: «El retorno al canon tradicional, y en especial a los clásicos, que proscibiría todos esos cursos, parece ser otro intento en el campo de la política social de ratificación de la autoridad patriarcal» (1988: 156).

El debate surge cuando estos movimientos son contestados por otro sector de la crítica, liderado por el prestigioso teórico de la literatura Harold Bloom. Este autor critica con dureza a aquellos que consideran que los criterios de selección del canon son meramente propagandísticos y publicitarios. Así, rechaza con dureza ciertas corrientes de crítica literaria, a las que se refiere como *escuela del resentimiento*, lo que, en palabras de Sullà (1998: 12), es «una improbable agrupación, astutamente inventada con fines polémicos, en la que amontona a feministas, afroamericanistas, marxistas, neohistoricistas, deconstruccionistas y, en fin, a todos los que ejercen la crítica cultural». Algunas citas que ilustran lo categórico de esta opinión son las siguientes:

Sea lo que sea el canon occidental, no se trata de un programa para la salvación social (Bloom, 2004: 39).

El estudio de la literatura, por mucho que alguien lo dirija, no salvará a nadie, no más de lo que mejorará a la sociedad (Bloom, 2004: 41).

Si fuésemos literalmente inmortales, o si nuestra vida doblara su duración hasta alcanzar los ciento cuarenta años, podríamos abandonar toda discusión acerca de los cánones. Pero solo poseemos un intervalo, y a continuación dejamos de ocupar nuestro lugar en el mundo; y no me parece que la responsabilidad del crítico literario sea llenar ese intervalo con malos textos en nombre de cualquier justicia social (Bloom, 2004: 42).

Por tanto, el autor se inclina por la opinión de que las obras que pasan a formar parte del canon coinciden en tener unas características que las han hecho

merecedoras de dicha posición. Revisemos, pues, cuáles son, en opinión de Bloom, dichas características:

Uno solo irrumpe en el canon por fuerza estética, que se compone primordialmente de la siguiente amalgama: dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción (2004: 39).

En definitiva, y como señala acertadamente Sullà (1998: 12), «lo que con tanta beligerancia retórica defiende Bloom es, ni más ni menos, la lectura estética de la literatura, la lectura del poema *como* poema, en contra de la conversión de las obras literarias en documentos sociales, culturales e ideológicos, de la sujeción del valor estético a la lucha de clases, géneros o razas, y de la disolución en lo colectivo de lo individual en el trato con la literatura».

Efectivamente, aquellos que defienden un canon tradicional, estático, absoluto y cerrado (Vila, 1996: 3) se apoyan en dos ideas principales: en primer lugar, en la grandeza o supremacía estética de unas obras sobre otras; en segundo lugar, en la asunción de que el canon cumple una función en la creación de una cultura nacional unificada, en la que, tal como apunta Culler (1988: 146), «lo importante no es lo que todo el mundo sabe sino el hecho de que todos saben las mismas cosas».

Bloom completa su teoría del canon con la propuesta de lo que es, a su juicio, el canon occidental, esto es, las obras que han pasado a formar parte de la historia de la literatura y que los lectores, ya sea como individuos o como parte de la comunidad educativa, deberían leer. Esta propuesta se trata de un corpus de veintiséis obras, de las que el autor analiza en profundidad sus motivos para formar parte del canon. Al final del estudio, se completa con una lista más extensa de obras clave en la literatura occidental<sup>131</sup>.

Son muchas las críticas recibidas por la selección propuesta por Bloom; en primer lugar, la lista de autores y obras se basa únicamente en su opinión personal, pues no ofrece ninguna orientación teórica que justifique las decisiones. Asimismo, hay clamorosas ausencias, así como una tendencia al protagonismo de la literatura anglosajona. También es llamativa la escasa representación de escritoras mujeres o autores de distintos grupos étnicos, lo que, en cierto sentido, da la razón a aquellos que iniciaron el debate. Esto es lo que apunta Pozuelo Yvancos, que, sin embargo, parece comprender parcialmente sus razones:

Lamentablemente, las buenas cualidades de Harold Bloom y la mucha razón que tiene cuando censura situaciones extremas de postergación de autores canónicos en los programas de doctorado de universidades de prestigio o las perversas intervenciones de condiciones ideológicas o afinidades de procedencia o inclinación incluso sexual en la contratación del profesorado, no contrarrestan que su elegía acabe siendo a la postre una pobre antología personal, que confunde el canon

131. En el apartado 3.1.5.2. (*El canon en la enseñanza de la literatura en E/LE*) se reproduce la relación de obras seleccionadas por Bloom.

occidental con sus propias fronteras de gusto y capacidades lingüísticas o de conocimiento (1996: 3).

Efectivamente, si bien es cierto que Bloom establece con claridad que se trata de un canon *occidental*, el problema surge, tal como señala Sullà (1998: 15), cuando dichas minorías «rechazan la identidad que les ofrece la cultura occidental y buscan, en cambio, que sea reconocida su diferencia, su identidad, lo que supone dotarse de una tradición, valores y voz propios». Olvida asimismo mencionar las variaciones históricas y sociales que ha sufrido el canon con el paso de los tiempos, ofreciendo una visión, desde el aquí y ahora, parcial e incompleta. Un resumen de este sentir lo ilustran las palabras de Vila:

La lectura de estas defensas a ultranza de la presencia «por derecho» de algunos autores reconocidos por la tradición en el canon institucional (autores entre los que, curiosamente, siempre se encuentra Shakespeare pero no siempre Petrarca), deja un cierto regusto a egoísmo, como si sus valedores encontraran cierta satisfacción en defender la autoridad de sus propios gustos personales (2006: 4).

Sin embargo, no todos los autores son tan categóricos. Pozuelo Yvancos ofrece una respuesta que se podría entender como *conciliadora*, en el sentido de que comparte las razones de ambos grupos, pero que no cierra el debate, sino que insta a continuarlo más allá y a ocuparse de cuestiones más pragmáticas:

(...) resulta difícil hablar de canon sin tener que dar la razón a unos y a otros alternativamente, pues canonicistas y anticanonicistas, Harold Bloom y los que él llama «resentidos», coinciden en lo fundamental: en querer imponer su gusto, su tradición, su tendencia, su necesidad o su manera de ver el mundo como *El canon*. Tampoco sirve de mucho sustituir la lista de Bloom por otra contraria, aunque quien la sostenga nos resulte más simpático o afín ideológicamente. Sería preciso oponer a esta situación airada una consideración más reflexiva y, sobre todo, mejor dotada históricamente, puesto que un recorrido por la historia del problema de las Antologías en todas las culturas sería necesario (1996: 3).

Una buena oportunidad perdida para haber planteado las auténticas cuestiones clave: ¿qué enseñar?, ¿cómo hacer que la Literatura permanezca viva en nuestras sociedades postindustriales?, ¿cómo integrar ideología y estética?, ¿qué es una tradición? (1996: 3).

No obstante, la teoría de Bloom también ha recibido apoyos, como es el caso de Pérez-Cino (2006: 125), quien menciona las distintas propuestas que «han pretendido subvertir, ampliar, contestar la configuración del canon literario en función de sus propias parcelas de interés, por lo general, no propiamente literario», esto es, el caso de la crítica que selecciona los textos «en virtud de su pertenencia a los correspondientes repertorios identitarios (literatura femenina o feminista, literatura gay, literatura negra, etc.)». Recuerda la relatividad del término, debida sin duda a la «falta de un asidero objetivo». Efectivamente, «la interpretación –y ni qué decir de los consiguientes juicios valorativos o estéticos– no es verificable.

Interpretamos la interpretación, la contrastamos con el texto y con nuestra propia lectura, le añadimos luces o sombras» (2006: 126).

También se refiere el autor a las conexiones que se establecen entre un texto y sus circunstancias (elementos históricos, ideológicos, biográficos, etc.) y señala que «cuando se toman como *el* criterio valorativo para juzgar un texto, y más aun cuando se pretende *ajustar* el texto a ellos en una u otra dirección, no se está interpretando el texto. Se está sustituyendo *el sentido que reside en el texto* por intereses, ansiedades, fobias o filias. De hecho, se está escamoteando *ese* sentido, se lo está sustituyendo por otro que no reside en el texto, sino en el crítico o en alguna otra parte» (2006: 129).

Por lo tanto, tal como resume Pozuelo Yvancos (2000: 42), en el debate en torno al canon se enfrentan dos posturas opuestas: la *estética* frente a la *ideológica*, es decir, aquellos que consideran que el canon es fruto de la validez de algunas obras sobre otras, ya sea por su calidad o por su trascendencia, frente a aquellos que ven en el canon una herramienta de control cultural y abogan por una revisión del mismo, que incluya representación de grupos minoritarios, voces excluidas y manifestaciones culturales alternativas. Como hemos visto, la postura estética ha sido fuertemente contestada: una parte de la crítica la considera insuficiente y poco eficaz –como señala Sullà (1998: 11)– cuando se refiere a las implicaciones que tiene el hecho de entender que la formación del canon está basada únicamente en las características de las obras. Lógicamente, la consideración de que el canon está formado por obras de una mayor calidad exige inevitablemente explicar cuáles son los mecanismos de selección que intervienen en ese proceso, lo que nos llevaría a una cuestión de mayor alcance y todavía hoy sin resolver, como es el hecho de describir el fenómeno literario.

En cuanto a la postura ideológica, aunque es cierto que, con frecuencia, se trata de debates pasajeros o circunscritos a una institución determinada, lo que limita su trascendencia, en otras ocasiones son el punto de partida de modificaciones en el canon. Recordemos, tal como en su día señaló Kermode (1979), que es la interpretación la que mantiene vivo el canon, es decir, que los comentarios críticos son lo que hacen que una obra perdure a lo largo del tiempo. Así, las modificaciones del canon vienen dadas, por lo general, por el ingreso en las instituciones de nuevos miembros o corrientes críticas que favorecen la presencia de dicha obra dentro de obras críticas o planes de estudio. De cualquier modo, los defensores de la postura ideológica han dado lugar a una corriente que reclama, por unos u otros motivos, la renovación del canon, como veremos en el siguiente apartado.

#### 3.1.4.2. Las posturas eclécticas

Es necesario señalar que gran parte de la crítica se ha mantenido ajena al debate y ha optado por posturas conciliadoras que consideran las aportaciones de ambos grupos. Un ejemplo de esta postura es Harris (1998: 41-42), que expone una relación de los elementos que hacen que una obra sea susceptible de ser canónica en

la que considera criterios tanto externos como propiamente literarios. Veamos un resumen de los mismos:

- Las resonancias históricas de un texto (el grado en que se relaciona explícitamente con otros textos).
- La posible multiplicación de sus significados (el grado de polivalencia).
- La habilidad con que es introducido en el coloquio crítico (el grado en que encuentra un patrocinador adecuado).
- La congruencia entre sus posibles significados y las preocupaciones actuales de los críticos (el grado en que resulta maleable).

Otra postura ecléctica la encontramos en Jover (2008), que señala la necesidad de un canon flexible que se adapte a las circunstancias y los lectores de cada momento: «Un corpus debe ser abierto y flexible, ha de permitir el trazado de diferentes itinerarios en función de los lectores, del contexto, de los objetivos específicos a que en cada momento se conceda más importancia» (2008: 167). De la misma opinión es Mainer, quien incide en la necesidad de flexibilizar el canon: «La consideración de un canon más fluido, en permanente proceso de constitución, haría más elástica y receptiva la noción misma de historia de la literatura» (1994: 198). O el ya citado Pozuelo, que considera que «no hay un canon, sino cánones diversos, sistemas que se complementan, sustituyen, suplantando. Mejor, sistemas y valores que se han constituido, se han sustituido, se han suplantado» (1996: 4).

#### 3.1.4.3. Revisión del canon

Los autores que reivindican una renovación del canon aportan razones de diversa índole. Ya hemos revisado en el apartado anterior la opinión de aquellos que apuestan en concreto por una mayor presencia de literatura femenina y de minorías, pero existen asimismo otras corrientes que han de ser tomadas en consideración. De este modo, queremos añadir dos puntos de vista más: en primer lugar, la corriente progresistas, que quiere revisar la posición y proporción de literatura clásica frente a *otras literaturas* o géneros textuales, e incluso de otras manifestaciones artísticas. En segundo lugar, un aspecto que concierne al caso concreto de la literatura española, como son las voces que desean debatir el lugar de las literaturas peninsulares.

El discurso progresista está encabezado por Mignolo (1991), que insiste en la necesidad de redefinir en el concepto de canon. Señala que el concepto de canon tiene un componente doble, el *vocacional* y el *epistémico*. El primero consiste en aquel asumido como tal por un lector o una comunidad concreta, mientras que el segundo es el canon en cuanto fenómeno que debe ser estudiado. Una vez aclarada esta división, sostiene Mignolo (1991) que el debate debe centrarse en aplicar un análisis crítico sobre cuestiones referentes a la formación y transformación del canon:

Propongo que los debates sobre la formación del canon se desarrollen tanto en los planos vocacional y epistémico como a través de las fronteras culturales. A nivel vocacional, un canon literario debería verse en el contexto académico (¿qué debería enseñarse y por qué?). A nivel epistémico, la formación del canon debería analizarse en el contexto de los programas de investigación, como un fenómeno que debe ser descrito y explicado (¿cómo se forman y transforman los cánones?, ¿qué grupos o clases sociales se representan mediante el canon?, ¿qué esconde el canon?, etc.). A nivel de las fronteras culturales, un canon debería considerarse como relativo a la comunidad y no como una relación jerárquica respecto a un canon fundamental, ni tampoco dentro de un modelo evolutivo en el que los ejemplos canónicos se convierten en el paraíso al que aspiran las literaturas y en medida de la organización jerárquica (1991: 245-246).

Efectivamente, las innovaciones literarias que aparecen en los sistemas canonizados son a menudo préstamos de los sistemas no canonizados. Así, como señala Díaz Martínez, «los primeros logran evolucionar gracias al constante y positivo contraste con los segundos» (1995: 225). La literatura, por lo tanto, no se explica como algo aislado del resto de las actividades humanas, sino como un factor integral de las mismas. Así pues, el análisis de la misma se debe hacer de acuerdo con la relación que tiene con otros fenómenos de su sistema cultural.

Por su parte, Bombini se muestra favorable a la revisión del canon cuando afirma:

La misma noción de *canon* habrá de ser revisada a la luz de nuevas discusiones historiográficas. Ya no se tratará de considerar aquella estatutaria de textos clásicos sino de reconocer el dinamismo en los procesos de canonización que nos permitirá, por un lado, entender los procesos por los cuales un texto determinado es colocado en el centro del sistema literario y, por otro, disponer de patrones conceptuales que permitan comprender los procesos de incorporación de textos al canon y la diversificación de cánones posibles vinculados con diversas prácticas culturales que exceden lo específicamente literario (2008: 141).

Gumbrech (1998) señala acertadamente que el concepto de canon *clásico* solo tendría sentido en cuanto se considera también la recepción de las obras, con la actualización e innovación que eso supone: «la situación actual nos fuerza a preguntarnos por qué, entre todas las obras ‘literarias’, solo se han conservado los clásicos, de los que no podemos separarnos (¿o liberarnos?) porque los hemos protegido de las garras de la temporalización durante mucho tiempo y con mucha concentración» (1998: 89). Asimismo, se refiere así al canon clásico como «arqueología de la comunicación literaria» (1988: 90), que debe dar paso a una apertura hacia nuevas formas. En la misma línea, Moreno (2008: 181) señala las llamativas exclusiones y ausencias en el canon como prueba de la falta de validez del mismo.

Por último, un aspecto relevante desde nuestro propio contexto y tradición es el lugar de las literaturas peninsulares dentro del canon. Sullà (1998: 17-19) considera que uno de los principales desafíos que tendría el establecimiento de un supuesto canon de la literatura española sería resolver el lugar que en él tienen

literaturas de otras lenguas peninsulares. De la misma opinión es Jover (2008), que insiste en que el carácter nacional del canon supone más bien una limitación, lo que hace pensar en la necesidad de reformarlo y ampliarlo más allá de las fronteras hasta ahora impuestas.

Ciertamente, se trata aún de un problema sin debatir. De hecho, es llamativa la poca representación o incluso ausencia de menciones a las literaturas peninsulares en los planes de estudio españoles, excepto en cursos dedicados específicamente a ellas. O, como ejemplo concreto de lo que aquí tratamos, cabría preguntarse por qué la propuesta de Bloom recoge un apartado especial para la literatura catalana, mientras que no lo hace para las literaturas gallega y vasca, por citar dos lenguas con una amplia y consolidada tradición literaria.

### 3.1.5. El canon formativo

Ya nos hemos referido al hecho de que una de las razones que justifican la existencia de un canon literario es su función pedagógica. Esta se ha interpretado de dos maneras distintas –casi opuestas–, como instrumento que dota al estudiante de una capacidad crítica o bien como un instrumento de control que perpetúa un tipo de cultura y margina toda alternativa. De cualquier modo, no es nuestra intención profundizar en la función de los cánones formativos, sino que constatamos su existencia y queremos, en primer lugar, revisar las contribuciones de la crítica a este respecto para, a continuación, referirnos al lugar que ocupa la literatura canónica en la enseñanza y aprendizaje del español (LE).

#### 3.1.5.1. El canon en las aulas

Como se ha venido señalando, el canon debe su existencia, en gran medida, a su presencia en planes de estudio que han mantenido vigente la lectura y estudio de las obras que lo conforman. Pozuelo Yvancos revisa con detenimiento el papel que antologías, manuales y cursos de literatura han tenido en la formación del canon literario español. Así, señala dos vías principales a partir de las cuales se renueva y prolonga el canon clásico (2000: 173):

- La asimilación de lecturas que refleja la producción literaria de la época, en otras palabras, la *canonización intertextual*.
- La institucionalización de las mismas en centros de enseñanza, certámenes, ejercicios, etc.

Así, afirma con rotundidad que es el diseño de planes de estudio el factor que más influencia tiene tanto en la configuración como en la pervivencia del canon: «en el proceso de formación o transformación de un canon es el sistema escolar el que al final lo consolida y extiende con más garantías de divulgación» (2000: 209).

Efectivamente, el sistema escolar construye y perpetúa el canon. Sin embargo, cabe preguntarse si este hecho asumido es en realidad positivo para la educación literaria. En un artículo dedicado a la literatura en las aulas, Mata (2008) resume cuáles han sido las dudas que han surgido a pedagogos y docentes:

Parece claro que, al margen de contextos sociales o condiciones individuales, es posible encontrar similitudes en las insatisfacciones expresadas históricamente en torno a la estimación y enseñanza de la literatura: la acumulación de libros sin provecho, la propensión hacia el estudio de pormenores y banalidades, la lectura sin relación con la vida, la subestimación del carácter ético de las obras literarias (2008: 125).

Este enfoque inadecuado se podría subsanar, en opinión del autor, con una selección adecuada del canon, imprescindible para la construcción de una identidad cultural necesaria para abordar el estudio de lo literario. Veamos:

Una de las ideas más asentadas ha sido la de considerar la literatura como algo necesario para conocer el *espíritu* de una época, de un país, de un grupo social. La literatura sería el medio por el que los lectores se pondrían en contacto con lo esencial y representativo. De ahí la necesidad de fijar un buen canon, una sólida selección de libros clásicos cuya lectura pudiera abrir los ojos, crear cultura, otorgar sentido de pertenencia. La literatura confirmaría y conformaría una identidad. Esa es la razón por la que se estudian unos textos y no otros, se eligen unos autores y no otros. Lo que se practica hoy en las aulas responde en parte a ese propósito ideológico (2008: 127).

Más adelante, el propio autor apunta que la forma de acercarse a las lecturas canónicas no tiene por qué ser necesariamente desde el análisis retórico o la interpretación historicista. Esta idea, por lo tanto, «significa que hay que establecer prioridades y que anteponer la lectura emocional y el análisis ético de un texto a la interpretación erudita no subestima la literatura sino que, por el contrario, la ensalza» (2008: 132).

La idea de reformular el papel del canon en la enseñanza de la literatura también se encuentra presente en Bordons y Díaz-Plaja (2006), al dar cuenta de los enfoques que actualmente priman en la enseñanza de la literatura. La didáctica de la literatura se apoya sobre el eje formado por autor, obra y lector. Tal como señalan Bordons y Díaz-Plaja (2006: 10-11), después de años de dominio del enfoque historicista, los últimos tiempos han otorgado un mayor protagonismo al lector, centrándose en «la creación de lectores competentes y diligentes, implicados en un hábito de lectura conseguido a través del disfrute». Así, esta tendencia se ha manifestado principalmente en dos aspectos:

- La presencia de una *ideología* centrada en la libertad lectora y el placer de la lectura.
- La revisión del canon tradicional para dar paso a un nuevo repertorio que incluya nuevas literaturas y materiales tradicionalmente no literarios.

Por su parte, Moreno (2008) propone una revisión el canon –y, por lo tanto, los currículos de la asignatura de literatura– más adecuada a las tendencias actuales:

No cabe sino optar por una mirada comparada de la literatura, rebosante ella de múltiples intertextualidades. Del presente hacia el pasado sería el movimiento más adecuado; enmarcada en un criterio universal, y organizada bajo prismas más sugerentes que los actuales. Es decir, eligiendo definitivamente marcos temáticos, genéricos, incluso técnicos, frente a esa historia lineal, diacrónica y llena de títulos y de nombres absorbentes que no conducen a ningún saber (2008: 184).

Sin embargo, el diseño de un nuevo canon formativo, más adaptado a las tendencias actuales, es todavía una asignatura pendiente. Mendoza (2007: 81) señala acertadamente que los cánones escolares aún siguen siendo coincidentes en contenido con las propuestas de tipo filológico, al estilo de la realizada por Bloom (2004). En efecto, hay conexiones en diversidad de aspectos –autores, obras, valoraciones–, pero ambos divergen considerablemente en la intencionalidad, más operativa en los cánones formativos.

Así pues, en el siguiente apartado vamos a profundizar en estas cuestiones, refiriéndonos específicamente al diseño y aplicación de un canon de aula adaptado al contexto de nuestra investigación, el español como lengua extranjera.

### 3.1.5.2. El canon en la enseñanza de la literatura en E/LE

Como ya se ha venido apuntando, el canon filológico es, por lo general, el punto de partida para determinar aquellas obras que el aprendiz –sea en su propia lengua o sea en lengua extranjera– debería conocer. Debido a su difusión en influencia en otras selecciones, una opción sería tomar como base la propuesta de Bloom, en la que se expone una relación de obras que, a su juicio, son las que componen el canon occidental. La clasificación sigue criterios cronológicos y culturales, entendiendo este último como la pertenencia a una tradición con una lengua común. Reproducimos aquí las obras seleccionadas por el autor como canónicas dentro de la literatura española<sup>132</sup>:

LA EDAD TEOCRÁTICA
<i>Poema de Mío Cid</i> Diego de San Pedro <i>Cárcel de amor.</i>

132. No reproducimos las obras de Latinoamérica. Las obras escritas en lengua catalana son recogidas por Bloom en un apartado propio.

LA EDAD ARISTOCRÁTICA (desde <i>La divina comedia</i> hasta <i>Fausto</i> . <i>Segunda parte</i> de Goethe)
Jorge Manrique <i>Coplas a la muerte de su padre</i>
Fernando de Rojas <i>La Celestina</i> <i>El Lazarillo de Tormes</i>
Francisco de Quevedo <i>Los sueños</i> <i>Epístola satírica y censoria contra las costumbres presentes de los castellanos,</i> <i>escrita a don Gaspar de Guzmán, Conde de Olivares, en su valimiento.</i>
Fray Luis de León <i>Poemas</i>
San Juan de la Cruz <i>Poemas</i>
Luis de Góngora <i>Sonetos</i> <i>Soledades</i>
Miguel de Cervantes <i>Don Quijote</i> <i>Novelas ejemplares</i>
Lope de Vega <i>La Dorotea</i> <i>Fuenteovejuna</i> <i>El caballero de Olmedo</i>
Tirso de Molina <i>El burlador de Sevilla</i>
Pedro Calderón de la Barca <i>La vida es sueño</i> <i>El alcalde de Zalamea</i> <i>El mágico prodigioso</i> <i>El médico de su honra</i>
LA EDAD DEMOCRÁTICA (siglo XIX)
Gustavo Adolfo Bécquer <i>Rimas</i>
Benito Pérez Galdós <i>Fortunata y Jacinta</i>
Leopoldo Alas (Clarín) <i>La Regenta</i>

<p>LA EDAD CAÓTICA: UNA PROFECÍA CANÓNICA (desde el siglo XIX hasta nuestros días)</p>
<p>Miguel de Unamuno <i>Tres novelas ejemplares</i> <i>Vida de don Quijote y Sancho</i></p> <p>Antonio Machado <i>Antología poética</i></p> <p>Juan Ramón Jiménez <i>Poemas</i></p> <p>Pedro Salinas <i>La voz a ti debida</i></p> <p>Jorge Guillén <i>Cántico</i></p> <p>Vicente Aleixandre <i>Antología poética</i></p> <p>Federico García Lorca <i>Antología poética</i> <i>Tres tragedias: Bodas de sangre, Yerma, La casa de Bernarda Alba.</i></p> <p>Rafael Alberti <i>Poemas</i></p> <p>Luis Cernuda <i>Antología poética</i></p> <p>Miguel Hernández <i>Antología poética</i></p> <p>Blas de Otero <i>Antología poética</i></p> <p>Camilo José Cela <i>La colmena</i></p> <p>Juan Goytisolo <i>Espacio en movimiento</i> (edición norteamericana de crónicas y artículos)</p>

De obligada referencia es, asimismo, el canon que propone la Real Academia de la Lengua Española en su Biblioteca Clásica: se trata de una colección –todavía en construcción– de un total de ciento once obras. El criterio de la institución ha sido que que «la colección no pretende ser exhaustiva, en el canon elegido no falta ninguno de los grandes libros ni de los grandes escritores españoles y hay una muestra suficientemente representativa de los hispanoamericanos hasta bien entrado el siglo XIX»<sup>133</sup>. No obstante, creemos que esta propuesta resulta demasiado

133. Fragmento extraído de la presentación de la colección en [www.rae.es](http://www.rae.es). En esta misma dirección se encuentra la relación de obras seleccionadas.

extensa y ambiciosa para el lector que no persiga la especialización, y que, por lo tanto, ha de ser considerada como punto de partida más que como objetivo.

No es una finalidad de nuestra investigación valorar las selecciones propuestas por Bloom y por la Real Academia de la Lengua, tan solo nos limitamos a citar ambas como exponentes mayoritariamente aceptados de las obras imprescindibles en nuestra literatura. Ahora bien, estamos de acuerdo con Mendoza (2007: 80-81) cuando argumenta que algunas de esas obras *necesariamente* están ausentes en las aulas de literatura en determinados contextos:

La producción literaria es inabarcable y, consecuentemente, la formación literaria a través de un canon escolar tiene las limitaciones propias del acceso al conocimiento de una producción inconmensurable; y sobre esas limitaciones, también hay que contar con el nivel de formación de los alumnos, el grado de desarrollo de la competencia literaria y con los intereses lectores y de aprendizaje de los destinatarios (2007: 81).

Sin embargo, los criterios de selección del canon de aula no es una cuestión carente de importancia. Ciertamente, el desarrollo de la competencia literaria –especialmente en lo referido al conocimiento de referentes culturales, convenciones y técnicas de composición textual– depende en gran medida de las obras que han sido parte de la formación literaria del individuo y que conforman su intertexto lector. Mendoza (2007: 79) muestra esta relación entre canon formativo y competencia literaria en la siguiente figura:

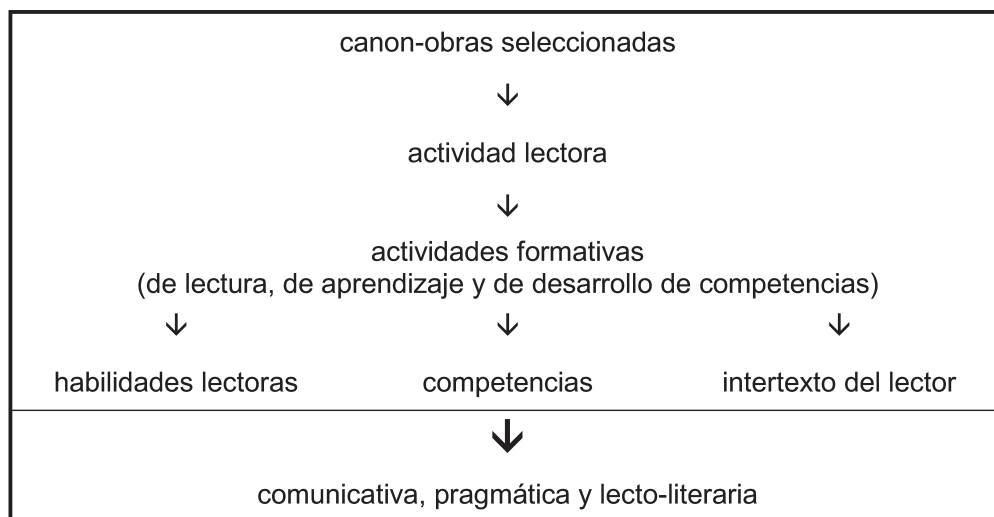


Figura 25: Canon literario y competencia comunicativa. Mendoza (2007)

Por lo tanto, la selección de los materiales literarios ha de estar presidida por unos criterios que garanticen su adecuación a distintos aspectos, de los cuales destacamos los siguientes: a) a los referentes culturales de la lengua meta; b) al currículo del nivel educativo; y c) a las necesidades de formación concretas del aula y / o individuos que van a llevar a cabo el aprendizaje.

En el caso de español (LE) –tal como vimos en el apartado del presente estudio, 2.4. *Los contenidos literarios en español (LE)*–, el PCIC (2006) ofrece una serie de inventarios adaptados a los niveles de referencia que permiten determinar si un material cumple con los requisitos lingüísticos adecuados para ser llevado al aula. El mismo documento ofrece una relación de referentes culturales –literarios y no literarios– que pueden ser tenidos en cuenta como base para la selección de textos.

Por último, el docente debe determinar la forma de acceso del estudiante no nativo a las obras canónicas. A este respecto, se pueden considerar las siguientes opciones:

- Abordar el estudio de la literatura a partir de la selección de textos que aportan los manuales de lengua.
- Utilizar manuales creados específicamente para el estudio de la literatura en español (LE).
- Leer ediciones comerciales de las obras clásicas.
- Optar por ediciones realizadas para estudiantes nativos, generalmente de corte filológico y con anotaciones eruditas. Algunas de ellas están orientadas a lectores adolescentes, por lo que resultan más accesibles.
- Seleccionar una antología de las disponibles en el mercado o diseñar una acorde con las características del curso.
- Hacer uso de las lecturas canónicas adaptadas diseñadas para estudiantes de ELE.

Sobre la primera opción, Martín Peris (2000) realiza un análisis del tratamiento de la literatura en diferentes manuales de ELE. Apuntamos un breve resumen de sus conclusiones:

1. La relación entre los textos y la unidad didáctica en la que se insertan suele ser de carácter nocio-funcional o temático, siendo en muy pocas ocasiones arbitraria.
2. Los textos están orientados al desarrollo de la competencia comunicativa, principalmente a partir de dos vertientes: a) como ejemplo de funciones y / o nociones; y b) a partir de actividades de comprensión y negociación de significados.
3. Las actividades propuestas son, en general, de comprensión. No suelen ser parte de un proyecto, sino que se presentan aisladas, sin relación entre ellas.
4. El texto literario se presenta, casi sin excepción, al final de la unidad, «de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo» (2000: 123).

Así pues, el estudio revela que el uso de los textos literarios aparece subordinado al aprendizaje y práctica lingüística, y en modo alguno es considerado como objetivo prioritario, sino más bien como un *complemento*.

La opción de utilizar manuales específicamente creados para la formación literaria en ELE es, en principio, bastante recomendable. El problema, en este caso, reside en la escasa oferta editorial, que hace tarea difícil hallar un método adaptado a la diversidad de necesidades posibles. No obstante, vamos a citar dos ejemplos disponibles en el mercado editorial español: *Más que palabras*, de la editorial Difusión, y *Curso de literatura* de la editorial Edelsa. Ambos métodos destacan por su gran rigor y calidad, si bien son opuestos en su enfoque y planteamiento. Mientras el primero está basado en un enfoque por tareas, está organizado por géneros y propone un proyecto final, el segundo obedece a un planteamiento cronológico tradicional y sus actividades son, por lo general, comentarios de textos.

En cuanto a la posibilidad de seleccionar obras completas, sean ediciones filológicas o divulgativas, es una opción estimable, pero reservada a cursos específicos de literatura con alumnos de un nivel superior y, de cualquier modo, con unos requisitos muy estrictos en cuanto a la dedicación necesaria para cumplir con unos objetivos acordes a la dificultad de la tarea.

Por último, se presenta la alternativa de llevar al aula materiales graduados o adaptados. Esta opción, no obstante, no siempre es aceptada por gran parte de los docentes, que consideran estas lecturas como una versión poco legítima de la obra original, y dudan de su contribución a la formación lecto-literaria del estudiante no nativo. A este asunto, objetivo principal de nuestra investigación, se dedica el siguiente apartado.

### **3.2. Las lecturas graduadas y adaptadas**

El uso de lecturas adaptadas y graduadas como material literario es un asunto que ha suscitado un frecuente debate. Al mismo tiempo que defensores y detractores exponen sus argumentos, surgen estudios para sustentar tanto una como otra opción. En el presente apartado determinaremos, en primer lugar, una descripción y aclaración terminológica en torno a la variedad de materiales literarios en los que el lenguaje ha sido *modificado*. A continuación, revisaremos las tesis a favor y en contra del uso de este tipo de lecturas, revisando los estudios en los que basan sus argumentos. Por último, revisaremos los principios sobre los que se apoya la elaboración de adaptaciones desde una triple vertiente: los criterios editoriales, las aportaciones desde el campo de la traducción y las simplificaciones realizadas por el profesorado.

### 3.2.1. En torno a los términos lecturas graduadas y lecturas adaptadas

Con el objeto de abordar el estudio de las lecturas graduadas y adaptadas de forma adecuada resulta necesario, en primer lugar, aclarar los términos que van a ser utilizados en este trabajo. Efectivamente, con frecuencia nos encontramos con una confusión generada por la falta de rigor en cuanto a la terminología. En palabras de Casquero y Romero (2001: 78),

[l]a denominación *lectura graduada* es un cajón de sastre en el que podemos incluir «lecturas adaptadas, lecturas para fines específicos, lecturas para alumnos adolescentes, lecturas para adultos, lecturas con explotación didáctica, lecturas sin explotación didáctica, lecturas interactivas, lecturas unidireccionales, lecturas, lecturas y lecturas» (2001: 78).

Con la finalidad de aclarar estas y otras cuestiones, Widdowson (1976) propone el uso del término *genuino*, en vez de *auténtico*, en el sentido de que sea percibido por el lector para el propósito de ser leído, incluso si en realidad ha sido creado para un aprendiz de segunda lengua como destinatario. Esta distinción, no obstante, no resulta eficaz en cuanto que no aclara si es solo aplicable a los textos escritos para estudiantes de lenguas extranjeras o si incluye también otros textos dirigidos a grupos de lectores de unas características determinadas, como son la literatura infantil, los textos escolares o la divulgación científica, por citar algunos ejemplos.

A pesar de que el término *auténtico* no debería resultar confuso, su uso tiene más implicaciones de las que podríamos considerar en un principio. Macaro (2003: 145) señala que este asunto interesa por tres motivos:

- Resolver qué es exactamente un *texto auténtico*.
- Determinar en qué grado la competencia lectora depende del conocimiento de la L2.
- Dar pautas acerca de cuál debe ser la progresión de la dificultad hasta finalmente llegar a textos auténticos.

Así, existe la percepción de que un texto modificado no es en absoluto un texto auténtico. Tal como matizan Nation y Deweerdt (2001), todo dependerá de qué sea lo que se considere *auténtico*. Así, la autenticidad es, más que una característica del propio texto, el resultado de la interacción entre un texto y un lector. Por ello, un texto diseñado para el primer contacto con una obra mayor será auténtico en cuanto que consigue llevar a cabo dicho propósito<sup>134</sup>.

---

134. Esta idea aparece claramente explicada en la siguiente cita:

No deberíamos aceptar sin más el material auténtico como el más adecuado, pues, para empezar, no está muy claro qué es exactamente *material auténtico* y qué no lo es, ya que si la autenticidad pasa por que se cumpla el uso para el que fue creado, en cuanto entra por la puerta del aula deja de ser auténtico para introducirse en el microcosmos de la clase de una lengua extranjera (Nation y Deweerdt, 2005: 14).

Más específica resulta la explicación de Simensen (1987: 42-43), que, dentro del campo de las lenguas extranjeras, distingue tres tipos de lecturas posibles:

- *Lecturas auténticas*, esto es, las que no han sido escritas con un propósito pedagógico y se han publicado con su estilo original.
- *Lecturas pedagógicas*, escritas especialmente para estudiantes de segundas lenguas.
- *Lecturas adaptadas* de un original para aproximarlas a lectores que, de otro modo, no podrían acceder a ellas.

Sobre este último grupo, Simensen cita otros términos: *abreviadas, reducidas, reescritas y simplificadas*<sup>135</sup> (1987: 43). A este respecto se refiere Lotherington-Woloszyn (1993), quien apunta que el término se refiere más a una técnica o proceso que a un tipo de lecturas determinado:

El lenguaje simplificado, dentro del ámbito de las lecturas simplificadas y textos orales destinados principalmente a propósitos pedagógicos, es un término *saco* que describe el lenguaje de textos que son creados o adaptados para ser más accesibles al lector. Por tanto, el lenguaje simplificado indica un proceso de escritura y edición más que un producto particular. Los productos de la simplificación varían de acuerdo al marco en el cual las decisiones de redacción y edición son llevadas a cabo (Lotherington-Woloszyn, 1993: 141)<sup>136</sup>.

Basándose en estudios en torno a todo tipo de materiales adaptados y no exclusivamente a los textos literarios, Ellis (1993) distingue entre dos tipos de simplificaciones: las que se hacen de una forma natural cuando un nativo se dirige a un no nativo, las cuales resultan parte del aprendizaje, y aquellas que se realizan desde el punto de vista pedagógico. Ellis (1993: 54) ilustra la clasificación con la siguiente figura:

---

135. La versión original cita exactamente los siguientes términos: *abridged, reduced, retold, rewritten, simplified* and *told* (1987: 43). No hemos encontrado una traducción aceptable para *retold*, que en español sería «vuelto a decir» o «dicho otra vez»; tampoco tiene mucho sentido en nuestra lengua el término *told*, «dicho» o «contado», para referirnos a este tipo de lecturas.

136. Traducción propia. Cita original:

Simplified language, within the realm of simplified reading and listening texts intended mainly for pedagogical purposes, is a blanket term describing the language of texts which are created or adapted to be more accessible to the reader. As such, simplified language indicates a writing and editing process rather than a particular product. The products of simplification vary according to the framework within which writing and editing decisions are made (Lotherington-Woloszyn, 1993: 141).

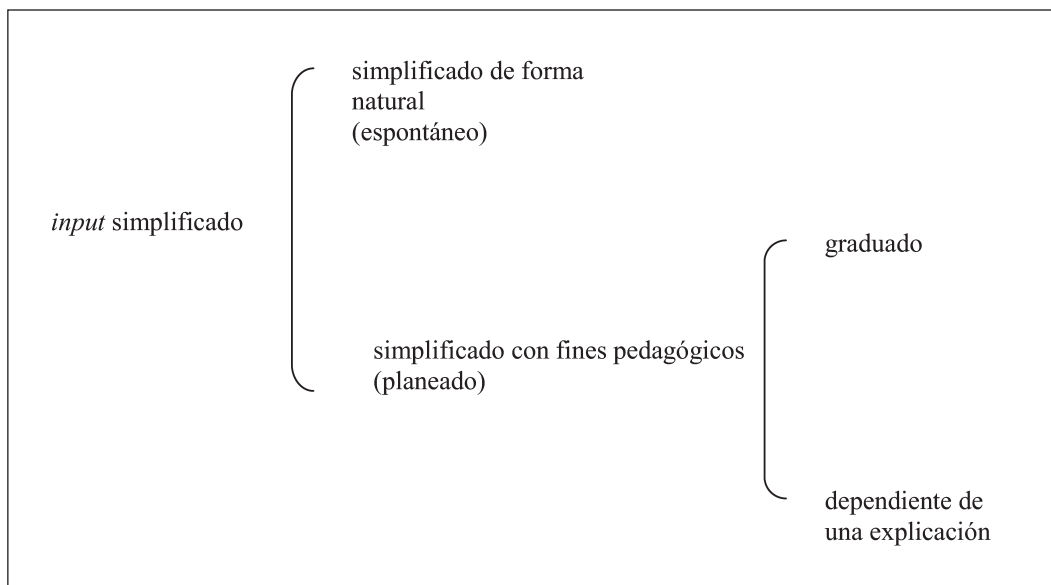


Figura 26: Clasificación de lenguaje simplificado. Ellis (1993)

Efectivamente, con frecuencia aparece el término *simplificación* para referirse a cualquier tipo de material, original y adaptado, que, de una forma u otra, contiene un lenguaje modificado con el fin de facilitar el acceso al mismo a estudiantes de segundas lenguas. En los apartados posteriores de este estudio, referidos a un estudio más detallado sobre estos materiales, se dará cuenta de los autores que han optado por este término.

Por su parte, Casquero y Romero (2001) dan cuenta de la confusión existente a causa de la falta de consenso en cuanto a terminología, por lo que, con el fin de delimitar el campo de estudio, distinguen dos tipologías genéricas de lecturas graduadas: lecturas específicas y lecturas adaptadas.

- Las *lecturas específicas* corresponden a «aquellos textos específicamente confeccionados con el fin de ofrecer al lector, en este caso a un lector muy definido, cuya característica fundamental es la de ser aprendiz de una lengua extranjera, ofrecer a ese lector especial, decíamos, la posibilidad de medir, potenciar y/o contrastar su destreza lectora. El texto específico tiene como característica fundamental el hecho de adaptar argumentos, léxico y sintaxis, a las distintas etapas por las que el alumno pasa a lo largo de su proceso de aprendizaje: básicamente cubre objetivos de carácter lingüístico, pero también pragmáticos y sociolingüísticos» (2001: 79).
- Las *lecturas adaptadas*, por su parte, son aquellas que pretenden ser reflejo de un texto ya consagrado por la tradición literaria. Toman como punto de partida una obra concreta compuesta en un determinado momento de la historia, respondiendo a exigencias de escuela.

Cassany, Sanz y Luna proponen otra alternativa al referirse a las lecturas adaptadas como *actualizaciones*, término que, además, apunta una concepción más amplia:

Existen, además, algunas formas de aproximar las obras clásicas a los alumnos, poco ortodoxas pero muy adecuadas para los niveles iniciales o para alumnos más interesados en otras materias (...). Nos referimos evidentemente, al conjunto de versiones actualizadas y adaptaciones a otros géneros o medios de obras clásicas de la literatura, que incorporan elementos actuales a un texto antiguo: ilustraciones, imagen, sonido, lenguaje nuevo, etc. (1994: 492).

Si bien las definiciones aportadas hasta ahora nos parecen válidas, con el fin de unificar las denominaciones, hemos preferido optar por los términos *material simplificado*, *lecturas adaptadas* y *lecturas graduadas* por dos razones principales. En primer lugar, son los términos que aparecen con mayor frecuencia en la crítica más reciente, y, en segundo lugar, porque son los aceptados sin excepción por las editoriales de este tipo de materiales. Ofrecemos a continuación una propuesta de definiciones:

<i>Material simplificado</i>	Término genérico que afecta a todo material lingüístico que ha sido modificado de algún modo con una finalidad didáctica.
<i>Lecturas graduadas</i>	Pueden ser libros, ficticios o no, especialmente escritos para estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Como su nombre indica, están moduladas de acuerdo a las dificultades que el lenguaje presenta. Esta adecuación afecta a estructuras vigiladas, vocabulario, rasgos gramaticales, carga informativa y trasfondo cultural. Una característica importante de las lecturas graduadas es el control de la información, esto es, la cantidad de información presente en cada frase, párrafo o capítulo. Se guía la densidad de información apropiada a cada nivel centrándose en la información primordial para que el estudiante continúe la historia de forma fluida (Hijosa González, 2006: 1).
<i>Lecturas adaptadas</i>	Lecturas que toman como punto de partida una obra considerada parte de la literatura clásica o canónica y que son reescritas considerando las características del nuevo lector (nivel lingüístico, conocimientos culturales, etc.), así como del contexto en el que se va a realizar la lectura (extensión, ilustraciones aclaratorias, apéndices, etc.).

### 3.2.2. *El uso de materiales literarios simplificados en el aula de lengua extranjera: estado de la cuestión*

Ya se ha señalado que el uso de materiales literarios simplificados es, con frecuencia, objeto de controversia. En el siguiente apartado vamos a revisar el estado de la cuestión, para lo que hemos agrupado las opiniones de la crítica en tres apartados: en primer lugar, las críticas frente al uso de simplificaciones y los argumentos que las sustentan; a continuación, revisaremos las alternativas que esas mismas voces proponen a estas lecturas; por último, observaremos los argumentos a favor del uso de estos materiales.

#### 3.2.2.1. Crítica a las simplificaciones

Especialmente a partir del auge de los métodos comunicativos, el uso de materiales simplificados ha sido objeto de numerosas críticas. Los detractores se apoyan principalmente en la idea de que la simplificación elimina elementos cohesivos y de redundancia, lo que dificulta la comprensión y, lógicamente, el aprendizaje. Asimismo, estos materiales difieren de la lengua meta, por lo que el alumno no adquiere las habilidades necesarias para enfrentarse a textos auténticos. Veamos con detenimiento algunos de estos argumentos.

H. V. George (1993) considera que los beneficios de las adaptaciones son menores que los que producirían las explicaciones del profesor: «Es una cuestión menor si la simplificación facilita el aprendizaje o, incluso, si facilita la comprensión. Todo esto serían beneficios menores comparados con el efecto positivo a lo largo del tiempo de la capacidad del profesor de dar indefinidamente a los aprendientes un acceso repetido a un conocido repertorio de formas» (1993: 11)<sup>137</sup>. También hay opiniones que consideran que el lenguaje simplificado no solo no resulta en una mejora del aprendizaje, sino que puede ir en detrimento del mismo, como señala el estudio de Selinker (1993), quien sugiere que, debido a su limitada variedad, el lenguaje simplificado al que son expuestos los alumnos podría derivar en fosilizaciones.

También vale la pena considerar aquí la opinión de Hill (2001), que, en un extenso estudio en defensa de las lecturas graduadas, señala asimismo algunos de sus inconvenientes, como el hecho de que no se ha logrado por completo que estas obras sirvan como *punteo* hacia las muestras de lenguaje auténtico, ya que «la distancia entre los niveles más altos de las lecturas graduadas con los textos no modificados resulta aún muy extensa» (2001: 306)<sup>138</sup>. De la misma opinión, Nation

137. Traducción propia. Cita original: «Is a minor consideration whether ‘simplification results in easier learning’; or even in ‘easier’ comprehension. These would be small gains compared with the sustained positive effect of a teacher ability to give learners indefinitely repeated access to a known set of forms» (1993: 11).

138. Traducción propia. Cita original: «The gap between the top levels of graded reader and unsimplified texts remains too wide».

y Wang (1999) demuestran que el incremento de vocabulario entre niveles es insuficiente para garantizar la progresión y aproximarse al lenguaje no simplificado.

Así pues, se considera que los materiales adaptados no tienen efectos positivos en el aprendizaje. Los motivos, de acuerdo con Goodman y Freeman (1993), son que el lenguaje simplificado, lejos de facilitar el aprendizaje, tiene el efecto de crear falsas concepciones sobre el sistema de funcionamiento de la lengua. Por lo tanto, el desarrollo de las habilidades lingüísticas solo puede llevarse a cabo a partir de la exposición al lenguaje auténtico en contexto. La alternativa sería, según los autores, considerar que hay dos variables inversamente proporcionales: las características del lenguaje y las características del contexto. Un lenguaje más complejo necesita de un contexto más claro, mientras que el lenguaje más accesible no precisa en tanta medida del apoyo contextual.

Una excelente síntesis de los argumentos contra la simplificación y a favor de los textos adaptados es la ofrecida por Crossley *et al.* (2007). Los autores muestran cómo los defensores de los textos auténticos tienden a apoyarse más en razones pedagógicas que en evidencias. Este hecho es debido, en gran medida, al auge de los enfoques comunicativos, que defienden la exposición al lenguaje *natural*. Las teorías en las que se sustentan son:

- La hipótesis del *input* de Krashen (1981, 1985), que sostiene que los textos auténticos son más comprensibles y, por lo tanto, tienen mayor valor comunicativo.
- La teoría del lenguaje integral (*whole language instruction*) de Goodman (1986), que insiste en la exposición a un lenguaje integrado, significativo y relevante.
- La teoría del dominio cognitivo del lenguaje académico (*cognitive academic language proficiency*) de Cummins (1981), que apunta a la conveniencia de usar textos auténticos en contextos significativos.

Basándose en dichas teorías, aducen distintas razones contra simplificaciones y adaptaciones, que resumimos en las siguientes:

- Los textos auténticos poseen más mecanismos de cohesión; mientras más coherente es un texto, más fácil resulta de comprender.
- Los textos auténticos tienen redundancias que inciden en una mejor comprensión.
- Los textos adaptados muestran un lenguaje poco natural y estructuras poco comunes.

Más específicamente en el caso de las lecturas adaptadas, distintos autores inciden en que las modificaciones reducen, o incluso eliminan, aspectos estilísticos y estructurales claves en la construcción de la obra. Así lo confirma Jaímez Muñoz (2003: 221), «no solo se simplifican o reducen los personajes, las situaciones o alusiones culturales, sino que también se modifica el estilo o estructura textual de la obra original. Así, episodios descriptivos son omitidos, o la más compleja

técnica de *flashback* es sustituida por el relato cronológicamente lineal de los acontecimientos; incluso se añaden líneas introductorias aclarando aspectos sobre un personaje o situación».

Efectivamente, señalan Casquero y Romero (2001) que el valor de estas lecturas no debe ser medido en términos de lo literario, sino considerar que se tratan de materiales dirigidos al aprendizaje de una lengua:

La lecturas específicas pueden resultar artificiosas, pueden carecer de interés en cuanto a los argumentos, pueden no responder a exigencias estéticas refinadas, pueden mostrar una lengua inexistente, pero son textos pensados, compuestos y desarrollados en función de unas necesidades expresadas en términos de enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera y no en términos literarios, al menos exclusivamente (2001: 79).

De este modo, los autores reflexionan acerca de la conveniencia de tomar las obras clásicas como base para la creación de materiales que cumplan la doble función de aprendizaje lingüístico y deleite literario. Su opción es que se debería alejar la literatura de la formación en lengua extranjera, pues consideran que

(...) una obra confeccionada, meditada y medida con el rasero de la voluntad estética, y se la vuelve del derecho y del revés, se la recorta de aquí y de allá, y se da al lector para que, con un bagaje superior a 70 palabras y no mayor de 3000 realice la proeza de leer *El Quijote* o *Martín Fierro*. (...). Si se trata de un objetivo literario no podemos conseguirlo con la fragmentación de las obras, con su adaptación o con su resumen, porque en ninguno de los tres casos el alumno se enfrentará al texto: si se trata de un objetivo lingüístico tampoco vamos a conseguirlo porque aunque todos estamos de acuerdo en la grandiosidad de ciertas obras de la literatura en lengua castellana estamos también de acuerdo en que nuestros alumnos no pueden acabar hablando como si vivieran en el siglo XVI. Argumentos parecidos podríamos esgrimir en el caso de la tan traída y llevada teoría de que la obra literaria transmite la idiosincrasia, la cultura y la visión del mundo de un pueblo: ¿de qué pueblo? El pueblo no escribe, escriben los literatos, y escriben en épocas, bajo condiciones históricas, presionados por escuelas, editoriales o modas (2001: 79-80).

Finalmente, aclaran que los alumnos de lenguas extranjeras suelen presentar, en general, dos tipologías: los que quieren aprender a hablar una lengua y los que quieren ser especialistas en dicha lengua. A los primeros no se les debe considerar alumnos de enseñanza obligatoria, por lo que no se deberían diseñar programas de aprendizaje basados en los planes de estudio institucionales; a los segundos, por su parte, no se les puede ofrecer una tradición literaria cercenada, sino que se debería mantener el nivel de exigencia que corresponde a un especialista.

Los argumentos de que las adaptaciones son una adulteración tanto de la lengua como del valor literario del original y que, por tanto, no tienen lugar en el aula es compartida por San Mateo Valdehíta –que, por su parte, se muestra favorable a las lecturas graduadas, como veremos más adelante–:

La característica principal de una simplificación es la reducción y, a veces, por simplificar, se elimina la redundancia y el texto se vuelve más difícil; además de que se eliminan personajes, situaciones, acontecimientos, lo que hace que la historia pierda coherencia, hasta tal punto que muchas de estas adaptaciones están lejos de poderse considerar literatura, pues más bien son un resumen del original o tienen poco que ver con él. Finalmente, cabe preguntarse si realmente son el camino correcto para llegar a la literatura auténtica (2005:17).

### 3.2.2.2. Alternativas al uso de adaptaciones

Algunas voces que se manifiestan contrarias al uso de adaptaciones ofrecen alternativas para acercar los textos literarios clásicos al alumno profano o con un nivel lingüístico insuficiente. Esta es la posición de Fernández García (2005), quien considera que las obras literarias no deberían, en ningún caso, ser objeto de adulteraciones. La solución pasa, en su opinión, por dos caminos principales: en primer lugar, por la selección cuidadosa de obras, o simplemente fragmentos, adecuados al nivel del alumno y representativos en cuanto a su calidad literaria. En segundo lugar, por un papel activo del profesor a la hora de guiar la lectura y superar las dificultades que pudieran surgir:

En primer lugar; para preservar la especificidad del lenguaje literario, los textos han de ser auténticos. Las adaptaciones literarias de obras preexistentes o los textos literarios adaptados a diversos niveles son útiles en otras circunstancias (la lectura autónoma del alumno o las actividades relacionadas con el aprendizaje lingüístico) pero no para el acercamiento al hecho literario en el aula. Es necesario seleccionar los textos con respecto al nivel de conocimiento de la lengua del grupo de alumnos, para ello tendremos en cuenta su complejidad lingüística, discursiva, cultural y metaliteraria, pero resultará casi inevitable que, incluso en el texto más adecuado a un nivel básico, nos encontremos con expresiones o giros que correspondan a niveles curriculares superiores. Dicha dificultad es mejor superarla con la tutela del profesor que con modificaciones que rompan la coherencia del texto (2005: 66).

De similar opinión es Rix (2006, 96) al sugerir que hay técnicas alternativas a las adaptaciones a la hora de seleccionar textos adecuados para el aula. He aquí algunas de sus propuestas:

- Agrupaciones de alumnos para facilitar la comprensión.
- Actividades de preparación.
- Apoyos visuales.

Una alternativa a las adaptaciones propuesta con frecuencia por distintos autores es el uso de extractos de obras literarias, ya que son una representación de la obra completa y su brevedad permite un trabajo más intenso sobre los mismos. Sobre el uso de extractos, Cook (2000) presenta unas conclusiones que aquí resumimos<sup>139</sup>:

---

139. Queremos completar la propuesta de Cook con la siguiente cita de Fernández García, muy ilustrativa al respecto de la selección de fragmentos:

- Los extractos deben ser representativos de la obra en general y no llevar a conclusiones que no podrían ser confirmadas en la lectura de la misma.
- En general, son preferibles aquellos pasajes de tipo introductorio, frente a los que desarrollan o concluyen un capítulo. Estos últimos se deben evitar en todo caso.
- Las alusiones a otra parte de la obra que contenga el extracto deben ser muy limitadas.
- El *tono* del extracto ha de ser el mismo que el de la obra completa.
- Conviene evitar los extractos que muestran facetas de un personaje inusuales o periféricas.
- Los extractos más deseables son aquellos con una baja frecuencia de elementos de cohesión con la obra completa.
- Se debe considerar también la densidad léxica y gramatical.
- El *mérito literario* no debe ser el criterio principal para elegir un extracto.

A este respecto, resulta interesante destacar la consideración de Mercè Romaní (2006), que, en un estudio referido a la explotación de *El Quijote* en las aulas de secundaria, se refiere a que algunas obras tienen carácter *fractal*, esto es, que algunos de sus pasajes contienen a escala la complejidad global de la obra en su conjunto. Así pues, trabajando en profundidad esos pasajes se alcanzaría un conocimiento de las características, aportaciones y trascendencia de la obra en su totalidad. Como señala la propia autora (2006: 37), la clave del trabajo sobre textos literarios está, en definitiva, en prestar atención equilibrada a tres aspectos básicos: *el contexto, el texto y la intertextualidad*.

Por último, otra opción más es la que comparten en gran medida Long y Ross (1993) y Rahini (2011). Long y Ross aportan dos consideraciones a la hora de modificar un texto para estudiantes no nativos. La primera es que en ningún caso se deberían eliminar las nuevas formas lingüísticas que el alumno necesita para avanzar; la segunda es que no se debe diluir el contenido semántico del original. Así pues, ante la dificultad de la tarea, propone que la simplificación se sustituya por una nueva elaboración (*elaborative modifications*) del texto, que tenga como resultado un modelo de lenguaje más auténtico y con la que se promuevan estrategias de lectura a un nivel más profundo. Por su parte, Rahini (2011), que muestra un rechazo categórico al uso de simplificaciones como material para la formación tanto lingüística como literaria, se basa en la idea de que, si bien tradicionalmente

---

El fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar. Lo ideal es conseguir que el fragmento tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico.

El criterio de selección va desde lo significativo y lo canónico a lo curioso, extraño o afectivamente próximo a la experiencia de los alumnos. Al rigor académico se sumaría entonces la intención de lograr variedad y cierto grado de sorpresa en las lecturas. La clase de literatura en un aula de ELE implica un esfuerzo importante por parte del alumno (2005: 67).

se ha considerado que la comprensión descansa sobre el grado de dificultad léxica, en realidad el factor que en mayor medida determina el acceso al significado son las redundancias y elementos cohesivos. Así, propone las *reelaboraciones* de materiales auténticos como una solución conciliadora que respeta la autenticidad al mismo tiempo que proporciona textos adecuados para los alumnos en proceso de aprendizaje de una lengua. En este sentido, coincide con Ragan (2006), también partidario de esta técnica.

A modo de síntesis, el siguiente cuadro resume los argumentos en contra de la simplificación y aquellos a favor de las elaboraciones:

<i>En contra de la simplificación</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El uso de oraciones cortas y simples no es necesariamente eficaz a la hora de facilitar el aprendizaje. Si bien el lector va a comprender un texto escrito en un lenguaje familiar para él, se va a ver privado de adquirir elementos que también debería conocer (Yano <i>et. al.</i>, 1994; Ragan, 2006).</li> <li>2. Las adaptaciones son una distorsión de la autenticidad del texto.</li> <li>3. Es un procedimiento que induce al lector a desarrollar estrategias de lectura que no son apropiadas para textos auténticos.</li> </ol>

<i>A favor de la elaboración</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permite que el proceso de comprensión sea similar al que tiene un nativo.</li> <li>2. Los textos con complejidad sintáctica son más ventajosos para la comprensión de los estudiantes que aquellos con una sintaxis simple.</li> <li>3. Elaborar elementos de redundancia a partir de la ejemplificación, repetición, paráfrasis y elaboración de sinónimos da a los lectores la oportunidad de procesar la información y, por lo tanto, de mejorar en sus habilidades de comprensión lectora (Oh, 2001).</li> <li>4. Las modificaciones elaborativas en forma de repetición y reorganización de la estructura informativa inciden beneficiosamente en la comprensión (Rahimi 2011).</li> <li>5. Las modificaciones elaborativas cumplen la doble función de servir para la comprensión del texto auténtico, así como de ser un <i>input</i> de los nuevos elementos necesarios para el aprendizaje.</li> </ol>

### 3.2.2.3. Defensa de las simplificaciones

A pesar del rechazo que parte de la crítica muestra hacia el uso de lecturas simplificadas en el aula de lengua extranjera, hay autores que defienden su empleo por diversos motivos, que abarcan desde la efectividad en la mejora lingüística hasta la preferencia de los estudiantes por este tipo de lecturas. A continuación, revisaremos cuáles son los argumentos en los que se apoyan.

En primer lugar, vale la pena revisar las consideraciones que hace Ellis (1993) al respecto de los materiales simplificados:

- Se ha de ampliar el concepto de *simplificación*, esto es, entender que el lenguaje simplificado es tanto el que surge de una forma natural o espontánea como el que se utiliza en materiales realizados para estudiantes no nativos.
- Es necesario distinguir dos líneas diferentes a la hora de valorar lo positivo del lenguaje simplificado: en sus efectos en la comprensión y en sus efectos en la adquisición.

Efectivamente, es necesario considerar que la simplificación lingüística no se refiere únicamente a materiales de lectura; una vez establecido ese principio, se podrá determinar en mayor medida hasta qué punto contribuyen estos materiales al aprendizaje de una lengua. Como apunta Ellis (1993), las simplificaciones han demostrado mejorar la comprensión, pero no incidir positivamente en la adquisición de la segunda lengua. Por tanto, sería necesario explicar cuáles son los efectos en la adquisición y por qué se producen los mismos.

Brumfit (1993) considera que «la simplificación es un proceso que nos capacita para concentrarnos en lo que es en realidad importante y para ignorar lo que es irrelevante»<sup>140</sup> (1993: 4), esto es, las lecturas simplificadas ofrecen el material lingüístico que el alumno requiere en un momento concreto del aprendizaje. Así pues, cumplirían el principio de Krashen de ofrecer una información *i + 1*<sup>141</sup>. Esto se relaciona con las consideraciones de Nation y Deweerdt (2001), quienes señalan que el aprendizaje de una lengua comprende necesariamente el acceso a mensajes significativos (*meaning-focused input*), que las lecturas graduadas proveen en mayor medida que aquellas que resultan inaccesibles para el lector. Asimismo, son una muestra de lengua adecuada al nivel del lector (*language-focused learning*). Por tanto, el problema que tienen las lecturas originales no es el hecho de que contengan vocabulario desconocido, sino la gran cantidad del mismo, que haría imposible la fluidez.

De la misma opinión son Duff y Maley al afirmar que «no tiene ningún sentido elegir textos que están más allá del nivel de comprensión de los alumnos»<sup>142</sup> (1990: 6). Es decir, que una lectura con un material lingüístico de un nivel muy superior a los conocimientos del alumno no va a producir ningún efecto positivo en el aprendizaje. De igual parecer son Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 26), los cuales aceptan que los materiales de lectura sean objeto de adaptaciones siempre que eso nos lleve a la consecución de los objetivos prefijados, así como Simensen

---

140. Traducción propia. Cita original: «Simplification is a process that enables us to concentrate on what is currently important and to ignore what is currently irrelevant» (1993: 4).

141. Recordemos que, de acuerdo con Krashen (1981,1985), el *input* óptimo para el aprendizaje es aquel que contiene estructuras lingüísticas o elementos ligeramente superiores al nivel del aprendiz.

142. Traducción propia. Cita original: «There is no point in choosing texts which are way beyond the level of the student's comprehension» (1990: 6).

(1987: 41-42), que destaca que son un material que funciona como *punte*<sup>143</sup> entre el material que se trabaja en el aula y el lenguaje auténtico que se encuentra fuera de ella.

Además de considerar ventajosas las lecturas simplificadas –sean graduadas o adaptadas– como material lingüístico, algunos autores han querido subrayar otros aspectos positivos de su uso en el aprendizaje de idiomas. Así, Hijosa González destaca la importancia que tiene la lectura extensiva en el desarrollo de la destreza lectora, pues es clave para desarrollar habilidades básicas como son la comprensión global o la velocidad. Las lecturas graduadas pertenecen a este grupo, y del valor de las mismas en el aprendizaje de una lengua extranjera señala la autora que inciden en los siguientes aspectos:

- Aumento significativo del vocabulario.
- Mejor comprensión acerca del funcionamiento del lenguaje.
- Mejora de habilidades lectoras.
- Mayor actitud positiva hacia las lenguas extranjeras en general.
- Mayor rapidez lectora.

Los aspectos que se potencian de la práctica lectora, en detalle, son:

- La simplificación del lenguaje y el control de la cantidad de información permiten una mejor comprensión del texto, lo que facilita la transferencia de las habilidades lectoras de su primera lengua.
- El vocabulario recursivo ayuda a la comprensión y aprendizaje del mismo.
- Son una aproximación gradual al conocimiento de la construcción del lenguaje.
- Inciden en la habilidad escrita.
- Desarrollan las estrategias lectoras, que aplicarán en otras tareas.

A esta relación, podemos añadir las aportaciones que realiza Hill (2001) en su defensa del uso de lecturas graduadas y adaptaciones en el aprendizaje de una lengua extranjera:

- Son motivadoras.
- Contribuyen al aprendizaje, ya que proveen de un contexto que ayuda al estudiante a captar significados léxicos y normas sintácticas.
- Ofrecen una forma accesible de exposición a la lengua meta.
- Son la única forma que tienen los estudiantes de nivel elemental de practicar la lectura extensiva, tal como lo harían en su propia lengua.
- Aportan generalmente material adicional que aproxima la lectura al alumno, como son, por ejemplo, notas sobre el autor y el contexto, resúmenes sobre el argumento de los capítulos, reflexiones sobre la historia o trama, etc.

---

143. Recordemos que Hill (2001) utiliza este mismo símil para referirse a la función de las lecturas graduadas. Ragan (2006) opta por el término *scaffolding* o andamiaje.

Otro aspecto positivo subrayado por Simensen (1987: 41-42) es que las lecturas simplificadas suponen un ahorro de trabajo para el profesor, ya que ofrecen una variedad de niveles y de temas que se adaptan a distintos tipos de estudiantes. De otro modo, los docentes se hallarían en una tarea inabarcable de selección de textos.

Dentro de las simplificaciones, merece la pena detenerse en un análisis más preciso de la opinión de la crítica en cuanto al caso concreto de las adaptaciones de obras literarias. Como ya se ha señalado con anterioridad, muchos autores defienden la presencia de la literatura en el aula de lengua extranjera, pero son conscientes, no obstante, de la dificultad que esto supone. Pedraza (1998: 65) considera esta presencia justificada en cuanto a que la literatura es muestra de la lengua real. Si bien, lógicamente, los textos seleccionados deberían reunir ciertas características:

- Ser modelos de lengua, con un registro claro y próximo –en la medida de lo posible– al coloquial.
- El vocabulario se debe ajustar al de uso común, sin arcaísmos ni voces especializadas.
- El estilo no debe ser complejo, de modo que sea accesible para el lector medio.

Estos requisitos hacen que la mayor parte de literatura canónica difícilmente pueda estar al alcance del aprendiz de lengua extranjera. En un acertado estudio, Gómez del Castillo y Establier (1997) dan cuenta de cuáles son las principales dificultades de llevar los clásicos al aula, que resumimos en las siguientes:

1. Ausencia de materiales específicos y adecuados para la clase de literatura.
2. Temor de enfrentar a los estudiantes a textos «anacrónicos» que no estén en su campo de intereses.
3. Sobreesfuerzo del profesor a la hora de motivar, preparar materiales, actividades, etc.

Si bien la opción de autores como Pedraza es apostar por una selección cuidadosa de «poesía lírica, canciones, literatura oral, relatos clásicos y vanguardistas, cuentos y novelas de hoy» (1998: 66), es cierto que las adaptaciones no son rechazadas de lleno cuando señala que,

[p]ara evitar manipulaciones, siempre dudosas y complicadas, aunque inevitables en algunos casos, es conveniente extremar la selección, de modo que el texto elegido presente una acción completa, una sintaxis y un vocabulario adecuados al nivel del alumno, un estilo de atrevimientos digeribles y un manejo de temas y motivos que no hayan perdido actualidad (1998: 65).

Efectivamente, considera como *inevitables* algunas modificaciones que en el texto se pudieran hacer con el fin de facilitar el contacto del alumno con el texto. Así, concede de nuevo:

Los textos de épocas pasadas o han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser ligeramente –sólo ligeramente– adaptados para evitar ese inconveniente (1996: 62)<sup>144</sup>.

Más categóricos, Cassany, Sanz y Luna (1994) se muestran partidarios de estas lecturas basándose en dos argumentos principales. En primer lugar, son textos que, pese a las modificaciones, continúan manteniendo fidelidad al original en multitud de elementos. En segundo lugar, la actitud positiva que alimentan en el lector compensa su uso:

En estos casos no se establece una relación tan rica como la de lector-obra original completa, pero se obtiene información sobre aspectos tan importantes como el tema, la trama, la ambientación, la época, la caracterización de los personajes, etc. Y, lo que es más importante, estas versiones pueden atraer a los alumnos con mayor intensidad, de manera que más adelante puedan sentir la tentación de leer y disfrutar de la versión original (1994: 492).

Efectivamente, diversos autores insisten en el valor que tienen las adaptaciones como material literario al que el alumno se aproxima con una mayor confianza. De este modo, Llaneza Alonso (1999: 223) defiende el uso de las lecturas adaptadas afirmando que «leer un texto adecuado a tu nivel facilita el disfrute del mismo, creando un ambiente relajado en el que no hay obstáculo para sacar el máximo provecho del mismo». También Lotherington-Woloszyn (1993) afirma que las adaptaciones, más que mejorar comprensión, en realidad influyen en la actitud de los lectores hacia el texto, que esperan que la versión simplificada sea más fácil de comprender.

---

144. Ante el reparo de algunos autores –especialmente desde la Filología– a aceptar las adaptaciones por considerar que, en cierto sentido, profanan la obra literaria, vale la pena reproducir aquí la siguiente cita de Duff y Maley (1990), que muestran un punto de vista bien distinto hacia el tratamiento del material literario. Ofrecemos una traducción propia y, seguidamente, la cita original:

Otra objeción ocasionalmente planteada es que semejante enfoque en cierto sentido degrada el estatus del texto literario. Desde este punto de vista, al *experimentar* con los textos, cortarlos, usarlos para lo que no fueron diseñados, estamos mostrando una falta de respeto por la integridad creativa del autor, y menospreciando el mérito artístico del texto. Este argumento no parece tener entidad. Los propios autores recortan su trabajo, lo revisan o lo desechan. Es más, una excesiva deferencia hacia un texto no mejora necesariamente la comprensión del mismo. Así, desacralizando textos, creemos que los estudiantes ganan confianza y pierden las inhibiciones inducidas por su cultura (Duff y Maley, 1990: 8).

Another objection occasionally raised is that such an approach in some way demeans the status of the literary text. From this point of view, by «playing around» with texts, cutting them up, putting them to uses for which they were not designed, we are showing a lack of respect for the creative integrity of the writer, and belittling the artistic merit of the text. There seems no substance to this argument. Writers themselves hack their work about, revise it, or throw it away. What is more, excessive reference for a text does not necessarily improve our understanding of it. By de-sacralizing texts, we believe students gain in confidence and lose their culturally-induced inhibitions.

Otro argumento a favor es que la lectura literaria requiere de un espacio personal para ser llevada a cabo. Las adaptaciones, por ser adecuadas al nivel del alumno, permiten esa necesaria lectura autónoma. Tal como señala Lasagabaster (1999: 211), es requisito indispensable en los textos literarios que puedan producir una *primera reacción* en el lector sin la necesidad de la intervención del profesor, lo que lleva a la autora a posicionarse a favor de las adaptaciones como forma de permitir la experiencia literaria personal. Juárez Morena (1998), por su parte, acepta las adaptaciones de acuerdo a principios didácticos, para posibilitar su interpretación, al igual que Ellis (1993), que insiste en que las adaptaciones literarias son la única forma de acceso que tiene el estudiante de lengua extranjera a ciertas obras, y Pastor (2004: 252), que encuentra la ventaja de que suponen un acercamiento a producto *real*.

Aunque a favor de las adaptaciones, algunos autores muestran ciertas restricciones, como Juárez Morena (1998), al considerar que no todo texto es *adaptable* y que se debería procurar evitar aquellos textos complicados en exceso, por muy prestigiosos que sean. O el caso de Hedge (2000: 218-219), quien considera que las lecturas adaptadas no deben ser una opción en el caso de estudiantes con un cierto nivel en la lengua meta y que únicamente los niveles iniciales sí que se pueden beneficiar de este tipo de materiales siempre y cuando se hayan realizado cuidadosamente, respetando el estilo natural del lenguaje y no se limiten a ser *listas* de frases yuxtapuestas. De la misma opinión, Frías y Conde (2000: 164) no recomiendan adaptar textos para niveles bajos, ya que «una adaptación asequible a estudiantes con unos niveles tan bajos es realmente difícil, a no ser que la obra literaria quede seriamente desfigurada».

Por último, para cerrar este apartado, proponemos la siguiente tabla con una síntesis de los principales argumentos a favor y en contra del uso de materiales simplificados:

<i>En contra de los materiales simplificados</i>
- Crean falsas concepciones sobre el funcionamiento de la lengua (Goodman y Freeman, 1993).
- Impiden la adquisición (Goodman y Freeman, 1993; Mishan, 2005) .
- Los estudiantes desarrollan estrategias de lectura que resultan ineficaces al aproximarse a textos auténticos (Honeyfield, 1977).
- Limitan la exposición a textos auténticos (George, 1993; Selinker, 1993).
- Hay una gran distancia entre el nivel más alto de textos simplificados y los textos auténticos (Hill, 2001).
- La adaptación de obras literarias hace que estas pierdan componentes esenciales (Casquero y Romero, 2001; Jáimez Muñoz, 2003; San Mateo Valdehíta, 2005; Fernández García, 2005; Albadalejo, 2007).
- La adaptación elimina elementos cohesivos, por lo que se dificulta la comprensión (San Mateo Valdehíta, 2005; Rahini, 2011).

<i>A favor de los materiales simplificados</i>
- Incrementan la comprensión (Ellis, 1993; Twessi, 1998; Juárez Morena, 1998).
- Son acordes a la teoría del <i>input comprensivo</i> de Krashen puesto que proporcionan un modelo de lengua que el aprendiente comprende y le permite así asimilar los nuevos conocimientos (Duff y Maley, 1990; Brumfit, 1993; Crossley <i>et al.</i> , 2007; Nation y Deweerdt, 2001).
- Producen una mejora de las habilidades lingüísticas (Simensen, 1987; Gelabert, Bueso y Benítez, 2002, Hijosa González, 2006).
- Producen una mejora de las habilidades lectoras (Simensen, 1987; Gelabert, Bueso y Benítez, 2002; Hijosa González, 2006).
- La simplificación excluye elementos que supondrían <i>distractors</i> de la verdadera comunicación. (Crossley <i>et al.</i> , 2007).
- Dan al estudiante una percepción de que está mejorando en su comprensión (Simensen, 1987; Ellis, 1993; Gelabert, Bueso y Benítez, 2002).
- Disminuyen la frustración (Llaneza Alonso, 1999; Lasagabaster, 1999; Hijosa González, 2006).
- Los profesores, en general, son partidarios de su uso, por la efectividad y por el ahorro de trabajo (Simensen, 1997; Rix, 2006).
- Las adaptaciones son para muchos estudiantes la única forma de aproximarse a la literatura clásica (Ellis, 1993; Cassany, 1994; Pedraza, 1996; Pastor, 2004).

### 3.2.3. Investigaciones en torno a las lecturas graduadas

La efectividad del uso de lecturas graduadas –bien sean adaptadas de una obra original, bien sean creadas considerando un determinado nivel lingüístico– ha sido objeto de diversas investigaciones, principalmente en el campo del inglés como segunda lengua, donde existe una gran tradición en el uso de estos materiales, así como un volumen considerable de obras. Es nuestra intención mostrar, en líneas generales, los principales focos de interés hacia los que se han dirigido las investigaciones. Así, a continuación vamos a revisar las aportaciones realizadas en dos áreas principales: en torno a la comprensión de textos auténticos frente a textos modificados y en lo referente a las características de los textos simplificados.

#### 3.2.3.1. Investigaciones en torno a la comprensión de textos auténticos frente a textos modificados

Una parte importante de las investigaciones en este campo son aquellas que se han centrado en demostrar los resultados en la comprensión que tienen las lecturas simplificadas frente a aquellas que no lo son. A continuación veremos cuáles son las evidencias que algunos estudios han mostrado a este respecto:

El estudio de Tweissi (1998) compara cinco grupos de lectores, a cada uno de los cuales se les presenta una versión distinta del mismo texto<sup>145</sup>, para, después de la lectura, realizar un cuestionario de comprensión. Los resultados arrojan las siguientes conclusiones:

- La simplificación, en general, tiene un efecto positivo en la comprensión.
- Lo que más influye en la calidad de una simplificación es la forma en que está hecha, más que la cantidad del original que ha resultado adaptada.
- El exceso de adaptación no necesariamente conduce a una mejor comprensión.
- El tipo de modificaciones que más influyen en la comprensión son las de tipo léxico.

Sheu (2004) compara la comprensión de lectura en dos grupos a los que se les proporcionan los mismos textos graduados: el primero realiza la lectura sin ningún tipo de apoyo, mientras que el segundo realiza actividades de explotación y acompaña la lectura con explicaciones gramaticales. El estudio concluye que hay una mejora tanto en la comprensión como en la actitud sobre la lectura en el segundo grupo.

El estudio de Zainal y Baskeran (2010) muestra que la comprensión es mayor en el caso de textos adaptados. Para realizar este estudio, las autoras crearon dos grupos de estudiantes. A uno de ellos se le proporcionó un texto auténtico, al otro, el mismo texto en versión adaptada. Después de la lectura, ambos grupos realizaron una serie de preguntas de comprensión lectora. No obstante, en este estudio no se incluyen especificaciones acerca de las características de uno y otro texto, así como de las preguntas, por lo que su validez es cuestionable.

El resultado de diversas investigaciones en torno a la efectividad en el uso de materiales de lectura tanto auténticos como adaptados es el punto de partida del estudio de Macaro (2003). Ofrecemos aquí un resumen de sus conclusiones:

1. La lectura de textos *auténticos* requiere una inversión de tiempo mayor que la de los adaptados.
2. La lectura de textos *auténticos* incrementa la velocidad lectora.
3. La lectura se debe llevar a cabo en situaciones muy controladas, con ayuda del profesor y de materiales adecuados.
4. El tipo de lectura incide en la comprensión, más que su autenticidad. Así, un género familiar, personajes estereotipados, situaciones recurrentes, etc., inciden en una mejor comprensión.

---

145. Las cinco versiones son las siguientes:

- a. Texto original.
- b. Texto ampliamente adaptado: modificaciones en la mayor parte del texto a nivel léxico y sintáctico.
- c. Texto semi-adaptado: modificaciones en aproximadamente la mitad del texto a nivel léxico y sintáctico.
- d. Texto adaptado únicamente en el léxico.
- e. Texto adaptado únicamente en la sintaxis.

Sin embargo, las preferencias del estudiante será lo que definitivamente determinará su posición ante la lectura, por lo que debería ser tenido en cuenta como un factor prioritario a la hora de programar este tipo de actividades. En palabras de Macaro:

Desafortunadamente, la literatura no está sobrada de evidencias de lo que los alumnos prefieren, lo que ellos piensan que es a partir de lo que mejor aprenden, si pueden olfatear un texto culto o incluso si esto les preocuparía en caso de que fueran capaces. Sería útil que se llevara a cabo alguna investigación que preguntara a los alumnos sus preferencias<sup>146</sup> (2003: 147).

También las preferencias del profesorado parecen ir en la misma dirección. A partir de una amplia encuesta, Rix (2004) concluye que una proporción muy elevada del profesorado británico utiliza materiales simplificados y confía en su efectividad, especialmente en lo que concierne a la comprensión y acceso a material de lectura con el que, de otro modo, no hubiera sido posible contar.

### 3.2.3.2. Investigaciones en cuanto a las características del lenguaje simplificado

El punto de partida de estas investigaciones es el extendido uso durante los últimos años en fórmulas e indicadores de legibilidad dentro de la educación y creación de materiales en lengua inglesa. Algunos de los métodos más conocidos son las escalas *Flesch Reading Ease* y *Flesch-Kincaid Grade Level*, basadas principalmente en la longitud de frases y palabras como criterios de dificultad de un texto. Sin embargo, estas fórmulas han sido ampliamente criticadas desde el análisis del discurso, que considera que son muchos más los factores que inciden en la comprensibilidad de un texto, tales como la presentación de ideas o la información del contexto. Asimismo, estas escalas entrañan cierto peligro si se toman como base para realizar las adaptaciones, ya que, si los autores se limitan a reducir la longitud de las frases y no prestan atención a los elementos cohesivos, el resultado puede ser un texto artificial y, por ende, con poco potencial como herramienta de aprendizaje. (Graeser *et al.*, 2004, y Crossley *et al.*, 2007). Así pues, recientemente han surgido herramientas informáticas que permiten un análisis de la legibilidad que considere otros factores además de la longitud de frases o la frecuencia de vocabulario.

Claridge (2005) realiza un estudio que compara las características y la calidad de adaptaciones con lo que se considera la lengua auténtica –en este caso, el inglés auténtico–. Para realizar dicho estudio, utiliza la herramienta informática *Range*, que analiza el número y la distribución de vocablos tanto de alta como de baja

---

146. Traducción propia. Cita original:

Unfortunately, the literature is not drenched with evidence of what learners prefer, what they think they learn best from, whether they can sniff out a «doctored» text or even whether it would worry them if they could. It would be helpful if some research which asked the learners their preferences were to be carried out.

frecuencia. A partir de ahí, concluye que una adaptación correcta mantiene, respecto al original, los siguientes elementos:

- patrones de estructura
- marcadores discursivos
- elementos de redundancia
- vocabulario de alta y baja frecuencia.

Por lo tanto, concluye que las adaptaciones llevadas a cabo correctamente pueden ser percibidas por los lectores como un lenguaje auténtico y cumplir así con la función que tienen en el aula. El autor considera que los estudios que afirman que los textos adaptados carecen de las características de autenticidad de sus originales ofrecen un punto de vista parcial:

(Los estudios) parecen ignorar el hecho de que el punto de vista de los lectores nativos necesariamente va a ser diferente del de los aprendices del idioma. Para que la comparación sea verdadera, tales características del texto tales como la aleatoria distribución de palabras poco frecuentes, repetición y redundancia deben medirse, no en términos absolutos, sino más bien en cómo es probable que sean percibidos por los lectores<sup>147</sup> (2005: 2).

Más reciente y sofisticado es el programa *Coh-Metrix* desarrollado por la Universidad de Memphis. Los estudios realizados con dicho programa por Crossley *et al.* (2007; 2010) tienen como punto de partida la consideración de que los estudios en torno al uso de textos adaptados, sean favorables o contrarios, se sostienen sobre una llamativa falta de evidencias, pues se centran únicamente en los efectos sobre el lector y ninguno de ellos ha analizado en profundidad las propiedades lingüísticas de los textos. Por ello, la herramienta informática *Coh-Metrix* da la oportunidad de realizar un estudio empírico acerca de las diferencias de carácter sintáctico y discursivo entre textos originales y adaptados.

Este programa mide la cohesión y dificultad de un texto en distintos niveles de lenguaje, discurso y análisis conceptual. Así pues, la utilidad de esta herramienta es la capacidad describir en profundidad cuáles son dichos niveles, de modo que se puedan tomar como base en la creación de materiales. El sistema integra distintos lexicones, así como bases de datos de patrones sintácticos y discursivos desarrollados en el campo de la lingüística computacional. Así, puede analizar la cohesión textual de distintas formas, de entre las que Crossley *et al.* (2007: 19) destaca «la cohesión correferencial, la cohesión casual, la densidad de conectores, medidas de análisis semántico latente y complejidad textual». Para realizar comparaciones,

---

147. Traducción propia. Cita original: «(...) seem to ignore that fact that the point of view of native speakers readers is necessarily going to be different from that of language learners. For a comparison to be a true one, such text characteristics as random distribution of high and low frequency words, repetition and redundancy must be measured, not in absolute terms, but in terms of how they are likely to be perceived by the readers» (2005: 2).

también puede medir frecuencias de palabras, de partes del discurso, concreción, polisemia, densidad de sintagmas, etc.<sup>148</sup>.

La investigación que Crossley *et al.* (2007b) realizan con esta herramienta se centra en analizar los elementos de cohesión que tienen unos y otros textos, con el fin de determinar cuáles son las diferencias significativas que existen entre ambos. De las conclusiones que obtienen apuntamos aquí las más representativas:

- Los textos simplificados muestran una cohesión referencial mayor que los textos auténticos, mientras que los mecanismos de casualidad son más frecuentes en los textos auténticos.
- Hay más conectores de uso frecuente en los textos simplificados, mientras que las conjunciones menos usuales aparecen principalmente en los textos auténticos.
- La frecuencia de vocabulario común es mayor en los textos simplificados.
- Las ambigüedades son similares en los dos tipos de textos.

Una herramienta de características similares adaptada al español es *Paramtext*<sup>149</sup>, descrita por sus creadores como «una aplicación web destinada a la parametrización morfológica de textos. Los resultados se representan mediante tablas y gráficas que permiten analizar la estructura del documento desde el punto de vista morfológico y facilitan la comparación entre diferentes textos». En efecto, esta herramienta realiza un análisis de, entre otros, los siguientes aspectos:

- Número de caracteres, palabras, párrafos, etc.
- Número de entradas, tanto los totales como por categoría gramatical.
- Vocabulario contenido en el texto y su frecuencia respecto al corpus contenido en el programa.
- Flexiones verbales y no verbales.
- Densidad del uso de un término y su *centro de gravedad*, o parte del texto donde se concentra su uso.

Este programa no elabora conclusiones respecto a los mecanismos de coherencia y cohesión textual, ni tampoco referidas a la complejidad del texto. No obstante, las posibilidades que ofrece son extraordinarias, por lo que el uso de esta herramienta debería ser considerado en la elaboración y análisis de textos adaptados. En el capítulo 5 de nuestro estudio, dedicado a la propuesta didáctica, se observarán las aplicaciones de *Paramtext* en la reescritura textual.

#### 3.2.4. La elaboración de adaptaciones

Ya se ha hablado con anterioridad de las características de la formación literaria en lengua extranjera; hemos descrito cómo la competencia lingüística está

148. Para más información, remitimos a [cohmetrix.memphis.edu/](http://cohmetrix.memphis.edu/)

149. La herramienta y descripción de la misma se encuentran en <http://tip.dis.ulpgc.es/paramtext/>

estrechamente ligada a la competencia literaria, pues ambas concurren paralelas en la construcción del significado. En este apartado queremos desarrollar cuáles son las mayores dificultades que un estudiante de lengua extranjera tiene al enfrentarse a textos literarios y en qué medida las lecturas adaptadas pueden salvar dichos escollos y contribuir así a la formación del lector literario. En primer lugar, es necesario revisar las principales dificultades ante las que el alumno extranjero se encuentra en el trabajo con textos literarios. De acuerdo con Duff y Maley (1990: 6), son las siguientes:

- Dificultad lingüística: puede ser por la dificultad del léxico y la densidad en la que aparecen nuevos términos. También se puede referir a la complejidad sintáctica o, incluso, a la organización del discurso.
- Dificultad por la longitud: los textos más breves permiten ser trabajados en el aula más fácilmente; sin embargo, mientras más extenso es un texto, más elementos contiene que ayuden a la comprensión (desarrollo de los personajes, información contextual, vocabulario que se repite, etc.).
- Dificultades culturales: ciertos textos han sido escritos para un destinatario perteneciente a una cultura determinada, por lo que pueden ser difíciles de interpretar por un lector ajeno a dicha cultura.
- Dificultades por las referencias: relacionado con lo anterior, algunos textos necesitan demasiadas explicaciones externas, lo que dificulta notablemente la lectura fluida.
- Dificultades conceptuales: Las ideas contenidas en el texto son complejas, independientemente del nivel de lengua en que estén expresadas.

Las lecturas adaptadas solventan estas dificultades en la medida en que realizan modificaciones tanto cualitativas, lo que afectaría a las dificultades lingüísticas, culturales o conceptuales, como cuantitativas, o referentes a la extensión de los textos. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que las adaptaciones se han de llevar a cabo siguiendo unos procedimientos que garanticen un resultado no solo adaptado al nivel pretendido, sino también con una calidad como material lingüístico o literario en su caso. Así lo considera Masats (2001: 251-252), quien señala tres requisitos que debería tener todo material adaptado o creado artificialmente:

1. Haber sido creado teniendo en cuenta modelos reales y no como excusa para presentar unas formas lingüísticas concretas.
2. Tener calidad como texto.
3. Ser verosímiles y ofrecer al lector la posibilidad de ir más allá del texto. Para ello, deben estar creados pensando en un interlocutor real y no únicamente en un alumno de lengua extranjera.

Una vez considerados estos requisitos, interesa saber la forma en la que se realizan las modificaciones. Para ello, a continuación vamos a revisar diferentes propuestas, que hemos organizado en tres grupos, en función de cuál sea la óptica desde la que se han llevado a cabo. Así, en primer lugar, revisaremos estudios que se han

realizado a partir de un análisis de los criterios editoriales de las lecturas adaptadas; en segundo lugar, analizaremos contribuciones que se han realizado considerando las técnicas del profesorado en la adaptación de materiales a partir de su experiencia directa en el aula; por último, queremos revisar algunas aportaciones que, desde el campo de la traducción, servirían para comprender mejor cuál es el modo más eficaz de modificar textos ya existentes para que sean recibidos por unos lectores de distinto contexto cultural.

#### 3.2.4.1. Los criterios editoriales

Brumfit (1993: 5) apunta que hay dos formas principales de simplificación: como una reducción cuantitativa, esto es, por *economía* de recursos temporales, o como una reducción cualitativa, de intensidad. A continuación revisaremos los principales modelos que explican ambos tipos de procedimientos de modificación.

Sobre la *simplificación cualitativa*, vale la pena apuntar las consideraciones de Hedge (1985), quien considera que el proceso de simplificación afecta a tres niveles lingüísticos:

- Un control léxico. Se sustituyen los vocablos menos usuales por un vocabulario básico de la lengua meta.
- Un control estructural. Estructuras más simples<sup>150</sup>.
- Un control de la información.

En la misma línea está el análisis de las lecturas adaptadas realizado por Simensen (1987), que, a partir de la investigación y estudio de materiales, ofrece una descripción completa tanto del proceso de simplificación como del resultado. Así, distingue tres tipos de mecanismos de modificación, que son agrupados –al igual que Hedge– bajo el denominador común de *control*:

- control de la información
- control del lenguaje
- control del discurso y de la estructura textual

El *control de la información* es aquel que se refiere a modificar el contenido, ya sea por añadir, reducir, eliminar o simplemente modificar. El estudio desarrolla este punto explicando los distintos mecanismos, que básicamente consisten en:

---

150. Hay incluso autores que, refiriéndose a una lengua concreta, optan por describir en qué consiste exactamente el control léxico y estructural. Sirva como ejemplo la definición de Rix:

Los materiales simplificados son los materiales que usan palabras y oraciones más cortas, con menor número de proposiciones, y menos formas pasivas y negativas, en comparación con los textos usados típicamente en un contexto dado (Rix, 2009: 95). Cita original: «Simplified language materials are materials that use shorter words and sentences, with fewer clauses, and less negative and passive forms, in comparison to the texts used typically in a given setting».

- *Reducción de información*: Se tiende a eliminar la información «marginal, periférica o irrelevante» (1987: 46). Normalmente, afecta a subtramas que no son cruciales para la trama principal. Otro mecanismo frecuente es simplificar la trama principal eliminando personajes y anécdotas. Por último, los pasajes descriptivos también se simplifican o directamente se eliminan de las adaptaciones, salvo que sean muy necesarios para comprender la historia principal.
- *Añadir información*: Suelen ser aclaraciones respecto a referencias culturales, especialmente aquellas que son relevantes para la comprensión total del texto.
- *Evitar la densidad en la información*: Las adaptaciones corren el riesgo de tener la información más condensada que en el original, ya sea por la cantidad de léxico que aparece como por los sucesos que se narran, y de convertirse así en un mero resumen de la obra. Por tanto, los adaptadores utilizan procesos de selección de la información, en los que priorizan los elementos que se deben mantener frente a aquellos que es posible suprimir.

En cuanto al *control del lenguaje*, consiste lógicamente en las modificaciones que se hacen para adecuar la obra a un nivel dado. Simensen agrupa en tres bloques los elementos sobre los que se lleva a cabo el control: *vocabulario, estructura y aspectos varios*. Sin embargo, no interesa aquí enumerar la multitud de elementos susceptibles de ser transformados, sino más bien explicar qué enfoques se pueden adoptar para que las modificaciones sean llevadas a cabo. Así, se distinguen dos posibilidades:

- Que el control se lleve a cabo de acuerdo con pautas especificadas, listas de vocabulario, etc.
- Que el control sea de tipo intuitivo y que el propio adaptador sea quien decida según su experiencia y conocimientos de la técnica.

El vocabulario de las adaptaciones se suele regular en cuanto al número de términos que aparecen –como comprobaremos en el capítulo 4 del presente estudio, dedicado al análisis de un corpus de lecturas adaptadas–. En cuanto a las estructuras, también se puede limitar la presencia de determinadas construcciones o giros, así como su longitud. Desde la redacción de los niveles de referencia de las lenguas, existen inventarios que pueden servir como base para esa tarea, como es el caso del *PCIC* (2006) en nuestro país.

Los aspectos varios incluyen cuestiones como recursos del lenguaje que se deben evitar, los que se deben mantener con precauciones y aquellos que se deben mantener y priorizar. La siguiente tabla ofrece un resumen de la propuesta de Simensen<sup>151</sup>:

---

151. Recordemos que el estudio de Simensen se refiere a lecturas en lengua inglesa adaptadas para estudiantes extranjeros, y que se basa en los criterios de distintas editoriales (*Heinemann*,

<i>Evitar</i>	<i>Mantener con precauciones</i>	<i>Priorizar</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresiones idiomáticas</li> <li>- Ambigüedades</li> <li>- Elipsis</li> <li>- Arcaísmos</li> <li>- Secuencias con dificultades estilísticas</li> <li>- Inversiones</li> <li>- Usos figurativos</li> <li>- Ciertos tipos de oraciones subordinadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coloquialismos</li> <li>- Expresiones poco habituales</li> <li>- Distancia entre el pronombre y el antecedente</li> <li>- Estilo indirecto</li> <li>- Ciertos tipos de oraciones subordinadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo directo</li> <li>- Control de la distancia entre un pronombre y su antecedente</li> <li>- Puntuación entre oraciones coordinadas y subordinadas relativas y conjunciones en frases extensas</li> <li>- El orden cronológico de los eventos</li> </ul>

En lo referente al *control del discurso*, Simensen señala que las editoriales dan escasas indicaciones a este respecto, así como que muchas de estas pautas están ya contenidas en los apartados anteriores. Lo más destacable son las indicaciones acerca del orden de los eventos y la importancia de unir con conjunciones las frases, de modo que el discurso no dé impresión de estar deshilvanado.

Otra investigación en torno a las adaptaciones es realizada por Lotherington-Woloszyn (1993). En un artículo sobre las características del lenguaje simplificado, la autora ofrece una interesante descripción de los criterios tenidos en cuenta –o que al menos deberían ser tenidos en cuenta– por las editoriales. Así, muestra que el proceso de adaptación de una obra ya existente cuenta con tres partes: en primer lugar, la *selección* del texto u obra completa que se va a modificar; a continuación, la adopción de un *enfoque* de la adaptación; y, por último, la *adaptación* propiamente dicha. Veamos con más detenimiento la descripción de una de estas fases (Lotherington-Woloszyn, 1993: 141-142).

La primera fase, la *selección*<sup>152</sup>, obedece a una serie de consideraciones que van desde la finalidad de la obra hasta las posibilidades comerciales de la misma. De este modo, la autora señala los siguientes criterios tenidos en cuenta por las editoriales:

- Rasgos lingüísticos del texto.
- El tema del texto.
- El contexto cultural y el conocimiento del mismo del lector.

---

*Longman y Oxford*). En esta tabla hemos seleccionado aquellos aspectos que resultan relevantes en adaptaciones en español.

152. Refiriéndose a las obras literarias susceptibles de ser adaptadas, Frías y Quintana (2000) señalan los siguientes requisitos:

- Que sean representativas de la literatura española.
- Que tengan interés para un público moderno.
- Que favorezcan una visión ajustada de lo que es la realidad española a lo largo de su historia y ahora mismo.

- Las características del lector y del entorno de aprendizaje.
- La presentación y el mérito literario del texto.
- Las posibilidades comerciales del texto.

Dependiendo de cuál sea el objetivo principal y de las características del destinatario, hay tres *enfoques* desde los que se puede llevar a cabo una adaptación (1993: 141):

- a. Un enfoque centrado en las características lingüísticas del texto, así como en las referencias culturales.
- b. Un enfoque centrado en el lector, en el atractivo que puede tener el texto para este.
- c. Un enfoque de tipo funcional, centrado en el tratamiento sociolingüístico y estilístico del texto.

Por último, se lleva a cabo la *adaptación* de la obra. La autora señala que todo el proceso ha de estar presidido por el principio de que el producto debe mantener una calidad lo más próxima posible a la del original, lo que lleva necesariamente a optar por una modalidad elaborativa que «se centre en suplir la redundancia y el necesario conocimiento del contexto»<sup>153</sup> (1993: 147); a partir de este principio, se comienza con la reescritura de la obra o de las partes seleccionadas. Ofrecemos aquí una síntesis de los procedimientos de simplificación que enumera la autora: (1993: 142):

- *Reorganizar* el orden de la información en el texto, en párrafos o en oraciones.
- *Cortar* información redundante, innecesaria o periférica, así como recursos estilísticos que no resulten procedentes.
- *Clarificar* información implícita o poco clara; elementos contextuales necesarios para la comprensión; lazos cohesivos que requieran una explicación.
- *Reducir* oraciones y párrafos en los que se introducen demasiadas ideas.
- *Simplificar* el léxico, a partir de a) glosarios; b) parafrasear; c) usar una palabra más común; d) aportar un contexto aclarador para los términos poco frecuentes; e) reemplazar una palabra compleja por una frase definitoria.
- *Reemplazar* con conjunciones las partes que se han eliminado; ajustar los lazos cohesivos a las modificaciones que se hayan realizado.

Las propuestas de Simensen y Lotherington-Woloszyn se pueden completar con un análisis más minucioso de la *simplificación cuantitativa*, esto es, sobre los procedimientos de modificación de la extensión del texto. Efectivamente, una característica de las adaptaciones es, sin duda, su menor longitud respecto al original. Como ya se ha señalado, esto obedece a un doble motivo: por una parte, de cara al trabajo en el aula, se opta por versiones breves que se puedan trabajar mayor facilidad

---

153. Traducción propia. Cita original: «focussing on supplying redundancy and necessary background knowledge».

y mantener así la agilidad en el currículo. Por otra parte, los lectores, en general, son partidarios de textos de no demasiada longitud, tanto por el esfuerzo que supone leer en lengua extranjera como por sus preferencias personales. Por tanto, es fundamental analizar cuáles son las modificaciones que afectan a la longitud del texto. Para ello, queremos añadir la propuesta que Sánchez Mendieta realiza en su tesis doctoral en torno a diversas adaptaciones infantiles de *El Quijote*. La autora se refiere a las *transformaciones cuantitativas* o *translongaciones* como aquellas que afectan a la longitud del texto, ampliándolo o abreviándolo. Lógicamente, aunque el objeto es modificar la longitud y haya una intención de alterar lo menos posible el contenido, la manipulación hace que esto resulte a veces inevitable. Veamos la clasificación que propone<sup>154</sup>:

- a. *Procedimientos de reducción*: es lo más común en el caso que nos ocupa. De los distintos procedimientos, destacamos los siguientes:
  - *Escisión o amputación*. Es, sin duda, el procedimiento que más afecta a la estructura y significado del hipotexto. Sin embargo, se apoya en una práctica habitual en la lectura, que es el «pasar por alto» o directamente «saltarse», pasajes que no resultan relevantes. Un tipo particular de escisión es la *expurgación*, que se lleva a cabo cuando se eliminan pasajes por una función moralizante.
  - *Concisión*, es decir, abreviar un texto sin eliminar partes significativas, esto es, hacer una reescritura simplificada de algunas frases, pero sin afectar a la estructura textual.
  - *Condensación*, a diferencia de los procedimientos de escisión y concisión, que respetan la estructura externa del hipotexto, la condensación afecta al conjunto. Genette se refiere a *compendio*, *abreviación*, *resumen* o *sumario*. Sería el caso, por ejemplo, de reunir varios capítulos en uno solo o de sustituirlos por resúmenes. Dentro de la condensación se pueden distinguir dos modalidades principales: a) la abreviación que afecta a la estructura del conjunto; y b) el discurso de los personajes es adoptado por el narrador (el estilo indirecto, propiamente dicho).
- b. *Procedimientos de ampliación*: Si bien menos frecuente, la ampliación es también un procedimiento de hipertextualidad. Podemos diferenciar las distintas variantes:
  - *Adición masiva o extensión temática*: Se utiliza principalmente en el teatro, y consiste en aclaraciones referentes a elementos ajenos al texto.
  - *Expansión*: una dilatación de carácter estilístico.

---

154. Sánchez Mendieta incide en la falta de precisión terminológica, provocada, sin lugar a dudas, por la falta de estudios sobre el tema. Por ello, adopta la clasificación en cinco niveles de hipertextualidad propuesta por Genette. Así, en la *hipertextualidad*, o relación general que une un texto B (hipotexto) a un texto A (hipertexto), será en la que fundamente su estudio.

- *Amplificación*: Añadir detalles, extendiendo narraciones, descripciones o, incluso, participaciones de los personajes.

### 3.2.4.2. Aportaciones desde el campo de la traducción

Hay semejanzas entre el proceso de adaptación de una obra ya existente para un nuevo tipo de destinatario con las técnicas de adaptación que son utilizadas por los traductores de obras literarias de una lengua a otra. Pascua (1999) señala que todo análisis a nivel textual se debe realizar a partir de categorías o parámetros textuales. De este modo, distingue tres tipos de categorías textuales de carácter universal, es decir, presentes en todos los textos:

- Categorías lineales: cadenas temáticas y la cadena lógica del texto.
- Categorías de campo: modalidad subjetiva y modalidad objetiva del texto<sup>155</sup>, el tiempo y el espacio textuales.
- Categorías composicionales o estructurales: sub-bloques universales del texto (título, introducción, bloque principal, final, etc.).

Así, las categorías textuales abarcarían lo referente al contenido, las categorías de campo, a las técnicas de construcción del texto (estilo, punto de vista, modo narrativo, etc.), y las categorías composicionales serían las referentes a organización y estructura externa.

Sugiere asimismo que las adaptaciones pueden ser clasificadas de la siguiente manera: «las *necesarias/obligatorias*, las *admisibles* y las *inadmisibles*» (1999: 43). Por tanto, es necesario considerar en todo momento la necesidad de realizar la adaptación de determinados elementos o si, por el contrario, es conveniente no realizar modificación alguna. Especifica el autor que «consideramos como *inadmisibles* y *arbitrarias* aquellas adaptaciones que infringen el programa conceptual del autor del original o las normas de comportamiento verbal, en general, y las convenciones textuales de la cultura meta, haciendo que el texto meta no sea comunicativamente equivalente al original o no aceptable en la cultura meta» (1999: 46). En nuestro caso, si bien la cultura original coincide con la cultura meta, es cierto que el resultado final debe poseer unas características estilísticas y un contenido aceptables de cualquier modo.

En cuanto a las técnicas que se utilizan para la adaptación, se pueden reducir a tres tipos principales: sustituciones, ampliaciones y omisiones (1999: 43). Las ampliaciones se suelen llevar a cabo cuando el texto original contiene referencias culturales desconocidas en la cultura meta. La omisión se realiza cuando algún elemento o fragmento del original resulta incomprensible o inaceptable para el usuario del texto meta y no es relevante para la constitución del sentido del texto

---

155. Con *modalidad subjetiva* y *objetiva* el autor se refiere a elementos de connotación y expresividad, etc. En cuanto a la *modalidad objetiva*, consiste en elementos que no dan lugar a un espectro tan amplio de connotaciones, como son, por ejemplo, los elementos cuantificadores.

original. En cuanto a la sustitución, se realiza cuando un elemento del original resulte incomprensible o inaceptable en la cultura meta y sea posible encontrar un sustituto apropiado en la cultura meta que cumpla la misma función en el texto original.

Otro interesante estudio realizado en torno al grado de adaptación de traducciones de cuentos infantiles es el llevado a cabo por Lemus Montaña (2008). Aunque no es este exactamente nuestro objeto de estudio, resulta de gran utilidad, puesto que ofrece una organizada relación de elementos que se deben tener en cuenta a la hora de adaptar. La siguiente tabla muestra cuáles son esos elementos:

1. Elementos paratextuales
<i>1.1. Paratextos extratextuales</i>
- Formato del libro
- Número de páginas
- La cubierta
- Cubierta posterior (si incluye resumen...)
- Diseño de las páginas interiores (algún margen...)
- Ilustraciones interiores
- Láminas fotográficas
<i>1.2. Paratextos textuales</i>
- Título del capítulo
- Índices
- Prólogos, introducciones y notas previas (nota sobre la edición, bibliografía mínima, cronología)
- Anexos
- Notas al pie o al final
2. Tratamiento de las referencias culturales
- Nombre de los personajes y antropónimos
- Referencias de orden geográfico e histórico
- Medidas
- Expresiones y referencias lingüísticas o metalingüísticas
- Onomatopeyas

Ciertamente, hasta ahora nos habíamos referido principalmente a las modificaciones de carácter lingüístico que se realizan en el texto en sí, pero es relevante también hacer alusión a los elementos paratextuales, organizativos y al tratamiento de las referencias culturales. Estas últimas, en nuestro caso, no van a ser objeto de traducción, pero es muy posible que requieran de notas o acotaciones que sirvan para aclarar las nociones que el lector pudiera desconocer.

### 3.2.4.3. La simplificación de materiales literarios realizada por el profesorado

A la hora de conocer mejor cuáles son los mecanismos de modificación de obras ya existentes, así como las características de los textos resultantes, además de los criterios editoriales, es necesario acercarse a las aportaciones dadas por profesores que elaboran materiales propios para su particular uso en el aula. En este sentido, resulta muy ilustrativa la experiencia de Gómez del Castillo y Establier (1997); al explicar su experiencia a la hora de realizar una adaptación de *El Quijote*, las autoras explican con detalle los procedimientos que llevaron a cabo, así como los resultados que pudieron apreciar en la práctica en el aula. De este modo, agrupan en dos puntos principales cuáles son los criterios que tuvieron en cuenta. Ofrecemos aquí un resumen de los mismos:

1. Intentar que el texto resultante pudiera ser leído como una obra completa y no como una sucesión incoherente de capítulos sin conexión. Por ellos, se seleccionaron fragmentos que guardaban el hilo conductor de acuerdo con los siguientes criterios:
  - Fragmentos representativos del espíritu de la obra.
  - Capítulos cerrados en sí mismos, susceptibles de ser leídos de manera autónoma.
  - Limitar la extensión para agilizar la lectura.
  - Seleccionar capítulos con poca complejidad argumental.
  - Seleccionar capítulos entretenidos.
2. Considerar los problemas lingüísticos, lo que lleva a dos campos de actuación:
  - Campo morfológico y sintáctico: reducir hipérbatos, reducir deícticos, sustituir tiempos verbales, etc.
  - Campo semántico: adaptar a un léxico actual, pero conservando términos y giros propios de la obra y de las novelas de caballerías en general.

En nuestra opinión, el mayor valor de esta propuesta es, sin lugar a dudas, que no se limita a lo meramente teórico, ya que fue puesta en práctica con la realización de una adaptación, además de su lectura y explotación en el aula. No obstante, encontramos que las autoras no hacen referencia a cuál fue el tratamiento que recibieron las referencias culturales, si fueron objeto de glosas o aclaraciones, ni tampoco otros elementos tales como alusiones sexuales o tabú, sin duda aspectos con los que el adaptador tiene que enfrentarse al llevar a cabo la tarea.

Desde otro prisma bien distinto, la investigación de Rix (2009) arroja luz acerca del modo en que los materiales de lectura son modificados por los docentes. Para ello, se proporcionó a los participantes del estudio un texto y se les pidió que realizaran simplificaciones dirigidas a estudiantes de nivel elemental. Además, tuvieron que completar un cuestionario en el que iban anotando los procedimientos usados. Una segunda fase de la investigación se limitó a una encuesta sobre las técnicas más habituales.

Los resultados mostraron que hay cuatro procedimientos principales para adaptar textos:

1. Reescribir el texto destacando las palabras clave.
2. Reescribir el texto apoyándose en imágenes y palabras clave.
3. Aportar imágenes que ilustren las palabras clave.
4. Intentar explicar las palabras clave y las ideas a partir de imágenes de apoyo y actividades.

De estos cuatro procedimientos, los más recomendados por los profesores son, de modo destacado, el segundo y el tercero. Es decir, tal como señala el Rix (2009: 103), «parece que hay dos enfoques dominantes (...), uno en el que las imágenes apoyan el texto, y otro en el que el texto apoya a las imágenes». La conclusión de este estudio es, por lo tanto, que los apoyos visuales son uno de los procedimientos por los que se inclinan los docentes a la hora de adaptar materiales apropiados para estudiantes de nivel elemental.

### *3.2.5. Síntesis de las distintas líneas de investigación en torno a los materiales modificados*

Desde los estudios teóricos no hay una opinión única en torno a los materiales modificados: parte de la crítica defiende su uso, otros lo aceptan con restricciones y un tercer grupo lo rechaza categóricamente. No obstante, en general, gozan de gran aceptación entre estudiantes y docentes. Si bien se tiende a reconocer su distancia respecto a los materiales auténticos, hay una tendencia a creer que facilitan la comprensión –principalmente por su mayor simplicidad léxica–, a pesar de no haber suficientes estudios que corroboren esta creencia. Por otra parte, hay un acuerdo en cuanto a que la calidad de la adaptación del material es lo que, en realidad, va a determinar la funcionalidad del mismo. Recordemos que las modificaciones pueden ser cuantitativas, y afectar a la extensión del texto, y cualitativas, referidas a la sustitución de unos elementos por otros más acordes al nivel lingüístico que se pretende. En este sentido, existen herramientas tanto para realizar simplificaciones como para evaluar las realizadas previamente. Estas se dirigen, principalmente, a medir densidad y frecuencia léxica, si bien las más avanzadas alcanzan elementos de cohesión, polisemia y complejidad textual, entre otros.

Afortunadamente, en nuestro campo de estudio, el español como lengua extranjera (LE), se ha desarrollado la herramienta informática *Paramtext*, lo que

permite unas aplicaciones hasta ahora impensables. No obstante, el uso de dicho programa ha de ser completado con otras fuentes:

- Las directrices aportadas por expertos en la creación y edición de textos de este tipo. Resulta operativa la triple vertiente propuesta por Simensen (1987) de control: a) la información; b) el lenguaje; y c) el discurso y la estructura textual. Por otra parte, el estudio de Lotherington-Woloszyn (1993) detalla los procedimientos que se pueden llevar a cabo.
- Las contribuciones que desde el ámbito de la traducción se pueden importar en la realización de simplificaciones. Al tratarse de una disciplina muy desarrollada, ofrece pautas sistemáticas para la modificación textual, y algunas de sus herramientas podrían ser adaptables para este propósito.
- Los procedimientos llevados a cabo por docentes que previamente han realizado adaptaciones. Por lo general, sus propuestas han sido llevadas a la práctica, lo que permite determinar el éxito de las técnicas realizadas.

Por nuestra parte, queremos contribuir a la creación de unas técnicas válidas y efectivas de adaptación textual con los capítulos cuarto y quinto de esta investigación, respectivamente dedicados al análisis de un corpus de lecturas canónicas adaptadas y a la realización de una propuesta didáctica. Ambos capítulos persiguen, asimismo, el objetivo de determinar el lugar y grado de contribución que los materiales de lectura simplificados –concretamente las lecturas canónicas adaptadas– tienen en la educación literaria del estudiante no nativo de español.



## Capítulo 4

# ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)



Editar un texto significa recuperarlo en buena parte de los casos, y en todos, hacer accesible un legado literario, que es lo mismo que la historia cultural de un pueblo en una de sus manifestaciones fundamentales (López Bueno, 1984: 295)

#### **4.1. Objetivos de la investigación**

En la primera parte de esta investigación hemos determinado que existe una competencia literaria que se conforma a partir de distintos conocimientos, procesos y actitudes en torno al hecho literario y su especificidad. Ciertamente, se trata de una habilidad muy próxima a la competencia lectora, pero a la que, además, se añaden unos saberes en torno a la tradición literaria, los géneros textuales, así como recursos propios del lenguaje literario.

Asimismo, en la segunda parte de este estudio hemos revisado la literatura más relevante en torno al uso de lecturas adaptadas en la enseñanza – aprendizaje del español (LE). Hemos argumentado también que las lecturas adaptadas son, en principio, un material conveniente en el desarrollo de la competencia literaria. Efectivamente, al tratarse de una muestra de lengua comprensible y significativa, permite llevar a cabo actividades de lengua que los textos literarios auténticos limitarían en ciertos niveles. De igual modo, atienden al desarrollo de la competencia literaria, aportando herramientas de aprendizaje de las convenciones literarias que facilitan la interpretación de lo específico de este tipo de textos. Por último, en muchas ocasiones son el único contacto posible que el no nativo puede tener con ciertas obras de la literatura, puesto que los originales entrañan una notable dificultad, sea por su complejidad o por su extensión, y tan solo los estudiantes más avanzados pueden acceder a ellos.

Sin embargo, justificar el uso de este tipo de obras no puede sustentarse únicamente en unos supuestos teóricos, por lo que es necesario también caracterizar estas lecturas, para poder establecer su utilidad y su lugar en la formación literaria. Por ello, es nuestra intención determinar si, en el ámbito de las lecturas adaptadas para estudiantes extranjeros, se ofrecen versiones rigurosas y fiables de las obras canónicas de la literatura española, así como un aparato crítico y anotaciones adecuadas que resuelvan dificultades y acerquen los textos a los lectores.

En efecto, la edición de textos es una disciplina con una arraigada tradición que cuenta con unos procedimientos establecidos. Pérez Priego (2011) especifica que una edición crítica o filológica requiere al menos tres operaciones sucesivas: la *recensio*, la *constitutio textus* y la *dispositio textus*. La primera consiste en determinar los testimonios de una obra literaria y la filiación que hay entre ellos; la segunda parte, más pragmática, se trata de decidir cuál es la versión que se proporciona al lector; la tercera parte consistiría en la presentación final del texto, a la que se añadiría, en palabras del autor, «un segundo aparato, una anotación de carácter histórico, cultural o lingüístico, todo lo amplia y exhaustiva que considere necesario el editor, con vistas a la mejor comprensión e interpretación del texto que se trate» (2011: 115).

En el caso concreto de las versiones adaptadas, no parecen necesarias las dos primeras fases, puesto que se parte de ediciones filológicas en las que ya se han llevado a cabo dichas operaciones. Sin embargo, dada la finalidad específica de estas ediciones, así como la singularidad de los lectores, es necesario que la introducción y las notas cumplan con los ya señalados objetivos de contextualización y acercamiento al estudiante de lengua extranjera.

Así pues, es nuestra intención conocer cuáles son los supuestos de los que parten estas ediciones. De igual modo, queremos determinar si responden a las necesidades específicas del estudiante no nativo. Es por ello que el objetivo principal que nos hemos planteado en esta investigación es el siguiente:

Llevar a cabo una descripción sistemática de un corpus significativo de lecturas canónicas adaptadas para determinar su idoneidad como material para la formación literaria.

Este objetivo hace necesario observar y llevar a cabo los siguientes pasos:

- Describir las obras que conforman el corpus atendiendo a las características de la edición, esto es, autor de la obra original, adaptador, fecha de edición y criterios de adaptación
- Mostrar la afinidad del texto adaptado a su obra fuente. Para ello, se llevará a cabo un acercamiento crítico a distintos elementos significativos de la forma del texto literario desde un enfoque tradicional, si bien también se considerarán las aportaciones más relevantes que la teoría literaria –especialmente las corrientes estructuralistas– ha hecho al análisis de dichos elementos. Las observaciones realizadas se caracterizarán de acuerdo a unos indicadores que permitan la sistematización de resultados y la obtención de conclusiones relevantes.
- Detallar las herramientas de apoyo a la lectura –anotaciones, anexos, glosarios, referencias, etc.– que ofrecen las obras seleccionadas y realizar, si procede, una descripción de las mismas.
- Describir las actividades didácticas que acompañan a las obras. Para ello, hemos tomado como base los supuestos planteados en el *MCER*, que considera

que las *actividades de la lengua* ponen en funcionamiento tanto las *competencias generales* como las *competencias lingüísticas* del individuo. Así, se llevará a cabo una caracterización de las actividades que incluyen las obras estudiadas desde dos puntos de vista: a) el componente –no necesariamente lingüístico– o cuestión tratada de modo prioritario; b) las actividades de lengua o destrezas. Se determinará, también, en qué medida estos ejercicios prestan atención a conceptos referidos estrictamente a la disciplina literaria.

## 4.2. Metodología

Para llevar a cabo los objetivos señalados, se ha establecido una metodología de trabajo que consta de distintas etapas, que abarcan desde el diseño de la investigación hasta la elaboración de conclusiones. A continuación, presentamos las fases que vamos a seguir:

- En primer lugar, se establecerá el corpus de textos que se va a analizar. Es necesario que se trate de una selección representativa de las lecturas canónicas adaptadas en ELE dentro del panorama editorial español.
- A continuación, se presentarán los criterios de análisis de las obras. Como ya se ha señalado, dicho análisis se centrará en distintas partes de las obras seleccionadas.
- Por último, se expondrán y sistematizarán las conclusiones del análisis, para, así, ponerlas en relación con el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación.

### 4.2.1. Corpus de textos analizados

El corpus seleccionado para el análisis es extenso. La selección se ha llevado a cabo tomando cinco de las editoriales de textos adaptados y graduados con más difusión en España: Anaya, Cideb, Edelsa, Santillana y SGEL. De cada una de ellas, se han seleccionado las obras atendiendo a los siguientes criterios:

- son adaptaciones de obras consideradas por la crítica como canónicas,
- son parte la literatura española, por lo que no se han tenido en cuenta aquellas pertenecientes a otras literaturas en lengua española,
- se enmarcan en el período que abarca desde los orígenes de la literatura española hasta el año 1975, por la necesaria distancia temporal para establecer el valor de una obra<sup>156</sup>.

---

156. La fecha se ha elegido por ser el comienzo de una nueva etapa histórica, como es la Democracia en España. Remitimos al capítulo 2 de este estudio, en la parte 2.2.1., dedicada a la definición de canon literario.

Cada una de las editoriales seleccionadas tiene unas características distintas en cuanto a colecciones y niveles se refiere, por lo que a continuación vamos a describir con detalle cada una de ellas:

### **Editorial Anaya**

La editorial ha agrupado las obras canónicas adaptadas dentro de la colección *Clásicos Adaptados*, que, a su vez, se divide en dos colecciones: *Leer los clásicos* y *Clásicos breves*.

*Leer los clásicos* clasifica las obras en función de las entradas léxicas, dando como resultado los siguientes niveles.

- Nivel Inicial de 400 a 700 palabras.
- Nivel Medio de 700 a 900 palabras.
- Nivel Avanzado de 900 a 1.600 palabras.
- Nivel Superior de 1.600 a 2.000 palabras.

Las obras que componen la colección son las siguientes<sup>157</sup>:

#### **Nivel inicial:**

Miguel de Cervantes: *El Retablo de las Maravillas*.

Anónimo: *Lazarillo de Tormes*.

Benito Pérez Galdós: *Tormento*.

#### **Nivel medio**

Anónimo: *Poema de Mío Cid*.

Francisco de Quevedo: *El Buscón*.

Arcipreste de Hita: *Libro de Buen Amor*.

#### **Nivel avanzado**

Lope de Vega: *Fuenteovejuna*.

Leopoldo Alas Clarín: *La Regenta*.

#### **Nivel Superior**

Fernando de Rojas: *La Celestina*.

Miguel de Cervantes: *El Quijote I*.

Miguel de Cervantes: *El Quijote II*.

Por su parte, *Clásicos breves* sigue también el criterio del número de entradas léxicas, si bien divide las obras en tres niveles:

---

157. En esta y en el resto de las colecciones presentamos las obras en el orden dado por las editoriales.

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

- Nivel Inicial hasta 500 palabras.
- Nivel Medio hasta 900 palabras.
- Nivel Avanzado hasta 1.300 palabras.

Las obras que componen la colección son las siguientes:

**Nivel inicial:**

Miguel de Cervantes: *Licenciado Vidriera*.

Gustavo Adolfo Bécquer: *Leyendas*.

Mariano José de Larra: *Artículos*.

Pedro Antonio de Alarcón: *El sombrero de tres picos*.

**Nivel medio**

Leopoldo Alas Clarín: *Doña Berta*.

José Zorrilla: *Don Juan Tenorio*.

Calderón de la Barca: *El alcalde de Zalamea*.

**Nivel avanzado**

Benito Pérez Galdós: *Fortunata y Jacinta*.

Infante don Juan Manuel: *El conde Lucanor*.

Juan Valera: *Pepita Jiménez*.

**Editorial Cideb**

La editorial propone la colección *Leer y aprender*, que comprende tanto lecturas graduadas originales como clásicos adaptados. Los niveles han sido clasificados de acuerdo con el *MCER* y son descritos de acuerdo a las estructuras gramaticales que contienen:

<i>Nivel segundo: A2</i>	Los adjetivos calificativos, demostrativos, posesivos. Los pronombres posesivos, demostrativos e indefinidos. Los pronombres y el complemento directo e indirecto. La comparación y el superlativo. <i>Ser, estar, tener.</i> El indicativo presente. El imperativo. <i>Estar + gerundio.</i> El pretérito perfecto. El futuro simple. El pretérito imperfecto. El pretérito indefinido.
--------------------------	---

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

<i>Nivel tercero: B1</i>	Las expresiones temporales. Organizaciones interrogativas complejas. Oraciones relativas. La voz pasiva. La perífrasis de obligación. El condicional. El imperativo negativo. El subjuntivo presente. Uso del imperativo. Uso de los tiempos pasados. El estilo indirecto.
<i>Nivel cuarto: B2</i>	Usos del subjuntivo. Oraciones nominales. Oraciones temporales. Oraciones causales. Oraciones finales. Los sufijos. El subjuntivo imperfecto.
<i>Nivel quinto: C1</i>	Oraciones consecutivas. Oraciones concesivas. Oraciones modales. Oraciones coordinadas y compuestas. Perífrasis verbales. Tiempos compuestos del subjuntivo.

Los títulos de la colección son los siguientes:

**A2**

Gustavo Adolfo Bécquer: *Dos Leyendas*.

Miguel de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*.

Don Juan Manuel: *El conde Lucanor. Nueve cuentos*.

Anónimo: *El cantar de Mío Cid*.

Anónimo: *El Lazarillo de Tormes*.

Miguel de Cervantes: *Novelas ejemplares*.

**B1**

Pedro Antonio de Alarcón: *El sombrero de tres picos*.

Lope de Vega: *Fuenteovejuna*.

Miguel de Cervantes: *La gitanilla*.

Benito Pérez Galdós: *Marianela*.

## B2

Fernando de Rojas: *La Celestina*.  
Miguel de Cervantes: *La española inglesa*.  
Federico García Lorca: *La casa de Bernarda Alba*.

## C1

José Zorrilla: *Don Juan Tenorio*.

## Editorial Edelsa

Las obras aparecen agrupadas en la colección *Lecturas clásicas graduadas*, que se divide en tres niveles de acuerdo al número de entradas; no se especifica, no obstante, la diferencia entre el nivel I y II, que cuentan con el mismo número de entradas.

- Nivel I: Hasta 600 entradas.
- Nivel II: Hasta 600 entradas.
- Nivel III: Hasta 1500 entradas.

Los títulos que comprenden la colección son los siguientes:

### Nivel I

Pedro Antonio de Alarcón: *El sombrero de tres picos*.  
Juan Valera: *Juanita la Larga*.  
Leandro Fernández de Moratín: *El sí de las niñas*.  
Anónimo: *El cantar de Mio Cid*.  
Anónimo: *El Lazarillo de Tormes*.

### Nivel II

Gustavo Adolfo Bécquer: *El beso*.  
Vicente Blasco Ibáñez: *Sangre y arena*.  
Benito Pérez Galdós: *Trafalgar*.  
Azorín (José Martínez Ruiz): *Doña Inés*.  
Miguel de Cervantes: *La Gitanilla*.

### Nivel III

Miguel de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha I*  
Miguel de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha II*.  
Miguel de Cervantes: *El casamiento engañoso y El coloquio de los perros*.  
Fernando de Rojas: *La Celestina*.  
Leopoldo Alas: *La Regenta*.  
Francisco de Quevedo: *La vida del Buscón*.

### Editorial Santillana

Las obras están reunidas dentro de la colección *Leer en español*, que incluye tanto lecturas originales graduadas como lecturas canónicas adaptadas. Los niveles se establecen de acuerdo a la dificultad léxica y gramatical. La descripción de los niveles aportada es la siguiente:

- Nivel 1: Hasta 400 palabras.
- Nivel 2: Hasta 700 palabras.
- Nivel 3: Hasta 1000 palabras.
- Nivel 4: Hasta 1500 palabras.
- Nivel 5: Hasta 2000 palabras.
- Nivel 6: Hasta 2500 palabras.

Las obras que recoge esta editorial son las siguientes:

#### Nivel 1

*No se recoge ninguna obra adaptada en este nivel*

#### Nivel 2

Miguel de Cervantes: *Rinconete y Cortadillo*.  
Gustavo Adolfo Bécquer: *La corza blanca*.

#### Nivel 3

Miguel de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha I*.  
Miguel de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha II*.  
Benito Pérez Galdós: *Marianela*.  
Gustavo Adolfo Bécquer: *La cruz del diablo*.  
Anónimo: *Lazarillo de Tormes*.  
José Zorrilla: *Don Juan Tenorio*.

#### Nivel 4

Vicente Blasco Ibáñez: *Sangre y arena*.

#### Nivel 5

Juan Valera: *Pepita Jiménez*.

#### Nivel 6

Emilia Pardo Bazán: *Los pazos de Ulloa*.  
Fernando de Rojas: *La Celestina*.

### Editorial SGEL

La colección *Literatura Hispánica de fácil lectura* recoge textos adaptados en tres niveles, cuidadosamente descritos, y teniendo en cuenta las indicaciones del *MCER*:

NIVEL	LÉXICO	GRAMÁTICA Y DISCURSO
INICIAL	500-1200 palabras léxicas diferentes de muy alta o alta frecuencia de uso (un 10% del léxico puede ser de frecuencia notable, moderada y baja).	Nivel A2 del <i>PCIC</i> . Se utiliza preferentemente el orden oracional sujeto-verbo-objeto y se limita la cantidad y complejidad de las estructuras subordinadas. La media de la longitud oracional no excede de 15 palabras.
INTERMEDIO	1200-2000 palabras léxicas diferentes de frecuencia muy alta, alta y notable (un 10% del léxico puede ser de frecuencia moderada y baja).	Nivel B1 del <i>PCIC</i> . Se limita la complejidad de las estructuras subordinadas. La media de la longitud oracional no excede de las 20 palabras.
AVANZADO	2000-3000 palabras léxicas diferentes de frecuencia muy alta, alta, notable y moderada (un 10% del léxico puede ser de frecuencia baja).	Nivel B2 del <i>PCIC</i> (aunque se permiten algunas construcciones sintácticas y estrategias pragmáticas del nivel C1). La adaptación es fiel al texto original y se limita a actualizar la sintaxis. La media de la longitud oracional puede exceder de las 20 palabras.

NOTA: El nivel de frecuencia de las palabras se ha establecido a partir del indicador de frecuencia de uso que tienen las voces en el *Diccionario de Uso del Español Actual* (SGEL) y de la frecuencia de uso que alcanzan las palabras en el *Corpus CREA* de la Real Academia Española, una vez aplicados los cálculos estadísticos necesarios para establecer las equivalencias entre ambas fuentes.

Los títulos que recoge esta colección son los siguientes:

#### Nivel A2

Anónimo: *Lazarillo de Tormes*.

Miguel de Cervantes: *Don Quijote 1*.

Miguel de Cervantes: *Don Quijote 2*.

#### Nivel B1

Gustavo Adolfo Bécquer: *Leyendas*.

Fernando de Rojas: *La Celestina*.

Mariano José de Larra: *Artículos*.

## Nivel B2

Francisco de Quevedo: *El Buscón*.

### Organización del corpus

Una vez seleccionadas las obras de acuerdo a los criterios anteriormente señalados, se ha procedido a organizar el corpus resultante de acuerdo a los siguientes criterios:

- Criterio *cronológico*, teniendo en cuenta la fecha de composición de la obra, o, en caso de ser desconocida, aquella que tiene mayor aceptación por la crítica.
- Cuando dos o más obras han sido compuestas en la misma fecha, se ha seguido el *orden alfabético*.
- En el caso de que coincida la misma obra recogida por distintas editoriales, se ha seguido el *orden alfabético* de las mismas (Anaya, Cideb, Edelsa, Santillana, SGEL).
- Se ha dividido, asimismo, en los *períodos de la historia literaria* comúnmente aceptados por la crítica y manuales de mayor difusión, esto es, *Edad Media, Renacimiento, Barroco, siglo XVIII, siglo XIX y siglo XX*: Esta división tiene una cierta importancia, pues ha sido tenida en cuenta como dato a la hora de realizar la descriptiva de los resultados.

Así, el corpus resultante numerado es el siguiente:

#### Desde los orígenes hasta el siglo XIV (Edad Media)

1. *Poema de Mio Cid* (Editorial ANAYA)
2. *El cantar de Mío Cid* (Editorial CIDEB)
3. *El cantar de Mio Cid* (Editorial EDELSA)
4. *Libro de Buen Amor* (Editorial ANAYA)
5. *El conde Lucanor* (Editorial ANAYA)
6. *El conde Lucanor* (Editorial CIDEB)
7. *La Celestina* (Editorial ANAYA)
8. *La Celestina* (Editorial CIDEB)
9. *La Celestina* (Editorial EDELSA)
10. *La Celestina* (Editorial SANTILLANA)
11. *La Celestina* (Editorial SGEL)

#### Siglos XV y XVI (Renacimiento)

12. *Lazarillo de Tormes* (Editorial ANAYA)
13. *Lazarillo de Tormes* (Editorial CIDEB)
14. *El Lazarillo de Tormes* (Editorial EDELSA)
15. *Lazarillo de Tormes* (Editorial SANTILLANA)
16. *Lazarillo de Tormes* (Editorial SGEL)

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS  
PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

17. *El Quijote I* (Editorial ANAYA)
18. *El Quijote II* (Editorial ANAYA)
19. *Don Quijote* (Editorial CIDEB)
20. *Don Quijote de la Mancha I* (Editorial EDELSA)
21. *Don Quijote de la Mancha I* (Editorial EDELSA)
22. *Don Quijote I* (Editorial SANTILLANA)
23. *Don Quijote II* (Editorial SANTILLANA)
24. *Don Quijote 1* (Editorial SGEL)
25. *Don Quijote 2* (Editorial SGEL)
26. *Novelas ejemplares* (Editorial CIDEB)
27. *La española inglesa* (Editorial CIDEB)
28. *La Gitanilla* (Editorial CIDEB)
29. *El casamiento engañoso y El coloquio de los perros* (Editorial EDELSA)
30. *La Gitanilla* (EDELSA)
31. *El licenciado Vidriera* (EDELSA)
32. *Rinconete y Cortadillo* (Editorial SANTILLANA)
33. *El retablo de las maravillas* (Editorial ANAYA)

**Siglo XVII (Barroco)**

34. *Fuenteovejuna* (Editorial ANAYA)
35. *Fuenteovejuna* (Editorial CIDEB)
36. *El Buscón* (Editorial ANAYA)
37. *La vida del Buscón* (Editorial EDELSA)
38. *El Buscón* (Editorial SGEL)
39. *El alcalde de Zalamea* (Editorial ANAYA)

**Siglo XVIII**

40. *El sí de las niñas* (Editorial EDELSA)

**Siglo XIX**

41. *Artículos (Larra)* (Editorial ANAYA) 1837
42. *Artículos de Mariano José de Larra* (Editorial SGEL)
43. *Don Juan Tenorio* (Editorial ANAYA) 1844
44. *Don Juan Tenorio* (Editorial CIDEB)
45. *Don Juan Tenorio* (Editorial SANTILLANA)
46. *Leyendas* (Editorial ANAYA) 1867
47. *Dos leyendas* (Editorial CIDEB)
48. *El beso* (Editorial EDELSA)
49. *La corza blanca* (Editorial SANTILLANA)
50. *La cruz del diablo* (Editorial SANTILLANA)
51. *Leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer* (Editorial SGEL)
52. *La Regenta* (Editorial ANAYA) 1885

53. *La Regenta* (Editorial EDELSA)
54. *Doña Berta* (Editorial ANAYA) 1891
55. *Pepita Jiménez* (Editorial ANAYA) 1874
56. *Pepita Jiménez* (Editorial SANTILLANA)
57. *El sombrero de tres picos* (Editorial ANAYA) 1874
58. *El sombrero de tres picos* (Editorial CIDEB)
59. *El sombrero de tres picos* (Editorial EDELSA)
60. *Pazos de Ulloa* (Editorial SANTILLANA) 1886
61. *Trafalgar* (Editorial EDELSA) 1873
62. *Marianela* (Editorial CIDEB) 1878
63. *Marianela* (Editorial SANTILLANA)
64. *Fortunata y Jacinta* (Editorial ANAYA) 1887
65. *Tormento* (Editorial ANAYA) 1889
66. *Juanita la Larga* (Editorial EDELSA) 1895

#### Siglo XX

67. *Sangre y arena* (Editorial EDELSA) 1908
68. *Sangre y Arena* (Editorial SANTILLANA)
69. *Doña Inés* (Editorial EDELSA) 1925
70. *La casa de Bernarda Alba* (Editorial CIDEB)

#### 4.2.2. Criterios para el análisis de los textos<sup>158</sup>

##### Identificación de la obra

En primer lugar, se ha realizado una *ficha bibliográfica* de las obras, que recoge la información acerca de la obra fuente, la adaptación, la fecha en la que se llevó a cabo y criterios de adaptación, en caso de que se especifiquen. Se han considerado los siguientes datos:

- i. Título
- ii. Editorial y colección
- iii. Año de edición de la adaptación
- iv. Autor de la adaptación
- v. Criterios de adaptación
- vi. Texto fuente utilizado en la adaptación
- vii. Texto de referencia utilizado para el análisis

---

158. La plantilla de la ficha de análisis de las obras, herramientas de apoyo y ejercicios se presenta en el *anexo I: Comentarios*.

### Pautas de análisis de los textos

En segundo lugar, se ha llevado a cabo un análisis de diferentes componentes a los que la crítica tradicionalmente ha prestado atención a la hora de describir y comentar textos literarios<sup>159</sup>. Cada uno de estos puntos ha sido tratado por la teoría literaria desde múltiples perspectivas y existe una amplia bibliografía al respecto que no pretendemos sintetizar aquí. En nuestro caso, hemos preferido adoptar un enfoque estructuralista, que resulta más operativo para nuestro propósito<sup>160</sup>, ya que aporta pautas sistemáticas para el análisis de textos. No obstante, en cada uno de los puntos se ofrece una justificación teórica y se remite a las fuentes en las que nos hemos basado principalmente.

Para llevar a cabo una descripción del conjunto que permita obtener conclusiones relevantes sobre el total de obras analizadas, a cada uno de los aspectos se le ha otorgado un código que valora cualitativamente la proximidad de la obra adaptada a la obra fuente en que se basan. Somos conscientes del riesgo de que el indicador sea interpretado como una calificación de la calidad de la adaptación, por lo que creemos necesario aclarar que únicamente pretenden ser una descripción y que será en el apartado de las conclusiones donde nos referiremos a este respecto.

#### i. Género y organización del relato

Nos referimos aquí a la tradicional clasificación de los géneros literarios que la retórica y la crítica literaria han instaurado. Uno de los problemas al aproximarse a este punto es la diversidad de acepciones que tiene el término género, puesto que puede referirse tanto a los géneros teóricos (*narrativa, dramática y lírica*) como a las posibles subdivisiones de estos (por ejemplo, *comedia, novela policíaca, elegía*, etc.). Por tanto, pretendemos en todo momento, más allá de distinciones terminológicas, ser claros y consistentes con los conceptos que se manejan.

La tradición clásica, atendiendo a criterios de composición, forma y contenido, clasifica los géneros literarios en *narrativa, poesía, teatro*. No consideramos relevante para este estudio tratar la controversia sobre la tipología de géneros literarios. No obstante, vamos a recordar aquí las reflexiones que a este respecto realiza Glowinski (1995: 93-95), cuando recuerda la diversidad de criterios que pueden confluir a la hora de establecer una tipología:

De manera general, se puede afirmar que estos criterios son en su mayoría de naturaleza pragmático-estructural: al utilizarlos, se tienen en cuenta las propiedades típicas de la estructura de la obra literaria y de los comportamientos que les corresponden. No obstante, estas propiedades típicas se conciben de diversas maneras, lo

---

159. En este punto me remito al apartado 2.2.1. (El enfoque tradicional: el comentario de textos) del presente estudio, donde se presenta un resumen de las propuestas de comentario de texto de más difusión e influencia dentro de los estudios literarios en España.

160. De nuevo aquí queremos señalar que el estudio de Colomer (1998) nos ha servido como referencia a la hora de diseñar nuestra investigación.

cual conduce a una pluralidad de criterios (...) Otras teorías de los géneros literarios se basan en la noción de expresión (...) En otras concepciones, incluso, se trata al género como expresión de una cierta actitud hacia el mundo, convirtiéndose así en una categoría metafísico-existencial.

De cualquier forma, estamos de acuerdo con el autor cuando defiende la existencia de los géneros literarios como patrones establecidos en la conciencia y actitud de los lectores dentro de la comunicación literaria:

Poco importa que los géneros observen las reglas reconocidas y aprobadas en general en una época dada, que se separen de ellas o incluso que las transgredan deliberadamente; en todos los casos programan de alguna manera las modas de lectura, parten a priori de una cierta actitud del lector hacia el discurso y recurren al saber de este, o si se quiere, a su competencia (1995: 102).

Hemos tenido en cuenta, asimismo, el *ensayo*<sup>161</sup>, como el «cuarto género» (Spang, 1996: 28), que engloba aquellos textos «entre lo literario, lo filosófico y lo especulativo». Se han considerado también los géneros mixtos que presentan algunas obras analizadas, así como su modo de representación y de organización enunciativa<sup>162</sup>.

El análisis de la estructura externa<sup>163</sup> aparece estrechamente relacionado con el género, por lo que ambos aspectos aparecen analizados en el mismo punto. Se considera la división en partes o capítulos, así como la presencia de relatos secundarios y su relación con el principal. En el caso de los textos dramáticos, se ha atendido al número de actos y su composición en escenas.

Así, los indicadores resultantes son los siguientes:

1	Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
2	Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos, no afecta a la trama.
3	Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
4	La estructura externa no coincide con la del texto fuente y/o se ha modificado el género textual, lo que afecta al significado del relato, así como a interpretaciones críticas.

161. A la división tradicional en tres géneros (épico, lírico y *dramático*), de origen aristotélico, y posteriormente «canonizada» por Goethe (Glowinski, 1993), hemos añadido el género del *ensayo*, como término que abarca lo que Genette (1993) denomina la *prosa no ficcional*.

162. Remitimos aquí al completo estudio de Kurt Spang (1996) *Géneros literarios*.

163. De nuevo nos apoyamos en las apreciaciones de Glowinski (1993) acerca de la naturaleza pragmático-estructural de los géneros literarios.

## ii. Acción

En este punto hemos denominado *acción*<sup>164</sup> a la fidelidad con la que se reproduce y distribuye el contenido. Diversos autores consideran inseparables la *acción* de la *macroestructura* discursiva, ya que esta se compone de una dualidad [Foster (1985) *story / plot*; Genette (1989), *histoire / récit*; Todorov (1972) *histoire/ discours*, citando a algunos de los más difundidos], en otras palabras, la acción se compone del plano de la expresión y del plano del contenido. En nuestro caso, vamos a ceñirnos a acción únicamente en el plano del contenido, como sucesión de acontecimientos, mientras que la expresión y distribución de los mismos corresponde al punto de la estructura y organización. No vamos a profundizar en este punto, pero remitimos a Chico Rico (1988) y García Landa (1998); ambos autores presentan excelentes síntesis a este respecto. De este último reproducimos una cita que muestra la estrecha relación a la que nos hemos referido:

Una macroestructura de un texto puede ser utilizada para elaborar una paráfrasis más o menos exhaustiva de ese texto. La importancia de la paráfrasis viene dada por el hecho de que es el instrumento utilizado tanto por el lector como por el crítico a la hora de procesar los contenidos textuales. No hay medios objetivos para caracterizar elementos textuales como los acontecimientos. Al ser estos de naturaleza no lingüística, debemos recurrir a paráfrasis para hablar sobre ellos (...). Las paráfrasis son textos de menor extensión que el original pero en los cuales se halla presente la macroestructura que lo organiza. Esta es proyectada a un nivel superficial, oracional, por un sistema más sencillo de reglas de transformación.

Tal como señala García Landa (1998), «la acción se suele definir como una serie de *acontecimientos*, y el acontecimiento como el paso de un estado a otro, como *cambio*». Otra definición que se ajusta a lo tratado en este punto es la que propone Platas (2000: 5), como «cadena de sucesos lógicos y temporalmente interrelacionados que constituyen la historia».

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se han elaborado unos indicadores que describen el reflejo de los acontecimientos relatados en la obra fuente en su adaptación. Lógicamente, y, en especial, con las obras de mayor extensión, a la hora de hacer una valoración se han considerado tanto la acción principal como las secundarias, y externas e internas. De cualquier modo, en el apartado de *comentarios* se explica el tratamiento que ha tenido cada caso concreto.

---

164. Tal como se explica en la siguiente nota, se ha elegido el término más tradicional y con menos relación con una corriente crítica o teórica concreta. Somos conscientes de que *peripecia*, *discurso*, *relato*, *historia*, *fábula*, etc. pueden, en muchos casos, ser utilizadas como sinónimo, por lo que hemos optado por el más genérico, *acción*.

1	Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
2	La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan solo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
3	Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
4	Se han resumido o eliminado gran cantidad de acontecimientos del original, por lo que el significado de la obra resulta notablemente afectado.

### iii. Construcción del relato

En este punto nos referimos a las modalidades narrativas y las perspectivas que construyen el discurso, por lo que las obras dramáticas no han sido objeto de estudio en este aspecto. Analizamos aquí las *formas de elocución* o *tipos de discurso*, como son la narración, descripción, la argumentación, el diálogo, el monólogo, etc.

En el caso concreto de la narración, se ha prestado atención a lo que Genette (1989: 75-327) denomina *voz*<sup>165</sup> (*niveles narrativos* y *persona*) y *modo*<sup>166</sup> (o *punto de vista*). Diversas escuelas consideran el narrador como la figura central en torno a la cual se organiza el resto del relato. En efecto, narrar es administrar el tiempo, elegir una óptica, optar por una modalidad, dar protagonismo a anécdotas o personajes, etc., realizar, en suma, la construcción del relato.

Así pues, los indicadores a este respecto son los siguientes:

165. Nos basamos en este punto en la excelente síntesis que Pozuelo Yvancos (1994) hace de las aportaciones del estructuralismo a la teoría literaria. Distingue así que *voz* es quien nos cuenta el relato, quien narra. Esta puede ser externa o interna. En el caso de la voz externa, puede ser alguien que no se da a conocer o alguien que sí que se presenta, pero que no tiene relación con la historia. En el caso de la voz interna es alguien que sí que está dentro de la historia; puede ser un personaje, que participa en los hechos, o un testigo, que apenas participa.

166. El punto de vista se trata de *cuánto sabe el narrador* de la historia. La clasificación que realiza Genette (1989: 20-249) resulta exhaustiva y completa. En ella distingue entre la *distancia entre relato e historia* y la *perspectiva*. En el caso de la primera, hay tres grados: *discurso contado*, *discurso transpuesto (estilo indirecto libre)* y *discurso restituído (monólogo interior)*. En lo referente a la perspectiva, se puede tratar de *focalización cero* (o relato no focalizado) o de *focalización interna*. A este respecto, nos resulta más sencilla y útil la tipología de Todorov (compilada por Pozuelo Yvancos, 1994), que distingue tres tipos principales: *Narrador > Personaje*, *Narrador = Personaje* y *Narrador < Personaje*.

1	Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
2	Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden en su mayoría con el original.
3	Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato, con cambios importantes en cuanto a modalidades narrativas, tipo de narrador y de perspectivas.
4	El modo de construcción del relato no coincide con el del texto fuente.

#### iv. Acotaciones

Una de las características del texto dramático es que los escenarios, la presencia o ausencia de los personajes, así como sus parlamentos, pueden aparecer especificados por *acotaciones escénicas* o *didascalias*<sup>167</sup>. Para Ubersfeld (1989: 17), estas no se limitan únicamente a las indicaciones escénicas e incluyen también los *nombres de los personajes* que aparecen tanto en el reparto inicial como en los diálogos. La autora las considera la vía de comunicación entre el autor y el lector o los actores, según el caso, y distingue dos funciones principales:

- Nombra a los personajes y les atribuye un lugar para hablar y una porción del discurso.
- Indica los gestos y las acciones de los personajes independientemente de todo discurso.

A su valor en el texto se refiere Pavis (1998: 24), que las considera una suerte de metatexto que puede incluso determinar el significado del propio texto. El mismo autor resalta su importancia cuando afirma: «son siempre un intermediario entre el texto y el escenario, entre una situación, un referente posible y el texto dramático, entre la dramaturgia y su imaginario social de la época, su código de las relaciones humanas y de las posibles acciones».

Por lo tanto, como componente significativo del texto, se ha valorado la fidelidad con la que las adaptaciones reproducen las acotaciones de los textos dramáticos. Así, las hemos descrito a partir de los siguientes indicadores:

167. En general, ambos términos se usan como sinónimos, por lo que no procede aquí señalar las diferencias que algunos autores encuentran entre ellos. No obstante, remitimos al *Diccionario del teatro* de Pavis, donde se detallan las implicaciones de uno y otro término.

1	El número de acotaciones, así como la información que contienen, coincide con la obra original.
2	Se han respetado en gran medida las acotaciones, así como la información que contienen, aunque se aprecian algunas modificaciones que no afectan al significado de la obra original.
3	Se ha modificado notablemente el número de acotaciones y/o la información que contienen, lo que afecta al significado de la obra.
4	Las acotaciones no coinciden en absoluto con las de la obra original.

#### v. Temporalidad

Estrechamente relacionado con el punto de vista, el tiempo es elemento articulador de la estructura del discurso. En el análisis de las obras narrativas, nos basamos de nuevo en Genette (1989: 144-185), que describe el *orden* de los eventos, así como la *duración* y la *frecuencia*<sup>168</sup>. En el caso de las obras teatrales, hemos tenido en cuenta lo que Platas (2000: 837) denomina *tiempo representado*, *tiempo de la ficción* o *tiempo dramático*, en el cual, a su vez, se distinguen dos variantes: el *tiempo de la historia*<sup>169</sup>, que es «el tiempo lineal y cronológicamente ordenado, sin omisiones ni alteraciones, que los hechos hubieran podido tener de haber sido reales», y el *tiempo del discurso*, que es el tiempo tal como está organizado dentro del texto dramático. Así, como resultado de estas consideraciones, los indicadores del análisis son los que siguen:

1	El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se han modificado.
2	El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos han sufrido algunas modificaciones.
3	El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos han sufrido simplificaciones o modificaciones significativas.
4	La temporalidad del relato no coincide con la del texto fuente.

#### vi. Marco espacio-temporal

El escenario es otra de las categorías sobre las que se articula el discurso literario. Tradicionalmente se ha abordado su estudio conjuntamente con las relaciones temporales. Bajtín (1989) acuña el término *cronotopo* para referirse a esta relación

168. El orden de la trama se refiere a *analepsis*, *prolepsis* y *elipsis*. En lo referente a la duración, distingue entre el *sumario*, *pausa*, *escenas* y *elipsis*. Por último, las relaciones de frecuencia distinguen entre *relato singulativo*, *relato repetitivo* y *relato iterativo*.

169. Recordamos que en los textos narrativos, al referirnos a las relaciones de duración, también se distingue entre *tiempo de la historia*-*tiempo de la narración*.

indisoluble. El mismo autor (1989: 242) considera que la relación del espacio con el género discursivo es, en cierto sentido, su principal elemento distintivo:

El género y sus variantes se determinan precisamente por el cronotopo; además, el tiempo, en la literatura, constituye el principio básico del cronotopo.(...) la asimilación del cronotopo histórico real en la literatura ha discurrido de manera complicada y discontinua: se asimilaban ciertos aspectos del cronotopo, accesibles en las respectivas condiciones históricas; se elaboraban solo determinadas formas de reflejo artístico del cronotopo real. Esas formas de género, productivas al comienzo, eran consolidadas por la tradición y, en la evolución posterior, continuaban existiendo obstinadamente, incluso cuando ya habían perdido (...) su significación realmente productiva y adecuada.

Sin embargo, en este caso hemos optado por abordar su análisis por separado. El valor del escenario puede ser el de mera localización, si bien frecuentemente aporta significado a la obra. De igual modo, cada género y escuela literaria muestran unas características propias en el tratamiento del espacio. Asimismo, en el caso concreto de las adaptaciones de obras literarias, el análisis del espacio nos interesa particularmente por el componente cultural que transmite. Los indicadores son, por lo tanto, los siguientes:

1	Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
2	Se han mantenido en su mayoría las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, estas no afectan a la trama.
3	Se han modificado en gran medida las localizaciones de la obra original; suprimiendo o transformando algunas importantes dentro del significado del relato, lo que afecta a la trama.
4	Las localizaciones no coinciden con las del texto fuente, ya sea porque se han modificado o porque se han suprimido, lo que afecta seriamente a la trama.

#### vii. Personajes

En este punto, hemos priorizado como objeto de análisis el número de personajes y su grado de importancia. Si bien la caracterización se ha tenido en cuenta en el apartado referido al *estilo*, hemos considerado aquí la fidelidad de la adaptación a tres aspectos fundamentales<sup>170</sup>: su *sentido*, su *función* y el *marco de relaciones* que establece, que explicamos a continuación:

- El sentido: se trata del conjunto de las calificaciones y roles temáticos de los que es soporte. Esto significa que un personaje tiene unas connotaciones o capacidad de información que se mantienen a lo largo del relato. Esta coherencia es la que está o no presente en la adaptación.

170. Bobes, M. C. (1991), *Comentario semiológico de textos narrativos*.

- La función: un personaje está o no de acuerdo con su función, es decir, tiene un comportamiento razonable respecto a lo que se espera de él. Esto es especialmente evidente en el caso de personajes arquetípicos.
- El marco de relaciones: En primer lugar, su relación con los demás personajes u *objetos* de la obra. También su relación con una serie de características adquiridas, innatas o no adquiridas, y por su orden de adquisición. Así, el personaje tiene unas características propias o que adquiere a lo largo de la historia y estas características obedecen a un motivo. Por último, su distribución dentro del relato: cuándo aparece, cuánto y por qué.

Este último punto ha tenido relevancia especial en nuestro análisis, puesto que es el más susceptible de sufrir modificaciones a la hora de adaptar una obra, debido a las supresiones y resúmenes que se llevan a cabo en el proceso que el personaje establece dentro de la obra. Es necesario referirse aquí a lo que Hamon (1977: 124-129) considera el *conjunto de relaciones*. Aportamos aquí la definición dada por el autor:

(...) *conjunto de relaciones* de semejanza, de oposición, de jerarquía y de orden (su distribución) que establece, en el plano del significante y del significado, sucesiva y/o simultáneamente, con los demás personajes y elementos de la obra en un contexto próximo (los demás personajes de la misma novela, de la misma obra) o en un contexto lejano (*in absentia*: los demás personajes del mismo tipo).

Así, desde una óptica estructuralista, propone una serie de criterios que definen al personaje:

- a. por su modo de relación o funciones a su cargo;
- b. por su pertenencia a las categorías de personaje-tipo;
- c. por su relación con modalidades (querer, saber, poder) y su orden de adquisición;
- d. por su distribución dentro del relato entero;
- e. por el conjunto de calificaciones y papeles temáticos de los que es soporte.

Por lo tanto, considerando las distintas aportaciones, las pautas de análisis son las que siguen:

1	El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
2	El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
3	El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
4	El número de personajes y su grado de importancia es muy distinto a la obra original, con lo que la trama ha resultado muy alterada.

#### viii. Estilo

Bajo el título de *estilo* hemos querido agrupar aquellas propiedades formales que le imprimen su originalidad y carácter. Somos conscientes de que el estilo de una obra es resultado de todos los componentes de una obra, pero en este apartado nos queremos limitar a los rasgos formales del lenguaje. Estos incluyen, en primer lugar, las características lingüísticas en un determinado período, así como aquellos recursos que reflejan la pertenencia a una escuela literaria. De especial interés ha sido, por lo tanto, el análisis y descripción del tratamiento que han tenido los arcaísmos, ya sean léxicos o sintácticos, en la adaptación. En segundo lugar, nos referimos a aquellos procedimientos artístico-verbales –que, tradicionalmente, desde la Retórica, se denominan *figuras*<sup>171</sup>–, que aportan al texto su carácter literario<sup>172</sup>. Si bien no es objeto de esta investigación hacer una relación de las peculiaridades de cada obra, autor y escuela literaria, en el apartado de *comentarios (anexo I)*, referido a cada uno de los textos, se ha dado cuenta, en líneas generales, de cuál es el grado de fidelidad con el que aparecen reflejadas en la adaptación. Por último, aquí se considera si la variedad de registros que contiene la obra adaptada es capaz de reproducir la personalidad de la obra fuente<sup>173</sup>.

Asimismo, se ha considerado la *semántica* de todos los procedimientos citados, esto es, determinar hasta qué punto la presencia o ausencia en la adaptación de los mismos tiene como efecto la interpretación de ambigüedades y la apelación a referentes y elementos culturales de igual modo que lo haría la obra fuente. Conscientes de la dificultad de enumerar todos estos elementos, hemos preferido realizar unos indicadores más generales, como se muestra a continuación:

171. Pozuelo Yvancos (1994: 169) lo define del siguiente modo: «Las *figuras* son modos de clasificar u ordenar los procedimientos de que se sirve la lengua literaria en su función artística».

172. Remitimos a la ya citada obra de Pozuelo Yvancos (1994), que dedica el capítulo VIII a distintas clasificaciones de los recursos literarios.

173. Bajtín (1934: 80-81) considera que «el estilo de la novela reside en la combinación de estilo»; así, considera que hay distintos tipos de unidades estilístico-compositivas que se pueden apreciar en un conjunto, es decir, la diversidad de estilos, como son el propio del narrador, el característico de otros géneros y el particular de cada personaje.

1	El estilo coincide con el de la obra original. Conserva el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. Se han actualizado únicamente giros y construcciones sintácticas de especial dificultad.
2	El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.
3	El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.
4	El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

#### 4.2.3. Criterios para el análisis de las herramientas

La totalidad de las colecciones estudiadas incluye una serie de herramientas para facilitar la comprensión de la obra y, en algunos casos, para ampliar los conocimientos sobre la misma. En este apartado señalamos en qué consisten estas herramientas y ofrecemos, en caso de que proceda, una descripción de las mismas. Los elementos que se han considerado, y que, en cualquier caso, recogen la totalidad de elementos, son los siguientes:

- i. Introducción (*autor, obra, período histórico-literario, etc.*)
- ii. Dosieres
- iii. Anotaciones (*léxicas y/o culturales*)
- iv. Glosario
- v. Bibliografía
- vi. Enlaces (*enlaces o webquests*)
- vii. Ilustraciones
- viii. Otros (*pasajes en versión original, audios, etc.*)

#### 4.2.4. Criterios para el análisis de las actividades didácticas

La totalidad del corpus analizado contiene actividades para el aprovechamiento, la profundización y la extensión de la lectura. A la hora de abordar el análisis de las actividades hemos tomado como base los supuestos planteados en el *MCER*, que distingue las *competencias generales y lingüísticas* que se desarrollan al realizar determinadas *actividades de la lengua*. Es por ello que hemos descrito los ejercicios y tareas que incluyen las obras estudiadas desde dos puntos de vista: a) el componente –no necesariamente lingüístico– o cuestión tratada de modo prioritario; b) las actividades de lengua –en otras palabras, la destreza o destrezas– que se llevan a

cabo en la actividad. A continuación, vamos a recordar de manera sucinta el planteamiento del *MCER* para poder justificar así nuestro procedimiento de análisis.

En primer lugar, el *MCER* señala que todo uso de la lengua incide en el desarrollo de las *competencias generales*, esto es, «aquellas que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas» (2002: 9). El mismo documento nos indica que dichas competencias se conforman a partir de «*conocimientos, destrezas y competencia existencial*» (2002: 11). El hecho de que estos tres elementos se presenten de forma separada no implica en modo alguno que no se relacionen entre sí, sino que, al contrario, son todos parte del uso y aprendizaje de la lengua.

Los conocimientos pueden ser generales o más específicamente culturales. Ya nos hemos referido a lo largo de este estudio al papel del componente cultural a la hora de alcanzar planos de interpretación y de valoración de la obra literaria. El *MCER* divide esta categoría en *conocimiento del mundo*, esto es, referido en este caso a los contextos de la lengua meta, y *conocimiento sociocultural*, como «conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma» (2002: 11). De igual modo, se considera la *consciencia intercultural*, referida a la comprensión de las similitudes y diferencias entre la cultura nueva y la propia. No es necesario aclarar que partimos de que la lectura en sí misma contribuye al desarrollo de dichas competencias, por lo que analizamos aquí si se aportan o no actividades que específicamente se dirijan a su fomento y estudio.

Por su parte, otra de las competencias generales del individuo es la referida a las *destrezas y habilidades interculturales*. Nos referimos aquí a ejercicios dirigidos a abordar el encuentro entre la cultura propia y las situaciones propias de la cultura hispana que están presentes en la obra literaria. De igual modo, hemos considerado las actividades que desarrollan la *competencia existencial*, es decir, las prácticas centradas específicamente en el fomento de actitudes positivas hacia la lengua y la cultura hispanas. Entendemos de nuevo que la lectura de la obra en sí misma supone un enriquecimiento de ambos aspectos, pero se trata aquí de determinar si hay actividades dirigidas a este respecto.

Por último, se ha considerado si las actividades inciden en la *capacidad de aprender*, en otras palabras, en el desarrollo de estrategias, ya sean dirigidas al descubrimiento, análisis o al estudio de nueva información. De acuerdo con el *MCER*, serían aquellas actividades dirigidas a «la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis» (2002: 104).

Además de las competencias generales, el aprendiente y usuario de un idioma extranjero posee una *competencia comunicativa* más específicamente relacionada con la lengua, que, de acuerdo con el *MCER*, estaría compuesta por la *competencia lingüística*, la *sociolingüística* y la *pragmática*. De este modo, dentro de cada una de estas competencias se distinguirían unos componentes, a su vez formados por una serie de recursos formales concretos.

Así pues, teniendo en cuenta este planteamiento, el *PCIC* propone un enfoque de la lengua en el que se distinguen cinco componentes; en cada uno de estos se diferencian las cuestiones que lo conforman y se proponen inventarios de las mismas:

#### Componente gramatical

##### Inventarios

- Gramática
- Pronunciación y prosodia
- Ortografía

#### Componente pragmático-discursivo

##### Inventarios:

- Funciones
- Tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales

#### Componente nocional

##### Inventarios:

- Nociones generales
- Nociones específicas

#### Componente cultural

##### Inventarios:

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales

Por tanto, hemos tomado esta tipología como base para clasificar los ejercicios de acuerdo con el contenido lingüístico que en ellos se trata de forma prioritaria, con el siguiente resultado<sup>174</sup>:

- i. Gramática
- ii. Aspectos relacionados con la ortografía, pronunciación y prosodia<sup>175</sup>
- iii. Funciones
- iv. Tácticas y estrategias pragmáticas
- v. Géneros discursivos y productos textuales
- vi. Nociones generales y específicas

---

174. Nos referiremos más específicamente a cada una de estas categorías en el apartado dedicado a los resultados del análisis.

175. El *PCIC* proporciona dos inventarios separados para *Pronunciación y prosodia* y para *Ortografía*. Debido a que, con frecuencia, las actividades se centran en ambos aspectos, y con el objeto de simplificar la descripción, hemos preferido aunarlos en un mismo punto.

- vii. Referentes culturales
- viii. Saberes y comportamientos socioculturales y habilidades interculturales<sup>176</sup>
- ix. Procedimientos de aprendizaje

Tal como hemos señalado, los ejercicios han sido analizados desde un segundo punto de vista. Así, se ha atendido a las actividades de la lengua que se ponen en funcionamiento, es decir, las estrategias y procesos que se llevan a cabo. Además de los procesos básicos de *expresión y comprensión*, sea oral o escrita, el *MCER* considera los procesos de *interacción y mediación*. La primera se refiere a que al menos dos individuos participen en la tarea comunicativa. Lógicamente, la tarea puede implicar algunos de los otros procesos ya señalados. En el caso de la mediación, se trata de tareas que hacen posible que la comunicación se establezca con un intermediario, como son, por ejemplo, las actividades de traducción e interpretación. Por lo tanto, la clasificación resultante es la siguiente:

- i. Expresión oral
- ii. Expresión escrita
- iii. Comprensión oral
- iv. Comprensión de lectura
- v. Interacción oral
- vi. Interacción escrita
- vii. Mediación oral
- viii. Mediación escrita

Antes de finalizar este apartado, es necesario aclarar los distintos motivos que nos han llevado a no realizar un inventario de los distintos ejercicios, actividades y tareas que proponen las lecturas. En primer lugar, como ya se ha señalado en los objetivos de esta investigación, se pretende alcanzar una descripción general; debido a lo extenso del corpus y, por ende, de las actividades, una descripción detallada en exceso hubiera impedido alcanzar unas conclusiones relevantes. Igualmente, los ejemplos aislados no aportan valor para una visión de conjunto. De cualquier modo, las singularidades de cada obra están destacadas, si procede, en el apartado de comentarios (*anexo I*). En segundo lugar, no se ha considerado conveniente detallar el número de ejercicios que aporta cada lectura para evitar que se relacione el número con la calidad de los mismos.

### 4.3. Descripción e interpretación de los resultados del análisis

En este apartado se va a analizar e interpretar la información obtenida al aplicar la ficha de análisis al corpus de obras. La exposición se va a llevar a cabo en tres apartados principales, referidos a los textos, a las herramientas y a las actividades.

---

176. De nuevo aquí, y por los mismos motivos, hemos unido dos *categorías*: *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*.

En cada uno de los elementos, el comentario se presenta estructurado en dos partes. La primera de ellas es la descriptiva general, y en ella se destacan los datos de mayor interés para nuestra investigación. La segunda parte presenta aquellos casos en los que se ha realizado, si procede, un cruce de elementos que nos lleve a unas conclusiones relevantes.

Previo a cada exposición se presenta un cuadro con los datos numéricos obtenidos tras el procesamiento de las fichas de análisis<sup>177</sup>. Se han obviado algunos cuadros que aportan información irrelevante.

Con el objeto de facilitar la comprensión de los datos y enriquecer las conclusiones del análisis, muchos de los comentarios son ejemplificados con referencias a los títulos tratados. Obviamente, no todos los títulos aparecen en los ejemplos, por lo que remitimos al *anexo I*, que contiene el total de las fichas.

Por último, los datos más relevantes del análisis serán interpretados y puestos en relación con el resto de la investigación en el apartado de *conclusiones*.

#### 4.3.1. Resultados en relación con las ediciones

##### Período literario

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Edad Media (hasta XIV)	11	15,7
	Renacimiento (XIV-XVI)	22	31,4
	Barroco (XVII)	6	8,6
	Siglo XVIII	1	1,4
	Siglo XIX	26	37,1
	Siglo XX	4	5,7
	Total	70	100,0

El análisis revela que unos períodos resultan más representados que otros; claramente se puede apreciar que las obras renacentistas y decimonónicas tienen una presencia muy superior a aquellas de otras épocas. Sin embargo, antes de establecer conclusiones, es necesario resaltar las siguientes apreciaciones:

- a. La división en períodos es la que tradicionalmente se ha seguido en enciclopedias y manuales, pero no es la única posibilidad. Por ejemplo, recordemos que el inventario de obras canónicas de referencia realizado por Bloom no sigue los mismos criterios, y se inclina por la división en *edad teocrática* (desde los orígenes hasta mediados del siglo XV); *edad aristocrática* (desde mediados

177. El programa informático utilizado ha sido SPSS 19.0 para Windows.

del siglo XV hasta el final del XVIII); *edad democrática* (siglo XIX) y, por último, *edad caótica* (desde finales del siglo XIX hasta nuestros días). Ciertamente, una y otra clasificación no otorgan el mismo espacio temporal a cada una de las etapas. Recordemos también la propuesta del *PCIC*, que mezcla los criterios cronológico y de género. De cualquier modo, toda clasificación puede dar lugar a imprecisiones desde el momento en que intenta definir los períodos literarios tanto por su pertenencia a una etapa histórico-cultural como por rasgos estilísticos comunes a producciones de la época.

- b. Algunas obras son adaptadas por más de una editorial, o incluso por todas ellas. Este es el caso de *La Celestina* o *El Quijote*, presentes en la totalidad de las colecciones, mientras que otras, como *Libro de Buen Amor* o *Fortunata y Jacinta*, solo tienen una adaptación. Así pues, si no se tienen en cuenta las distintas versiones de una misma obra fuente, y tomando como unidad aquellos relatos que son parte de una colección, los resultados varían levemente: Edad Media (4); Renacimiento (5); Barroco (3); siglo XVIII (1); siglo XIX (14); y siglo XX (3).
- c. Debido a la cantidad de obras de Miguel de Cervantes presentes en el corpus seleccionado, el hecho de situarlo en uno u otro período hace que varíen los resultados. Efectivamente, la cronología de su obra lo ubica en una franja fronteriza entre Renacimiento y Barroco. Asimismo, se considera a Cervantes como un autor de transición, difícil de encasillar en las características aceptadas como definitorias de una etapa; de hecho, algunos manuales denominan *manierismo* a esta etapa de transición. En este caso, siguiendo la justificación de García-Bedoya (2005), nos hemos decantado por incluir a Cervantes dentro de la tradición renacentista. El autor se basa en dos motivos principales: en primer lugar, la formación intelectual de Cervantes es de corte claramente humanista, a pesar de que su etapa final pueda estar marcada por profundos cambios; en segundo lugar, tanto los procedimientos narrativos como los géneros tratados sintetizan las corrientes dominantes del siglo XVI.
- d. También se debe subrayar la abultada presencia de la obra de Gustavo Adolfo Bécquer, ya que sus *Leyendas* aparecen hasta en seis ocasiones, ya sea como compilación o relatos independientes.

Por lo tanto, es necesario destacar dos apreciaciones acerca de la configuración del corpus: en primer lugar, existe una elevada proporción de la obra de Miguel de Cervantes en las adaptaciones de obras canónicas. En segundo lugar, el período más representado es el siglo XIX, no únicamente por las ya citadas *Leyendas*, sino por un número importante de obras de otros autores.

En efecto, son diecisiete los títulos pertenecientes a Cervantes. De ellos, cuatro se corresponden con la primera parte de *El Quijote*, cuatro con la segunda parte, uno reúne ambas partes en un volumen, siete son *Novelas ejemplares* y, por último, una de ellas es un entremés. No es necesario referirse aquí a la importancia de este autor y al interés que despierta fuera de nuestras fronteras, por lo que

no es extraño que haya una demanda de adaptaciones apropiadas para distintos niveles<sup>178</sup>.

Por otra parte, constatamos que la literatura decimonónica es el período de mayor presencia en las adaptaciones. En este punto, interesa determinar qué hace que una obra sea incluida o excluida del canon de lecturas para estudiantes de ELE; saber si priman los criterios meramente literarios, de calidad y de aceptación por parte de los lectores, o si, más bien, son los autores y las editoriales los que se decantan por ciertas obras bajo criterios de rentabilidad. En nuestra opinión, el lector no nativo demanda este género por dos motivos principales que exponemos a continuación.

Ciertamente, la novela decimonónica puede ser considerada un género de *entretenimiento*; en él se aúnan grandes personajes, conflictos psicológicos, retratos de costumbres y escenarios históricos, lo que, sin duda, resulta atractivo para el lector que se halla adquiriendo una nueva cultura. Prueba de ello es que *La Regenta*, *El sombrero de tres picos*, *Pepita Jiménez* o *Marianela* han sido adaptadas por más de una editorial.

De igual modo, la novela en el siglo XIX ya ha adquirido una forma narrativa –con convenciones estéticas y literarias comunes en la literatura occidental– reconocible por el lector, que recurre a su competencia pragmática para descifrarlo. En otras palabras, su conocimiento del género discursivo al que pertenece el texto determina el tipo de lectura y las estrategias que se activarán en la misma. Por tanto, a partir de sus conocimientos previos, el lector puede trazar un plan antes de leer, en función de qué género está leyendo, para qué lo está leyendo y cómo lo debe leer. En este sentido, parece posible que el lector se incline por la novela en vez de optar por una opción más arriesgada que le supondría un esfuerzo notablemente mayor.

#### Criterios de adaptación

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No específica	41	58,6
	Sí específica (generales de la colección)	17	24,3
	Sí específica (específicos de la obra)	12	17,1
	Total	70	100,0

178. El estudio de Sánchez Mendieta (2004), citado con anterioridad, analiza con detalle el fenómeno de las adaptaciones y reescrituras de *El Quijote* para el público infantil y juvenil. Si bien no se trata de nuestro campo de estudio, hay multitud de puntos en común que hemos considerado, especialmente en lo referido a los criterios para valorar la obra resultante.

Un aspecto que todo profesor –y gran parte de los lectores– desea conocer a la hora de elegir una obra adaptada son los criterios que se han seguido a la hora de llevar a cabo la nueva versión. Al igual que se siguen unas pautas sobre la adecuación de la obra para un nivel lingüístico y cultural limitado, se entiende que hay una voluntad de mantener la calidad literaria de la obra íntegra. Por ello, explícitos o no, los autores de las adaptaciones toman decisiones acerca de los elementos que se mantienen, los que se modifican y los que se omiten. Así, en algunas ediciones se da cuenta de dichas decisiones, mientras que en otras no ocurre así. A partir de nuestro análisis, se puede observar que algo más de la mitad de las obras no especifican los criterios que se han seguido en la adaptación. En las obras que lo hacen, hay una mayoría que aporta criterios generales a toda la colección, mientras que tan sólo un porcentaje reducido da los específicos de la obra.

No consideramos aquí relevante centrarnos en las editoriales que explican las pautas seguidas para adaptar la obra. Se puede aclarar que las editoriales CIDEB y Santillana no especifican en ningún caso cuáles son los criterios de adaptación, SGEL y Anaya lo explican en ocasiones, si bien esta última da una descripción de la adaptación de cada una de las obras en su catálogo. Por último, Edelsa los especifica siempre, si bien a veces son generales de la colección y, en otras ocasiones, específicos de la obra. Más bien interesa comentar algunos ejemplos concretos para determinar así si hay una tendencia general en el corpus estudiado.

La editorial Edelsa ofrece, en algunas ocasiones, una información general sobre toda la colección. Se trata de unas pautas poco precisas que carecen de utilidad alguna para el lector o profesor que quiera acercarse a la obra. Veamos:

- mantener los elementos importantes de la narración y la acción;
- conservar todo lo más posible [sic] las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación;
- sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.

En otros casos, hay un deseo de intención de aclarar algunas de las modificaciones realizadas. Veamos, por ejemplo, la edición de *La Celestina* de SGEL, en la que se explican de modo sucinto las pautas seguidas:

- Se han suprimido los textos preliminares y los textos finales.
- Se ha mantenido el vocabulario, salvo en casos complejos, en los que se han sustituido los términos por otros de frecuencia más alta.
- Se ha actualizado la ortografía.
- Se han reducido algunas de las intervenciones de los personajes.

Muy semejantes son las explicaciones que ofrece Anaya en su catálogo, donde se da cuenta solo de los aspectos más significativos y se aclara el grado de proximidad de la obra con su original:

#### 4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

Se han incluido todos los personajes que tienen relevancia para el desarrollo de la trama. Se han mantenido algunos diálogos y expresiones características para que se puedan apreciar mínimamente los valores de la obra original.

Más específica es la adaptación de *La Celestina* realizada por E. Cano e I. Sánchez-Paño para la editorial Edelsa. Este es, sin lugar a dudas, uno de los casos en los que más información se aporta. En efecto, y a pesar de su imprecisión en ciertos aspectos («el sabor a texto antiguo»), da una idea clara de qué se puede esperar de la obra en contraste con su fuente. Como ya se ha señalado, indicaciones de este tipo son indispensables cuando estas lecturas se trabajan en un ámbito académico. Veamos:

- Simplificar la sintaxis, manteniendo, sin embargo, tanto los giros y expresiones que se emplean aún hoy en día, como aquellos que en una lectura atenta y reflexiva permiten entender;
- conservar el vocabulario, actualizando la ortografía;
- conservar los veintiún actos de la obra original, suprimiendo el argumento o resumen que figura al comienzo de cada acto en las ediciones íntegras;
- eliminar sistemáticamente las referencias y comparaciones con la mitología y la literatura clásica grecolatina, en las que el autor se apoya para dar fuerza a las argumentaciones de sus personajes;
- mantener lo más posible el sabor a texto antiguo.

#### Texto fuente

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No específica	55	78,6
	Sí específica	15	21,4
	Total	70	100,0

Tan solo una editorial (Edelsa) especifica el texto fuente utilizado para realizar la adaptación, lo que, en el caso de esta colección, resulta indispensable, pues aporta fragmentos en versión original y da referencia de las páginas. Si bien no parece indispensable aportar esta información en ediciones sin finalidad filológica, se podría apreciar como una muestra de rigor y como una herramienta más en el caso de que el lector quisiera hacer comparaciones o aproximarse a la obra íntegra.

#### 4.3.2. Resultados en relación con los textos

##### Género

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Se ha respetado la estructura externa de la obra.	21	30,0
	Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación.	19	27,1
	Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra.	25	35,7
	La estructura externa no coincide con la del texto fuente y/o se ha modificado el género textual.	5	7,1
	Total	70	100,0

El género y la estructura externa de las obras originales es una condición notablemente respetada en las adaptaciones. Tan solo en un pequeño porcentaje no coincide en absoluto con el texto fuente y en más de la mitad de los casos la fidelidad es absoluta o únicamente hay leves modificaciones que no afectan al significado total de la obra. A continuación, vamos profundizar, en primer lugar, en cada una de las franjas establecidas y comentar algunos de los ejemplos más representativos. Más adelante, analizaremos la relación que existe entre la fidelidad en la adaptación del género textual y el período al que pertenece la obra.

En el grupo que el género o la estructura no evoca al original, en tres de los casos la causa es que la versificación del original se ha prosificado; en los dos restantes, se trata de profundas modificaciones en la estructura y organización externa de las obras. Así, dos de estos casos corresponden al *Poema de Mío Cid* (Cideb y Edelsa), lo que elimina uno de los rasgos más característicos de la obra. Recordemos que la versificación da cuenta del origen y autoría de la obra, de su función, de su cauce de transmisión y, en definitiva, de su valor como la más importante representación del género épico en nuestra península. De modo semejante, se ha eliminado el verso en una de las adaptaciones de *Don Juan Tenorio* (Santillana). En este caso, también son llamativas las modificaciones de la estructura externa, con cambios importantes que eliminan el sentido de una determinada división en actos y escenas. Por último, los otros dos casos son obras de gran extensión y con un importante número de capítulos –o escenas–, reducidos de forma muy notable.

Se trata de *La Celestina* de la editorial CIDEB, que, de los veintiún actos, pasa a tan solo cinco, lo que hace que pierda así el carácter de *novela dialogada*<sup>179</sup> para aproximarse más a una pieza teatral breve. De modo semejante ocurre en *El Quijote*, de la misma editorial, donde los cincuenta y dos capítulos de la primera parte y los setenta y cuatro de la segunda han sido reducidos a tan solo ocho, dando como resultado una obra más próxima a un relato breve.

En el otro extremo, hay un número importante de obras en las que la estructura externa se ha mantenido escrupulosamente. Cabe destacar algunos ejemplos significativos, donde podemos afirmar que el esfuerzo en mantener la organización de la obra obedece a la fuerte carga significativa que esta transmite. Tal es el caso de las representaciones del género picaresco del corpus seleccionado. Efectivamente, cuatro de las cinco adaptaciones de *Lazarillo de Tormes*, así como las tres ediciones de *El Buscón*, han respetado la división exacta de capítulos. En ambos casos la estructura va de la mano del contenido, ya que cada episodio se corresponde con los sucesivos intentos del protagonista de escalar en la vida social. De igual modo sucede en las piezas de teatro de los Siglos de Oro –dos versiones de *Fuenteovejuna* y una de *El alcalde de Zalamea*–, en las que la división en tres actos correspondientes al desarrollo de la trama supone parte de su identidad.

En lo referente a los otros dos grupos de obras, esto es, a aquellos en que han sido objeto de modificaciones, sean leves o más profundas, se puede afirmar que se aprecian dos procedimientos principales que pueden aparecer bien simultáneamente o bien por separado. Por una parte, la *supresión* de episodios completos o de una parte importante de los mismos. Esta tendencia se observa, principalmente, en novelas de extensión considerable, en las que se ha optado por eliminar episodios secundarios ajenos a la trama principal. Sería el caso de las distintas versiones de *Don Quijote*, o de algunas novelas decimonónicas, como *Marianela*, *Fortunata y Jacinta* o *Los pazos de Ulloa*. Por otra parte, es común la *reorganización*, que con frecuencia se da cuando se ha llevado a cabo un marcado resumen y es necesario unir varios capítulos para que estos tengan entidad.

Por último, podemos completar las observaciones que acabamos de realizar si analizamos la relación entre la fidelidad al género y organización externa del relato con el período al que pertenece la obra<sup>180</sup>. En este sentido, hay ciertos datos que, a nuestro parecer, han de ser tenidos en cuenta. En primer lugar, se aprecia que más de la mitad de las obras de la Edad Media y el Renacimiento han sufrido modificaciones notables o muy notables. La tendencia contraria la presentan los siglos XIX y XX, donde es clara la tendencia a no realizar alteraciones en su estructura.

---

179. Parte de la crítica se ha referido de este modo al género de la obra. Citamos como referencia a Rico (1979: 485-493).

180. De acuerdo con el análisis estadístico realizado, la prueba de Chi-cuadrado de Pearson muestra que existen diferencias significativas al 95% ( $p=0'001$ ) entre los distintos períodos en relación con el género.

Por último, en el caso del Barroco y del siglo XVIII<sup>181</sup>, las obras no han presentado cambios respecto a su original.

#### Acción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Los acontecimientos coinciden con los de la obra original	20	28,6	28,6	28,6
	La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparece en la adaptación (...)	28	40,0	40,0	68,6
	Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra	17	24,3	24,3	92,9
	Se han resumido o eliminado gran cantidad de acontecimientos del original (...)	5	7,1	7,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Se puede afirmar que la acción es el elemento al que mayor protagonismo se da en la elaboración de adaptaciones. Efectivamente, en más de dos tercios, los acontecimientos coinciden en su totalidad o las modificaciones son menores. Por otra parte, tan solo en un pequeño porcentaje los cambios son tan notables como para afectar al significado de la obra.

Así pues, las obras que más distan de su fuente en lo referente al contenido comparten dos características: su gran extensión y una cantidad importante de historias paralelas o ajenas a la trama principal. Ambas características podrían dar lugar a que, con el objeto de crear un texto más asequible al lector menos experto, se supriman ciertas partes. Efectivamente, *El Libro de Buen Amor* es una obra que entraña una considerable complejidad por la diversidad temática y de género que contiene. Además, ciertas partes de la obra no parecen tener gran importancia si

181. Tan solo ha sido objeto de análisis una obra del siglo XVIII, por lo que entendemos que no tiene valor estadístico.

no se enmarcan dentro de estudios filológicos. Sin embargo, en otros casos podemos deducir que la supresión de episodios llevada a cabo obedece únicamente a la intención de obtener un resultado menos extenso. Tal es el caso de *Fortunata y Jacinta*, de Anaya, donde tan solo se relatan brevemente los acontecimientos en las vidas de los protagonistas y se ha prescindido de descripciones, explicaciones, anécdotas, personajes, además de haberse eliminado todos los relatos secundarios a la trama principal. Un caso semejante es *El Quijote* de la editorial CIDEB, que se limita únicamente a los más conocidos episodios en los que participan los protagonistas.

Lo mismo sucede con las obras cuyas modificaciones referentes al contenido hemos considerado que afectan al significado de la obra. En este grupo encontramos, por citar algunos ejemplos, versiones de *La Celestina*, *Don Quijote* o *La Regenta*. Se trata, en cualquier caso, de obras cuya extensión física difiere de un modo llamativo de la versión original, independientemente de que muchas de estas adaptaciones se han llevado a cabo con rigor y criterios de calidad.

La tendencia contraria también parece confirmarse, ya que las obras de menor extensión, como son *Poema de Mío Cid*, *Lazarillo de Tormes*, *Novelas ejemplares*, *Leyendas*, *Artículos* de Mariano José de Larra o *El sombrero de tres picos*, muestran haber sido objeto de ninguna o de muy superficiales modificaciones, sin relación con el nivel lingüístico o de la editorial que la ha realizado.

A la hora de determinar si existe alguna relación entre el período literario y la fidelidad en la reproducción de la acción, encontramos que, en más de las tres cuartas partes de las obras del Barroco y de los siglos XVIII y XX, la acción no ha sido modificada o apenas se observan cambios. No obstante, creemos que esta relación no se debe más que a la presencia en una u otra franja de las obras que hemos comentado previamente y por los motivos ya explicados.

*Construcción del relato*<sup>182</sup>

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se ha respetado el modo de construcción del relato: las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas (...)	32	45,7	55,2	55,2
	Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato: las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas (...)	12	17,1	20,7	75,9
	Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato (...)	10	14,3	17,2	93,1
	El modo de construcción del relato no coincide con el del texto fuente.	4	5,7	6,9	100,0
	Total	58	82,9	100,0	
Perdidos	Sistema	12	17,1		
Total		70	100,0		

Ya nos hemos referido en este capítulo a la importancia del narrador como administrador del resto de los elementos que conforman el relato. De la misma forma, el narrador es quien introduce las distintas formas de elocución que componen un texto narrativo. Ciertamente, el análisis revela que en más de las tres cuartas partes de las adaptaciones no se han realizado modificaciones, o bien éstas han sido menores. Por lo tanto, nos vamos a centrar en comentar los casos en los que el modo de construcción del relato no coincide con el texto fuente.

En dos de los casos se trata de adaptaciones del *Poema de Mío Cid*, de las editoriales Cideb y Edelsa. En ambas obras la construcción del relato no responde a la obra fuente. Mientras que el original se construye como una historia cantada por

182. Este aspecto solo es analizado en las obras narrativas.

el juglar propio de los cantares de gesta, las adaptaciones aparecen convertidas en una narración de la que se han eliminado todos los elementos indicadores de la transmisión oral. Un procedimiento distinto es el que observamos en obras de mayor extensión, como es *Fortunata y Jacinta* de Anaya, donde la construcción del relato se aproxima a su original en el sentido de que está narrado en tercera persona; no obstante, los característicos rasgos de omnisciencia propios de la obra original (conocimiento absoluto, control de la temporalidad, apropiación de la voz de los personajes, juicios, etc.) han desaparecido por completo, de nuevo por el considerable resumen realizado. Muy semejante es el caso de *Don Quijote* de Cideb, en el que la supresión de descripciones, diálogos e historias interpoladas tiene como efecto la pérdida de la polifonía característica de la obra.

Este mismo fenómeno es el que se da en las obras que han sufrido modificaciones de cierta importancia. Merecen una mención las dos versiones de *Marianela*, así como de *La Regenta*. Estas obras tienen en común que el relato original se presenta a través de un narrador omnisciente que maneja la temporalidad, es ubicuo, conoce detalles de los personajes y la historia, e incluso hace juicios sobre lo que está ocurriendo y apelaciones al lector. De hecho, el narrador llega a presentarse como una suerte de cronista que narra las consecuencias de la historia años después. Las adaptaciones han mantenido la tercera persona y leves rasgos de omnisciencia, pero no consiguen transmitir la impresión de una voz que domina el relato y se limitan a una narración sucinta que da la palabra a los personajes.

Por su parte, si nos aproximamos a la relación entre el período literario y el tratamiento de la construcción del relato y el tratamiento de las modalidades narrativas, se aprecia una interesante tendencia a relacionar mayor antigüedad con menor fidelidad en la adaptación. Efectivamente, la mitad de las obras medievales y un tercio de las renacentistas muestran modificaciones importantes o muy importantes. Por el contrario, la pertenencia a dicha franja se reduce en el siglo XIX y no se da ni en el Barroco ni en el siglo XX. Sin embargo, de nuevo nos atrevemos a afirmar que la extensión de obras como *Don Quijote* o las novelas decimonónicas es la causa de que las adaptaciones disten en tal grado de sus originales.

### Acotaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El número de acotaciones, así como la información que contienen, coincide con la obra original	1	12,5	12,5	12,5
	Se han respetado en gran medida las acotaciones, así como la información que contienen, aunque se aprecian algunas modificaciones	6	75	62,5	87,5
	Las acotaciones no coinciden en absoluto con las de la obra original	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	10,0	100,0	

El corpus cuenta con un total de ocho obras teatrales. Hemos optado por no incluir *La Celestina* dentro esta categoría, pues apoyamos diversos argumentos de la crítica que nos llevan a entender que esta obra muestra un género heterodoxo que se ha calificado como *novela dialogada*<sup>183</sup>.

La mayor parte de la muestra es notablemente fiel a su original en las acotaciones, sean espaciales o administrativas, atendiendo a la terminología de Ubersfeld (1989). Cabe destacar que esta fidelidad se debe, en gran medida, a que ninguna de las obras originales ofrece acotaciones singulares y se trata, más bien, de indicaciones acerca del escenario, así como de las entradas y salidas de los personajes. No obstante, hay un caso –*Don Juan Tenorio* de Santillana– en el que se ha prescindido de ellas, ya que la obra en verso se ha prosificado.

183. Remitimos a la excelente síntesis que ofrece Rico (1979) de las teorías que justifican esta afirmación.

### Temporalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se han modificado	48	68,6	68,6	68,6
	El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos han sufrido algunas modificaciones	17	24,3	24,3	92,9
	El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos han sufrido simplificaciones	4	5,7	5,7	98,6
	La temporalidad del relato no coincide con el del texto fuente	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tal como explicamos anteriormente, en todo relato hay dos tiempos: el tiempo de la historia, y el tiempo del discurso, que es la forma de transmitirlo por el narrador o los propios personajes, es decir, cambiando el orden de los acontecimientos, deteniéndose en descripciones, omitiendo algunas partes, repitiendo otras, etc. En el primer caso, el lector tiene conocimiento a partir de referencias temporales; en el segundo caso, a través de las modalidades usadas. Así, *el ritmo narrativo* surge de la relación entre ambas formas de entender la temporalidad de un relato. Por ello, en el análisis hemos tenido en cuenta tanto las referencias a la temporalidad de la historia como las técnicas para transferirlo al discurso.

El análisis revela que las adaptaciones han sido mayoritariamente cuidadosas con el tratamiento de la temporalidad. Este hecho contrasta con la presunción de que los cambios temporales son difíciles de comprender por un lector poco

experto<sup>184</sup>. Así, tan solo en una obra el tiempo del relato no coincide con el texto fuente. Se trata de *Don Quijote*, de la Editorial Cideb, donde la supresión de partes de la obra ha sido tan pronunciada que las relaciones temporales no evocan siquiera al original. Por ese mismo motivo encontramos un grupo de casos donde las modificaciones son importantes. Por ejemplo, *Fortunata y Jacinta* y *Tormento*, ambas de la editorial Anaya, en las que la eliminación de gran parte de sus episodios tiene como resultado que el esquema temporal aparezca desdibujado. En los dos casos resulta llamativo que las continuas retrospectivas presentes en el original hayan desaparecido casi por completo en la nueva versión. De igual modo, en numerosas ocasiones ha desaparecido la mención al marco temporal, hasta el punto de dificultar en algunas ocasiones la comprensión de la trama.

Por su parte, no parece observarse ninguna relación entre el tratamiento de la temporalidad y el período literario al que pertenece la obra. De nuevo, podemos afirmar que la extensión de la obra original parece ser el factor determinante a la hora de realizar modificaciones en los distintos elementos.

#### Marco espacio-temporal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se han mantenido las localizaciones de la obra original	40	57,1	57,1	57,1
	Se han mantenido en su mayoría las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones.	28	40	40	97,1
	Se han modificado en gran medida las localizaciones de la obra original.	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

184. Remitimos al estudio de Colomer (1994: 263-265) para completar algunas apreciaciones sobre la interpretación de las anacronías por parte del lector inexperto. Si bien dicho estudio está centrado en el lector infantil o adolescente, encontramos ciertas similitudes con el público de nuestras obras.

Al igual que se ha apreciado en lo referente a la temporalidad, las adaptaciones muestran gran fidelidad a las localizaciones de la obra original. No hay un solo caso en el que el marco no coincida en ambas versiones, y tan solo en dos ocasiones las modificaciones pueden ser calificadas de importantes. Dichas modificaciones son, en todo caso, una *omisión* más que una *transformación*. Es más, en un número considerable de obras, se aportan mapas y otro tipo de documentos que aclaran y amplían información a este respecto<sup>185</sup>.

Las dos obras que muestran cambios importantes son *Libro de Buen Amor* de Anaya y *El Quijote* de Cideb. En ambos casos se trata de adaptaciones que han resumido o eliminado una cantidad significativa de partes del original, por lo que todos sus elementos resultan afectados. De mayor interés es destacar la gran cantidad de obras que ha respetado escrupulosamente las localizaciones espaciales. En ciertas obras, como *Lazarillo de Tormes* o *El Buscón*, el espacio se relaciona estrechamente con la estructura de la obra. En otros casos, como *La Regenta*, *Trafalgar* o *Los pazos de Ulloa*, los lugares trascienden su valor como escenarios para convertirse en elementos vivos de la obra, e incluso en los protagonistas.

Mención aparte merecen las piezas teatrales incluidas en nuestro corpus. Las referencias espaciales toman especial importancia en el género dramático y con frecuencia son reguladas por preceptivas. Así, el teatro de los Siglos de Oro se caracteriza por la libertad en las localizaciones, mientras que en el siglo XVIII se rige por unas normas. El hecho de que en todos los casos se hayan respetado las localizaciones y el modo de hacerlas explícitas ha de ser tenido en cuenta a la hora de valorar el papel que estas lecturas tienen en la formación de la competencia literaria en ELE.

---

185. Trataremos este aspecto en el apartado dedicado al *análisis de las herramientas*.

### Personajes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El número de personajes y su grado de importancia coinciden con la obra original.	35	50,0	50,0	50,0
	El número de personajes y su grado de importancia coinciden en gran medida con la obra original.	26	37,1	37,1	87,1
	El número de personajes y/o su grado de importancia difieren notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.	8	11,4	11,4	98,6
	El número de personajes y su grado de importancia son muy distintos a la obra original.	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

En el apartado de los personajes constatamos de nuevo la tendencia general de las adaptaciones de que las obras de mayor extensión son las que más cambios sufren en el paso a la nueva versión, principalmente a causa del resumen y supresión de episodios.

Así pues, en la mitad de las obras hay una fidelidad absoluta al original, mientras que en tan solo una de las obras el número de personajes y su grado de importancia es muy distinto de la obra fuente, hasta el punto de influir en la trama y en el significado general de la obra. Por su parte, hay una coincidencia en que la mayor parte de las obras que presentan diferencias importantes son, de nuevo, distintas versiones de *El Quijote*. Ciertamente, las adaptaciones han prescindido, en mayor o menor grado, de historias secundarias y relatos interpolados, por lo que los personajes presentes están supeditados a la trama principal.

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

Además del grado de presencia, un aspecto que merece ser tomado en cuenta es el tratamiento que ciertas adaptaciones han dado a las relaciones entre personajes. Por ejemplo, la totalidad de versiones de *La Celestina* transmite la tensión entre los sistemas de personajes que se establecen. De igual modo, en *Fuenteovejuna* se puede entender que diversos individuos actúan como un colectivo, o en *Los pazos de Ulloa* es evidente la evolución divergente que sufren los personajes de la casa frente a los que vienen de fuera.

En lo referente a la caracterización de los personajes, tal como hemos señalado con anterioridad, hemos preferido incluirlo en el siguiente epígrafe, donde nos referiremos a este aspecto en relación con otros elementos que configuran la personalidad y estilo de una obra.

Estilo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El estilo coincide con el de la obra original.	2	2,9	2,9	2,9
	El estilo coincide en gran medida con el de la obra original.	20	28,6	28,6	31,5
	El estilo difiere claramente del original.	32	45,7	45,7	77,2
	El estilo de la obra no evoca al de la obra original	16	22,8	22,8	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Ya nos hemos referido en este estudio a las teorías que explican el lenguaje literario como un apartamiento o desvío del lenguaje común<sup>186</sup>. Se entiende que algunas de estas particularidades persiguen una opacidad intencionada y hacen que el lenguaje literario exija un mayor esfuerzo en su descodificación. Así, el análisis confirma una de las hipótesis planteadas en este estudio: las transformaciones realizadas en el lenguaje para hacerlo más asequible al estudiante de español afectan de manera importante a los rasgos que definen el estilo del texto. Tan solo de un porcentaje mínimo se puede afirmar que el estilo de la adaptación reproduce fielmente los rasgos del original, mientras que para una mayoría difiere notablemente o incluso no evoca sus características.

En este caso, y como se podía esperar, hay una estrecha relación entre la antigüedad de la obra original y la semejanza con la adaptación. Reproducimos la tabla de contingencia entre ambas variables, en la que se puede apreciar la tendencia:

---

186. Remitimos de nuevo a Pozuelo Yvancos (1994: 24), que lleva a cabo una revisión de la especificidad del lenguaje literario como desvío de la lengua común.

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

			ESTILO				Total
			El estilo coincide con el de la obra original	El estilo coincide en gran medida con el de la obra original	El estilo difiere claramente del original	El estilo de la obra no evoca al de la obra original	
SIGLO	Edad Media (hasta XIV)	Recuento % dentro de SIGLO Residuos corregidos	0 ,0% -,6	0 ,0% -,6	3 27,3% -1,1	8 72,7% 3,3	11 100,0%
	Renacimiento (XIV-XV)	Recuento % dentro de SIGLO Residuos corregidos	0 ,0% -1,0	6 27,3% -,3	13 59,1% 1,9	3 13,6% -1,4	22 100,0%
	Siglo de Oro (XVII)	Recuento % dentro de SIGLO Residuos corregidos	0 ,0% -,4	2 33,3% ,2	3 50,0% ,4	1 16,7% -,5	6 100,0%
	Siglo XVIII	Recuento % dentro de SIGLO Residuos corregidos	1 100,0% 5,9	0 ,0% -,7	0 ,0% -,9	0 ,0% -,6	1 100,0%
	Siglo XIX	Recuento % dentro de SIGLO Residuos corregidos	0 ,0% -1,1	10 38,5% 1,2	13 50% -,4	3 11,5% -,8	26 100,0%
	Siglo XX	Recuento % dentro de SIGLO Residuos corregidos	1 25,0% 2,7	2 50,0% ,9	0 ,0% -1,8	1 25,0% ,0	4 100,0%
Total		Recuento % dentro de SIGLO	2 2,9%	21 30,0%	30 42,9%	17 24,3%	70 100,0%

En una mayoría de las obras medievales se han perdido las particularidades del lenguaje del original. Lógicamente, aproximar una obra de este período a un lector que no domina el lenguaje necesita ciertas manipulaciones en el texto. Así, en la totalidad de las obras se ha llevado a cabo una modernización de las grafías y la ortografía. De igual modo, se han actualizado el léxico y la sintaxis, y se han sustituido términos que no conservan los mismos referentes.

Otros cambios son específicos de cada obra, como el caso de las tres versiones del *Poema de Mío Cid*, que se presentan prosificadas y con un lenguaje actual. No obstante, sí se han mantenido algunas de las técnicas narrativas que caracterizan

al género épico y que no deberían presentar, en principio, problemas de comprensión, como son el uso de frases físicas, epítetos épicos, uso de fórmulas y libertad en los tiempos verbales. Muy semejante es lo que ocurre en las cinco versiones de *La Celestina*, en las que no se ha logrado mantener el carácter de la obra, pues se ha modernizado por completo el lenguaje y apenas se mantiene una pequeña muestra de arcaísmos; al igual que juegos de palabras, figuras semánticas o el lenguaje soez, tan característico de la obra, se han perdido por completo. De igual modo, no hay rastro de las diferencias de registro entre personajes, lo que hace de esta obra un ejemplo único en su época.

Ciertamente, hay otras obras que, por su mayor simplicidad, son objeto de adaptaciones más exitosas. Tal es el caso de las dos versiones de *El conde Lucanor*, cuya sintaxis original muestra unos rasgos inmaduros y exentos de complejidad, como son la predominancia de la construcción copulativa *e...e*, las simetrías o los paralelismos. Ambas adaptaciones han sabido mantener estos rasgos con extrema fidelidad en los títulos y versos finales, mientras que el resto de la narración se ha reelaborado con estructuras más actualizadas.

En las obras renacentistas y barrocas se atenúa esta tendencia, e incluso hay algunas obras donde el trasvase de los rasgos estilísticos ha sido ciertamente exitoso. Por ejemplo, algunas versiones de *Lazarillo de Tormes* o de *Novelas ejemplares* se han limitado a realizar una actualización del lenguaje y las diferencias con su obra fuente vienen dadas más por la escisión de algunas partes que por las modificaciones realizadas.

Progresivamente, las adaptaciones ganan en fidelidad en el siglo XIX, hasta llegar al siglo XX, donde la gran mayoría son obras en las que el estilo coincide con el de la obra original, y, en mayor o menor grado, se han mantenido figuras retóricas, expresiones idiomáticas, localismos y diferencias de registro entre los personajes. Son obras que se han actualizado limitándose a actualizar giros y construcciones sintácticas de especial dificultad. En este sentido, merece la pena resaltar la extraordinaria adaptación de *El sí de las niñas* o *La casa de Bernarda Alba*, en las que los criterios pedagógico y filológico confluyen para llevar tan solo a cabo modificaciones y aclaraciones de interés para el estudiante extranjero.

#### 4.3.3. Resultados en relación con las herramientas

A continuación vamos a exponer los resultados del análisis en relación con las herramientas que añade cada editorial a sus obras con el objeto de facilitar la lectura y completar conocimientos en torno a la misma. En primer lugar, vamos a comentar la descriptiva que muestre las conclusiones del total del corpus analizado. Simultáneamente, consideramos relevante poner de manifiesto la relación entre editoriales y los instrumentos que incluyen en sus obras, por lo que, en los casos que proceda, mostraremos los resultados de las tablas de contingencia.

### Introducción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	70	100,0	100,0	100,0

Tal como afirma Hill (2001: 304) refiriéndose a este tipo de lecturas, las obras dirigidas a una audiencia internacional no pueden asumir que los lectores están equipados con la información cultural, literaria, histórica y geográfica que les va a capacitar para apreciar los libros que en su momento se escribieron en un país determinado, para un público determinado. Así pues, resultan más atractivas las lecturas que contienen una introducción.

En efecto, la totalidad de las obras estudiadas incluye una introducción. Generalmente se trata de unos breves apuntes en torno al autor, su obra y el período histórico al que pertenece, aunque, en algunos casos, se ofrece información complementaria. Es el caso, por ejemplo, de la editorial Cideb, que completa la totalidad de sus lecturas con dossieres relacionados con el contexto de la obra, sean referidos a historia, geografía o cultura general. De igual modo, la editorial Santillana ofrece, en la mayor parte de sus obras, mapas con las localizaciones que aparecen en el texto. Otro caso que se ha de tener en cuenta es el de la totalidad de las obras teatrales comentadas, que, previa al texto, muestra una guía de los personajes.

En capítulos anteriores se ha justificado el lugar que ocupan los conocimientos enciclopédicos en la conformación de la competencia literaria. En el caso que nos ocupa, es esperable que el lector que selecciona este tipo de textos está interesado en incorporarlos a su propio conocimiento del mundo, lo que explica que la totalidad de las editoriales introduzca esta herramienta en sus ediciones.

### Anotaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	70	100,0	100,0	100,0

De nuevo, la totalidad de las editoriales elabora lecturas anotadas. Las aclaraciones son generalmente de tipo léxico o cultural, y en ningún caso se trata de comentarios eruditos, más propios de otro tipo de ediciones. En el caso de las anotaciones léxicas, se puede señalar que hay una tendencia a que se refieran a:

- términos en desuso;
- refranes y expresiones idiomáticas;
- términos relacionados con un determinado campo léxico, por ejemplo, vocabulario del mundo taurino, como en la versión de *Sangre y arena* de la editorial Santillana.

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

Por su parte, las notas culturales se refieren mayoritariamente a localizaciones o referencias históricas. Por ejemplo, *El Buscón* de la editorial Anaya proporciona información acerca de *Segovia*, *Alcalá de Henares*, *Casa de Campo* o *el Tribunal de la Santa Inquisición*, entre otros, para facilitar la comprensión de datos que presumiblemente un lector extranjero puede desconocer.

Glosario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	19	27,1	27,1	27,1
	Sí	51	72,9	72,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

			GLOSARIO		Total
			Sí	No	
EDITORIAL	Anaya	Recuento	0	21	21
		% dentro de EDITORIAL	,0%	100,0%	100,0%
	Cideb	Residuos corregidos	-3,1	3,1	
		Recuento	14	0	14
	% dentro de EDITORIAL	100,0%	,0%	100,0%	
Edelsa	Residuos corregidos	6,0	-6,0		
	Recuento	0	16	16	
% dentro de EDITORIAL	,0%	100,0%	100,0%		
Santillana	Residuos corregidos	-2,6	2,6		
	Recuento	5	7	12	
% dentro de EDITORIAL	41,7%	58,3%	100,0%		
SGEL	Residuos corregidos	1,5	-1,5		
	Recuento	0	7	7	
% dentro de EDITORIAL	,0%	100,0%	100,0%		
Total	Residuos corregidos	-1,6	1,6		
	Recuento	17	53	70	
% dentro de EDITORIAL	24,3%	75,7%	100,0%		

El análisis revela que tres cuartas partes de las obras incluyen algún tipo de glosario. No obstante, este dato merece ser considerado por editoriales, explicando cuáles son las que lo incluyen y qué características tiene.

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

La editorial Anaya incluye un glosario con traducción a cinco idiomas: inglés, francés, alemán, italiano y portugués (en su variante brasileña). De las mismas características es el glosario que aportan las obras de SGEL, que, además, incluyen una explicación en español. De modo parecido, Edelsa aporta un listado de términos importantes en la obra, con un espacio para que sea el alumno quien apunte el significado. Por su parte, Santillana incluye glosario en parte de sus lecturas, con una explicación en español y traducción al inglés, francés y alemán. Por último, Cideb no lo proporciona en ninguna de sus obras.

### Bibliografía

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	69	98,6	98,6	98,6
	Sí	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tan solo una de las ediciones que componen el corpus remite a bibliografía especializada para ampliar el conocimiento sobre la obra. Se trata de *Don Juan Tenorio* de la editorial Cideb, que proporciona referencias bibliográficas tanto de la obra misma como del mito de Don Juan y del convidado de piedra. Ciertamente, las bibliografías especializadas son más propias de ediciones críticas de carácter filológico, poco apropiadas para el estudiante de los primeros niveles de lengua extranjera.

### Enlaces

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	53	75,7	75,7	75,7
	Sí	17	24,3	24,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Frente a la ausencia de bibliografía, un número importante de ediciones ofrece enlaces a *webquests* o sitios especializados. Sin lugar a dudas, el acceso al conocimiento ha sufrido una transformación desde que el uso de Internet se ha generalizado, y aparece así como medio principal para ampliar información. Las editoriales que ofrecen enlaces web en más de las tres cuartas partes de sus lecturas son Cideb y SGEL, que tienen las ediciones más modernas. Los enlaces remiten, por lo general, a versiones electrónicas de los textos, páginas de referencia y, en ocasiones, a otras representaciones artísticas relacionadas con el contexto de la obra.

### Ilustraciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	35,7	35,7	35,7
	Sí	45	64,3	64,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

La totalidad de las obras presenta algún tipo de ilustración en la portada. El aspecto que tratamos ahora es la inclusión de imágenes como ayuda a la lectura. Así, a partir del análisis, constatamos que se trata de una tendencia mayoritaria que se acentúa en las obras más modernas y que se corresponde con la tendencia cultural actual de aunar elementos literarios con recursos no verbales.

Generalmente, se trata de ilustraciones realizadas específicamente para esa edición y que reflejan alguna escena que está transcurriendo en ese punto de la lectura. Mención aparte merecen las obras editadas por Cideb, que, en la totalidad de las lecturas, ofrece documentos visuales de apoyo, como son obras de arte, fotografías de las localizaciones, retratos de los personajes, etc.

### Audio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	37	52,9	52,9	52,9
	Sí	33	47,1	47,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Las ediciones de las obras analizadas han sido realizadas para la consecución de objetivos pedagógicos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, prueba de ello es el elevado porcentaje que incluye un audio, herramienta con la que una obra dirigida a nativos no contaría en ningún caso.

Casi la mitad de las obras contiene un CD de audio con algunas partes o la totalidad del texto. De nuevo, la totalidad de las lecturas de Cideb y SGEL cuenta con este apoyo, mientras que el resto de editoriales lo incluye solo en algunos casos. En algunas obras, las audiciones tienen como único objeto acompañar la lectura del texto y contribuir al desarrollo tanto de la comprensión auditiva en general como del caso concreto del material grabado<sup>187</sup>, mientras que, en otras ocasiones, se relacionan con actividades específicas.

187. Recordemos que el MCER aporta una escala ilustrativa acerca de *Escuchar retransmisiones y material grabado*.

Las grabaciones se han realizado en acento peninsular estándar. En general, tienen un ritmo adecuado, si bien suelen carecer de efectos o variedad de voces, lo que hace que su uso se limite a las funciones que hemos señalado anteriormente.

#### 4.3.4. En relación con las actividades didácticas

##### Competencias generales y lingüísticas<sup>188</sup>

Del total del corpus analizado, son treinta las obras que contienen ejercicios de práctica lingüística propiamente dicha, frente a cuarenta que no contienen ningún tipo de actividad de estas características y se limitan a preguntas de comprensión lectora o guías de lectura. Así pues, se muestran los resultados del total, si bien el análisis de este apartado se va a realizar teniendo en cuenta esta consideración. De nuevo, a lo largo del comentario se ejemplifican las observaciones, en algunos casos con referencias a los títulos analizados, y, en otras ocasiones, con los ejercicios concretos.

##### Gramática

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	46	65,7	65,7	65,7
	Sí	24	34,3	34,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

La gran mayoría de estas obras –veinticuatro de un total de treinta– contiene actividades sobre gramática o problemas gramaticales. Compartimos el planteamiento del *PCIC*, que limita este apartado al nivel morfológico y sintáctico, mientras que los niveles fonético y fonológico, así como los textuales, forman categorías independientes.

Cassany, Sanz y Luna (1994: 359-360) recuerdan que los ejercicios referidos a morfología y sintaxis se pueden caracterizar a partir de la tradicional división en dos grupos de las relaciones entre las formas lingüísticas: por un lado, las relaciones *paradigmáticas*, o entre unidades de una misma categoría; y, por otro lado, las relaciones *sintagmáticas*, mediante el contacto con unidades de una categoría distinta. Compartimos la opinión de este autor cuando afirma que lo deseable para llevar a cabo un aprendizaje significativo es que las formas lingüísticas se consideren en su contexto lingüístico y comunicativo.

188. Somos conscientes de que multitud de ejercicios tratan dos o más categorías, lo que aparece reflejado en el resultado final.

En general, las obras analizadas proponen ejercicios que inciden en el paradigma, enfocados principalmente a la conjugación, selección de tiempos verbales y corrección de errores. Tan solo excepcionalmente encontramos ejercicios en los que se consideran las formas lingüísticas en uso, como el siguiente ejemplo, perteneciente a *El sombrero de tres picos* de la editorial Cideb:

En estas frases, las partes a, b, c, d están subrayadas. Una de estas partes es gramaticalmente incorrecta, ¿cuál? Corrígela.

1. -¡Infames! -(a) gritó el viejo (b) echando mano (c) al espada y encontrando (d) solamente la faja de molinero murciano.  
.....
2. (a) Supongamos que tengo (b) ninguna culpa (c) por haber tomado por usted al hombre que entró en mi habitación (d) vestido de corregidor.  
.....
3. ¿-(a) Dónde está (b) ese hombre?  
-(c) ¿Qué? ¿Mi marido?... Mi marido se está (d) levantando.  
.....
4. Conque (a) vamos tío Lucas... -(b) prosiguió doña Mercedes, (c) dirigiéndome a (d) su marido.  
.....
5. -(a) Que pasen (b) esos rústicos.. (c) El señor corregidor dice que (d) le permite.  
.....

(Página 78)

#### Aspectos relacionados con la ortografía, pronunciación y prosodia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	62	88,6	88,6	88,6
	Sí	8	11,4	11,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Los aspectos relacionados con la ortografía, pronunciación y prosodia son parte del componente gramatical. Aquí se incluyen, por una parte, los contenidos referentes a ortografía de letras y palabras, normas de acentuación y función de la puntuación; por otra parte, patrones fonéticos, como sonidos, acentos, ritmos y entonación.

El análisis revela que estos aspectos tan solo son tratados en ocho de las obras. Por lo general, se trata de ejercicios centrados en los casos más problemáticos de correspondencia entre sonidos y grafías en español. En otros casos, se trata de ejercicios de discriminación auditiva, que requieren, por tanto, del uso de las herramientas de audio aportadas por la edición.

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

Funciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	70	100,0	100,0	100,0

En el total del corpus no hay ninguna obra que contenga ejercicios dedicados a la práctica de funciones. Tal como señala el *PCIC*, las funciones son «el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc.» (2006: 204), por lo que una tarea enfocada al desarrollo de funciones se materializa en la práctica de ciertos exponentes necesarios para llevar a cabo dichas acciones. Ciertamente, cualquier práctica lingüística va a contribuir al uso de la lengua, pero reiteramos que tan solo se han considerado aquellas actividades en las que se trata del objetivo prioritario.

Tácticas y estrategias pragmáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	70	100,0	100,0	100,0

De igual modo, en el corpus seleccionado no hay presencia de actividades referidas específicamente a tácticas y estrategias pragmáticas. Recordemos que los inventarios del *PCIC* incluyen en este apartado contenidos referentes a marcadores del discurso, deixis, o la modalización. Tan solo en algunos casos los ejercicios de léxico y gramática hacen referencia a conectores, pero limitan su uso al nivel oracional, sin hacer referencias a su papel en niveles superiores.

### Géneros discursivos y productos textuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	33	47,1	47,1	47,1
	Sí	37	52,9	52,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Aproximadamente la mitad de las obras contiene actividades orientadas al trabajo de géneros discursivos y productos textuales<sup>189</sup>, esto es, referidas a las propiedades del texto, así como a elementos implícitos y no verbales del texto. En efecto, estas cuestiones son susceptibles de ser trabajadas en las propuestas de expresión escrita, que formulan distintos tipos de escritos, tales como descripciones, cartas, resúmenes o relatos; no obstante, es necesario resaltar la vaguedad de las instrucciones, que hacen que, en la mayoría de los casos, las nociones de tipo discursivo se den por hechas y su práctica explícita se pase por alto. Veamos algunos ejemplos, pertenecientes a *La casa de Bernarda Alba* y *Rinconete y Cortadillo*, ambos de la editorial Cideb:

1. Eres Martirio. Escribe a una amiga y cuéntale lo que está pasando en tu casa (150-200 palabras, 15-20 líneas). Sigue las sugerencias.

Describe el clima que se vive en la casa de tu madre por su culpa.

Cuéntale tu experiencia frustrada con Enrique.

Dile lo que ha significado Pepe para ti, qué tal te ha parecido, cómo te has encaprichado con él.

Confíesale que te has puesto al acecho a raíz de los ruidos por la noche. Y lo que has descubierto.

Trata de disculparte por la locura de robar el retrato.

(Página 67)

1. Mira el dibujo de la página 11 y describe a Rinconete y Cortadillo con la ayuda de las palabras del recuadro.

Pantalones	Sombrero	Cartas	Alpargatas
Camisa	Rizos	Flequillo	Zapatos

(Página 26)

189. En algunas ocasiones aparecen referencias a conjunciones y organizadores textuales, si bien aparecen en conjunto, con nociones léxicas o gramaticales, por lo que hemos preferido incluirlas en esos apartados.

### Nociones generales y específicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	40	57,1	57,1	57,1
	Sí	30	42,9	42,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Ya hemos señalado con anterioridad que, debido a la dificultad a la hora de determinar la diferencia entre ambas, hemos preferido considerar en conjunto las obras que trabajan nociones generales y nociones específicas. Tal como señala el *PCIC*, «[l]as nociones *generales* son las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, relacionales –como tiempo, cantidad o lugar–, mientras que las nociones *específicas* son las que tienen que ver con detalles más concretos del *aquí y ahora* en la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados» (2006: 39). Así, la totalidad de las ediciones que contienen obras con actividades de práctica lingüística trabaja nociones, es decir, conceptos necesarios en la comunicación o, usando una terminología tradicional, contiene ejercicios en torno a conceptos de léxico y semántica.

En el total del corpus la variedad es amplia y aparecen diversos formatos: sinónimos y antónimos, definiciones, familias de palabras, completar textos, etc. Asimismo, en este punto hemos considerado refranes y expresiones de la sabiduría popular, que aparecen con frecuencia en las actividades de las lecturas. Efectivamente, un total de siete obras proporcionan ejercicios centrados en refranes, modismos o expresiones que aparecen en la lectura, pero que aún siguen vigentes como fórmulas fijas en otros contextos lingüísticos. Por lo general se trata de ejercicios centrados en el significado y las situaciones de uso, como se aprecia en el siguiente ejemplo, perteneciente a *Don Quijote de la Mancha (I)*, de la editorial Santillana:

46. Estos refranes y expresiones de la novela se siguen utilizando hoy en día. Elige uno, consulta las notas si es necesario, y escribe una oración en la que se pueda utilizar.
- En un abrir y cerrar de ojos.
  - De la ceca a la meca.
  - Quien canta sus males espanta.
  - Pedir peras al olmo.

(Página 105)

### Saberes y comportamientos socioculturales y habilidades interculturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	56	80,0	80,0	80,0
	Sí	14	20,0	20,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

De acuerdo con el *MCER*, el conocimiento sociocultural es parte de las competencias generales del individuo y se refiere específicamente al «conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma» (2002: 100). Las habilidades interculturales, por su parte, aparecen claramente definidas en el *MCER* y se refieren a: a) abordar con eficacia los malentendidos socioculturales y las situaciones conflictivas; b) desarrollar estrategias para entablar contacto con personas de otras culturas; c) relacionar la cultura de origen con la cultura hispana; y d) superar estereotipos.

En este caso, nos hemos limitado a dar cuenta del total de obras que aportan ejercicios dirigidos específicamente al conocimiento y desarrollo de alguno de los aspectos citados anteriormente. El resultado del análisis muestra que algo menos de una cuarta parte del corpus propone actividades de esas características. Por ejemplo, *La casa de Bernarda Alba* de la editorial Cideb propone una lectura complementaria, *La mujer en la España contemporánea*, con información acerca de instituciones, legislación, eventos históricos y nombres relevantes relacionados con el tema. A continuación, plantea las siguientes preguntas:

1. *¿Cómo es la mujer que nos presenta García Lorca en sus obras de teatro?*
2. *¿Qué medidas se tomaron en los años 30?*
3. *¿Cuáles son las diferencias entre los hombres y las mujeres hoy?*
4. *¿Existe un Ministerio de Igualdad en tu país? ¿Cómo se llama?*
5. *Según tú, ¿por qué la prensa nacional e internacional se ocupó de Carme Chacón?*

(Páginas 39-42)

También hemos considerado aquí ejercicios enfocados directa o indirectamente a costumbres de la cultura española. El siguiente ejemplo, perteneciente a *Lazarillo de Tormes* de la editorial Cideb, contiene indirectamente información acerca de gastronomía. Reproducimos el ejercicio completo:

4. Lazarillo encuentra una moneda de oro por la calle, entonces decide saciar su hambre. Así que entra en la posada «El cuerno de la abundancia» para comer. Escucha la conversación entre el posadero y el Lazarillo. Sitúa en la columna de la izquierda, con el número que corresponde a cada alimento, lo que le ofrece el posadero y en la columna de la derecha, lo que elige el Lazarillo para comer.

4. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE UN CORPUS DE LECTURAS CANÓNICAS ADAPTADAS DIRIGIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (LE)

	<i>Posadero</i>	<i>Lazarillo</i>
Primer plato		
Segundo plato		
Postre		

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1. Alcachofas estofadas con ajo.        | 7. Berenjenas y pimientos al horno. |
| 2. Puré de zanahorias.                  | 8. Huevos al queso.                 |
| 3. Pollo con verduras.                  | 9. Puré de patatas.                 |
| 4. Pan.                                 | 10. Magdalenas de chocolate.        |
| 5. Fresas del bosque con zumo de limón. | 11. Plátanos                        |
| 6. Manzanas al horno.                   | 12. Vino tinto.                     |

(Página 32)

#### Referentes culturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	70	100,0	100,0	100,0

Una de las competencias generales consiste en el *conocimiento del mundo* –también denominado *conocimiento enciclopédico*– que el individuo tiene, esto es, de la información almacenada en su memoria a partir de lo experimentado o vivido<sup>190</sup>. Por lo tanto, se trata de un elemento clave para la interpretación de discursos y toma especial importancia en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que el bagaje de un individuo no tiene por qué coincidir con el de la cultura meta. Así, el conocimiento del mundo comprende áreas como la historia, la literatura, el arte, las instituciones, la geografía, etc.

Es por ello que la totalidad de las lecturas contiene ejercicios que contribuyen a construir el conocimiento del mundo; en efecto, a través de las actividades que inciden en la comprensión y explotación de la obra, el lector procesa y comprende nuevas informaciones referentes a la cultura hispánica, que integra así dentro de sus propios modelos. En algunas ocasiones, son las preguntas de comprensión lectora y propuestas de debate las que inciden en el desarrollo de este conocimiento. Veamos el ejemplo de *Sangre y arena* de la editorial Santillana, donde algunas de sus propuestas de debate inciden precisamente en la relación entre las nuevas informaciones y el contexto cultural del lector. He aquí algunas de las propuestas de debate:

190. Según el *Diccionario de términos clave en E/ LE*

Explique por qué la novela lleva el título de *Sangre y arena*.

*¿Cuáles son los sentimientos y las supersticiones del torero antes y después de la corrida?*

*Además de la literatura, la pintura y el cine han tratado repetidas veces el tema de los toros.*

*¿Qué obras conoce usted sobre este tema?*

*¿Qué opina usted de las corridas de toros? ¿Está usted de acuerdo con el doctor Ruiz? (Ver capítulo VI)*

*¿Existe en su país alguna fiesta donde también interviene un animal?*

(Página 97)

Sin embargo, merece la pena que nos detengamos en analizar la presencia, así como las características, de los ejercicios dirigidos específicamente a explorar y ampliar los conocimientos literarios. Ciertamente, aunque en pocas ocasiones, algunas lecturas dedican parte de sus actividades a aproximarse a conocimientos relacionados con lo específicamente literario, esto es, tanto con escuelas, autores y obras como con géneros, convenciones y recursos.

Así, algunas obras aportan cronologías y nombres relevantes de la historia de la literatura. En general, se trata de información divulgativa que no tiene como intención ser herramienta para un estudio o análisis en mayor profundidad. Podemos citar como ejemplo *La corza blanca* de la editorial Santillana, que propone un ejercicio para dar a conocer algunos datos acerca de Gustavo Adolfo Bécquer, José de Espronceda y Francisco de Goya. Otro ejemplo sería el siguiente ejercicio, procedente de *La Celestina* de la editorial Cideb, en el que se presenta un texto con huecos para completar, referente al período histórico en el que se desarrolla la obra. Debido a la extensión del mismo, reproducimos tan solo una muestra del texto:

El siglo XVI es un siglo de crisis. A las grandes epidemias, culpables de la (1) ..... demográfica, se suma el derrumbamiento de la agricultura, base de la producción económica, con el posterior abandono del campo. La industria y el comercio también entran en recesión.

La fase renacentista que aflora a mediados del siglo XV, sobre todo en el sur de Francia, Italia y Flandes, para difundirse rápidamente por todo el Occidente, se va desarrollando lentamente a través de la cultura (2) ..... medieval y alcanza su plenitud en la primera mitad del siglo XVI.

Durante el siglo XV se vitaliza el sentido de los negocios, que alcanzan casi una precisión de ciencia, ya que la enorme difusión de las formas de crédito muestra cómo el mundo mercantil (3) ..... las bases de una circulación de tipo moderno.

A partir del siglo XV el Atlántico pasa a ocupar el lugar del Mediterráneo europeo, quedando este como reducto del mundo (4) .....

En algunos casos se trata únicamente de menciones que dejan en manos del lector –o del profesor, en su caso– la cantidad de información relacionada. Por ejemplo,

*Don Quijote de la Mancha I*, de la editorial Santillana, invita con algunas preguntas a conocer más sobre el contexto y significado de la obra. Veamos una muestra:

- ¿Qué sabes del autor, Miguel de Cervantes? ¿En qué siglo escribió? ¿Conoces otras de sus obras? ¿Conoces algún dato sobre su biografía?
- ¿Qué sabes sobre esta obra que vas a leer, *Don Quijote de la Mancha*? ¿Cuántas partes tiene? ¿Conoces el nombre de sus protagonistas? ¿Sabes algo de su argumento e intención?
- Busca información sobre el Cid o sobre Amadís de Gaula y compártela con tus compañeros.
- ¿Conoces la novela española que se nombra en el capítulo, el *Lazarillo de Tormes*, que también tienes en esta colección Leer en Español? Busca información sobre ella y compártela con tus compañeros.

(Páginas 96-105)

En otras ocasiones, se aporta información sobre géneros literarios y análisis textual en general. Por ejemplo, *Marianela*, de la editorial Cideb, proporciona poemas de Antonio Machado y José Martí, cuyos temas se pueden poner en referencia con la lectura. También es el caso de *El conde Lucanor* de Anaya, donde hay una serie de preguntas que exploran la estructura de la obra.

Por último, hay un tercer tipo de ejercicios que son aquellos que se centran en explorar temas, tópicos o referentes simbólicos de la literatura española. Se pueden destacar varias obras de la editorial Cideb que ofrecen dossieres a este respecto, con preguntas para verificar la comprensión. Por ejemplo, *Don Quijote de la Mancha* proporciona un texto sobre la interpretación de la obra o *Don Juan Tenorio* ofrece información sobre el mito del convidado de piedra en esta y otras obras.

#### Procedimientos de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	70	100,0	100,0	100,0

Recordemos que la capacidad de aprender es otra de las competencias generales del individuo. Así, los procedimientos de aprendizaje se refieren al tratamiento de la información, así como de la reflexión en torno a la lengua y su uso. Desde esta perspectiva, entendemos que ambas competencias están presentes en la totalidad de las actividades y que, de cualquier modo, son dadas por los hechos de hallarse en el aprendizaje de una nueva lengua y de iniciarse en la lectura de su literatura. Por tanto, se ha considerado que la totalidad de las obras contribuye al desarrollo de ambas competencias. De cualquier modo, en numerosas ocasiones hay ejercicios directamente dirigidos al desarrollo de estrategias y de gestión del propio aprendizaje. El siguiente ejemplo, perteneciente a *La corza blanca* de la editorial Santillana, es una muestra de ello:

21. En este capítulo Constanza vuelve a hablarle a Garcés del diablo. Busca el comentario que le hace. ¿En qué sentido utiliza Constanza la palabra diablo? ¿Tiene algo que ver ese sentido con este cuadro de Goya?

1. Espíritu que se opone a la acción de Dios: *El diablo se ha representado a menudo con forma humana, pero con cuernos, cola y patas de cabra.*
2. Persona muy hábil y astuta para conseguir lo que se propone: *Como es un verdadero diablo, llegará a la presidencia de la empresa.*
3. Persona muy traviesa e inquieta, especialmente si es un niño: *Estos niños son unos diablos y no hay quien los aguante.*
4. Persona malvada o que tiene mal genio: *No confíes en él porque es un diablo y cuando menos te lo esperes, te traicionará.*



(Página 29)

#### Actividades de lengua, estrategias y procesos

El análisis de las actividades también se ha realizado considerando la destreza o destrezas que pretenden desarrollar como objetivo principal. Así pues, se ha considerado que, al igual que las habilidades lingüísticas no funcionan de modo aislado y que suelen utilizarse integradas entre sí<sup>191</sup>, con frecuencia una misma tarea incide en el desarrollo de más de una destreza. No obstante, subrayamos que, con el objeto de proporcionar unos resultados sistemáticos, en el análisis se ha dado cuenta de la destreza o destrezas trabajadas de modo prioritario.

---

191. Sobre la integración de destrezas, remitimos a las reflexiones de Cassany, Sanz y Luna (1994: 93-96).

## Actividades de expresión

### Expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	49	70,0	70,0	70,0
	Sí	21	30,0	30,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

### Expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	33	47,1	47,1	47,1
	Sí	37	52,9	52,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

El análisis revela que una tercera parte de las obras propone actividades de expresión oral. En su gran mayoría, se trata de propuestas de debate para tratar en el aula, relacionadas con la obra leída y los temas relacionados con ella. En otros casos, se presentan relacionadas con ejercicios de expresión escrita. De cualquier modo, se trata de ejercicios de práctica dirigida que no ofrecen instrucciones específicas ni proponen el uso de funciones o fórmulas determinadas. Veamos el siguiente ejemplo, correspondiente a *Don Juan Tenorio* de Santillana, que sigue el mismo formato que el resto de las obras de dicha editorial:

#### Para hablar en clase

1. El matrimonio de don Juan y doña Inés había sido decidido por sus padres. ¿Conoce algún país donde se siga practicando esta costumbre?
2. Sin llegar a puntos tan extremos como decidir su matrimonio, ¿hasta qué punto considera que los padres son responsables de la vida de sus hijos? ¿Qué libertad deben concederles?
3. Toda la historia de *Don Juan Tenorio* está basada en dos apuestas que hacen don Juan y don Luis. ¿Cuál es la apuesta más extraña que ha realizado o de la que ha oído hablar usted?
4. La historia que usted ha leído es una adaptación de una gran obra de teatro. ¿Le gusta el teatro?

(Páginas 75-76)

Los ejercicios de expresión escrita aparecen en algo más de la mitad de las obras. En la mayoría de los casos se trata de trabajos intensivos, esto es, ejercicios de duración corta, centrados en una tarea concreta sin relación alguna entre ellos. No

hay, por tanto, una intención de continuidad ni otro tipo de propuestas extensivas enfocadas al proceso de producción escrita<sup>192</sup>, como serían proyectos o talleres.

En este punto es relevante recordar la distinción que realizan Cassany, Sanz y Luna (1994: 277) entre *redacción* y *textos comunicativos*. En el primer caso se trata de escritos sin una estructura determinada, con amplia variedad de registros y temas, dirigido a un receptor implícito que, en la mayoría de los casos, es el profesor. Los textos comunicativos, por su parte, tienen una estructura, registro y fraseología fijados, con temas en función de la comunicación y un destinatario explícito que depende del texto. En nuestro caso, la gran mayoría de las propuestas pertenece al primer tipo, que, con el objeto de establecer conclusiones, hemos agrupado en las siguientes categorías: a) responder por escrito a preguntas sobre el contenido de la obra o relacionadas con el mismo; b) realizar anticipaciones, resúmenes, finales alternativos u otro tipo de manipulaciones con el argumento de la historia como base; c) llevar a cabo descripciones o narraciones que parten de un personaje o elemento de la historia; y d) en las obras que incluyen ejercicios de preparación a DELE –editorial Cideb–, como escribir cartas que toman algún aspecto de la obra como pretexto.

#### Actividades de comprensión

##### Comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	54	77,1	77,1	77,1
	Sí	16	22,9	22,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

##### Comprensión de lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	70	100,0	100,0	100,0

Apenas una cuarta parte de las obras contiene ejercicios dirigidos al desarrollo de la comprensión oral. Lógicamente, este dato tiene relación con el hecho de que tan solo la mitad de las obras proporciona una audición, que, en la totalidad de los casos, consiste en una parte o la totalidad del texto escrito. Otra cuestión que debemos comentar es que el soporte oral no es el propio de textos que han sido creados para un canal escrito, por lo que en este tipo de obras el desarrollo de la

192. Nos basamos la tipología ofrecida por Cassany, Sanz y Luna (1994: 275).

comprensión auditiva no es un objetivo terminal y las audiciones suelen presentarse como un simple apoyo a la lectura. Tan solo una de las editoriales analizadas –Cideb, en parte de sus obras– proporciona audiciones distintas al texto creadas para ejercicios específicos de comprensión auditiva.

A pesar de que las lecturas no siguen un patrón similar a la hora de trabajar la comprensión auditiva, podemos establecer que predominan tres categorías diferenciadas de ejercicios: a) referentes al contenido, esto es, preguntas abiertas o cerradas y estamentos de tipo verdadero o falso; b) dirigidos a la comprensión de palabras con el objeto de completar listas, oraciones o textos, y c) centrados en la discriminación de uno o más sonidos. No nos vamos a detener en describir ejemplos de este tipo de ejercicios, pues se alejan de nuestro objetivo principal de caracterizar los materiales dirigidos al desarrollo de la competencia literaria; únicamente vamos a mostrar las posibilidades de utilizar el soporte oral para actividades dirigidas a la formación literaria, como el siguiente ejercicio, que propone *Marianela* de la editorial Cideb, donde se propone un pequeño poema para explorar el nivel fonológico del texto literario y recursos como la versificación o la aliteración. Veamos,

Escucha y repite. ¡A ver si consigues repetirlo rápido y sin equivocarte!

Otra vez he pasado la jornada

en Zamora.

Teniendo la tentación de

dejar allí mi corazón

al ver de Brígida

la mujer de Juan Mancebo

zambullirse en la zozobra

llenos de enojo, sus ojos.

(Página 50)

La comprensión de lectura es la única destreza de la que todas las obras proporcionan actividades. Compartimos el enfoque de Cortés Moreno (2000: 139), quien considera que los ejercicios de comprensión lectora no son únicamente aquellos dirigidos al contenido, sino también los que se refieren a aspectos formales –léxico, morfología, sintaxis, cohesión, registro, etc.– relacionados, de alguna forma, con el texto. No obstante, una vez aclarada esta distinción, nos vamos a centrar aquí en describir las actividades orientadas a la información explícita e implícita que transmite el texto.

Las obras analizadas proporcionan, en su mayoría, guías de lectura que cumplen la doble función de ayudar a la comprensión al mismo tiempo que comprueban

la misma<sup>193</sup>. Estas guías tienen el formato de preguntas con respuesta cerrada; en ellas se repiten las palabras del texto y se han de contestar después de la lectura.

Puente Ferreras (2001: 40-41) realiza una revisión sobre el efecto de las preguntas insertadas como forma de control sobre la comprensión de lectura. Las conclusiones que apunta son las siguientes:

1. La *posición de las preguntas* establece, en gran medida, la función de las mismas. Así, al final de los párrafos o de los textos, sirven como guía de la ejecución y facilitan el recuerdo; al comienzo del texto activan los esquemas y guían la selección de la información.
2. En lo referente a la *frecuencia de las preguntas*, no parece haber ninguna investigación que arroje resultados claros, si bien todo indica que no resulta relevante.
3. Asimismo, es relevante el *nivel de dificultad del texto*. En un texto de nivel alto de dificultad, las preguntas ayudan a la comprensión y al recuerdo, mientras que en un texto fácil las preguntas resultan redundantes.
4. Por último, el *nivel de la pregunta* hace que unos tipos sean más óptimos que otros. De este modo, las preguntas referentes a hechos o datos específicos producen un efecto menor que las que implican abstracción o mayor nivel conceptual. Estas, además, favorecen la organización y la retención.

No queremos valorar aquí si este tipo de actividades es o no el más conveniente<sup>194</sup> para desarrollar la destreza lectora, tan solo es necesario destacar la escasa variedad de ejercicios que presenta una parte importante del corpus. Recordemos a este respecto las palabras de Pastor (2004: 200), quien afirma que «comprender un texto no significa ser capaz de dar con la respuesta correcta a una serie de preguntas planteadas –como podría desprenderse de muchas actividades de este tipo, que parecen indicar que enseñar no es sino comprobar conocimientos–, sino conseguir una interpretación razonable de lo leído».

Sin embargo, ciertas lecturas –y en especial las ediciones más recientes– aportan ejercicios más diversos tanto en lo referente a la secuenciación y las técnicas como a las habilidades que se desarrollan.

Efectivamente, conscientes de que la carencia de conocimientos previos sobre el tema puede dificultar, e incluso imposibilitar por completo la comprensión, ciertas obras ofrecen actividades de contextualización, en forma de ejercicios o de dossieres con información complementaria. De hecho, algunas obras dan cuenta de esta necesidad e incluyen herramientas para *facilitar* la comprensión, y no únicamente para *comprobarla*. Vamos a citar a este respecto la adaptación de *Don Juan Tenorio* que realiza la editorial Cideb. La lectura de la obra se completa con

---

193. Tal como señala Hill (2001: 312): «Comprehension questions can be helpful in pointing up important features of a story».

194. Este planteamiento no goza de mucha aceptación desde la Didáctica. Recordemos que Cassany, Sanz y Luna (1994: 225) se refieren a este tipo de preguntas como *represoras*.

textos referentes al autor, la obra, los referentes simbólicos y mitos que en ella se tratan, además de una bibliografía sobre el tema. Sin lugar a dudas, todos estos materiales contribuyen a una comprensión de la lectura a un nivel más allá de la mera descodificación.

En lo referente a las técnicas, hay algunos ejemplos de obras que proporcionan alternativas a las guías de preguntas cerradas. Así, la editorial Cideb propone en todas sus lecturas prácticas variadas, como son –citando los casos más frecuentes– cuestionarios de respuestas abiertas, ejercicios de verdadero o falso, opción múltiple, corregir informaciones erróneas o completar resúmenes con unas palabras dadas. Por su parte, las versiones más modernas de otras editoriales muestran también una mayor gama de actividades. Veamos como ejemplo algunas propuestas de *Don Quijote de la Mancha II*, de la editorial Santillana:

8. Explica con tus palabras estas profesiones: arriero, castrador y ventero.
9. Resume brevemente lo que le pasa a don Quijote con los arrieros.
12. Los «nombres parlantes» son muy frecuentes en la obra. ¿Sabes qué son? Busca uno en el capítulo y explica su significado.
15. Lee el capítulo y completa el texto con las palabras adecuadas.  
Un labrador vecino de don Quijote lo (a) \_\_\_\_\_ malherido y lo lleva a su casa. Allí el ama, su sobrina, el cura y el barbero lo esperan preocupados. Para acabar con su locura, toman dos soluciones: (b) \_\_\_\_\_ todos sus libros de caballerías y cerrar la habitación en la que los guarda levantando una (c) \_\_\_\_\_. A don Quijote le van a decir que todo ha sido obra de un (d) \_\_\_\_\_.
21. Lee el capítulo. En él aparecen claramente enfrentadas las personalidades y comportamientos de don Quijote y Sancho Panza. Completa esta tabla.

Don Quijote	Sancho Panza
_____	Duerme
no come	_____
_____	Se quejará cuando sufra
valiente	_____
loco	_____

(Páginas 97-99)

### Actividades de interacción

#### Interacción oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	70	100,0	100,0	100,0

#### Interacción escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	66	94,3	94,3	94,3
	Sí	4	5,7	5,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

De acuerdo con el *MCER* (2002: 74), la interacción oral consiste en que «el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación». De acuerdo con esta definición, no hay en las lecturas seleccionadas ejercicios dirigidos al desarrollo de esta destreza, tales como entrevistas, juegos de simulación u otro tipo de actividad oral de negociación.

Sin embargo, la interacción escrita se refiere a las actividades de intercambio de información que se llevan a cabo entre dos o más usuarios de la lengua a través de un canal escrito. Son, por lo tanto, actividades de este tipo las cartas, e-mails, notas y formularios, pues consisten en una creación común de significado. Así, si bien hay una cierta diversidad de actividades de expresión escrita, tan solo cuatro de las obras contienen actividades cuyo objetivo prioritario sea el que venimos señalando. Además, se trata de propuestas que se alejan de la obra y no parecen contribuir al desarrollo del componente literario, como ocurre en la actividad que encontramos en *Fuenteovejuna* de Cideb:

Ayer fuiste testigo de un acto de acoso a una compañera por parte de dos chicos; tú interviniste en su ayuda. Escribe el texto de tu denuncia a la policía (entre 80-100 palabras, 8-10 líneas).

(Página 60)

### Actividades de mediación

#### Mediación oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	70	100,0	100,0	100,0

#### Mediación escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	70	100,0	100,0	100,0

El *MCER* (2002: 85) proporciona la siguiente definición de las actividades de mediación:

En las *actividades de mediación*, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original.

A partir de esta definición, se puede concluir que ninguna de las obras analizadas contiene actividades con el propósito de la mediación. Ciertamente, estas lecturas –y sus ejercicios, por tanto– están pensadas para ser trabajadas de modo individual o en un contexto de aula. De este modo, aunque hay propuestas de creación de glosarios o de compartir puntos de vista con compañeros, en ningún caso pueden ser consideradas como actividades de mediación debido al contexto en el que se llevan a cabo.

## Capítulo 5

**PROPUESTA DIDÁCTICA: ADAPTACIÓN**

**DE LA OBRA**

***HISTORIA DEL ABENCERRAJE Y LA HERMOSA JARIFA***



El presente capítulo tiene el propósito de contribuir a la sistematización de los principios y técnicas de adaptación de obras literarias. Para ello, en primer lugar, propondremos unos criterios generales de adaptación de obras literarias basándonos tanto en estudios específicos como en propuestas prácticas. A continuación, aplicaremos los principios a un ejemplo práctico, como es la reescritura y adaptación de la obra *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*. Por último, se expondrán ejercicios y herramientas de apoyo coherentes con nuestro principio de contribuir a la formación literaria del aprendiz de español (LE).

### **5.1. Principios generales para la adaptación de una obra literaria**

Recordemos que con anterioridad –apartado 3.2.4– nos hemos referido al modo de elaboración de adaptaciones desde un triple punto de vista: los criterios editoriales, las aportaciones desde la traducción y las experiencias docentes. A partir de las contribuciones de los distintos autores reseñados (Hedge, 1985; Simensen, 1987; Duff y Maley, 1990; Brumfit, 1993; Lotherington-Woloszyn, 1993; Gómez del Castillo y Establier, 1997; Pascua, 1999; Masats, 2001; Sánchez Mendieta, 2005; Acquaroni, 2007; Lemus Montaña, 2008; Rix, 2009), así como de las inestimables herramientas de trabajo dramático de Hormigón (2003) y Sinisterra (2003) y de edición de textos filológicos de Pérez Priego (2011), queremos exponer lo que van a ser los principios y líneas de trabajo en nuestra propuesta de adaptación.

#### *5.1.1. Fase inicial: Elección del texto*

El proceso de adaptación comienza con la decisión de cuál va ser la obra escogida. Si bien en ocasiones podría tratarse de una labor encomendada sobre la que no hay posibilidad de elección, en el caso concreto que nos ocupa, somos los docentes los que tomamos dicha decisión de acuerdo a ciertos principios. A este respecto, Acquaroni (2007: 75-80) agrupa acertadamente los criterios que intervienen en la selección de material literario en:

- a. *Criterios pedagógicos*, tales como factores personales o circunstanciales que determinen la idoneidad del texto para un contexto y alumnado determinado.
- b. *Criterios lingüísticos*, de especial importancia en el caso de adaptaciones dirigidas a alumnos no nativos. En este sentido, hay que tener en cuenta que, por

una parte, el texto debe ser adecuado al grado de conocimiento del alumnado, de modo que le permita la eficiencia de comprensión lectora necesaria para la interpretación; por otra parte, el texto literario es reflejo de discursos reales, y en él aparecen exponentes lingüísticos cuya adquisición incide en la mejora de la competencia lingüística del lector.

- c. *Criterios didácticos*, relacionados con los anteriores, se deben tener en cuenta los procesos –de carácter cognitivo, emocional o lingüístico– que puede desencadenar la lectura de la obra. De igual modo, también ha de ser tenido en cuenta el lugar de la obra dentro de la programación general del curso, tanto por su relevancia como por la disposición temporal.
- d. *Criterios temáticos*, esto es, que los temas reflejados en la obra sean representativos para el lector, sea por afinidad o por contraste.
- e. *Otros criterios*, como son el criterio de autoridad, que determina que ciertas obras son de referencia obligada. De igual modo, los gustos y preferencias tanto del profesor como del alumnado pueden ser considerados a la hora de seleccionar un texto.

Dado que nuestra propuesta persigue fines divulgativos y no se contempla su uso en cursos de profundización, es necesario apuntar que el texto que tomaremos como fuente será una edición filológica debidamente anotada y con un aparato crítico, que informe sobre las variantes textuales y el proceso de reconstrucción. Por tanto, no son nuestra tarea las labores editoriales, si bien sí lo es confrontar distintas versiones para escoger aquella de mayor calidad.

### 5.1.2. Fases previas a la adaptación

#### A. Información bibliográfica

Ciertamente, es necesario contar con fuentes de información en torno a la obra que permitan motivar y justificar los procesos posteriores. Hormigón (2003: 140-141) determina varios apartados de búsqueda, que ajustamos y resumimos a continuación:

- Obras informativas o críticas sobre el autor y su producción.
- Monografías –en caso de que las haya– o estudios en los cuales la obra aparezca referida.
- Búsqueda y cotejo de diferentes ediciones para escoger la más adecuada. Ciertamente, las obras canónicas suelen tener diversas ediciones filológicas con anotaciones y comentarios sumamente útiles para nuestro propósito.
- Documentación relacionada con la contextualización de la obra.
- Documentación gráfica o audiovisual que pueda ser utilizada como herramienta de apoyo o como punto de partida de las actividades de explotación.

## B. Estudio sincrónico del texto

Sobre esta fase, Hormigón (2003: 141) señala que «su objetivo es el conocimiento de las características estéticas, estructura formal, permeabilización de las ideologías contemporáneas y significados profundos del texto en sí mismo y en su origen». En efecto, se trata de llevar a cabo un análisis sistemático de las características textuales que permita que estas continúen presentes en la nueva versión.

En el presente estudio nos hemos referido con anterioridad –capítulo 4, apartado 4.3.2.2– a los dos niveles que constituyen el texto literario: *historia* y *discurso*. Mientras que la primera se refiere a los acontecimientos relatados –y sus relaciones– en un marco espacio-temporal concreto, la segunda incluye el modo en que es presentado al lector. Así, el discurso depende de ciertos recursos, como son las manipulaciones temporales, la presencia, ausencia o distancia del narrador y el punto de vista, entre otros. Ciertamente, ambos elementos son inseparables en la conformación de la obra literaria, y las modificaciones que en ellos se realicen suponen una adulteración del texto. Por tanto, las adaptaciones han de tener ambos componentes en consideración y reflejarlos con la fidelidad suficiente para que el carácter de la obra no se vea afectado.

A este respecto resultan de especial interés las aportaciones de Sinisterra (2003), que, en un estudio referido a la dramatización de textos narrativos, ofrece pautas y técnicas que perfectamente pueden ser aplicables a nuestro propósito. Así, el autor distingue los *planos de articulación* en torno a los que aproximarse al análisis de la *relación historia-discurso*, esto es, la forma en que una serie de acontecimientos es narrada. El autor propone comenzar por el análisis de los componentes de la fábula a partir de cinco ámbitos: la *temporalidad*, la *espacialidad*, los *personajes*, el *discurso* y la *figuratividad* o verosimilitud (2003 58). En el proceso de reescritura será necesario tomar cada uno de estos elementos y, en primer lugar, determinar como es presentado en la obra original para así, en segundo lugar, determinar con qué elementos se cuenta y cómo son transferidos a la adaptación.

Más específica es la propuesta de Hormigón (2003), quien presenta una exhaustiva *guía* para abordar el estudio del texto dramático. Nos hemos permitido tomarlo como punto de partida y modificarlo de manera que resulte operativo para nuestra propuesta. Así, hemos resumido ciertas partes, eliminado otras y añadido algunos aspectos que consideramos necesario. Del mismo modo, hemos adoptado la nomenclatura por la que nos hemos decantado –y hemos venido justificando– a lo largo de este estudio. El plan de análisis es, por lo tanto, el siguiente<sup>195</sup>:

### 1. Cuestiones previas

Es necesario considerar que en toda obra concurren dos elementos, la *tradición*, esto es, los tópicos y convenciones propios de una época o escuela, y la *creación*,

195. Hormigón (2003) presenta un modelo de análisis más extenso que el que aquí proponemos. Distingue un total de ocho apartados, a su vez divididos en un número mayor de pasos. Reiteramos que hemos tomado únicamente las partes relevantes para nuestro propósito.

que son las novedades aportadas por el autor, ya sean temáticas o formales. Ambas cuestiones, en efecto, han de ser tenidas en cuenta como elementos que conforman el carácter de la obra.

## 2. El contexto

### *Entorno de la obra*

- Contexto histórico y social.
- Contexto literario.
- Contexto ideológico.

### *Modelos preceptivos operantes*

- Convenciones literarias preponderantes.
- Modelos ideológicos y costumbristas.

## 3. Elementos significativos de la historia

### *Determinación de la temática de la obra.*

- Temática elegida por el autor.
- Desarrollo específico de los temas.

### *Jerarquía de los temas de la obra.*

- Posibilidad de definir un tema como el más importante.
- Relación entre los diversos temas.

### *Personajes*

- Elementos constitutivos del personaje.
- El personaje en su dimensión mítica, social, psicológica, literaria, etc.
- Tipología de los personajes: reales, imaginarios, simbólicos, etc.
- El personaje ausente.

## 4. Elementos significativos del discurso

### *El punto de vista: relación del autor con su historia.*

- Implicación y distanciamiento.
- El tono de la obra: obviedad, testimonialidad e ironía.

### *El género: Importancia de la elección dentro de la tradición.*

### *La estructura interna:*

- Tipo de estructura.
- Instrumentos con los que se lleva a cabol.

### *La estructura externa:*

- División en capítulos o actos.
- Secuencia de escenas.

### *El tiempo*

- El tiempo de la historia y el tiempo del discurso.
- Relaciones de duración: elipsis, resumen, deceleración, pausa.
- Relaciones de frecuencia.
- Relaciones de sucesión: sincronías y anacronías (prolepsis y analepsis).

*El espacio*

- Localizaciones reales o ficticias.
- Tipologías de espacio.

*Personajes desde un punto de vista formal*

- Modelos determinados: protagonista / antagonista; personaje colectivo.
- Esquema de las relaciones entre personajes.

*El estilo*

- Técnicas en los diferentes modos narrativos.
- Los lenguajes utilizados y su importancia para la caracterización de los personajes.
- Recursos formales característicos de la época, el autor o la obra.
- Convenciones específicas.

## 5. Síntesis

*Estructura unitaria de todos los elementos analizados*

*Progresión*

- Avances, detenciones y retrocesos.
- Los puntos de inflexión.

*Los elementos de cohesión en interrelación*

### 5.1.3. Fase de redacción del texto adaptado

#### A. Determinar el nivel lingüístico del nuevo texto

En efecto, el primer paso previo a la redacción propiamente dicha consiste en determinar a qué lectores va dirigido y cuál es su nivel de competencia. Para ello, contamos con la valiosa herramienta del marco conceptual y metodológico que constituyen el *MCERL* (2002) y el *PCIC* (2006). Mientras que el primero presenta escalas de descriptores, el segundo se concreta en una serie de inventarios. Ambas herramientas, por lo tanto, permiten determinar la adecuación del texto elaborado.

Para la redacción de la nueva versión se han de considerar, además de las escalas descriptivas generales –y especialmente las referidas a la comprensión lectora y competencia del discurso–, los siguientes inventarios:

- nociones o elementos léxicos<sup>196</sup>
- gramática
- funciones
- géneros discursivos

---

196. Recordemos que el *PCIC* trasciende la concepción tradicional de *vocabulario* para pasar a referirse a una categoría semántico-gramatical denominada *noción*, entre las que distingue *nociones generales* y *nociones específicas*. Mientras que las primeras se refieren a conceptos más abstractos, las segundas se relacionan con temas determinados.

De igual modo, se puede considerar el número de entradas léxicas si existe algún requisito a ese respecto, aunque no parece necesario si se considera la cantidad de herramientas en las que fundamentar las decisiones tomadas.

## B. Determinar las posibles modificaciones en el texto

Además de modificar el lenguaje para cumplir los propósitos de la adaptación, es posible que sea necesario realizar alguna otra intervención por distintos motivos. Ya nos hemos referido en el apartado 3.2.4.1 del presente estudio a las modificaciones que se pueden realizar al llevar a cabo la reescritura de un texto. Recordemos que, de acuerdo con Brumfit (1993), estas pueden ser *cualitativas*, aplicadas a la intensidad lingüística, y *cuantitativas*, o referentes a la longitud del texto. En el caso que nos ocupa, las adaptaciones de obras canónicas para estudiantes extranjeros, es posible que surja la necesidad de llevar a cabo ciertos cambios por razones diversas:

- Determinados *recursos retóricos* referentes a alteraciones del orden temporal o composición del discurso pueden entrañar cierta dificultad a lectores con unas habilidades lingüísticas o una formación literaria limitadas. Por ejemplo, los denominados *estilos libres*, en los que la voz de los personajes se introduce sin verbos de presentación, nexos o marcas tipográficas pueden dar lugar a confusión en un lector que no sea consciente de esta técnica narrativa. De igual modo, la interpretación de determinadas *anacronías* exige de una notable comprensión del texto.
- En el caso de lectores no nativos, en ocasiones aparece la dificultad añadida de que ciertas *convenciones tipográficas* –comillas o guiones– les resulten asimismo desconocidas.
- La *extensión* de la obra original es, con frecuencia, excesiva para el contexto al que está dirigida la adaptación. La supresión de ciertas partes supone una alteración tanto de la historia como del discurso. Surge así la cuestión de cómo determinar qué pasajes o episodios se mantienen y cuáles se resumen o, incluso, se eliminan. El análisis realizado –cuyos resultados se han expuesto en el capítulo 4– muestra dos tendencias generalizadas en las adaptaciones estudiadas: por un lado, las obras breves tienden a mantener la totalidad –o casi– del texto; por otro lado, en las obras de mayor extensión se tiende a resumir o suprimir historias secundarias o interpoladas. De igual modo, hay una tendencia al resumen, principalmente de los pasajes descriptivos o de los diálogos extensos.

En lo referente a determinados recursos compositivos que, por resultar complejos o excepcionales, podrían dificultar la comprensión, ya hemos manifestado con anterioridad la conveniencia de mantener dichas singularidades como muestra de la identidad de la obra. En cualquier caso, estimamos que existen determinadas

herramientas que harán posible la interpretación correcta. Así, proponemos las siguientes:

- Comentarios explícitos en torno al recurso que aparece en el texto.
- Anotaciones o glosas que permitan discernir el sentido en caso de duda o ambigüedad.
- Ejercicios que proporcionen otros ejemplos en los que se produce el mismo fenómeno.

Sobre la extensión, remitimos a la ya citada clasificación de Sánchez Mendieta (2005), quien clasifica los procedimientos de reducción textual en *escisión*, o eliminación de unidades textuales completas, *conciación*, o síntesis de elementos sin afectar a la estructura general, y *condensación*, en el caso de que la eliminación o síntesis produzca una alteración del conjunto. En una línea semejante, Hormigón (2003: 161-165) clasifica las posibles intervenciones que se pueden llevar a cabo en un texto a la hora de reescribirlo en aquellas que modifican la estructura del original frente a aquellas que no lo hacen. De nuevo tomamos esta división como base de una propuesta acorde a nuestros objetivos:

#### I. Intervenciones sin modificar la estructura del texto original

- a. *Supresión de pasajes descriptivos, interpolaciones<sup>197</sup> o repeticiones*. Especialmente en obras de ciertos períodos, es frecuente encontrar extensas descripciones o información sobre aspectos ajenos, o al menos tangentes, a la trama principal. En el caso de piezas teatrales, la función descriptiva viene dada en los parlamentos de los personajes, que igualmente pueden ser suprimidos.
- b. *Resumen de pasajes descriptivos o interpolaciones*. Del mismo modo, se pueden reducir ciertas partes de la obra para adecuarlas a la extensión que se considere conveniente o simplemente para agilizar la lectura.

#### II. Intervenciones con modificación de la estructura del texto original

- a. *Supresión de pasajes que dé lugar a una reestructuración del contenido*. Por lo general, se considera escindir aquellos que no resultan *relevantes* para la trama principal.
- b. *Eliminación de tramas secundarias o de relatos interpolados*. Especialmente en el caso de obras muy extensas, se trata de un recurso que permite llevar a cabo una versión más breve.

---

197. Nos referimos aquí a lo que Genette (1971) denomina *metalepsis* o *sobreinformación*, que consiste en interpretaciones, juicios y generalizaciones ajenas a la historia que son presentadas por la voz del narrador.

- c. *Agrupación de episodios o actos y escenas teatrales.* Es una práctica bastante común cuando, tras realizar operaciones de eliminación o síntesis, los capítulos resultantes muestran poca extensión o entidad.
- d. *Modificación del orden los capítulos, escenas o –en el caso de textos dramáticos– cuadros.* De igual modo, suele realizarse con el objeto de otorgar un sentido al conjunto tras haber llevado a cabo manipulaciones importantes en el texto original.

### C. Redacción propiamente dicha

Tras las consideraciones que venimos exponiendo, podemos sintetizar los principios que han de presidir la reescritura del nuevo texto en los siguientes:

- Considerar los elementos identitarios del texto, tanto de la historia como del discurso, para asegurarse así de que la nueva versión no pierde el carácter de su original.
- Determinar cuáles van a ser las modificaciones cuantitativas del texto, en caso de que las haya.
- Ajustarse a los exponentes lingüísticos propios del nivel de referencia decidido, y asegurarse de que cualquier excepción debe ser debidamente aclarada en notas o glosarios.
- Establecer el modo de tratamiento que van a recibir determinados recursos estilísticos. A este respecto, recordemos el modelo de Simensen (1987), quien propone cuáles de ellos se deben *priorizar, mantener con precaución o evitar.*
- Tal como señala Masats (2001), cerciorarse de que el resultado tiene calidad como texto y puede ser utilizado como punto de partida para profundizar *más allá*, sea desde el punto de vista literario o con otras intenciones.
- Revisar la coherencia tanto en la forma como en el contenido. Tal como señala Pérez Priego (2011: 204), «[s]in un texto establecido con rigor y sin una recta comprensión de su sentido literal, toda construcción crítica corre el riesgo de desmoronarse como un castillo de naipes».

### D. Anotación del texto

La redacción del nuevo texto se completa con la anotación del mismo. Anteriormente hemos aclarado que las anotaciones críticas –referidas a la edición– no son nuestra competencia. Nos referimos más bien a las anotaciones de tipo lingüístico, cultural, histórico, etc., que son positivas –o incluso necesarias– para una lectura enriquecedora de la obra. Pérez Priego (2011) se refiere a *notas explicativas*,

*aclaraciones léxicas y gramaticales*<sup>198</sup>, *pautas retóricas* y *referencias eruditas*. Veamos con más detenimiento en qué consiste cada una de ellas y su interés para nuestro propósito:

- a. Las *notas explicativas* son aquellas que aclaran una parte del texto que presenta dificultades por contener menciones a hechos o datos que el lector –sobre todo aquel no especializado– no es capaz de interpretar. Por lo general, mientras más antigua es una obra, más ajeno es al receptor el mundo referencial al que alude.
- b. Las *anotaciones léxicas y gramaticales* cumplen el cometido de facilitar la comprensión sin necesidad de acudir a diccionarios o herramientas externas a la obra. A pesar de que la obra ha sido previamente adaptada a un lenguaje más asequible para el tipo de lector seleccionado, hay algunos elementos –como son ciertos campos léxicos, expresiones idiomáticas, giros peculiares, etc.– que necesariamente se deben mantener en la obra para no deteriorar su significado e identidad. Es por ello que una anotación rigurosa posibilitará una lectura ágil y efectiva.
- c. Un texto literario ha sido creado de acuerdo a unas *pautas retóricas* vigentes en el momento de la creación. Su presencia o ausencia son elementos que permiten comprender el valor de la obra. Asimismo, recordemos que el principal objetivo de nuestra propuesta es contribuir a la formación literaria del lector, por lo que es conveniente conocer esas pautas y tenerlas en cuenta en la elaboración de las anotaciones. Pérez Priego (2011: 193-199) apunta a un análisis basado en tres niveles jerárquicos: *género, estilo y figuras*. Sobre el primero<sup>199</sup>, precisa el autor que existe un cuadro formal determinado con unas reglas y estructura de las que el escritor se hace eco, sea por cumplimiento o transgresión. El estilo<sup>200</sup>, por su parte, consiste en el *tono o modo de expresión* con un vocabulario, una sintaxis y un *ornato* característicos (2011: 195). Por último, las figuras son aquellos artificios «más vivos que los del lenguaje ordinario y destinados a hacer más sensible la idea que se quiere representar» (2011: 196). Una clasificación común es la distinción entre *figuras de dicción, figuras de pensamiento y tropos*.
- d. La obra literaria es portadora de alusiones y contenidos culturales. A mayor distancia temporal y cultural, mayor será la dificultad para descifrar las *referencias eruditas* contenidas en el texto. Por ello, se hace necesario aclarar determinadas menciones a hechos, personajes, conceptos, ideas o motivos.

---

198. Lógicamente, el autor se refiere a aclaraciones necesarias para el lector especializado, por lo que aporta una relación de diccionarios y gramáticas clásicas. En nuestro caso, adaptamos su propuesta remitiendo a los inventarios del PCIC (2006).

199. Pérez Priego (2011: 194) distingue cuatro géneros: lírica, épica, dramática y didáctica. Sirva su aportación para completar las clasificaciones a las que nos referimos en el capítulo 4 del presente estudio.

200. Pérez Priego (2011: 195) hace referencia aquí a la distinción clásica entre estilos *bajo, medio o templado y sublime*.

De nuevo, aquí existen ediciones críticas de gran calidad que permiten facilitar la tarea.

#### E. Elaboración de herramientas de apoyo

En el capítulo 4 de esta investigación hemos analizado las herramientas de apoyo que con frecuencia aparecen en las ediciones de obras canónicas adaptadas. En la siguiente lista vamos a recordar las más comunes y añadir algunas sugerencias:

- Introducción con datos sobre el autor, la obra o el período histórico-literario.
- Cronologías.
- Dosieres con información complementaria sobre algún aspecto relativo a la obra.
- Instrumentos de comentario de texto o guía de lectura que permitan encaminar la lectura hacia una interpretación correcta.
- Glosario de los términos más comunes o propio de las áreas que se tratan en el texto.
- Imágenes que ilustran episodios de la obra.
- Reproducciones de obras de arte mencionadas en la lectura o características del lugar o período en el que se desarrolla la acción.
- Mapas de localizaciones.
- Audiciones que reproducen una parte o la totalidad del texto.
- Referencias bibliográficas.
- Enlaces web donde profundizar cuestiones relacionadas con la obra.
- Fragmentos del texto original.
- Otros textos literarios en los que se aprecie un recurso, motivo o idea que aparezca en la obra.
- Otros textos, literarios o de otra procedencia, que sirvan como punto de partida para un proyecto de mayor envergadura.
- Material audiovisual vinculado en algún sentido a la obra.

Son diversos los factores que determinarán qué herramientas añadir al texto, desde las preferencias del autor hasta los determinantes externos, en caso de que los haya. No obstante, la inclusión de una u otra herramienta, así como las características de las mismas, deberá estar, en nuestra opinión, presidida por los siguientes principios:

- *Coherencia* con el enfoque de la adaptación. No serán las mismas herramientas las de una edición divulgativa que las de un texto dirigido a cursos de mayor especialización.
- *Objetivos didácticos*. Podemos señalar, entre otros, *contextualizar, aclarar algún aspecto, profundizar conocimientos sobre la obra, relacionar con otras áreas, etc.*
- *Secuenciación*. Determinar el momento de la lectura en el que resulta más provechoso hacer uso de la herramienta: *antes, durante o después.*

- *Adecuación*. Al igual que el texto y las anotaciones, las herramientas de apoyo se deben adecuar al nivel lingüístico de los lectores.

## F. Propuestas de ejercicios y actividades

En la introducción de esta investigación mostramos nuestro interés en realizar una adaptación dirigida a desarrollar la competencia literaria de los lectores. Por este motivo, no es nuestra intención incluir ejercicios o actividades de práctica lingüística propiamente dicha –es decir, ejercicios de gramática y léxico–, que, si bien nos parecen de gran utilidad en otros contextos, no guardan relación con nuestros fines.

Ciertamente, como en cualquier elaboración de material didáctico, las propuestas de actividades deben tener ciertas consideraciones. Reiteramos aquí los principios explicados en el apartado anterior –*coherencia, objetivos, secuenciación y adecuación*–, a los que queremos añadir la *flexibilidad* que permita que los ejercicios sean apropiados para las distintas situaciones de aula y lectores que se pudieran dar.

La confección de ejercicios debe ser congruente con nuestra intención de crear una versión y una explotación didáctica que incida positivamente en la formación literaria del alumno extranjero. El principal problema que surge en este sentido es que aparece ante nosotros una gran diversidad de propuestas y formas de aproximarse a la comprensión, análisis e interpretación del texto literario. En efecto, diversos movimientos, tanto desde la teoría literaria como desde la didáctica, proponen modelos a veces opuestos e irreconciliables unos con otros. En nuestro caso, si bien reconocemos nuestra gran deuda con los enfoques estructuralistas, hemos optado por un enfoque ecléctico que tome aportaciones de distintas fuentes, que sean operativas para nuestros fines.

En lo referente a los objetivos, estos se considerarán en tres niveles: los ejercicios, las secuencias didácticas y la lectura completa. Los objetivos se relacionan, asimismo, con contenidos o habilidades que el alumno debería adquirir en cada nivel. Obviamente, se harán explícitos al principio de la obra y se referenciarán, cuando sea posible, al *MCER*.

La secuenciación es uno de los aspectos que más atención merece para garantizar el éxito de las actividades. En una reflexión didáctica sobre el uso de literatura en el aula de lengua extranjera, Acquaroni (2009) lleva a cabo una propuesta que conjuga la planificación de ejercicios con las características de los mismos. Por su sistematicidad y precisión terminológica, nos permitimos adoptar<sup>201</sup> este modelo en nuestra reflexión didáctica. Veamos:

---

201. Reproducimos el esquema y gran parte de las fases expuestas por la autora, si bien hemos obviado algunas que no proceden en nuestra propuesta por referirse a contenidos lingüísticos.

1. Etapa de contextualización, preparación o encuadre

- a. Activar conocimientos previos del aprendiz.
- b. Proporcionar información pertinente.
- c. Favorecer la toma de posición cultural y/o personal del aprendiz.

2. Etapa de descubrimiento y comprensión

- a. Aplicar o reconocer durante la lectura algo ya tratado/explicado en la etapa anterior.
- b. Evaluar el grado de comprensión de la lectura.
- c. Organizar la información inferida en el texto.
- d. Aprender / reflexionar sobre aspectos de teoría literaria.
- e. Extraer un fragmento/información del texto para discutir o ampliar en clase.

3. Etapa de expansión

- a. Recapitular lo aprendido.
- b. Realizar actividades de refuerzo, ampliación y consolidación.
- c. Proponer otros marcos situacionales o contextos donde emplear los conceptos que han sido objeto de aprendizaje.
- d. Evaluar, si procede, los conocimientos adquiridos y ofrecer *feedback* al estudiante.

5.1.4. *Última fase: puesta en práctica, evaluación y modificaciones*

Por último, siempre que sea factible, la lectura de la obra y la realización de las actividades se deben poner en práctica para así valorar su calidad y efectividad. La experiencia de aula proporcionará, con total seguridad, nuevas aportaciones e ideas para mejorar la propuesta inicial. Afortunadamente, la diversidad de medios y soportes de los que hoy en día se dispone permiten con facilidad llevar a cabo modificaciones y subsanar errores que, de otro modo, hubieran permanecido.

**5.2. Proceso de adaptación de *El Abencerraje y la hermosa Jarifa***

5.2.1. *Fase inicial: elección del texto*

El texto elegido es *La historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*, de autor anónimo, cuya fecha exacta de composición se desconoce. La edición más temprana data de 1561, pero se encuentra incompleta. En este caso, se ha tomado como punto de partida la edición incluida en el *Inventario* de Antonio de Villegas, impresa en 1565 en Medina del Campo, que, por otra parte, es la que se toma como punto de partida para la mayor parte de ediciones críticas y filológicas.

La elección de esta obra se sustenta en los siguientes criterios:

- Se trata de una obra perteneciente al canon literario español. Si bien no aparece en la difundida propuesta de Harold Bloom, la obra aparece incluida en la Biblioteca Clásica de la Real Academia Española, una selección de ciento once obras realizada por la institución, «cuya difusión considera importante para el conocimiento general de nuestra lengua y de nuestras letras»<sup>202</sup>.
- Esta obra ha despertado un reciente interés en distintas editoriales. En los últimos años se han llevado a cabo varias ediciones de la obra: en Castalia Didáctica (2007), a cargo de Víctor de Lama y Emilio Peral; en SM (2009), una versión juvenil adaptada por Ricardo Gómez y en Octaedro (2011), con adaptación, anotación y propuesta de actividades de José Pallarés Moreno y María Ángeles Pérez Rubio.
- Se trata de una propuesta original, ya que es una obra que todavía no ha sido adaptada para un lector estudiante de español como extranjeros.
- Se trata de una novela de una extensión muy adecuada tanto para el disfrute individual del lector no experto como para su trabajo en el aula.
- El nivel lingüístico de la obra no resulta complicado en exceso. Presenta una estructura sencilla, un número limitado de personajes y una sintaxis poco compleja. Esto permite que las modificaciones se centren principalmente en la actualización del lenguaje, más que en cambios notables. De este modo, se puede ofrecer un resultado fiel al original.
- *El Abencerraje* es una de las obras más importantes del Renacimiento español. Es, asimismo, un testimonio del origen del género novelesco en lengua española. Ambos motivos justifican que su conocimiento sea parte del bagaje de un lector literario competente.
- Es una obra que puede servir como punto de partida para el conocimiento de la historia de España, así como de la rica realidad social de la península Ibérica en los siglos XV y XVI, compuesta por distintas culturas, de cuya presencia la literatura se hace eco.

### 5.2.2. Fases previas a la adaptación

#### A. Información bibliográfica

Las fuentes de información en torno a la obra que se han tenido en cuenta son las siguientes:

Car, Raymond (ed.) (2007). *Historia de España*. Barcelona; Península. Fuente principal de las referencias históricas y cronológicas.

Domínguez Ortiz, Antonio y Bernard Vincent (1978). *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente. Se trata de un completo estudio en torno al tema morisco. La elaboración de los materiales a este respecto ha tomado como referencia esta obra clásica.

---

202. Como citan textualmente en la presentación de la colección.

- De Lama, Víctor y Emilio Peral (2007): *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*. Madrid: Castalia Didáctica. Su edición de la obra aporta una completa introducción, de la que destaca su retrato del *género morisco* en el Renacimiento. Asimismo, ofrece unas *orientaciones para el estudio* de gran aplicación didáctica, cuyo esquema hemos tomado como base para nuestra propia propuesta. Por último, proporciona un conjunto de *documentos y juicios críticos*, como son fragmentos de otras obras y extractos de artículos especializados, que permiten un completo conocimiento de la obra y de las aportaciones de la crítica en torno a la misma.
- López Estrada, Francisco (1996): *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*. Madrid: Cátedra (10ª edición). En la *Introducción* a su edición de la obra se abordan cuestiones de especial interés como son la variedad de versiones existentes a partir de las cuales reconstruir el texto, los temas tratados en la obra y su tradición literaria, o la relación de la novela con la tradición del *Romancero*.
- Pallarés Moreno, José y María Ángeles Pérez Rubio (2001): *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*. Barcelona: Octaedro. Además de la excelente introducción, esta edición contiene interesantes propuestas de ejercicios.
- Sullà, Enric. La compilación de artículos recogida bajo el título *Teoría de la novela*, editada por Crítica en el año 2001 (2ª edición), constituye un verdadero manual en torno al género, por lo que ha servido como base para gran parte de las anotaciones marginales referidas a aspectos relevantes en la interpretación de la obra.

## B. Estudio sincrónico del texto

La obra se refiere a hechos históricos ocurridos a lo largo siglo XV, como es la batalla de Antequera, en 1410. La fecha es coherente con la muerte de Rodrigo de Narváez en 1424. De igual modo, se conoce que, entre los años 1411 y 1428, hubo un período de paz relativa en el cual se producían pequeñas escaramuzas en la frontera granadina, como sería el caso de la relatada en la obra.

En cuanto al contexto literario, la obra pertenece al género de ficción narrativa de corte idealista que se desarrolló a lo largo del siglo XVI y que incluye los géneros de novela de caballerías, novela pastoril, novela bizantina, novela sentimental y el caso que nos ocupa, novela morisca.

Por otra parte, la *novela* en esa época era un género aún en ciernes, sin una tradición propia ni unas convenciones definitivamente establecidas. No obstante, *El Abencerraje* reúne una serie de características que muestran su filiación con la *novella* italiana. López Estrada (1996: 21) señala las siguientes:

- a. La extensión breve.
- b. La obra parte de un hecho de apariencia histórica y lo presenta como un *cuento*.
- c. El dominio de la tercera persona narrativa y la inclusión de epístolas.
- d. La utilización de una prosa artística con *ornato*.
- e. El encauzamiento de la historia hacia unas enseñanzas morales.

### Elementos significativos de la historia

La crítica ha señalado la *generosidad del vencido*<sup>203</sup> como tema principal de la obra. Asimismo, el *amor* y el *heroísmo* son temas presentes en la narración. De cualquier modo, *El Abencerraje* aúna los temas presentes en obras coetáneas; a este respecto, López Estrada señala:

(...) reúne en poco espacio de prosa un cúmulo de situaciones de orden sentimental, y hasta con resonancias directas en el mundo pastoril: amor entre niños, la pasión que todo lo arrolla, la separación con cortejos de lágrimas y promesas, y finalmente el matrimonio secreto al modo de las novelas de caballerías. De esta manera, la novelización reúne lo más escogido de los relatos sentimentales y caballerescos, así como las necesarias notas de la Antigüedad y los ecos de la pastoril moderna; todos estos elementos proyectan el caso hacia una atemporalidad idealista a la que pone su contrapunto la historicidad con que el autor presenta el caso (1996: 39).

La obra cuenta con tres personajes principales: don Rodrigo de Narvárez, Abindarrárez y Jarifa. El primero es presentado como modelo de virtud y heroísmo, tanto por su forma de actuar como por las constantes referencias que se hacen a su excepcionalidad. Abindarrárez, por su parte, iguala a don Rodrigo en valentía y nobleza. Ambos personajes son arquetipos que responden a la tradición literaria anterior. No es este el caso, sin embargo, de Jarifa, cuyo papel activo y evolución a lo largo de la obra hacen de ella un carácter original.

En cuanto al resto de los personajes, el rey, el padre de Jarifa y los escuderos de don Rodrigo, resultan también ejemplares y no presentan ningún rasgo de originalidad.

### Elementos significativos del discurso

*El Abencerraje* está narrada en tercera persona, con inclusión de estilo directo y estilo directo libre, así como de material epistolar. El narrador muestra una implicación absoluta con la historia y realiza juicios y valoraciones. Por otra parte, la narración de la trama principal es lineal, con relatos retrospectivos sobre circunstancias de los personajes.

La estructura externa de la obra es de gran sencillez. Tan solo una presentación precede al relato, que aparece sin división alguna en partes o capítulos. En cuanto a la estructura interna, de Lama y Peral (2010) recogen la división en cinco núcleos: a) presentación de don Rodrigo; b) presentación de Abindarrárez; c) escaramuza entre Narvárez y Abindarrárez. Promesa de libertad; d) matrimonio de Abindarrárez y Jarifa. Historia de Narvárez con la dama; y e) desenlace de la historia.

---

203. Nos referimos de nuevo a las aportaciones de López Estrada (1996) y de Lama y Peral (2010).

Como ya se ha señalado, el marco temporal es real y la obra se sitúa a principios del siglo XV. Las localizaciones, por su parte, también son reales y responden a los hechos históricos narrados.

La narración tiene una clara voluntad de estilo, y así se demuestra en los paralelismos, antítesis y cuidada adjetivación que aparecen principalmente en los parlamentos de los personajes. La obra también presenta unas cuidadas descripciones en las escenas de mayor importancia argumental, como son en la escaramuza inicial o en el descubrimiento de los amores entre la joven pareja. De igual modo, las alusiones mitológicas, el vocabulario militar y las referencias al amor cortés contribuyen a construir una prosa rica y bellamente articulada.

### 5.2.3. Fase de redacción del texto adaptado

#### A. Determinar el nivel lingüístico del nuevo texto

La presente adaptación está dirigida a estudiantes con un nivel de competencia lingüística B2. Las escalas globales propuestas por el *MCER* señalan que el nivel B2:

Se adquiere cuando el estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización; cuando puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores y cuando puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones (2002: 26).

El mismo documento especifica el nivel de competencia que el usuario manifiesta en las actividades de comprensión lectora:

Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes (2002: 71).

Teniendo en cuenta esos principios, la adaptación de la obra se ha llevado a cabo observando principalmente la adecuación con el nuevo nivel lingüístico de tres componentes: léxico, gramática y elementos discursivos. A continuación veremos con detenimiento las consideraciones tenidas en cuenta en cada uno de ellos.

#### Léxico

La herramienta básica para la redacción de la nueva versión han sido los inventarios proporcionados por el *PCIC*. Recordemos que dicho documento, de acuerdo a criterios de rentabilidad pedagógica, prefiere referirse a *nociones* frente a la tradicional denominación de *léxico* o *vocabulario*. Esta denominación incluye, además de unidades léxicas simples, grupos de palabras, como son las colocaciones y

expresiones idiomáticas. El *PCIC* proporciona un índice que facilita la búsqueda de términos y remite al inventario en el que se integra. De igual modo, se han tenido en cuenta los inventarios referidos a *funciones*.

### Contenidos gramaticales

Para el control de la complejidad gramatical de nuevo se han observado los inventarios aportados por el *PCIC* referidos a *gramática* y a *ortografía*. También se ha tenido en cuenta la guía de contenidos lingüísticos propuesta por Díaz *et al.* (2011). Como resultado de la consulta de ambas fuentes, proponemos la siguiente síntesis de los componentes gramaticales de un nivel B2 de español:

### Fonología y aspectos gráficos

- Sistematización de la correspondencia entre escritura y pronunciación.
- Reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica del español.
- Conocimiento y manejo de las normas generales de ortografía de letras y palabras, acentuación gráfica y puntuación.

### Morfosintaxis y semántica

- Los artículos determinados e indeterminados. Presencia y ausencia. El neutro *lo*.
- El sustantivo. Flexión de género y número.
- El adjetivo. Flexión de género y número. Posición y significado. Grados del adjetivo. Sustantivación mediante el neutro *lo*.
- Pronombres y adjetivos demostrativos. Morfología y uso. Valor de anafórico y catafórico discursivo. Los adjetivos demostrativos en posición postnominal.
- Pronombres y adjetivos posesivos. Morfología y uso. Oposición forma tónica y átona. Fórmulas fijas. Combinación con artículos, oraciones de relativo, numerales y cuantificadores.
- Cuantificadores. Pronombres y adjetivos indefinidos. Contraste entre distintas formas. Estructuras partitivas. Comparación mediante el uso de *como*, *como sí*, *así como*...
- Pronombres personales. Posición: enclisis y proclisis. Presencia y ausencia. Valores de *se*. Combinación de pronombres. Complemento ético.
- Pronombres y adverbios relativos: *que*, *quien*, *el que (...)*, *como*, *donde*. Principales restricciones. Concordancia con el antecedente. Uso precedido de preposición.
- Pronombres interrogativos y exclamativos precedidos o no por preposición.
- El modo indicativo. Morfología y uso. Contraste entre tiempos del pasado. Valor de los tiempos del futuro como hipótesis.

- El imperativo. Morfología y uso.
- El modo subjuntivo. Morfología.
- Formas no personales del verbo simples y compuestas. Perífrasis: *seguir* + gerundio; *echarse a / ponerse a / romper a* + infinitivo; *dejar de* + infinitivo; *acabar de / terminar de* + infinitivo; *quedar en* + infinitivo; *solter* + infinitivo; *andar* + gerundio; *tener que / deber de* infinitivo; *dar por* participio pasado; *venir* + gerundio.
- La impersonalidad: usos de *se*; 2ª persona del singular; 3ª persona plural.
- La pasiva refleja.
- Usos de *ser*, *estar* y *haber*. Focalización informativa: verbo *ser* + relativo.
- Sistematización de verbos pronominales no reflexivos.
- Sistematización de los verbos que rigen preposición.
- Preposiciones y locuciones preposicionales más frecuentes. Sistematización del contraste *por / para*. Usos de *según*, *excepto*, *salvo*, *incluso*. Usos de *tras*, *cabe*, *bajo*, *so*.
- Adverbios y marcadores. Sistematización de adverbios y marcadores temporales. Adverbios y expresiones adverbiales de lugar, cantidad, modo, afirmación y negación.
- Conjunciones copulativas y disyuntivas: *y / o*; *ya...ya*; *sea... sea...*
- Subordinadas sustantivas de infinitivo y flexionadas. Referencias al pasado.
- El discurso referido y las interrogativas indirectas. Correlación temporal.
- Subordinadas relativas con o sin antecedente expreso.
- Oraciones subordinadas temporales: *cuando* + indicativo; *cuando* + subjuntivo; *al* + infinitivo. Conjunciones y modalidad verbal: *en cuanto*, *así que*, *antes de que*, *después de que*, *mientras*. Expresión de la gradación: *a medida que*, *una vez que*, *tan pronto como...*
- Oraciones subordinadas causales. Nexos y modalidad verbal: *es que*, *porque*, *como*, *dado que*, *debido a que*, *ya que*, *puesto que*, *por culpa de que*, *gracias a que*.
- Oraciones subordinadas consecutivas. Nexos y modalidad verbal: *así que*, *y por eso*, *o sea que*, *total que*.
- Oraciones subordinadas comparativas de igualdad, de superioridad y de inferioridad. Estructuras en función de los términos de comparación.
- Oraciones subordinadas condicionales. Nexos y modalidad verbal.: *si*, *con tal de que*, *excepto que*, *en caso de que*.
- Oraciones subordinadas finales. Nexos y modalidad verbal: *para (que)*, *a (que)*, *a fin de (que)*, *a efectos de (que)*.
- Conectores o expresiones temporales más frecuentes: *dentro de*, *al cabo de*, *después*, *hace*, *desde hace*.

### Elementos discursivos

El *PCIC* aporta, asimismo, un inventario referido a *géneros discursivos y productos textuales*. En él se señala que el usuario de nivel B2 comprende *cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico)*, así como *novelas breves y sencillas* (2006: 335-336). El mismo documento señala que dicho nivel supone un conocimiento de la macrofunción narrativa y los elementos lingüísticos que la componen, así como de la inserción de secuencias descriptivas y dialógicas (2006: 372-375).

### B. Determinar las posibles modificaciones en el texto

Las intervenciones que se van a realizar en el texto no modifican la estructura original. Este hecho es debido, por una parte, a que la extensión de la obra resulta muy asequible por su brevedad. De igual modo, el esquema narrativo lineal no ofrece dificultad alguna. Así, son dos los principios tenidos en cuenta en lo referente a las modificaciones:

- Actualizar la ortografía y construcciones o elementos arcaicos.
- Resumir o suprimir elementos con el objeto de aligerar la lectura.

### C. Redacción propiamente dicha

#### Modificaciones realizadas en la adaptación

##### - Actualizaciones ortográficas

<i>dize</i>	→	<i>dice</i>
<i>cavallero</i>	→	<i>caballero</i>
<i>paresce</i>	→	<i>parece</i>
<i>quanto</i>	→	<i>cuanto</i>
<i>escriptos</i>	→	<i>escritos</i>
<i>alcayde</i>	→	<i>alcalde</i>
<i>necessidad</i>	→	<i>necesidad</i>

##### - Sustitución de construcciones arcaicas por una forma en uso

<i>... que ganó a Antequera..</i>	→	<i>... que ganó Antequera...</i>
<i>... fue un cavallero...</i>	→	<i>... había un caballero...</i>
<i>... la dijo...</i>	→	<i>... le dijo...</i>

- Cambios en la puntuación y tipografía En ocasiones se han dividido párrafos de gran extensión con el objeto de agilizar la lectura. Se han añadido comillas en los estilos libres.

*... y guerra de Antequera hizo hechos dignos de perpetua memoria: sino que esta nuestra España tiene en tan poco el esfuerço (por serle tan natural y ordinario) que le parece, que quanto se puede hazer es poco: no como aquellos Romanos, y Griegos, que al hombre que se aventurava a morir una vez en toda la vida le hazian en sus escriptos inmortal, y le trasladavan en las estrellas.* → *... y en la guerra de Antequera realizó hazañas que siempre se recordarán (algo extraño en nuestra España, donde se valora poco –por ser tan natural y común– que le parece que todo lo que se puede hacer es poco: no como aquellos romanos y griegos, que al hombre que se atrevía a morir una vez en toda su vida le hacían inmortal en sus escritos y le trasladaban a las estrellas).*

*Visto esto de los quatro que quedavan los tres le acometieron, paresciendoles muy fuerte: de manera que ya contra el moro eran tres Christianos, que cada uno bastava para diez moros, y todos juntos no podian con este solo.* → *De los cuatro que quedaban, tres le atacaron, y les pareció muy fuerte; de manera que había tres cristianos contra el moro –que normalmente cada uno bastaba para diez moros– y todos juntos no podían contra él.*

- Modificar la disposición textual.

*Y yendo sobre el, le dixo. Cavallero, date por vencido, si no matarte he. Matarme bien podras, dixo el moro, que en tu poder me tienes: mas no podra vencerme, sino quien una vez me vencio.* → *Entonces le dijo:  
–Caballero, date por vencido, si no te mataré.  
–Podrás matarme, ya que me tienes en tu poder, pero solo podrá vencerme quien ya me ha vencido.*

- Ajustar elementos por exigencias del nuevo nivel lingüístico.

*... le hizo alcayde d'ella: para que pues auia sido tanta parte en ganalla lo **fuesse** en defendella...* → *...el rey le hizo alcalde, para defenderla al igual que la había ganado...  
El imperfecto de subjuntivo en oraciones compuestas por subordinación con coordenadas de pasado pertenece a un nivel C1.*

*... mira si te cumplo bien mi palabra, pues te prometí de traer un preso y te trayo dos...* → *... mira cómo cumplo mi palabra: te prometí traer un preso y te he traído dos...*

*Estructura concesiva: Si... que*  
Con verbo en indicativo. Posibilidad de aparecer en suspensión. Pertenece a nivel C2.

– Cambiar el orden de la frase.

*Pues una noche acabando de cenar, que hazia el tiempo muy sossegado...*

→ *Una noche que hacía buen tiempo, al acabar de cenar, el alcalde les dijo a todas estas palabras...*

*Y para lo que pedis, tomad de mi la seguridad que quisieredes, que yo lo cumplire.*

→ *Y tened la seguridad de que cumpliré con lo que pedís.*

– Reescribir oraciones completas.

*Traya el braço derecho regaçado y labrada en el una hermosa dama...*

→ *En el brazo derecho tenía tatuada una hermosa dama...*

*El alcayde no paro en el mysterio con que se dezian estas palabras, y usando en aquel punto de su acostumbrada virtud, le ayudo a levantar porque de la herida que le dio el escudero en el muslo, y de la del braço, aunque no eran grandes, y del gran cansancio y cayda, quedo quebrantado: y tomando de los escuderos aparejo, le ligo las heridas.*

→ *El alcalde no se dio cuenta del misterio con el que se decían esas palabras y le ayudó a levantarse. El caballero tenía heridas en el muslo y en el brazo, aunque no eran grandes, y estaba agotado por el cansancio y las caídas. Don Rodrigo le ayudó a cubrir las heridas.*

– Suprimir elementos de una oración.

*Hizole tambien alcayde de Alora, **de suerte que tenía a cargo ambas fuerças**, repartiendo el tiempo en ambas partes, y acudiendo siempre a la mayor necesidad.*

→ *También le hizo alcalde de Alora, por lo que repartía su cargo entre ambas ciudades y acudía siempre a la que tenía mayor necesidad.*

*Y mirando con mas atencion, vieron venir **por donde ellos yvan** un gentil moro en un cavallo ruano.*

→ *Y mirando con más atención, vieron venir un gentil moro en un caballo blanco y gris.*

– Eliminar oraciones completas con el objeto de agilizar la lectura.

*Cavallero, mirad que el prisionero que en la prision pierde el animo, aventura el derecho de la libertad. **Mirad que en la guerra los cavalleros han de ganar y perder: porque los mas de sus trances estan subjectos a la fortuna: y paresce flaqueza que quien hasta aqui ha dado tan buena muestra de su esfuerço, la de aora tan mala.** Si sospirays del dolor de las llagas, a lugar vays do sereys bien curado?*

→ *Caballero, después de ver vuestra valentía, no comprendo vuestra tristeza. Si suspiráis por el dolor de las heridas, vais a un lugar donde seréis curado.*

*Rodrigo de Narvaez quedo espantado y apiadado del extraño acontecimiento del moro: y pareciendole que para su negocio, ninguna cosa le podria dañar mas que la dilacion, le dixo.*

→ *Rodrigo de Narváez se quedó asustado y con pena de lo que había oído, y le dijo:*

#### D. Control del resultado

Una vez redactada la adaptación de la obra, se han realizado varias relecturas con el objeto de comprobar su adecuación al nuevo nivel lingüístico. Asimismo, se ha utilizado la herramienta informática *Paramtext TIP*. De este modo, se ha llevado a cabo una observación de los siguientes elementos, tanto en la obra original como en la nueva elaboración:

#### Número total de entradas léxicas

El número de entradas de la obra adaptada es de 1361 –sin considerar las llamadas *palabras vacías*–. Recordemos que algunas editoriales<sup>204</sup> utilizan el número de entradas como indicador del nivel lingüístico del texto. En ese sentido, la obra se mantiene en el rango 1000-1500 palabras, que es el habitualmente considerado para los niveles intermedios<sup>205</sup>. De cualquier modo, reiteramos nuestra opinión de que el número de entradas no es, en absoluto, un indicador válido si no se compara con la obra fuente. En este sentido, la versión que proponemos muestra una escasa diferencia con su original.

	<i>texto original</i>	<i>texto adaptado</i>
Palabras	3993	2939
Palabras diferentes	1766	1361
Palabras vacías	3749	2784
Palabras vacías diferentes	137	162

204. Recordemos que en el capítulo 4 del presente estudio (apartado 4.2.1.) se han expuesto los criterios de determinación del nivel lingüístico que proponen las editoriales analizadas.

205. La editorial SGEL es una excepción en este sentido, pues establece en 2000 el número de entradas para las obras de nivel B2.

Frecuencia de los términos respecto al corpus que ofrece la herramienta<sup>206</sup>

Frecuencia	texto original		texto adaptado	
	nº palabras	% palabras	nº palabras	% palabras
Muy alta	316	17,89	440	32,33
Alta	497	28,14	618	45,41
Media	176	9,97	184	13,52
Baja	93	5,27	67	4,92
Muy baja	36	2,04	15	1,1
No aparecen en el corpus <sup>219</sup>	648	36,69	37	2,72

La comparación entre ambas versiones pone de manifiesto que las principales intervenciones en el léxico de la obra original responden a la sustitución de ciertos términos por otros de mayor frecuencia<sup>208</sup>.

206. La aplicación *Paramtext TIP* explica del siguiente modo los criterios que determinan la frecuencia en español de las palabras del texto analizado:

*Después de haber realizado un estudio sobre la frecuencia de aparición de cada una de las palabras de un corpus, formado por 320575144 palabras, de las cuales, 309734 eran diferentes, se ha decidido dividir las palabras del texto en seis grupos:*

- **Frecuencia muy alta.** Son las palabras del texto cuya frecuencia en el corpus es superior o igual a 30000. Este tramo lo componen 939 palabras del corpus.
- **Frecuencia alta.** Son las palabras del texto cuya frecuencia en el corpus es inferior a 30000, pero superior o igual a 2000. Este tramo lo componen 10087 palabras del corpus.
- **Frecuencia media.** Son las palabras del texto cuya frecuencia en el corpus es inferior a 2000, pero superior o igual a 300. Este tramo lo componen 26295 palabras del corpus.
- **Frecuencia baja.** Son las palabras del texto cuya frecuencia en el corpus es inferior a 300, pero superior o igual a 20. Este tramo lo componen 80264 palabras del corpus.
- **Frecuencia muy baja.** Son las palabras del texto cuya frecuencia en el corpus es inferior a 20, pero superior a cero. Este tramo lo componen 192149 palabras del corpus.
- **Frecuencia cero.** Son las palabras del texto que no aparecen ninguna vez en el corpus.

Por tanto, este resultado permite saber según el corpus utilizado, qué cantidad de palabras del texto analizado se consideran de uso frecuente o poco frecuente en el español.

207. Las palabras que no aparecen en el corpus pertenecen, por lo general, a tres categorías: a) nombres propios; b) léxico en desuso; c) términos en uso, pero que aparecen en la obra original con una ortografía arcaica.

208. A este respecto, la editorial SGEL también ofrece indicaciones en sus adaptaciones: en las obras de nivel B1 no exceden el 10% de términos de frecuencia moderada y baja, mientras que las obras de nivel B2 no superan el 10% de vocabulario de frecuencia baja.

## Distribución de categorías gramaticales

<i>Categoría gramatical</i>	<i>Frecuencia</i>	
	<i>texto original</i>	<i>texto adaptado</i>
Verbos	2264	2487
Sustantivos	4685	4061
Adjetivos	2017	1685
Adverbios	716	644
Pronombres	4556	3744
Preposiciones	1016	732
Artículos	680	529
Conjunciones	1454	1204
Contracciones	88	65
No reconocidas	1193	25
No reconocidas (sin repetición)	620	14

La distribución de categorías gramaticales en ambas obras es muy semejante y responde más a la reducción llevada a cabo que a un cambio cualitativo de la composición textual. De nuevo, el número de palabras no reconocidas por el corpus es muy elevado en la versión original.

## Flexión verbal

<i>Flexión verbal</i>	<i>texto original</i>		<i>texto adaptado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Infinitivo	193	1,09	166	1,09
Participio	98	0,56	90	0,59
Gerundio	83	0,47	54	0,35
Presente de indicativo	811	4,59	705	4,62
Pretérito indefinido	29	0,17	317	2,09
Imperfecto de indicativo	165	0,93	382	2,5
Futuro simple	1	0,01	41	0,26
Condicional simple	0	0	26	0,09
Presente de subjuntivo	466	2,64	349	2,29
Imperfecto de subjuntivo	71	0,4	71	0,46
Futuro simple de subjuntivo	25	0,15	0	0
Imperativo	322		282	1,84

El análisis de la flexión verbal revela algunas diferencias entre ambas versiones. Recordemos que la lengua del siglo XV apenas mostraba tiempos compuestos, por lo que no se han considerado en la comparación. De las divergencias entre ambas versiones, la más destacada es que el futuro simple de subjuntivo se ha eliminado de la adaptación. Otra tendencia que se aprecia es la mayor presencia en la adaptación de los tiempos del pasado en indicativo. En cualquier caso, se aprecia el equilibrio en el sistema verbal de ambos textos.

#### Número de oraciones y párrafos

	<i>texto original</i>	<i>texto adaptado</i>
Oraciones	345	384
Número de párrafos	53	141

Los datos muestran que el texto adaptado mantiene aproximadamente el mismo número oraciones. En el caso de los párrafos, sin embargo, hay una cantidad muy superior, lo que supone que estos sean más breves y, por lo tanto, de más fácil lectura.

#### Longitud de las oraciones, en número de palabras, y longitud de párrafos, tanto en número de palabras como de oraciones

<i>Sin palabras vacías</i>	<i>texto original (media)</i>	<i>texto adaptado (media)</i>
Palabras por oración	12	8
Palabras vacías por oración	11	7
Palabras por párrafo	75	21
Palabras vacías por párrafo	71	20
Oraciones por párrafo	7	3

Las oraciones son más breves en el caso del texto adaptado. De igual modo, se confirma que los párrafos están compuestos por un número menor de oraciones.

#### E. Anotación del texto

Los comentarios al texto se han dispuesto de forma distinta en función de su finalidad. Veamos:

##### Notas a pie de página

- Notas explicativas referentes a hechos o datos que posiblemente el lector no sea capaz de interpretar.
- Aclaraciones léxicas y gramaticales sobre elementos de especial dificultad. En algunos casos se parafrasean oraciones con construcciones complejas.

### Notas marginales

- Comentarios en torno al estilo y a figuras retóricas presentes en el texto.
- Aclaraciones sobre las referencias eruditas contenidas en la obra.

### F. Elaboración de herramientas de apoyo

La presente adaptación está dirigida al estudiante extranjero que desea aproximarse al conocimiento de la cultura y literatura españolas a partir de la lectura de obras tradicionales, pero cuyo nivel lingüístico no le permite acceder a la pieza original. Ciertamente, para un curso de especialización se encuentran disponibles las excelentes ediciones filológicas a las que ya nos hemos referido. De igual modo, las herramientas pretenden ser un primer contacto que permita, al lector que así lo desee, continuar con la lectura y estudio de esta y otras obras canónicas de la literatura española.

Asimismo, son tres los objetivos didácticos principales que se han tenido en consideración en la redacción de la adaptación y la elaboración de herramientas de apoyo:

- Aclarar el contexto histórico, social y cultural de la obra, especialmente aspectos relevantes para la interpretación que posiblemente un lector no nativo desconozca.
- Conocer los orígenes y conformación del género novelesco en la península Ibérica analizando *El Abencerraje* como exponente del mismo.
- Situar la obra y los temas en ella tratados dentro de la tradición literaria española.

Por último, todas las herramientas están adaptadas a un nivel lingüístico B2, con la excepción del apartado de *ampliación*, que contiene extractos de obras especializadas y otros textos literarios.

Así, las herramientas propuestas y su secuenciación son las siguientes:

#### Antes de leer

- *Cronología: contexto histórico y literario de la época*
- *El pueblo morisco*
- *La novela*: Dossier que explica los orígenes del término y contextualiza *El Abencerraje* dentro de la producción de la época.
- *Características del lenguaje de El Abencerraje*
- *Mapa de localizaciones*

#### Después de leer

- Estudio de la obra
- Propuesta de ejercicios y actividades
- Para saber más: bibliografía y enlaces web.

*5.2.4. Última fase: puesta en práctica, evaluación y modificaciones*

Dado que la siguiente propuesta ha sido diseñada como parte de un proyecto de tesis doctoral, aún no ha sido utilizada como material de aula, por lo que esta fase se irá concretando en el caso de que el texto cumpla su finalidad de ser utilizado como lectura en un aula de español (LE) y se pueda evaluar el resultado de su puesta en práctica.



*Historia del  
Abencerraje y  
la hermosa Jarifa*



## Índice

### Antes de leer

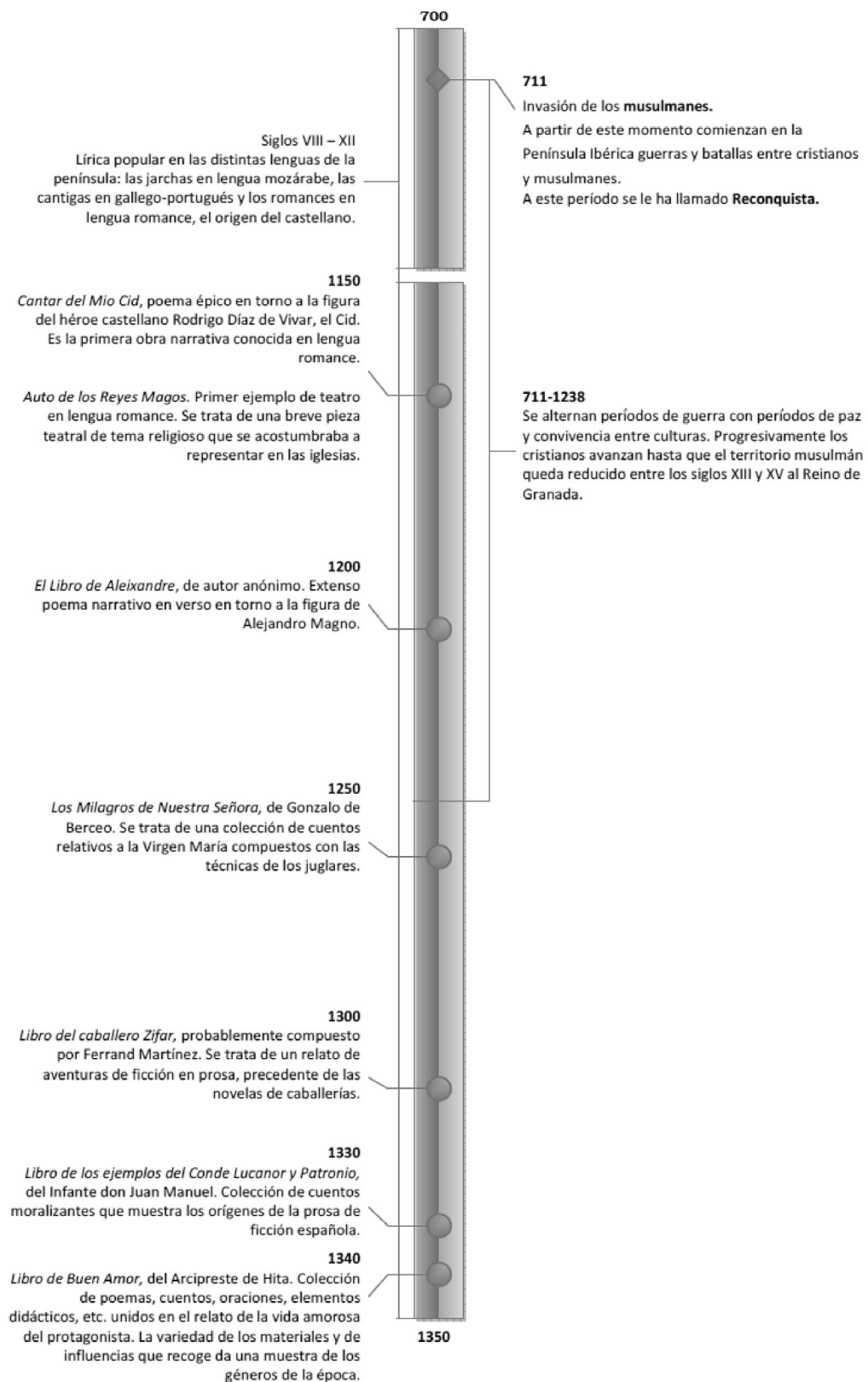
- *Cronología: contexto histórico y literario de la época*
- *El pueblo morisco*
- *La novela: Dossier que explica los orígenes del término y contextualiza *El Abencerraje* dentro de la producción de la época.*
- *Características del lenguaje de El Abencerraje*
- *Mapa de localizaciones*

### *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*

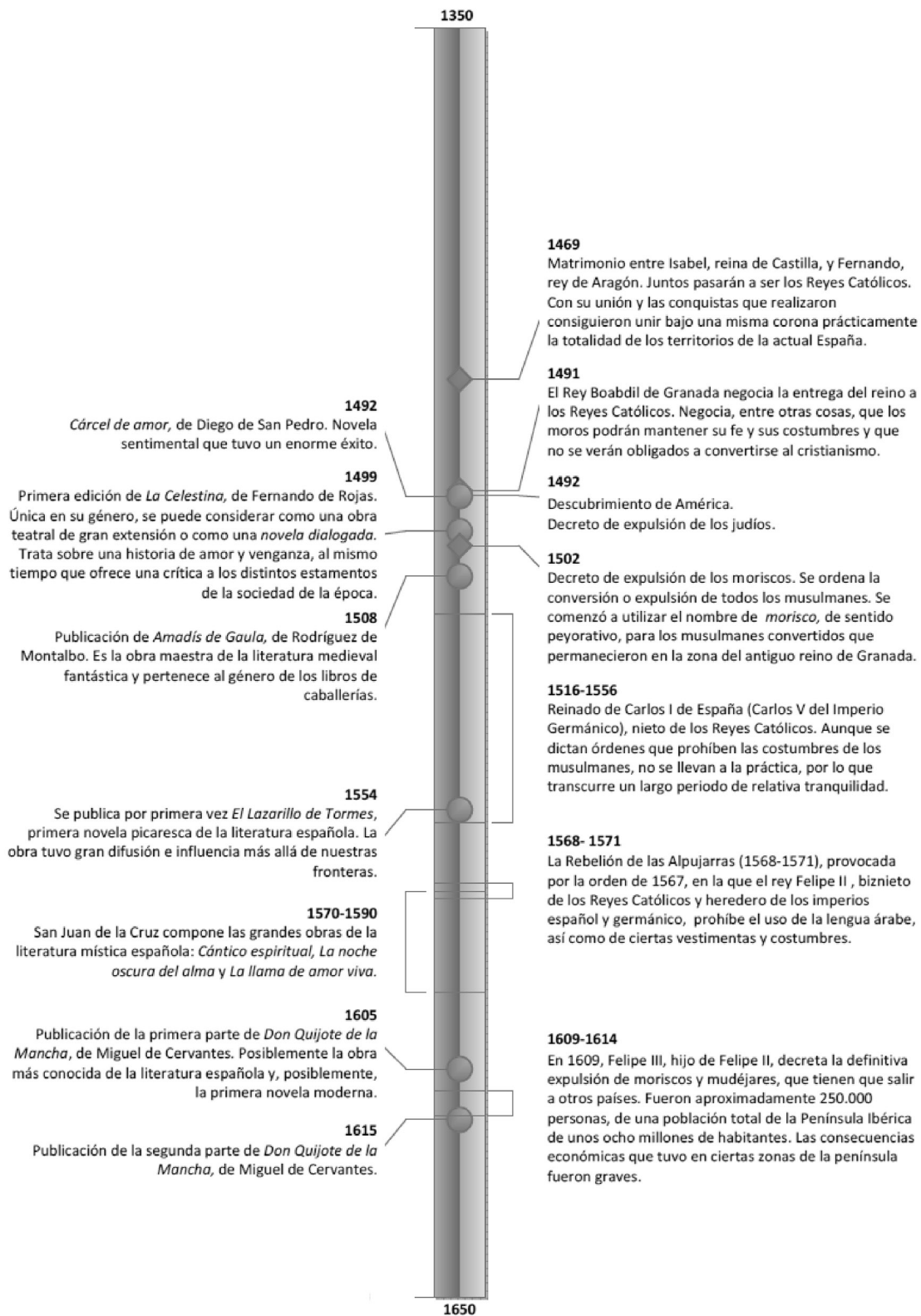
### Después de leer

- Estudio de la obra
- Propuesta de ejercicios y actividades
- Para saber más: bibliografía y enlaces web

## Contexto histórico y literario



5. PROPUESTA DIDÁCTICA: ADAPTACIÓN DE LA OBRA *HISTORIA DEL ABENCERRAJE Y LA HERMOSA JARIFA*



## El pueblo morisco

Tras la invasión musulmana del año 711, los cristianos del norte de la península buscan volver a ocupar el espacio perdido. Empieza en España un período que ha sido llamado *Reconquista*. La recuperación de territorios se llevó a cabo de dos formas:

- La repoblación de tierras despobladas o ganadas en combate.
- Batallas en las que se conquistan territorios dominados por los musulmanes. En los siglos XI, XII y XIII los reinos cristianos consiguen tomar, de norte a sur, casi la totalidad de la península. El territorio musulmán queda reducido al Reino de Granada.

Por lo general, en las zonas conquistadas se permitía la presencia de la población de otras religiones respetando su lengua, usos y costumbres. A estas poblaciones de musulmanes en tierras cristianas se les conocía con el nombre de *mudéjares*.



Vista de la ciudad de Toledo

Sin embargo, además de los cristianos, de los mudéjares y de los musulmanes del Reino de Granada, habitaban en España otras gentes: los *mozárabes*, o cristianos en territorio musulmán, y los judíos.

Dependiendo de las zonas y del momento histórico, hubo momentos con más tensiones y otros de pacífica convivencia, como es el caso de Toledo, *la ciudad de las tres culturas*, que especialmente entre los siglos XI y XV fue ejemplo de coexistencia y respeto. Es precisamente en esta ciudad donde estaba situada la *Escuela de Traductores de Toledo*, institución a la que debemos en gran medida que la cultura clásica y medieval haya llegado hasta nuestros días.

Desde el punto de vista político, la Edad Media supone la desaparición del sistema feudal, en el que los nobles propietarios de tierras acumulaban el poder, y el fortalecimiento de las monarquías, en las que los reyes recuperan el control territorial y de las instituciones.



*Danza morisca*, de Christoph Weiditz (1529)

En 1469, el matrimonio de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, los Reyes Católicos, une las dos coronas más importantes de la península: Castilla y Aragón. Los dos reinos conservan sus propias instituciones y

leyes, pero tienen algunos objetivos comunes: el dominio de todo el territorio peninsular y la unidad religiosa. En 1492 se acuerda la adhesión del Reino de Granada a la Corona de Castilla y, a pesar del pacto de respetar la cultura de los habitantes, en poco tiempo se obliga a los musulmanes –ahora conocidos con el nombre despectivo de *moriscos*– a convertirse al cristianismo, abandonar sus costumbres e, incluso, a dejar de hablar su lengua. Las progresivas prohibiciones serán causa de conflictos y rebeliones, que desembocarán en la expulsión definitiva en poco más de cien años.

*Hay general acuerdo sobre las tres etapas del conflicto cristiano-morisco, articuladas en torno a tres acontecimientos decisivos: 1500-1502, conversión de los mudéjares castellanos, 1568-1570, sublevación de los moriscos granadinos y 1609-1614, expulsión general (...) Cada uno de estos hechos ha introducido cambios radicales en las relaciones que sostenían las comunidades afrontadas; el primero significó la ruptura oficial de la «convivencia» medieval, el segundo marcó el fin de las ilusiones sobre la posibilidad de una mera comprensión recíproca, el tercero sancionó el triunfo del catolicismo excluyente en España. A través de ellos contemplamos, en cierto modo, el paso de la dualidad a la unidad.*

Antonio Domínguez Ortiz y Bernard Vincent (1978): *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente (pág. 17).

El modo de vida de los moriscos era muy semejante al del resto de los habitantes de la península. Las principales diferencias eran culturales y podían variar de una región a otra, como se interpreta en textos literarios y documentos de la época.

La primera diferencia era su pertenencia al Islam, con lo que eso supone en cuanto a estructura familiar y práctica de la fe. Aunque muchos moriscos se convirtieron públicamente al cristianismo, continuaban practicando su religión en secreto.

El segundo elemento es la lengua, conocida en aquel tiempo como *algarabía*. Por lo general, los moriscos la conservaron en el ámbito familiar y para la práctica religiosa.

En tercer lugar, se mantuvieron costumbres gastronómicas propias de su cultura, con predilección<sup>209</sup>



En algunos pueblos de la Comunidad Valenciana y Murcia se celebran las famosas fiestas de *moros y cristianos*, que evocan las batallas de tiempos pasados.

209. *predilección*: preferencia, gusto.



Mujer morisca, grabado de Christoph Weiditz (1529)

por algunos alimentos –cordero, dulces típicos– y rechazo por otros –vino, cerdo–, tanto por tradición como por motivos religiosos. De igual modo, se mantuvieron algunas vestimentas<sup>210</sup>, tipos de música, festividades, etc., especialmente en las zonas de más reciente adhesión al cristianismo.

Por último, los moriscos mantuvieron la conciencia de pertenecer a un grupo cultural y de diferente origen histórico al de los cristianos. Ese sentimiento da lugar a otras diferencias culturales y organizativas independientes en muchos aspectos de la sociedad que los rodeaba.

*Los moriscos no pertenecían a la sociedad estamental que los circundaba; y no solo por motivos ideológicos y políticos, sino porque la separaban de ella profundas diferencias orgánicas. El clero nunca fue una clase bien diferenciada dentro del Islam; menos aún cuando esta religión estaba proscrita y sus miembros ejercían unos rudimentarios ministerios en la clandestinidad. Tampoco podríamos hablar de una nobleza; de la que existió en tiempos anteriores, solo pobres restos quedaban: la mayoría prefirieron la conversión al exilio. No había, pues, una jerarquía reconocida, privilegios legales ni vínculos de dependencia. Casi los únicos criterios de diferencia eran los que provenían de la riqueza y de las profesiones. (...) Es posible que en el seno de la masa morisca hubiera tensiones y luchas de intereses, pero no lo bastante fuertes para que sean detectables. La oposición morisco-cristiano viejo era tan fuerte, tan fundamental, que relegaba a la sombra cualquiera otra y tendía a considerar el conjunto morisco, a pesar de sus innegables diferencias internas, como una unidad.*

Antonio Domínguez Ortiz y Bernard Vincent (1978). *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente (pág. 110).

### El morisco en la literatura

En la literatura medieval se encuentra una gran presencia de personajes musulmanes. Una de las manifestaciones en la que es más frecuente la figura del moro es en el *Romancero* o colección de romances viejos. Los romances son composiciones breves, anónimas, que fueron compuestas para ser recitadas o cantadas. Los más antiguos son de finales del siglo XIV y principalmente del siglo XV. Pertenecen a la literatura popular y tradicional, con todas sus características de transmisión oral, anonimia, variantes, etc.

210. *vestimenta*: ropa.

—¡Abenámar, Abenámar,  
moro de la morería,  
el día que tú naciste  
grandes señales había!  
Estaba la mar en calma,  
la luna estaba crecida,  
moro que en tal signo nace  
no debe decir mentira.  
Allí respondiera el moro,  
bien oiréis lo que diría:  
—Yo te la diré, señor,  
aunque me cueste la vida,  
porque soy hijo de un moro  
y una cristiana cautiva;  
siendo yo niño y muchacho  
mi madre me lo decía  
que mentira no dijese,  
que era grande villanía;  
por tanto pregunta, rey,  
que la verdad te diría.  
—Yo te agradezco, Abenámar,  
aquesa tu cortesía.  
¿Qué castillos son aquellos?

¡Altos son y relucían!  
—El Alhambra era, señor,  
y la otra la mezquita,  
los otros los Alixares,  
labrados a maravilla.  
El moro que los labraba  
cien doblas ganaba al día,  
y el día que no los labra,  
otras tantas se perdía.  
El otro es Generalife,  
huerta que par no tenía,  
el otro Torres Bermejas,  
castillo de gran valía.  
Allí habló el rey don Juan,  
bien oiréis lo que decía:  
—Si tú quisieses, Granada,  
contigo me casaría;  
darete en arras y dote  
a Córdoba y a Sevilla.  
—Casada soy, rey don Juan,  
casada soy, que no viuda;  
el moro que a mí me tiene  
muy grande bien me quería.

Romance de Abenámar, del *Romancero Viejo*

A pesar de que la presencia de muchos de estos romances, u otras obras como *El Abencerraje*, muestran una situación de tolerancia y respeto entre ambas culturas, a partir del siglo XV la literatura presenta una visión menos idílica<sup>211</sup>. La pureza de sangre –es decir, el hecho de descender de *cristianos viejos* y no descender de musulmanes o judíos– hace que se ridiculicen con frecuencia ciertas costumbres, que ponían bajo sospecha a aquel que las llevaba a cabo. Algunos hábitos, como no tomar vino, comer cerdo, ritos de sacrificios de animales, etc., son objeto de burla, como aparece en el siguiente poema que el famoso autor Lope de Vega (1562-1635) dedica al rey Felipe III:

*Y es tan aseado y limpio.  
Que de una vez limpió a España  
Lo que desde el postrer Godo  
Ningún rey pudo por armas;  
Echó, finalmente, a cuantos  
Por voto bebieron agua;  
Que en vino, tocino y bulas  
No gastaron una blanca*<sup>212</sup>.

211. *idílica*: ideal.

212. Es un rey tan limpio que pudo expulsar de España a quienes nadie, desde el último rey godo –dinastía de reyes de la Baja Edad Media–: a aquellos que decidieron beber agua, porque en

Miguel de Cervantes, en su novela breve *El coloquio de los perros*, acusa a los moriscos de poca honestidad y avaricia. En otra novela, *El licenciado Vidriera*, presenta a una mujer musulmana de gran belleza como culpable de la locura del protagonista. Incluso en la última obra compuesta por el autor, *Los trabajos de Persiles y Segismunda*, un morisco se avergüenza de sus orígenes. Sin embargo, en *El Quijote* presenta al entrañable morisco Ricote, al que retrata como personaje de gran humanidad, con una vida llena de desventuras. Este personaje da lugar a un cómico episodio en el que comparte con Sancho unos alimentos más propios de un cristiano que de un musulmán:

*Se tendieron en el suelo, y usando la hierba como mantel, pusieron sobre ella pan, sal, cuchillos, nueces, rajadas de queso, huesos de jamón, que si no se dejaban masticar, sí podían ser chupados. Pusieron asimismo un manjar negro que dicen que se llama caviar, y está hecho de huevos de pescados. No faltaron aceitunas, aunque secas y sin especias; pero sabrosas y entretenidas. Pero lo que más se tomó en aquel banquete fueron seis botas de vino, que cada uno sacó la suya: hasta el buen Ricote, que se había transformado de morisco en alemán o en tudesco (de Sajonia, una región de Alemania), sacó la suya, que era tan grande como las otras cinco.*

Miguel de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha (II parte)*. Capítulo LIV (texto adaptado).

La figura del morisco nunca llegará a desaparecer de la literatura española. La idealización del moro llegará hasta el siglo XIX con el movimiento romántico, que, lejos de despreciar la cultura medieval musulmana, ensalzará<sup>213</sup> y destacará sus valores.

### La novela: origen del género en la península

El término procede del italiano *novella*, que quiere decir «noticia», con el significado de relato que informaba de hechos recientes.

Hasta el siglo XV, la forma más común de narración era el denominado *romance*, que consistía en extensos relatos en verso, generalmente en torno a la figura de un héroe, como el *Libro de Aleixandre* (siglo XIII), dedicado a Alejandro Magno. En los siglos XIV y XV comenzaría el uso de la prosa para este tipo de relatos, dando origen a los libros de caballerías.

Posteriormente, en los siglos XVI y XVII, se comenzó a utilizar la palabra *novela* para referirse a relatos en prosa de extensión media –en el sentido de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes–, pero posteriormente se ampliaría su uso para designar<sup>214</sup> las narraciones de mayor longitud.

---

vino, *tocino* –grasa de cerdo– y *bulas* –documentos que la iglesia católica emitía para excusar del cumplimiento de normas– no gastaron una *blanca* –moneda de la época–.

213. *ensalzar*: elogiar, hablar bien de algo o alguien.

214. *designar*: llamar, referirse a.

A lo largo de la historia, el género ha evolucionado y ha habido formas muy diferentes de concebir la novela. Aquí hay algunos ejemplos<sup>215</sup>:

*Una novela es un espejo que se pasea a lo largo de un camino* (Stendhal, siglo XIX)

*Imagen de la vida es la novela, y el arte de componerla está en reproducir los caracteres humanos* (Benito Pérez Galdós, siglo XIX)

*Fusión de objetividad y fantasía, de mito e historia, de experiencia soñada y experiencia vivida* (Mario Vargas Llosa, s. XX)

Actualmente, el *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española de la Lengua, ofrece la siguiente definición:

*Obra literaria en prosa en la que se narra una acción fingida en todo o en parte, y cuyo fin es causar placer estético a los lectores con la descripción o pintura de sucesos o lances<sup>216</sup> interesantes, de caracteres, de pasiones y de costumbres.*



Portada de la primera edición de *Don Quijote de la Mancha* (1605)

En efecto, a pesar de los distintos puntos de vista, hay un acuerdo en que la novela tiene las siguientes características:

- Es un relato de *ficción* –o que se presenta como ficción, aunque trate de hechos reales–, a diferencia del *ensayo*.
- Está escrito en *prosa*, aunque puede contener partes en verso o dramatizadas.
- Tiene una cierta *extensión* y *complejidad* que la diferencian del *cuento* o *relato breve*.

*¿Cuáles son los orígenes de la novela en la literatura de tu país? ¿Qué otras características, en tu opinión, tiene este género?*

*Comenta si estás de acuerdo con la siguiente cita del filósofo español Ortega y Gasset: «La acción o trama no es la substancia de la novela, sino, al contrario, su armazón<sup>217</sup> exterior, su mero soporte mecánico. La esencia de lo novelesco no está en lo que pasa, sino precisamente en lo que no es pasar algo, en el puro vivir, en el ser y en el estar de los personajes, sobre todo en su conjunto o ambiente».*

215. Estas y otras definiciones se encuentran en el *Breve diccionario de términos literarios* de Demetrio Estébanez Calderón.

216. *lance*: acontecimiento. Se trata de un término poco habitual.

217. *armazón*: soporte o estructura exterior.

## La novela en el Renacimiento

En los siglos XV y XVI, el Renacimiento español, el género novelesco se encuentra en un momento de esplendor. En función de los gustos de los lectores, se empiezan a explorar nuevos géneros en prosa, que culminarán con la que se considera la primera novela moderna, *El Quijote*, publicada en 1605.

La prosa de ficción del Renacimiento se suele dividir en dos grandes grupos: la *narrativa idealista* –generalmente de aventuras, más imaginativa, con escenarios y personajes utópicos–, y la *narrativa realista*, con escenarios y personajes verosímiles, y con intención de crítica social. Dentro del primer grupo, podemos distinguir los siguientes tipos de novela:



Portada de la primera edición de *Amadís de Gaula* (1508)



El *Lazarillo de Tormes* retratado por Francisco de Goya (1808-1812).

- *La novela sentimental*, de tema amoroso. Una de las obras más conocidas en *Cárcel de amor*, de Diego de San Pedro.
- *La novela de caballería*. Los temas principales son las aventuras en escenarios exóticos. Algunas de las obras más destacadas son el *Amadís de Gaula*, de Rodríguez de Montalbo, y *Tirant lo Blanch* (originalmente escrita en valenciano), de Martí de Riquer.
- *La novela pastoril*. La obra más conocida en castellano es la *Diana*, del portugués Jorge de Montemayor (1520-1561). Estas obras nos ofrecen un mundo ideal de supuestos pastores que narran sus experiencias amorosas y sus desengaños
- *Las novelas bizantinas*. Son narraciones de amor y aventura en las que una pareja sufre la separación y, cada uno por su lado, vive complicadas aventuras, que terminan siempre con el feliz reencuentro de los amantes. Este género fue cultivado incluso por el propio Cervantes, en su obra *Persiles y Segismunda* (1617).
- *Las novelas moriscas*. Narraciones en torno a las aventuras entre moros y cristianos en las zonas fronterizas. Una de las obras más conocidas es la *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*, de autor desconocido.

El segundo grupo, la *novela realista*, destaca sobre el anterior por su originalidad y calidad. Se compone, principalmente, por el siguiente género:

- *La novela picaresca*. Se trata de obras de ficción autobiográfica, en las que un pícaro o personaje de baja clase social se enfrenta a diferentes situaciones empujado por su necesidad y pobreza. Tanto el pícaro como el resto de los personajes carecen de honradez y hacen lo que sea necesario por su propio interés. La obra más representativa de este género es *El Lazarillo de Tormes*, de autor anónimo.

*Aquí tienes el principio de la obra El Lazarillo de Tormes. Indica qué elementos muestran que se trata de una novela realista:*

Vuestra Merced debe saber primero que todos me llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé Gonzáles y de Antonia Pérez, de Tejares, pueblo de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes y por esta razón tomé mi apellido. Mi padre trabajaba en el molino de agua que había en aquel río, desde hacía más de quince años. Y ocurrió que allí le llegó a mi madre una noche la hora de traerme al mundo, y nací yo. De manera que con verdad me puedo decir nacido del río.

Era yo un niño de ocho años cuando algunas personas dijeron que mi padre era un ladrón; dijeron que robaba en el molino; él, que Dios le perdone, no pudo decir lo contrario, y por ello le llevaron a la cárcel; después salió para otras tierras, donde murió peleando contra los moros.

Mi pobre madre, cuando se vio sin marido y sin dinero, decidió irse a vivir a la ciudad. Alquiló una casita y pronto empezó a trabajar para algunos estudiantes, haciéndoles la comida; y también lavaba la ropa a unos criados del Comendador de la Magdalena.

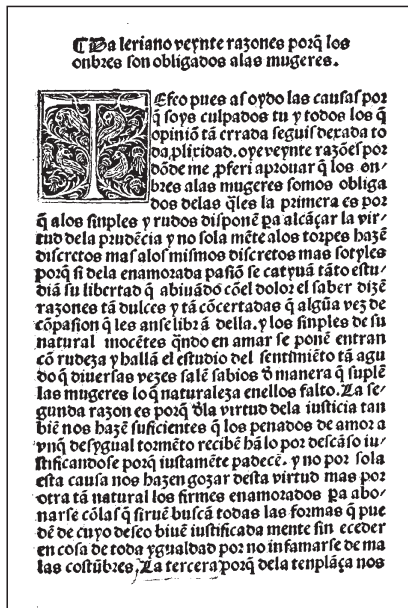
*El Lazarillo de Tormes*. Versión adaptada. Barcelona: Editorial Santillana págs. 9-10.

### **Características del lenguaje en *El Abencerraje y la hermosa Jarifa***

El español del siglo XVI presentaba ciertas diferencias con el español actual. Veamos algunas de las más llamativas:

#### ***Diferencias ortográficas:***

- No se utilizaban tildes.
- Las reglas de puntuación eran distintas a las actuales. Apenas existían normas, y estas se aplicaban con poco método. Se utilizaban signos que ya no existen, como *l*, en vez del punto. Otros, sin embargo, aún no existían, como los signos de interrogación o exclamación.



Página de la obra *Cárcel de amor*, de Diego de San Pedro. Edición de 1492 depositada en la Biblioteca Nacional.

tintamente: *–Decid, hermano; ¿sabéis vos de ese caballero alguna cosa que haya hecho notable? –Muchas sé –dijo él–, mas contaros he una por donde entenderéis todas las demás. Este caballero fue primero alcalde de Antequera...*

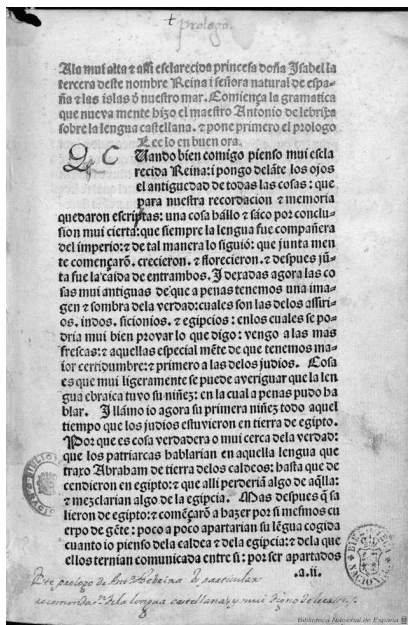
- Ciertas grafías eran distintas o variaban entre distintas formas: *s. ss, z, ç, j, x*, etc. Por ejemplo, el verbo *hacer* se escribía *hazer* o la terminación *–aba* del imperfecto de indicativo se escribía *–ava*.

**Diferencias gramaticales:**

- El pretérito perfecto y el pretérito imperfecto son poco frecuentes: *¿cómo me dejaste tanto tiempo sola?*
- Uso frecuente del imperfecto de subjuntivo en forma *–se*: *hablase, hicieses, quisiéramos, etc.*
- Los pronombres *le* y *lo* para el masculino, y *le* y *la* en el femenino se utilizan indistintamente.
- Los pronombres personales añadidos al verbo: *llamábanlos* en vez de *los llamaban*; *mirela* en vez de *la miré*.
- Los demostrativos *este* y *ese* se utilizan indis-

**Diferencias estilísticas:**

- El verbo al principio de la oración: *Hizo este caballero tanto servicio de su ley y de su rey, que después de ganada la villa le hizo alcalde de ella.*
- Uso frecuente de la conjunción *y*: *Digo esto porque han pasado muchos días que no hemos hecho otra cosa que nuestros nombres acreciente, y sería dar yo mala cuenta de mí y de mi oficio si, teniendo a cargo tan virtuosa gente y valiente compañía, dejase pasar el tiempo en balde.*
- Uso frecuente de la construcción *y + gerundio*: *Y dejando lanza con su darga y cimitarra, subió por la escalera hasta llegar al aposento de la hermosa Jarifa.*
- Conviven dos formas para dirigirse a la segunda persona:
  - *tú*: *Caballero, date por vencido; si no, matarte he.*
  - *vos*: *¿Heridas tenéis vos que yo no sepa?*



La *Gramática de la Lengua Castellana*, de Antonio de Nebrija, se publicó en 1492. Es el primer libro que se centra en la descripción de la lengua romance.

- El orden de los elementos de la frase es, en ocasiones, distinto al habitual en la lengua oral: *Verdad es que la esperanza que me dio de llamarme me sostenía, y que con ella engañaba parte de mis trabajos.*
- Se utilizan términos que existen en español moderno, pero con una frecuencia y un significado distintos: *virtud, gentil, merced*, etc.

*Lee el siguiente texto en la versión original e indica cuáles de los rasgos que hemos indicado aparecen en él:*

Hizo, pues, este caballero tanto en servicio de su ley y de su rey, que después de ganada la villa le hizo alcalde de ella para que, pues había sido tanta parte en ganalla, lo fuese en defendella. Hízole también alcaide de Álora, de suerte que tenía a cargo ambas fuerzas, repartiendo el tiempo en ambas partes y acudiendo siempre a la mayor necesidad. Lo más ordinario residía en Álora, y allí tenía cincuenta escuderos hijosdalgo a los gajes del rey para la defensa y seguridad de la fuerza: y este número nunca faltaba, como los inmortales del Rey Darío, que, en muriendo uno, ponían otro en su lugar. Tenían todos ellos tanta fee y fuerza en la virtud de su capitán, que ninguna empresa se les hacía difícil, y así no dejaban de ofender a sus enemigos y defenderse de ellos; y en todas las escaramuzas que entraban salían vencedores, en lo cual ganaban honra y provecho, de que andaban siempre ricos.

*¿Observas alguna otra peculiaridad en el texto?*

*¿Cuáles son los aspectos que más dificultan la comprensión?*



Imagen actual de la localidad malagueña de Álora. En lo alto del cerro aparece un castillo de origen árabe, construido en la Edad Media. A partir de la conquista, en 1492, se convirtió en una iglesia cristiana.

### Mapa de localizaciones



La historia tiene lugar en las poblaciones de Antequera, Álora, Coín, Cártama y Granada. Las cuatro primeras están situadas en la actual provincia de Málaga, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Todas ellas fueron parte del antiguo Reino de Granada hasta 1492, año en que se incorporaron al Reino de Castilla.

### **El Abencerraje**

de Antonio de Villegas.

Impreso en Medina del Campo, por Francisco del Canto.

Año de M. D. L. X. V.

Con Privilegio.

Se vende en Medina del Campo, en casa de Matheo del Canto.

### ***El Abencerraje***

De Antonio de Villegas,

Dirigido a la Majestad Real del Rey Don Felipe, nuestro señor.

Año de M. D. L. X. V.

*Este es un retrato de la virtud<sup>218</sup>, el esfuerzo, la generosidad y la lealtad, compuesto por Rodrigo de Narváez, y Jarifa, su padre y el Rey de Granada. Un diamante brilla aunque esté engarzado en oro, plata o plomo. De igual modo, la virtud brilla en las personas, aunque estas tengan algún defecto. La virtud es como el grano que, si cae en buena tierra, crece, y si cae en mala tierra, se pierde.*

Dice el cuento que en el tiempo del infante<sup>219</sup> don Fernando, que ganó Antequera<sup>220</sup>, había un caballero que se llamaba Rodrigo de Narváez, muy conocido por su virtud y hechos de armas<sup>221</sup>. Peleando contra los moros, este caballero hizo grandes hazañas, particularmente en la guerra de Antequera, donde hizo cosas que merecen ser recordadas (algo extraño en nuestra España, donde se valora poco –por ser tan natural y común– que parece que todo lo que se puede hacer es poco: no como aquellos romanos y griegos, que al hombre que se atrevía a morir una vez en toda su vida le hacían inmortal en sus escritos y le trasladaban a las estrellas).

En la *Edad Media* era normal explicar la intención de las obras. En este caso, el autor explica que se trata de una historia ejemplar. También era habitual hacer referencia a autores clásicos. Aquí se refieren a la *parábola* del sembrador, presente en los *Evangelios*.

La idea de que España no valora suficientemente a sus héroes aparece con frecuencia en otras obras de la literatura española de la época.

---

218. *virtud*: honestidad.

219. *infante*: príncipe.

220. *Antequera*: localidad situada en la provincia de Málaga, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La toma de Antequera ocurrió en 1410 y, en efecto, existe documentación que demuestra que Rodrigo de Narváez fue un personaje real que participó en la batalla, aunque no es posible que fuera nombrado alcalde de Álora, que fue tomada en 1498.

221. *hechos de armas*: logros en guerras y batallas.

Según los libros de historia del griego Herodoto (siglo IV a.C.), *Darío*, rey de Persia en el siglo V a. C., era famoso por tener un ejército de diez mil hombres; cuando uno de ellos moría, era sustituido inmediatamente.

Observa las *antítesis*:  
ofender-defender  
entraban-salían

Hizo pues este caballero tanto para servir a su ley<sup>222</sup> y a su rey, que cuando ganó la villa de Antequera, el rey le hizo alcalde, para defenderla al igual que la había ganado. También le hizo alcalde de Álora<sup>223</sup>, por lo que repartía su cargo entre ambas ciudades y acudía siempre a la que tenía mayor necesidad.

Normalmente residía en Álora, y allí tenía cincuenta escuderos hidalgos enviados por el rey, para la defensa y seguridad de la ciudad (y nunca había menos, como los inmortales del rey Darío, que cuando uno moría, ponían otro en su lugar). Todos los caballeros tenían tanta fe en su capitán que ninguna empresa les parecía difícil. Así, no dejaban de ofender a sus enemigos y defenderse de ellos, y en todas las escaramuzas que entraban, salían vencedores. Y de esta forma ganaban honra y riquezas.

Una noche que hacía buen tiempo, al acabar de cenar, el alcalde les dijo a todos estas palabras:

–Hidalgos, señores y hermanos míos, me parece que ninguna cosa despierta tanto los corazones de los hombres como el ejercicio de las armas, porque así se adquiere experiencia en las propias y se pierde miedo a las ajenas<sup>224</sup>. Y no es necesario que yo traiga testigos desde fuera, porque vosotros sois verdaderos testimonios<sup>225</sup>. Os digo esto porque han pasado muchos días en los que no hemos hecho nada para mejorar nuestro renombre<sup>226</sup>. Yo sería el culpable de desaprovechar el tiempo, teniendo a cargo gente tan virtuosa y valiente. Me parece, si os parece bien –ya que la claridad y seguridad de la noche nos invita<sup>227</sup>–, que será bueno mostrar a nuestros enemigos que los defensores de Álora no duermen. Ya os he dicho mi voluntad, así que hagamos lo que os parezca.

Ellos respondieron que ordenase, que todos le seguirían. Y nombró a nueve de ellos, los armó y, una vez armados,

222. *servir a su ley*: se refieren aquí a las leyes cristianas.

223. *Álora*: localidad situada en el interior de Málaga.

224. ...*lo que más despierta los corazones de los hombres es el ejercicio de las armas, porque adquiere experiencia en las propias **armas** y se pierde miedo a las **armas** ajenas.*

225. ... *vosotros mismos sois un ejemplo de experiencia y valentía con las armas.*

226. *renombre*: fama, reputación.

227. ... *la noche está clara y parece segura, así que podemos salir a practicar con las armas.*

salieron por una puerta falsa que tenía la fortaleza<sup>228</sup>, para que nadie se diera cuenta y la fortaleza quedase protegida.

Y yendo por un camino, hallaron otro que se dividía en dos. El alcalde les dijo:

–Podría ser que yendo todos por este camino, se escapase la caza por este otro. Así que id vosotros cinco por uno, y yo con estos cuatro me iré por el otro. Y si alguno se encuentra con enemigos que no pueda vencer, que toque alguien el cuerno<sup>229</sup>, y los otros acudirán en su ayuda.

Iban los cinco escuderos por su camino adelante, hablando de diversas cosas, y uno de ellos dijo:

–Deteneos, compañeros, que, o yo me equivoco, o viene gente.

Y, metiéndose en una arboleda<sup>230</sup> que había junto al camino, oyeron ruidos. Y mirando con más atención, vieron venir un gentil<sup>231</sup> moro en un caballo blanco y gris.

Era grande de cuerpo, y hermoso de rostro<sup>232</sup>, y montaba bien a caballo. Vestía una marlota roja y un albornoz<sup>233</sup> de Damasco del mismo color, todo bordado de oro y plata. En el brazo derecho tenía tatuada una hermosa dama, y en la mano traía una gruesa y hermosa lanza de dos hierros. Traía una darga y cimitarra, y en su cabeza un turbante tunecino<sup>234</sup>, que le servía de adorno y también como defensa. Así venía el moro, mostrando un buen aspecto y cantando un cantar que él mismo compuso en el dulce recuerdo de sus amores, que decía:

---

228. *fortaleza*: castillo o ciudad amurallada.

229. *cuerno*: instrumento de viento, hecho con un cuerno de animal.

230 *arboleda* grupo de árboles

231. *gentil*: atractivo, con buen aspecto.

232. ... *tenía el cuerpo grande y el rostro hermoso...*

233. Se trata de la vestimenta típica de los moriscos. La *marlota* es un vestido que se ajunta al cuerpo con un cinturón. El *albornoz* es un tipo de capa con capucha.

234. Continúa la descripción de la vestimenta morisca: la *darga* es un tipo de escudo ovalado y la *cimitarra* es una especie de espada usada por los turcos y persas. El *turbante* es una tira larga de tela que rodea la cabeza.

Nacido en Granada  
Criado en Cártama<sup>235</sup>  
Enamorado en Coín<sup>236</sup>  
Frontero de Álora.

Observa el *paralelismo*:  
*le faltaba - no le faltaba*

Aunque a la música le faltaba arte, no le faltaba al moro alegría, y como traía el corazón enamorado, a todo lo que decía le daba buena gracia. Los escuderos<sup>237</sup>, sorprendidos de verle, no tardaron en encontrarle. El hombre, viendo que le habían encontrado, se dio la vuelta para plantarles cara<sup>238</sup>. Entonces, de los cinco escuderos, cuatro se apartaron y uno le atacó; pero, como el moro sabía luchar mejor, con su lanza lo arrojó a él y a su caballo al suelo. De los cuatro que quedaban, tres le atacaron, y les pareció muy fuerte; de manera que había tres cristianos contra el moro –que normalmente cada uno bastaba para diez moros– y todos juntos no podían contra él.

Se destaca de forma exagerada el valor de los caballeros cristianos.

Allí se vio en gran peligro, porque se le rompió la lanza. Pero, fingiendo que huía, puso las piernas en su caballo y derribó a un escudero; y como un ave, se colgó de la silla y le cogió su lanza, con la que volvió a plantar cara a sus enemigos, que le iban siguiendo –pensando que huía–, y lo hizo tan bien que poco después tenía a dos de los tres escuderos en el suelo. El otro que quedaba, viendo la necesidad de sus compañeros, tocó el cuerno y fue a ayudarlos.

El autor cumple con su intención de mostrar un retrato de la virtud y realiza una descripción muy detallada de la lucha.

Los escuderos estaban enfadados al ver que un caballero les duraba tanto<sup>239</sup>, y él casi perdía la vida en defenderse de ellos. En ese momento, uno de los escuderos le dio una lanzada<sup>240</sup> en el muslo que lo atravesó por completo. Él, con rabia, se dio la vuelta y le dio una lanzada que tiró a él y a su caballo al suelo.

En las referencias a Rodrigo de Narváez se destaca su superioridad sobre el resto de los personajes.

Rodrigo de Narváez, dándose cuenta del peligro en el que estaban sus compañeros, atravesó el camino. Como tenía el mejor caballo, se adelantó. Don Rodrigo se quedó asombrado al ver la valentía del moro, porque de los cinco

235. *Cártama*: localidad situada en el interior de la provincia de Málaga.

236. *Coín*: localidad malagueña, también del interior de la provincia.

237. *escudero*: caballeros nobles, llamados así porque llevan un escudo.

238. *plantarles cara*: enfrentarse a ellos.

239. ... *al ver que tardaban tanto en vencer al caballero*...

240. *lanzada*: golpe con una lanza.

escuderos, tenía a cuatro en el suelo y al otro. Entonces le dijo:

–Moro, ven hacia mí, y si tú me vences, yo te aseguro que los demás no te harán nada.

Y comenzaron a pelear con valentía. Don Rodrigo estaba descansado, pero el moro estaba herido y apenas podía mantenerse. Como veía que en esta batalla podía morir, golpeó con su lanza a don Rodrigo, que, si no hubiera parado el golpe con su escudo, habría muerto.

Don Rodrigo, recibiendo el golpe, arremetió<sup>241</sup> contra él y le hirió en el brazo derecho, y, echándose sobre él, le sujetó de los brazos, le sacó de la silla y le tiró al suelo. Entonces le dijo:

–Caballero, date por vencido, si no, te mataré.

–Podrás matarme, ya que me tienes en tu poder, pero solo podrá vencerme quien ya me ha vencido.

El alcalde no se dio cuenta del misterio con el que se decían esas palabras y le ayudó a levantarse. El caballero tenía heridas en el muslo y en el brazo, aunque no eran grandes, y estaba agotado por el cansancio y las caídas. Don Rodrigo le ayudó a cubrir las heridas y le hizo subir en un caballo de un escudero, porque el suyo estaba herido, y volvieron por el camino de Álora. Y mientras iban hablando de la gran valentía del moro, este suspiró y habló algunas palabras en algarabía<sup>242</sup>, que ninguno entendió. Rodrigo de Narvárez le miraba y se acordaba de su valentía. Pensó que tanta tristeza debía de ser por otra causa. Y, para informarse, le dijo:

–Caballero, después de ver vuestra valentía, no comprendo vuestra tristeza. Si suspiráis por el dolor de las heridas, vais a un lugar donde seréis curado. Si os duele pensar que vais a prisión, sabed que es normal en las guerras. Y si tenéis otro dolor secreto, confiad en mí, que yo os prometo ayudar en lo que pueda.

La repetición de varias formas de la misma palabra se denomina *políptoton*.  
solo podrá **vencerme**  
quien ya me ha **vencido**.

Observa la repetición de *si... sí... sí..*, que da sonoridad y ritmo a las palabras de don Rodrigo.

241. *arremeter*: arrojar o echarse con fuerza contra algo o alguien.

242. *algarabía*: lengua árabe. Actualmente se utiliza esa palabra cuando varias personas hablan a la vez y no es posible entender lo que dicen.

El moro, levantando la mirada del suelo, le dijo:

–¿Cómo os llamáis, caballero, que tanto os preocupáis de mis desgracias?

Él le dijo:

–A mí me llaman Rodrigo de Narváez, soy alcalde de Antequera y Álora.

El moro, sonriendo, le dijo:

En las obras de la Edad Media y el Renacimiento se cita con frecuencia la *fortuna* como el azar que decide nuestro destino. Normalmente se representa como una rueda o noria que sube y baja a los hombres, cambiando así su suerte.

–Aunque he tenido mala suerte, la fortuna me ha puesto en vuestras manos. Aunque nunca hasta ahora os había visto, conozco vuestra buena reputación. Y para que no penséis que es el dolor de las heridas lo que me hace suspirar, os voy a contar mi secreto. Mandad apartar a vuestros escuderos.

El alcalde los hizo apartar y, cuando se quedaron solos, el moro suspiró y le dijo:

–Rodrigo de Narváez, famoso alcalde de Álora, escucha lo que te voy a decir y verás si tengo motivos para estar triste. Me llaman Abindarráez el mozo<sup>243</sup>, a diferencia de un tío mío, hermano de mi padre, que tiene el mismo nombre. Soy de los Abencerrajes de Granada, de los cuales muchas veces habrás oído<sup>244</sup> hablar. Hubo en Granada una familia de caballeros a los que llamaban los Abencerrajes, que eran flor de aquel reino<sup>245</sup>, porque eran bondadosos y trabajadores. Eran muy estimados por el rey y todos los caballeros, y muy amados y queridos por la gente común. En todas las escaramuzas<sup>246</sup> que entraban, salían vencedores, y en todas las celebraciones de caballería destacaban por sus bonitos trajes. De manera que se podía decir que eran un modelo tanto en la paz como en la guerra. Se dice que nunca hubo un Abencerraje tacaño, ni cobarde, ni con mala actitud. No se consideraba Abencerraje a quien no servía a una dama, ni se consideraba dama a quien no tenía un Abencerraje como servidor. Pero la mala suerte hizo que todo cambiara: el rey de Granada recibió falsas informaciones de que dos

Observa el recurso: *Abencerraje-dama, dama-Abencerraje*. La repetición de palabras de forma cruzada se denomina *quiasmo*.

243. *mozo*: joven.

244. Futuro de probabilidad en pasado: *posiblemente has oído hablar*.

245. ... *eran personas muy destacadas y distinguidas en aquel reino...*

246. *escaramuzas*: batallas.

Abencerrajes querían matar al rey y dividir el reino entre ellos dos. Cuando el rey conoció esta conjura, verdadera o falsa, los hizo degollar<sup>247</sup>. Le ofrecieron al rey grandes rescates por su vida, pero él no quiso escuchar. Cuando la gente perdió la esperanza de sus vidas, comenzó a llorarlos<sup>248</sup>. Los lloraban los padres que los engendraron y las madres que los parieron; los lloraban las damas a quienes servían y los caballeros a quienes acompañaban. Y toda la gente común lanzaba un grito tan fuerte como si la ciudad fuera invadida por enemigos. De esta forma, si sus vidas se pudieran comprar con lágrimas, los Abencerrajes no morirían tan tristemente. Aquí ves cómo acabó tan ilustre linaje<sup>249</sup> y tan importantes caballeros; piensa cuánto tarda la fortuna en subir un hombre y qué rápido lo derriba; cuánto tarda en crecer un árbol y qué rápido va al fuego; con cuánta dificultad se edifica una casa y qué rápido se quema. Como resultado, ningún Abencerraje pudo vivir en Granada, excepto mi padre y un tío mío, que fueron considerados inocentes de este delito, con la condición de que sus hijos fuesen enviados fuera de la ciudad y sus hijas se casaran fuera del reino.

Observa los *paralelismos* que llenan de expresividad las palabras de Abindarráez.

La suerte es inestable y *la rueda de la fortuna* cambia la situación de las personas.

Rodrigo de Narváez, que estaba mirando con cuánta pasión le contaba su desgracia, le dijo:

–Por cierto, caballero, vuestra historia es muy extraña, y la injusticia que se hizo a los Abencerrajes fue grande, porque no creo que ellos cometiesen traición.

–Es como yo digo –dijo él–. Y esperad y veréis cómo desde ese momento todos los Abencerrajes fuimos desgraciados. Yo salí del vientre de mi madre<sup>250</sup>, y debido a la orden del rey, me enviaron a Cártama, a casa del alcalde, con el que tenían una amistad muy estrecha. El alcalde tenía una hija, casi de mi edad, a quien amaba más que a sí mismo, porque además de ser hija única y hermosísima, su madre había muerto en el parto. Esta muchacha y yo, en nuestra niñez, nos considerábamos hermanos. No me acuerdo de haber pasado una hora en la que no estuviésemos juntos.

247. *degollar*: cortar el cuello.

248. ...*llorar por ellos*.

249. *linaje*: familia.

250. ...*nací*...

*Sálmacis* fue una hermosa ninfa que se enamoró de *Troco* (o Hermafrodito), hijo de dioses. Un día, mientras él se bañaba, ella se enamoró de su belleza y se abrazó a él. Mientras él la rechazaba, ella pidió a los dioses que unieran sus cuerpos, lo que fue concedido. Surgió así un nuevo ser de doble sexo, lo que da origen al término *hermafrodita*.

*Narciso* era un hermoso joven que murió porque se enamoró de su imagen reflejada en un lago, cayó al agua y se ahogó.

El gran dios *Zeus* encargó al joven *Paris* entregar una manzana de oro a la diosa más bella, y este eligió a *Venus*, que en agradecimiento le dio el amor de *Helena*, desencadenando así la guerra de Troya.

Juntos nos criaron, juntos andábamos, juntos comíamos y bebíamos. Así nació un amor natural que fue creciendo.

Me acuerdo que una vez estaba en un jardín de jazmines, y la vi sentada junto a la fuente peinándose su hermosa cabeza. La miré y me pareció *Sálmacis* y me dije: «¡Oh, quién fuera *Troco* para aparecer ante esta hermosa diosa!». Fui hacia ella y ella me dijo: «Hermano, ¿cómo me dejaste tanto tiempo sola?». Yo le respondí: «Señora, porque hace rato que os busco, y nadie me supo decir dónde estabais, hasta que mi corazón me lo dijo. Decidme, ¿qué certeza tenéis de que en realidad seamos hermanos?». «Yo –dijo ella– no tengo otra certeza que el gran amor que te tengo, y ver que todos nos llaman hermanos». «Y si no fuéramos hermanos, ¿me querrías tanto?». «¿No ves –dijo ella– que si no fuéramos hermanos, no nos dejaría mi padre andar siempre juntos y solos?». «Entonces –dije yo– prefiero no perder ese bien». Entonces ella, sonrojándose, me dijo: «¿Y qué pierdes tú por que seamos hermanos?». «Me pierdo a mí y a vos»<sup>251</sup>. Dije yo. «Yo no te entiendo –dijo ella–, pero a mí me parece que, como somos hermanos, nos tenemos que amar de una forma natural». «Pero a mí vuestra hermosura me estremece algunas veces». Y bajando los ojos con vergüenza por lo que dije, la vi reflejada en la fuente tal como ella era. Y me decía a mí mismo: «Si yo me ahogara en esta fuente donde veo a mi señora, moriría como lo hizo *Narciso*. Y si ella me amase como yo la amo, ¡qué feliz sería yo! Y si pudiéramos vivir siempre juntos, ¡qué vida más hermosa sería la mía!». Diciendo esto, me levanté, cogí unos jazmines<sup>252</sup>, los mezclé con mirto<sup>253</sup>, hice una corona y, poniéndola sobre mi cabeza, volví hacia ella, coronado y vencido. Ella me miró y, quitándomela, la puso sobre su cabeza. Me pareció en ese momento más hermosa que *Venus* en el juicio de la manzana, y mirándome, me dijo: «¿Qué te parezco ahora, *Abencerraje*?». Yo le dije: «Me parece que acabáis de vencer el mundo y que os coronan como reina y señora». La seguí hasta que salimos de la huerta.

251. Hay un doble sentido del verbo *perder*: *Me pierdo* significa *me vuelvo loco*. La frase se debe entender como que se vuelve loco porque está enamorado y que la *pierde* a ella porque no puede casarse con ella.

252. *jazmín*: flores amarillas de muy buen olor.

253. *mirto*: arbusto aromático con bayas negras aromáticas.

Así vivimos durante mucho tiempo. A medida que fuimos creciendo, ambos entendimos que no éramos hermanos. No sé lo que ella sintió al principio de saberlo, pero yo nunca estuve más contento. En el momento que supimos la verdad, aquel amor limpio y sano que nos teníamos se comenzó a dañar y se convirtió en una rabiosa<sup>254</sup> enfermedad que nos duraría hasta la muerte. Ya solamente yo era feliz con ella. Todo lo que no venía de ella me parecía feo y sin utilidad en el mundo. Todos mis pensamientos estaban en ella. Ya en este tiempo nuestros pasatiempos eran diferentes. Ya yo la miraba con miedo de ser visto, ya tenía envidia del sol que la tocaba. Su presencia me hacía daño y su ausencia me debilitaba el corazón. Y creo que era lo mismo para ella.

Repetición rítmica de  
*ya... ya... ya*

El contraste entre los  
términos opuestos  
*presencia-ausencia* desta-  
ca su significado.

Entonces, la fortuna, envidiosa de nuestra dulce vida, quiso quitarnos nuestra felicidad de esta manera: el rey de Granada envió al alcalde de Cártama<sup>255</sup> a Coín. Imaginad, si alguna vez habéis estado enamorado, cómo nos sentimos mi señora y yo. Nos juntamos en un lugar secreto para llorar por nuestra separación. Yo la llamaba «señora mía», «alma mía», «solo bien mío», y otros dulces nombres que el amor me enseñaba. «Cuando te vayas, ¿os acordaréis de vuestro cautivo...?». Ella me decía mil dulces palabras que todavía hoy me resuenan en mis oídos. Y al fin, para que nadie se diera cuenta, nos despedimos con muchas lágrimas y sollozos, dándonos un abrazo como prenda. Y como ella me vio tan afectado y con aspecto de muerto, me dijo: «Abindarráez, mi alma muere al separarme de ti, y como sé que sientes lo mismo, yo quiero ser tuya hasta la muerte; tuyo es mi corazón, tuya es mi vida, mi honra y mi hacienda<sup>256</sup>. Como prueba de esto, cuando llegue a Coín, donde ahora voy con mi padre, te avisaré; tú irás donde yo esté, y allí te daré lo que llevo conmigo<sup>257</sup>, a condición de que seas mi esposo». Con esta promesa me tranquilicé algo y le besé las manos por lo que me prometía. Ellos partieron al día siguiente, y yo me quedé como aquel que camina por las montañas y se le eclipsa el sol. Comencé a sentir su ausencia y a buscar remedios contra ella. Miraba a las

Las palabras de Abindarráez hacen referencia a los tópicos del *amor cortés*: *señora mía, cautivo...*

254. *rabiosa*: violenta.

255. Recordemos que el alcalde de Cártama es el padre de Jarifa.

256. *hacienda*: posesiones.

257. Jarifa se refiere a que se entregará por completo a su enamorado.

ventanas donde se solía poner, las aguas donde se bañaba, la habitación en la que dormía, el jardín donde dormía la siesta. Recorría todos los lugares donde ella había estado, y en todos me acordaba de ella.

Por fin, esta mañana mi señora cumplió su palabra y envió una criada a buscarme, porque su padre había partido a Granada. Yo, resucitado con esta buena noticia, me puse el traje con el que me encontrasteis para mostrar a mi señora mi alegría. Y, por cierto, no creí que cien caballeros pudieran detenerme, y si tú me venciste, no fue por tu esfuerzo<sup>258</sup>, que no es posible, sino por mi mala suerte, o por deseo del cielo, que quiso quitarme tanta felicidad. Así que considera tú ahora, al final de mis palabras, el bien que perdí y el mal que tengo. Yo iba de Cártama a Coín, breve viaje, aunque me parecía largo por el deseo<sup>259</sup>. Iba a la llamada de mi señora, a ver a mi señora, a gozar de mi señora y a casarme con mi señora. Ahora me veo herido, cautivo y vencido. Y lo que más siento es que mi oportunidad se termina esta noche. Déjame, pues, cristiano, consolarme con mis suspiros, y no pienses que es debilidad.

Abindarráez utiliza enumeraciones y repeticiones que enfatizan sus sentimientos.

Rodrigo de Narváez se quedó asustado y con pena de lo que había oído, y le dijo:

–Abindarráez, quiero que veas que puede más mi virtud que tu mala suerte. Si tú me prometes como caballero que volverás a prisión en tres días, yo te daré libertad para que sigas tu camino, porque sentiría mucho impedirte tu objetivo.

El moro, cuando le oyó, se quiso echar a correr de alegría y le dijo:

–Rodrigo de Narváez, si vos eso hacéis, seréis el más generoso que nunca hubo, y a mí me daréis la vida. Y tened la seguridad de que cumpliré con lo que pedís.

El alcalde llamó a sus escuderos y les dijo:

–Señores, confiad en este prisionero, que yo soy quien decido su rescate.

---

258. *esfuerzo*: trabajo o sacrificio con el que se hace algo.

259. *...aunque me parecía largo por las ganas que tenía de llegar...*

Ellos dijeron que ordenase lo que quisiese. Y tomando la mano derecha del moro entre las dos suyas le dijo:

–¿Vos me prometéis, como caballero, volver a mi castillo de Álora para ser mi prisionero dentro de tres días?

Él le dijo:

–Sí, lo prometo.

–Pues id. Buena suerte. Y si necesitáis mi ayuda, pedídmela.

Y diciendo que se lo agradecía, se fue camino de Coín con mucha prisa. Rodrigo de Narváez y sus escuderos volvieron a Álora hablando de la valentía y buen comportamiento del moro.

Y con la prisa que tenía el Abencerraje, no tardó mucho en llegar a Coín, yéndose derecho a la fortaleza. Tal y como le había dicho la dama, no paró hasta que encontró la puerta donde ella estaba. Cuando vio que nadie le observaba, llamó a la puerta con la punta de la lanza porque esta era la señal que le había indicado la criada. Luego, ella misma le abrió la puerta y le dijo:

–¿En qué os habéis detenido, señor mío? Hace rato que mi señora os espera.

Él se bajó del caballo y lo puso en un lugar secreto que encontró. Dejó la darga y la cimitarra, y la criada le llevó en silencio por el castillo. Subió por una escalera hasta llegar a la habitación de la hermosa Jarifa –que así se llamaba la dama–. Ella, que ya había oído su llegada, le salió a recibir con los brazos abiertos. Ambos se abrazaron sin decir palabra. Y la dama le dijo:

–¿En qué os habéis detenido, señor mío? Vuestra tardanza<sup>260</sup> me ha asustado.

–Mi señora –dijo él–, no ha sido por mi culpa, pero no siempre las cosas salen como los hombres desean.

Ella le cogió la mano y le metió en una cámara secreta. Y, sentándose en una cama que allí había, le dijo:

---

260. *tardanza*: retraso.

De nuevo los amantes se refieren con términos del *amor cortés*.

–Quiero, Abindarráez, que veáis de qué manera cumplen las cautivas de amor sus palabras. Desde que te prometí mi amor, he buscado el momento para encontrarnos. Yo os mandé venir a mi castillo para ser mi prisionero, como yo lo soy vuestra<sup>261</sup>, y haceros dueño de mi persona y de mis propiedades, aunque esto creo que no le gustará a mi padre, que todavía no conoce vuestro valor y experiencia, y espera un marido más rico para mí. Pero, para mí, tú eres la mayor riqueza del mundo.

Y diciendo esto, bajó la cabeza con vergüenza. El moro la tomó entre sus brazos y, besándole muchas veces las manos, le dijo:

En los matrimonios secretos, los amantes se desposaban ante una criada. Este tipo de matrimonios clandestinos aparece con frecuencia en las novelas de caballerías de la época.

–Señora mía, no tengo nada para daros. Solo mi amor es la señal de que eres mi señora y esposa.

Y llamando a la dueña<sup>262</sup> se desposaron<sup>263</sup>. Y se acostaron en su cama, donde encendieron más el fuego de sus corazones. En este tiempo pasaron obras y palabras amorosas, que no son más para la contemplación que para la escritura<sup>264</sup>.

Tras esto, el moro volvió a tener tristes pensamientos, y suspiró. La dama, con amor, le miró y le dijo:

–¿Qué es esto, Abindarráez? Parece que te has entristecido con mi alegría; te oigo suspirar. Pues, si yo soy todo tu bien, como me decías, ¿por quién suspiras? Y si no lo soy<sup>265</sup>, ¿por qué me engañaste? Si has encontrado alguna falta en mí, dímelo, porque podré corregirla. Y si sirves a otra dama, dime quién es para que la sirva yo. Si tienes otro dolor secreto, dímelo, que o yo moriré o te libraré de él.

El Abencerraje, avergonzado de lo que había hecho, le dijo:

–Señora mía, si no os quisiera más que a mí, no hubiera hecho esto. Y, para que no estéis preocupada sin saber lo que ocurre, quiero deciros lo que pasa.

---

261. ...como yo soy vuestra prisionera...

262. En este caso la *dueña* es la *criada*.

263. *desposarse*: casarse.

264. ...lo que ocurrió entre los amantes es mejor pensarlo que escribirlo en esta obra...

265. ... si yo no soy tu bien...

Luego le contó todo lo que había sucedido y, al cabo de un rato, le dijo:

–Así que, señora, vuestro cautivo también lo es del alcalde de Álora. Y no siento pena por la prisión, pero vivir sin vos es peor que la muerte.

La dama le contestó:

–No te preocupes, Abindarráez, que yo te ayudaré a buscar la solución. Yo digo así: cualquier caballero que dio la palabra<sup>266</sup> de volver a la prisión, puede cumplir enviando un rescate<sup>267</sup>. Yo tengo las riquezas de mi padre, y os las daré. Rodrigo de Narvárez es un buen caballero y aceptará.

El Abencerraje respondió:

–Me parece, señora mía, que me quieres tanto que no me aconsejas bien. Pero no cometeré ese error: si cuando venía a verte estaba obligado a cumplir con mi palabra, ahora, que soy vuestro esposo, tengo doble obligación. Yo volveré a Álora y me pondré en las manos del alcalde, y, tras hacer yo lo que debo, que haga él lo que quiera.

–Pues Dios no quiera –dijo Jarifa– que, si vais a estar preso, esté yo libre, porque no lo estoy<sup>268</sup>. Yo quiero acompañaros en este viaje: no puedo hacer otra cosa, por el amor que tengo hacia vos y por el miedo que tengo a mi padre.

Jarifa tiene miedo a su padre porque ha realizado un matrimonio clandestino. Su destino está así unido al de Abindarráez.

El moro, llorando, la abrazó y le dijo:

–Vamos a hacer lo que quieres, que así lo quiero yo.

Y a la mañana siguiente salieron. La dama llevaba la cara cubierta para no ser reconocida. Por el camino encontraron a un hombre viejo. La dama le preguntó dónde iba. Él le dijo:

–Voy a Álora, porque tengo negocios con el alcalde, que es el caballero más honrado y virtuoso<sup>269</sup> que jamás vi.

Jarifa se alegró mucho de oír esto, porque si el alcalde era tan generoso con todo el mundo, seguro que también lo

---

266. *dar la palabra*: prometer.

267. ... *puede cumplir enviando un rescate (en vez de ir prisionero)*...

268. ... *no estoy libre (porque estoy enamorada)*...

269. *virtuoso*: extraordinario.

era con ellos, que tan necesitados estaban<sup>270</sup>. Y, mirando al caminante, le dijo:

–Decidme, hermano: ¿sabéis de alguna cosa importante que haya hecho este caballero?

–Sé muchas –dijo él–, pero os voy a contar una para que entendáis todas las demás. Este caballero fue primero alcalde de Antequera, y allí estuvo mucho tiempo enamorado de una dama muy hermosa. Ella conocía el valor de este caballero, pero amaba a su marido. Ocurrió que, un día de verano, su marido y ella fueron a la huerta que tenían dentro de casa. Él llevaba un gavilán<sup>271</sup> en la mano y lo lanzó a unos pájaros. Estos huyeron y fueron a esconderse a un arbusto, pero el gavilán, astuto, los encontró y pudo matar a varios de ellos. El caballero entonces le dijo a la dama: «¿No te parece muy astuto el gavilán? Pues así es el alcalde de Álora con los moros, que así los persigue y así los mata». Ella, fingiendo no conocerle, le preguntó quién era: «Es el más valiente y extraordinario hombre que yo he conocido hasta ahora». Y comenzó a hablar bien de él, tanto que la dama se arrepintió de no haberle prestado atención y pensó: «¡Pues cómo! Los hombres están enamorados de este caballero y no lo estoy yo, estándolo él de mí. Ahora puedo hacer lo que quiera». Otro día, el marido había ido a la ciudad y la dama envió a una criada suya a avisar a don Rodrigo. Él, muy contento, fue a ver a la dama, que le estaba esperando en un lugar secreto. Después, le llevó a su habitación y juntos se dijeron dulces palabras. Al final, ella le dijo: «Señor Rodrigo de Narváez, yo soy vuestra desde ahora, y también todas mis posesiones. Pero esto no me lo agradecáis a mí, sino a mi marido, que fue el que me habló bien de vos». Entonces ella le contó lo que había pasado. Estas palabras causaron confusión y arrepentimiento a don Rodrigo, por hacer mal a una persona que hablaba bien de él, y, apartándose de ella, dijo: «Por cierto, señora, yo os quiero mucho y os querré siempre, pero no puedo hacer daño a un hombre que habla bien de mí. De hoy en adelante, cuidaré el honor de vuestro marido tanto como el mío propio». Y sin esperar más, se volvió por donde había venido. La dama se quedó ofendida; y es cierto, señores,

Esta historia no es original de esta obra. El mismo argumento aparece en distintas ocasiones. Parece que en este caso proviene de un libro de *novellas* titulado *Il Pecorone*, de Ser Giovanni.

270. ...estaban necesitados de la generosidad de don Rodrigo...

271. *gavilán*: un tipo de ave rapaz.

que el caballero fue muy valiente, pues venció a su propia voluntad.

El Abencerraje y su dama quedaron admirados con la historia. Él dijo que nunca había visto un hombre tan virtuoso. Ella respondió:

–Por Dios, señor, yo no quisiera un servidor tan extraordinario. Creo que él debía estar poco enamorado, porque se fue muy rápidamente. Fue más fuerte el honor del marido que la belleza de la mujer.

Y sobre esto dijo otras graciosas palabras.

Luego llegaron a la fortaleza y llamaron a la puerta. Los guardas, que ya sabían lo que había pasado, abrieron la puerta, y uno de ellos fue corriendo a llamar al alcalde. Le dijo:

–Señor, en el castillo está el moro que venciste, y trae consigo una hermosa dama.

El alcalde tuvo una corazonada<sup>272</sup> de lo que podía ser y bajó abajo. El Abencerraje, tomando a su esposa de la mano, fue hacia él y le dijo:

–Rodrigo de Narváez, mira cómo cumplo mi palabra<sup>273</sup>: te prometí traer un preso y te he traído dos. Aquí ves a mi señora: dime si he sufrido con motivo. Ahora, recíbenos como prisioneros, que yo te doy mi honor y a mi esposa.

Rodrigo de Narváez se alegró mucho de verlos y dijo a la dama:

–Yo no sé cuál de vosotros debe más al otro, pero yo os debo mucho a los dos. Entrad y descansad. Esta es vuestra casa.

Y así fueron a una habitación que les habían preparado, y allí comieron muy poco, porque estaban cansados del camino. El alcalde preguntó al Abencerraje:

–Señor, ¿qué tal están vuestras heridas?

---

272. *corazonada*: presentimiento, sospecha.

273. *cumplir con la palabra*: cumplir con lo prometido.

–Me parece, señor, que las tengo inflamadas<sup>274</sup> y con dolor.

La hermosa Jarifa, muy alterada, dijo:

–¿Qué es esto, señor? ¿Tenéis heridas que yo no sepa?

–Señora, es verdad que en la escaramuza de la otra noche me hice dos pequeñas heridas, y, por no haberme curado, están algo peor.

–Será mejor –dijo el alcalde– que os acostéis y venga un cirujano<sup>275</sup> que hay en el castillo.

Luego, la hermosa Jarifa le comenzó a desnudar; y vino el cirujano, le vio y le dijo que no era nada. Le puso un unguento<sup>276</sup> y en tres días estuvo sano.

Un día ocurrió que, acabando de comer, el Abencerraje dijo estas palabras:

–Rodrigo de Narváez, como eres sensato, entenderás lo que te voy a decir. Tengo esperanza de que tú nos puedas ayudar. Mi esposa, la hermosa Jarifa, no se quiso quedar en Coín porque tiene miedo de haber ofendido a su padre. Sé que el Rey te aprecia, aunque eres cristiano. Por eso te suplico que le pidas ayuda para nosotros y para que el padre de Jarifa nos perdone, porque ha sido la fortuna la que nos ha traído por este camino.

El alcalde les dijo:

–Os prometo hacer lo que pueda.

Y tomando tinta y papel, escribió una carta al Rey, que decía así:

CARTA DE RODRIGO DE NARVÁEZ, ALCALDE DE  
ÁLORA, PARA EL REY DE GRANADA

Esta obra incluye fragmentos del estilo *epistolar*, es decir, en forma de cartas y con su forma y lenguaje característicos.

*Muy alto y muy poderoso Rey de Granada:*

*Rodrigo de Narváez, alcalde de Álor, tu servidor, beso tus manos y digo así: que el Abencerraje Abindarráez el mozo, que nació en*

---

274. *inflamadas*: hinchadas o infectadas.

275. En aquel tiempo, el *cirujano* era una especie de médico de poco nivel que asistía a los soldados heridos. Entre sus funciones estaban aplicar cremas o unguentos en las heridas.

276. *ungüento*: crema o pasta con propiedades medicinales.

*Granada y se crió en Cártama, en casa del alcalde, se enamoró de la hermosa Jarifa, su hija. Después tú, por ayudar al alcalde, le enviaste a Coín. Los enamorados, para mostrarse su amor, se desposaron. Y yo le encontré en el camino, en una escaramuza en la que fue muy valiente, pero le gané y le hice mi prisionero. Él me contó su triste caso, y yo le liberé dos días para que viera a su amiga. Él volvió a prisión, y ella volvió con él, y ahora están los dos en mi poder. Yo te suplico una ayuda para estos dos amantes. Yo les perdonaré el rescate y les liberaré; tú harás que el padre de ella los perdone. Y así demostrarás que eres grande.*

En la Edad Media era frecuente referirse a la amada como la *amiga*. Todavía hoy hay testimonios de esta forma en los romances populares.

Cuando el Rey la recibió, se la mostró al alcalde de Coín, y le dijo:

–Lee esta carta, que es del alcalde de Álora.

Y leyéndola se enfadó mucho. El Rey le dijo:

–No te preocupes, aunque tienes motivos. Sabes que yo haré lo que me pida el alcalde de Álora. Así que te mando que vayas a Álora y perdones a tus hijos y los lleves a tu casa, que yo siempre te lo agradeceré.

–El moro entendió que tenía que obedecer al Rey, y dijo que así lo haría.

Luego partió a Álora, donde ya sabían lo que había pasado, y lo recibieron con mucha felicidad y alegría. El Abencerraje y su hija fueron hacia él con vergüenza y le besaron las manos. Él los recibió muy bien y les dijo:

–No vamos a hablar de una cosa pasada. Yo os perdono que os hayáis casado sin mi permiso. Por lo demás, hija, escogisteis el mejor marido que yo os pudiera dar.

Todos aquellos días, el alcalde hacía muchas fiestas en su jardín. Una noche, acabando de cenar, les dijo:

–Soy en parte responsable de todo lo que ha ocurrido. Para mí, ha sido un honor teneros como prisioneros. Desde hoy, señor Abindarráez, sois libre y podéis hacer lo que queráis.

Ellos le besaron las manos por el bien que les hacía. Al día siguiente por la mañana, partieron de la fortaleza, acompañándolos el alcalde por el camino.

Estando en Coín, felices por tener lo que habían deseado, el padre les dijo:

Se hace mención a la buena convivencia y respeto entre las diferentes culturas.

–Hijos, es justo agradecer a Rodrigo de Narváez todo lo que ha hecho. Por eso, yo os quiero dar seis mil doblas zaenes<sup>277</sup>. Enviádselas y, desde ahora, consideradle vuestro amigo, aunque nuestras leyes sean diferentes.

Abindarráez le besó las manos, y tomó las monedas. Se las envió al alcalde junto con cuatro hermosos caballos, cuatro lanzas decoradas con oro y cuatro dargas. Y escribió así:

CARTA DEL ABENCERRAJE ABINDARRÁEZ, AL  
ALCALDE DE ÁLORA

*Si piensas, Rodrigo de Narváez, que me has dejado libre, te equivocas: cuando liberaste mi cuerpo, tomaste prisionero mi corazón. Las buenas obras son las prisiones de los buenos corazones. Y si tú ayudas a los que deberías destruir, yo, por ser de la familia de los Abencerrajes, estoy obligado a agradecerte y servirte. Por eso recibes este regalo de mí y de Jarifa, tan limpia y leal.*

El alcalde agradeció un regalo tan grande, y tomó los caballos, las lanzas y las dargas. Después, escribió a Jarifa así:

CARTA DEL ALCALDE DE ÁLORA A LA HERMOSA  
JARIFA

*Hermosa Jarifa:*

Los comerciantes o *mercaderes* con frecuencia aparecen representados como avaros y codiciosos. Suelen ser personajes con sentido muy negativo.

*No me ha permitido Abindarráez disfrutar de la felicidad de perdonar y hacer el bien. Recibo los caballos y las armas, que me ayudarán a defenderos de vuestros enemigos. Abindarráez fue generoso al enviarme el oro, pero si yo lo aceptara, parecería un codicioso mercader. Os lo devuelvo como prueba de agradecimiento por estar en mi castillo. Y también, señora, yo no robo a las damas, sino que las honro y las sirvo.*

Y con esto les volvió a enviar las monedas. Jarifa las recibió y dijo:

–Nadie puede vencer a Rodrigo de Narváez ni en armas ni en elegancia.

De esta manera, todos se que quedaron muy contentos y comenzaron una estrecha amistad que duró toda la vida.

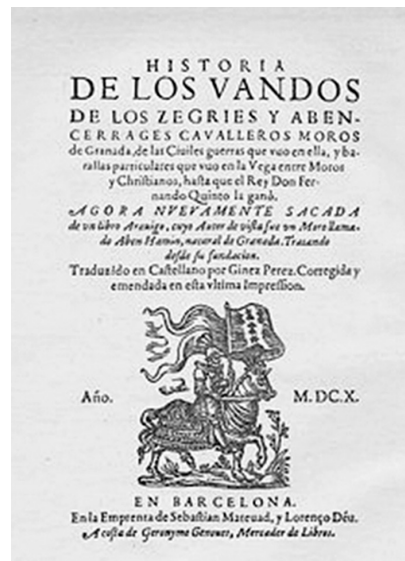
---

277. *doblas zaenes*: moneda árabe.

## Estudio de *El Abencerraje*

### Género de la obra

La obra pertenece al género *morisco*, también conocido como *fronterizo* o *de tema granadino*, por referirse a los conflictos entre moros y cristianos en las zonas de contacto entre reinos. Junto a *El Abencerraje*, otras obras conocidas de este género son *Historia de los bandos de los zegríes y abencerrajes*, más conocida como *Las guerras de Granada* (1591), de Ginés Pérez de Hita, o *El Abencerraje, Ozmín y Daraja* (1599), de Mateo Alemán. Muy acertadamente, se ha dicho que estas obras son novelas de caballerías basadas en un contexto histórico real.



Otro ejemplo de novela morisca: *Historia de los bandos de los zegríes y abencerrajes*, de Ginés Pérez de Hita. Edición de 1610. Su éxito hizo que en 1619 se publicara una segunda parte.

*En cualquier caso, la frontera se configura como un espacio definidor de la realidad granadina: por una parte, es un espacio que separa dos mundos, que los aísla; pero, por otra, es un espacio de encuentro, de convivencia –aunque esta no sea siempre pacífica–, donde sus habitantes rompen con frecuencia las fronteras culturales, religiosas, políticas... que los separan para solucionar sus problemas cotidianos, desde el abastecimiento o intercambio de productos hasta el uso de los pastos o el aprovechamiento de los pozos, por ejemplo.*

*Era también la frontera un espacio en el que los caballeros castellanos y granadinos podían lucir sus armas, hacer méritos y adquirir fama y riquezas. Las cabalgadas nocturnas de uno y otro bando para capturar cautivos y botín eran la forma más frecuente que adoptaban estos enfrentamientos. Pero, una vez pasados, no era raro que entre los caballeros cristianos y musulmanes se establecieran relaciones de respeto e incluso de amistad sincera. A veces, incluso las reglas escritas de la regla eran superadas por las reglas no escritas del amor. Y esto pasaba en las leyendas.*

Pallarés Moreno, J. y M. A. Pérez Rubio (2011). *Introducción*, en *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*. Barcelona: Octaedro.

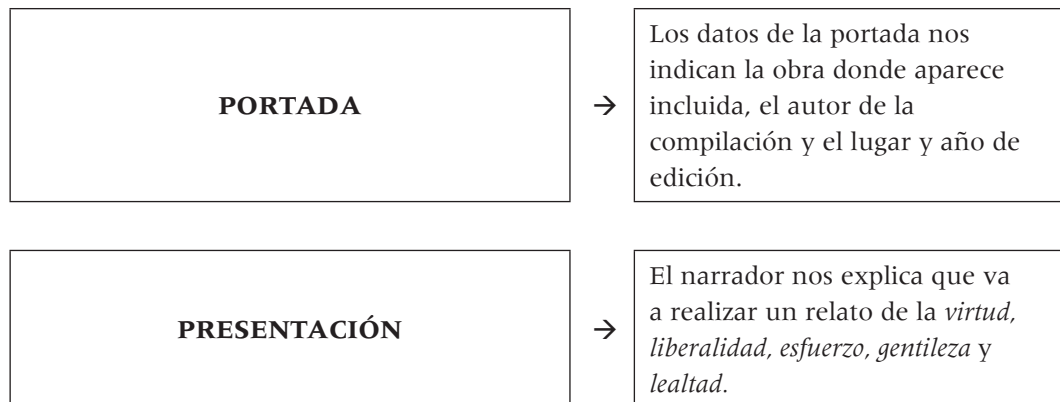
Por otra parte, *El Abencerraje* es una *novela*. Recordemos que en esa época se trataba de un género nuevo, sin una tradición propia ni unas convenciones definitivamente establecidas. No obstante, la obra reúne una serie de características que muestran su relación con un género establecido como es la *novella* italiana:

- a. La extensión breve.
- b. La obra parte de un hecho de apariencia histórica y lo presenta como un *cuento*.
- c. El dominio de la tercera persona narrativa y la inclusión de cartas o epístolas.
- d. La utilización de una prosa artística con *ornato* o lenguaje adornado.
- e. La historia pretende dar unas enseñanzas morales.

¿Conoces alguna otra característica del género novelesco presente en *El Abencerraje*?  
¿Crees que la novela moderna mantiene estas características?

### *Organización del relato*

La estructura externa de la obra es de gran sencillez. Tan solo una presentación precede al relato, que aparece sin división alguna en partes o capítulos. El siguiente esquema muestra la composición de la obra:



### **HISTORIA DEL ABENCERRAJE**

Presentación de don Rodrigo de Narváez.  
Encuentro de don Rodrigo y Abindarráez.

Historia de los Abencerrajes  
Amores entre Abindarráez y Jarifa  
Promesa de los enamorados

Generosidad de don Rodrigo.  
Encuentro y matrimonio secreto de los amantes.  
Los amantes se dirigen a Álora para cumplir la promesa.

Relato de los amores de don Rodrigo con la dama casada.

Los amantes se presentan a don Rodrigo.  
Don Rodrigo ayuda a que los amantes consigan el perdón.  
Intercambio de regalos y amistad.

Un narrador en tercera persona nos cuenta la historia. Se trata de un *narrador omnisciente*, es decir, que controla todos los elementos: conoce el interior de los personajes, hace juicios, generalizaciones, etc.

→ El narrador controla también el *tiempo de la historia*, que en este caso es un *relato lineal* en el que se introducen *retrospectivas*, es decir, que se hace referencia a hechos anteriores a la historia principal. En este caso, son los propios personajes los que relatan asuntos pasados, convirtiéndose así en nuevos narradores.

*¿Crees que la historia se corresponde con la intención del autor –mostrar un retrato de la virtud–?*

*¿Con qué finalidad se incluyen las dos retrospectivas? ¿Con qué otro procedimiento se hubiera podido aportar la misma información?*

*Algunos estudios dividen la obra en cinco partes o núcleos, ¿cuáles son estas cinco partes? ¿Qué sentido tiene esta organización del relato?*

### *Marco espacio-temporal de la obra*

*El Abencerraje* comienza situando la acción en un contexto histórico real:

*Dice el cuento que en el tiempo del infante don Fernando, que ganó Antequera, había un caballero que se llamaba Rodrigo de Narváez, muy conocido por su virtud y hechos de armas. Peleando contra los moros, este caballero hizo grandes hazañas, particularmente en la guerra de Antequera, donde hizo cosas que merecen ser recordadas (algo extraño en nuestra España, donde se valora poco –por ser tan natural y común– que parece que todo lo que se puede hacer es poco: no como aquellos romanos y griegos, que al hombre que se atrevía a morir una vez en toda su vida le hacían inmortal en sus escritos y le trasladaban a las estrellas).*

*Hizo pues este caballero tanto para servir a su ley y a su rey, que cuando ganó la villa de Antequera, el rey le hizo alcalde, para defenderla al igual que la había ganado. También le hizo alcalde de Álora, por lo que repartía su cargo entre ambas ciudades y acudía siempre a la que tenía mayor necesidad.*

No obstante, algunos hechos no parecen posibles desde el punto de vista histórico: la toma de Antequera ocurrió en el año 1410 y, en efecto, hay documentos que demuestran que un caballero llamado Rodrigo de Narváez participó en la batalla. Sin embargo, este hombre no pudo ser alcalde de Álora, puesto que murió en 1424 y la ciudad no fue tomada por los cristianos hasta 1484. El origen de estos errores parece ser la confusión entre distintos miembros de la familia Narváez, de gran importancia en la vida pública de Álora durante varios siglos.

También se conoce la existencia de la familia de los Abencerrajes, pero no hay datos suficientes para establecer si el personaje de Abindarráez se refiere a una figura real.

Los lugares en los que transcurre la obra también son reales. La proximidad entre ellos hace verídicas las jornadas de viaje de unos a otros. Por otra parte, las distintas etapas de la vida de Abindarráez están vinculadas a las diferentes localidades, como se resume en esta cancioncilla que él mismo entona al principio de la obra:

Nacido en Granada  
Criado en Cártama  
Enamorado en Coín  
Frontero de Álora.

¿Puedes relacionar esta canción con la vida de Abindarráez?

¿Qué efecto en el lector tiene el hecho de que se trate de personajes y lugares reales?  
Relaciónalo con la definición de novella que vimos en la introducción.

La organización política en el siglo XV era notablemente distinta de la actual. Completa el siguiente mapa con los distintos reinos que formaban la Península Ibérica antes del matrimonio de los Reyes Católicos y de la entrega del Reino de Granada:

Corona de Castilla – Corona de Aragón – Reino de Granada –  
Reino de Portugal – Reino de Navarra



### *Temas de la obra*

Se ha dicho de esta obra que uno de sus temas principales es la *generosidad* con el vencido. Esta virtud de don Rodrigo se muestra en cada una de sus acciones: en primer lugar, concede a Abindarráez la libertad para reunirse con su amada; posteriormente, los recibe amablemente en su casa; más adelante, el caballero ayuda a los amantes a conseguir el perdón ante el padre de Jarifa; por último, no acepta el dinero que le ofrecen en agradecimiento.

*¿Qué opinas sobre la generosidad de don Rodrigo con personas del pueblo «enemigo»?  
¿Crees que se trata de generosidad individual o de un testimonio de la cordial convivencia  
entre culturas?*

Los estudios sobre la obra muestran que no se trata de un tema original, sino de gran tradición desde la literatura clásica hasta la medieval y renacentista. Esa virtud aparece con frecuencia atribuida a personajes históricos, como Alejandro Magno o el Cid, y ficticios, como los héroes de las novelas de caballería.

*El siguiente fragmento pertenece a Don Quijote de la Mancha. Se trata del final de la aventura del vizcaíno. Don Quijote se enfrenta a una comitiva que viaja a Sevilla pensando que se trata de unos delincuentes que han secuestrado a unas princesas. El escudero de la comitiva se enfrenta a don Quijote, quien consigue dominarle. Las damas piden a don Quijote que tenga piedad, y este es el final de la aventura:*

–Por cierto, hermosas señoras, yo estaré contento de hacer lo que me pedís, pero tiene que ser con una condición: este caballero me tiene que prometer ir al Toboso y presentarse ante la señora doña Dulcinea, para que ella decida qué hacer con él.

Las temerosas y desconsoladas señoras, sin pensar mucho en lo que don Quijote decía y sin preguntar quién era Dulcinea, le prometieron que harían todo lo que les había dicho.

–Pues tengo fe en esa palabra, y no le haré más daño.

Otro de los temas de la obra es el heroísmo. En efecto, tanto don Rodrigo como Abindarráez demuestran ser valientes caballeros, tanto en su forma de luchar como en su comportamiento ético. En las situaciones en las que hay una posibilidad de traicionar a sus principios –en el momento en que Jarifa propone pagar un rescate o en la aventura de don Rodrigo con la dama–, ellos optan por la opción más honesta.

*Vuelve a leer el pasaje de la escaramuza entre don Rodrigo y Abindarráez y señala todos los elementos que describen su valor y heroísmo.*

El otro gran tema de la obra es el amor. Abindarráez explica cómo el amor puro y fraterno se convierte en un sentimiento distinto. En este pasaje son muchas las alusiones mitológicas y referencias a amores imposibles. También aquí se evoca a imágenes que en la época tenían una connotación erótica, como las referencias al peinado o lavado del cabello, presentes desde la antigüedad clásica y muy frecuentes tanto en la lírica popular como en la poesía culta.



*La joven del espejo*, de Tiziano. 1514  
(fecha aproximada)

*Los rayos le cuenta al sol  
con un peine de marfil  
la bella Jacinta, un día  
que por mi dicha la vi  
en la verde orilla  
del Guadalquivir.  
La mano obscurece al peine;  
mas ¿qué mucho? si el abril  
la vio obscurecer los lirios  
que blancos suelen salir  
en la verde orilla  
del Guadalquivir.*

*Los pájaros la saludan,  
porque piensan (y es así),  
que el Sol que sale en Oriente  
vuelve otra vez a salir  
en la verde orilla  
del Guadalquivir.  
Por solo un cabello el Sol  
de sus rayos diera mil  
solicitando envidioso  
el que se quedaba allí  
en la verde orilla  
del Guadalquivir.*

Romance compuesto por Luis de Góngora, siglo XVII

El amor entre Abindarráez y Jarifa es el desencadenante de toda la historia, y aquello que da lugar a que cada uno de ellos muestre sus virtudes. La valentía de los amantes solo se puede entender por el gran amor que se tienen.

*Vuelve a leer, al principio de la obra, la historia de los amores de Abindarráez y Jarifa.  
¿Cómo percibe este amor el protagonista, de forma positiva o negativa?*

*Revisa las alusiones mitológicas y relaciónalas con la historia de amor de los protagonistas.*

### *Personajes*

Los dos protagonistas de la obra, don Rodrigo de Narváez y Abindarráez, son ejemplos de virtud y heroísmo. Pertenecen a mundos y culturas distintas, pero ambos coinciden en la nobleza de sus valores. En el caso de don Rodrigo, su extrema valentía no es impedimento para que se trate de un héroe lleno de humanidad, que no duda en ser generoso con el joven enamorado. Abindarráez, por su parte, al mismo tiempo que es un caballero en la lucha, muestra abiertamente los sentimientos que le provoca su triste fortuna.

*Señala las semejanzas entre ambos personajes, a partir de la descripción que se hace de ellos, sus palabras, sus actos.*

Jarifa es presentada, a ojos de su amante, como un modelo de belleza y virtud. Hasta el momento del matrimonio, se muestra como una dama que responde a los valores que se esperaban en la mujer de la época. Sin embargo, su amor por Abindarráez la lleva a rebelarse ante su destino y desobedecer a su padre.

Además del carácter de la joven, hay un aspecto que hace que Jarifa pueda tomar un papel activo en la relación: su padre es un hombre rico y poderoso, y ella su única heredera; es por ello que la última carta de don Rodrigo, en la que rechaza los regalos, está dirigida a la joven y no a su esposo.

*¿Es Jarifa un personaje arquetípico o, al contrario, resulta excepcional por su carácter y lo inesperado de sus actos?*

El resto de los personajes, por su parte, presentan un comportamiento previsible y actúan únicamente al servicio de la historia de los protagonistas: el rey es noble y generoso, el padre de Jarifa muestra ser un hombre de honor y los escuderos de don Rodrigo se presentan disciplinados y leales a su señor.

### *Estilo*

Ya se ha señalado que *El Abencerraje* está construida de acuerdo con las convenciones del género novelesco, joven aún en esa época. La historia está estructurada de forma equilibrada y se desarrolla a un ritmo adecuado.

Se trata asimismo de una obra que es capaz de reunir un vocabulario sencillo con unos recursos retóricos que dan gran belleza al discurso. Algunos de los más habituales son los siguientes:

- Frecuente uso de *epítetos* o adjetivos, usados para caracterizar, no para distinguir.
- Uso de la *hipérbole*, es decir, de la exageración con fines expresivos.

- *Paralelismos* o repetición de estructuras. Se trata de una figura que destaca los términos al mismo tiempo que aporta ritmo.
- *Antítesis*, también llamadas *oposiciones*. Son términos contrapuestos dentro de la misma estructura. El significado de cada uno de ellos aparece reforzado por el contraste.

*Busca ejemplos de estas figuras en la parte en la que Abindarráez describe cómo evolucionó su amor por Jarifa.*

Una mención especial merecen las cartas que se envían los personajes: la carta de don Rodrigo al Rey es un ejemplo de concisión; en las cartas de Abidarráez a don Rodrigo y de este a Jarifa se lleva a cabo un verdadero ejercicio de estilo con el fin de expresar el aprecio y admiración que ha surgido entre ellos.

*Vuelve a leer las tres cartas y señala las referencias –explícitas o no– al honor y honra de los personajes.*

### *Trascendencia de El Abencerraje*

Hay evidencias de que *El Abencerraje* fue una obra que gozó de gran éxito y difusión en su época. En efecto, hay varias versiones de la obra recogidas en manuscritos o incluso en ediciones de otros textos, algunos de ellos muy conocidos, como es *La Diana* de Jorge de Montemayor. Pero, sin duda, el indicio más claro es que, en poco tiempo, la historia y sus personajes fueron tomados como punto de partida para que autores cultos compusieran nuevos romances al estilo de aquellos del *Romancero viejo*. Aquí podemos leer algunos de ellos:

*Criose el Abindarráez  
en Cártama, esa alcaldía,  
hasta que fue de quince años  
con la hermosa Jarifa.  
Padre llamaba al alcaide  
que él en guarda lo tenía,  
y Jarifa como hermana  
le regalaba y servía.  
Y solos por los jardines  
se andaban de noche y día,  
cogiendo de entre las flores  
la que mejor parecía.  
Si Abindarráez cantaba,  
Jarifa le respondía,  
y si acaso estaba triste,  
Jarifa se entristecía.  
Y estando de madrugada,  
ya que la aurora salía,  
sentados junto a una fuente  
que el agua dulce corría,  
Jarifa de Abindarráez  
muchas veces se retira,  
y aunque muestra el rostro alegre  
no burla como solía;  
antes de muy congojada  
en mirándole suspira,*

*Romance de Abindarráez, de Lucas Rodríguez (1582)*

*El gallardo Abencerraje,  
aunque más ha peleado,  
quedó en poder del alcaide,  
cautivo y enamorado.  
Suspiros y valentías  
en suspiros han quedado,  
y es porque está juntamente  
cautivo y enamorado.  
Consolábale el alcaide;  
casos tristes le ha contado  
diciendo que no es él solo  
cautivo y enamorado.*

Romance anónimo recogido en una colección.

*y el valiente Abindarráez  
mucha tristeza sentía.  
Y con la voz amorosa  
le pregunta qué tenía.  
Jarifa como discreta  
suspirando respondía:  
-¡Ay, Abindarráez querido,  
ay, alma del alma mía!  
¡Cómo se nos van apartando  
el contento y alegría!  
Que a mi padre oí anoche,  
fingiendo estar yo dormida,  
que hermandad ni parentesco  
entre nosotros no había;  
y que en aquesta frontera  
el rey, alcaide os hacía,  
y que mi padre en Coín  
quiere el rey que asista y viva;  
y pues oí el desengaño  
en que engañada vivía,  
siendo mi gloria tan breve  
¿cómo podré tener vida?  
Y estando los dos amantes  
en su triste despedida,  
llega a Abindarráez un paje  
a pedirle las albricias.*

*Desde que supo sus amores,  
franca libertad le ha dado  
porque es lástima de verle  
cautivo y enamorado.  
Por la posta va a Coín  
y en el castillo ha llamado,  
y al decir: -¿Quién es?, responde:  
-Un cautivo enamorado.  
Jarifa le abrió las puertas,  
cerrándolas al cuidado,  
porque no se nombre más  
cautivo y enamorado.*

*¿A qué momentos de la obra se refieren ambos romances? ¿En qué detalles se recrean?*

*Observa la presencia de algunas de las figuras retóricas que hemos comentado.*

*En tu opinión, ¿qué significado tiene El Abencerraje para el lector actual?*

### Para saber más

#### *Estudios sobre los moriscos:*

Domínguez Ortiz, Antonio y Bernard Vincent (1978): *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente. Se trata de un completo estudio en torno al tema morisco.

#### *Estudios sobre la obra:*

*Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa* (1996). Madrid: Cátedra. Edición a cargo de Francisco López Estrada. En este estudio se abordan cuestiones de especial interés, como son la variedad de versiones existentes a partir de las cuales reconstruir el texto, los temas tratados en la obra y su tradición literaria, o la relación de la novela con la tradición del *Romancero*.

*Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa* (2010): Madrid: Castalia Didáctica. Edición a cargo de Víctor De Lama y Emilio Peral. Esta edición aporta una completa introducción, de la que destaca su retrato del *género morisco* en el Renacimiento. Asimismo, ofrece unas *orientaciones para el estudio* de gran aplicación didáctica. Por último, proporciona un conjunto de *documentos y juicios críticos*, como son fragmentos de otras obras y extractos de artículos especializados, que permiten un completo conocimiento de la obra y de las aportaciones de la crítica en torno a la misma.

*Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa* (2011). Barcelona: Octaedro. Edición a cargo de José Pallarés Moreno y María Ángeles Pérez Rubio. En esta edición el lenguaje se presenta modernizado. Además, contiene una excelente introducción y algunas propuestas de ejercicios.

#### *Enlaces web:*

<http://bib.cervantesvirtual.com>

Biblioteca virtual en la que encontrar obras y artículos de literatura.

<http://www.canaldehistoria.es/>

Documentales, fichas didácticas, galería de imágenes, etc. sobre la historia de España. Ofrece actividades para diversos niveles educativos.

<http://www.cdechamps-lycee-delacroix.fr/spip.php?article97>

Excelente recopilación de vídeos explicativos sobre la presencia musulmana en España y la herencia recibida. Contiene, además, explicaciones y aclaraciones sobre hechos históricos.

## **Conclusiones**



Al llegar al final de este estudio, conviene volver al punto de partida y recordar que esta tesis doctoral surge con el propósito de demostrar la hipótesis de que *las lecturas canónicas adaptadas para la enseñanza-aprendizaje del español (LE) no están dirigidas, por su construcción ni por las herramientas y ejercicios que proponen, a la formación de lectores literarios en lengua extranjera.*

En efecto, la demostración de esta afirmación ha hecho necesario cumplir un objetivo general de *descripción sistemática de un corpus significativo* de estas lecturas. Para su consecución, ha sido preciso resolver unos objetivos específicos, de los cuales vamos a subrayar las conclusiones más relevantes.

En relación con el primer objetivo de *construir una fundamentación epistemológica del concepto de competencia literaria*, hemos llevado a cabo una revisión del constructo teórico a partir de las contribuciones de tres disciplinas: la pragmática, la teoría de la literatura y la didáctica. Las dos primeras se ocupan de determinar si efectivamente existe o no una competencia literaria, si se trata esta de una capacidad innata y cuál es su relación con la competencia comunicativa. La didáctica, por su parte, persigue una descripción orientada a especificar los componentes y así determinar las formas efectivas de aproximación a los textos literarios.

Por nuestra parte, con el objeto de llevar a cabo una aplicación operativa del concepto dentro de la didáctica de la literatura en español (LE), hemos llevado a cabo una propuesta de modelo que se acomoda a los supuestos recogidos en nuestros documentos de referencia, el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2006):



A partir de este modelo, se ha afrontado el segundo objetivo, *sistematizar los planteamientos metodológicos de la formación literaria*, específicamente en el caso de estudiantes de español (LE). Para ello, en primer lugar, hemos revisado la conformación del proceso de lectura en distintos niveles, que van desde la descodificación y comprensión hasta procedimientos de crítica y apreciación. Dada la complejidad de la lectura literaria –y más en el caso de una lengua extranjera–, el diseño de materiales y actividades debería contemplar la totalidad de las operaciones. Por otra parte, hemos examinado diversos enfoques, para poder así especificar los conocimientos y habilidades que caracterizan al lector competente en lo literario, de nuevo específicamente en el campo de español (LE).

El tercer objetivo, consistente en *una revisión del concepto de canon y su función en el caso concreto de la formación del aprendiz de español (LE)*, nos ha llevado a obtener dos conclusiones principales: en primer lugar, la lectura de las obras canónicas dota de una capacidad crítica necesaria en la conformación de la competencia literaria; en segundo lugar, la literatura –en especial la literatura clásica– ocupa un lugar secundario, si no accesorio, en las aulas de español (LE), y aparece, por norma general, subordinada al aprendizaje y práctica lingüística.

De forma complementaria al objetivo anterior, nos hemos aproximado a los principales estudios referidos a la *idoneidad de los materiales adaptados*, para concluir que existe una diversidad de pareceres: parte de la crítica defiende su uso, otros lo aceptan con restricciones y un tercer grupo lo rechaza categóricamente; sin embargo, hay una opinión más uniforme entre lectores y docentes, que aprueban su uso principalmente por su funcionalidad. En paralelo a las impresiones derivadas de la experiencia, se han desarrollado herramientas informáticas capaces de describir las características de los materiales modificados y determinar, de este modo, su aptitud y conveniencia en las aulas.

Una vez determinado el marco epistemológico, hemos llegado al objetivo principal de esta investigación, que creemos conveniente recordar: *Llevar a cabo una descripción sistemática de un corpus significativo de lecturas canónicas adaptadas dirigidas a estudiantes de español (LE) para determinar su idoneidad como material para la formación literaria.*

La fundamentación teórica realizada indica que las lecturas canónicas adaptadas pueden contribuir al desarrollo de la formación literaria del estudiante extranjero en una doble vertiente. En primer lugar, porque ayudan al desarrollo de la competencia lingüística necesaria para llevar a cabo las actividades de la lengua que precisa la comprensión del texto literario. En segundo lugar, porque atienden al desarrollo de la competencia literaria, presentando formas de discurso y convenciones imprescindibles para la interpretación de lo específico de este tipo de textos.

De este modo, el análisis ha pretendido así determinar el papel potencial de estas lecturas en la formación literaria del estudiante de español (LE). Se ha procurado, asimismo, ofrecer una visión de conjunto que permita definir el lugar que tienen como material de apoyo en el aula de lengua extranjera y, si se da la circunstancia, como base de cursos específicos de cultura o literatura española.

Los resultados del análisis han confirmado que, por lo general, las obras adaptadas no han sido diseñadas como materiales dirigidos a la formación literaria. En efecto, presentan un carácter divulgativo y se basan más en criterios pedagógicos que filológicos. Parece, por tanto, que, en la mayoría de los casos, editores y autores han reconstruido la obra de acuerdo a unos determinados puntos de interés –fluidez en la lectura, profundización en aspectos lingüísticos o extensión de contenidos culturales– que distan de las ediciones críticas de las obras canónicas.

Esta afirmación nos lleva a considerar que son materiales con mayor cabida en el aula de lengua que dentro de cursos específicos de literatura. Ciertamente, las ediciones no cuentan, en general, con el rigor esperado para este tipo de materiales. Asimismo, la adaptación textual revela que se ha priorizado la accesibilidad en detrimento de sus características definitorias. Por último, las herramientas y actividades que proporcionan han priorizado las actividades de la lengua, dando una importancia secundaria, o incluso inexistente, a los conocimientos literarios, sean estos saberes o procedimientos de interpretación.

Con el objeto de justificar las afirmaciones que realizamos, a continuación vamos a formular las conclusiones del análisis de un modo más detallado. Para ello, nos vamos a referir a los distintos aspectos que hemos analizado y vamos a sintetizar la interpretación que, a lo largo del análisis, hemos hecho de los mismos.

### Conclusiones sobre la presentación de las obras

A pesar de que se han analizado cinco editoriales distintas, hemos observado que se trata de un formato bastante consensuado y que todas siguen una cierta homogeneidad a la hora de presentar las obras. A partir de esta observación, elaboramos las siguientes conclusiones:

- a. Tan solo una editorial aporta información de la relación de la obra adaptada con su *texto fuente*.
- b. Los *criterios de adaptación* –en caso de aparecer– son pocos e inespecíficos. Atienden a aspectos generales y no detallan los procedimientos exactos que se han llevado a cabo. Por lo general, se refieren al tratamiento del léxico y hacen escasa –o ninguna– mención a la adaptación ortográfica, cambios estructurales o modificaciones del contenido.
- c. En pocas ocasiones hay referencia a la *edición original* que se ha tomado como punto de partida. Entendemos que esta es una edición crítica que, a su vez, parte de una versión determinada, lo que cobra especial importancia en textos de cierta antigüedad.
- d. Las ediciones, no obstante, sí ofrecen información acerca del *nivel lingüístico* en el que han sido reelaboradas. Las colecciones más antiguas resultan más imprecisas y se basan únicamente en el número de entradas léxicas. Sin embargo, las ediciones más modernas se apoyan en los niveles de referencia

aportados por el *MCER* (o su concreción en el *PCIC*), por lo que se consideran aspectos gramaticales y discursivos.

- e. El nombre del *autor de la adaptación* aparece en la totalidad de las obras.

### Conclusiones sobre la adaptación textual

Esta es, con seguridad, la parte del análisis que ofrece conclusiones más enriquecedoras. Por una parte, el estudio de las obras se ha realizado de forma sistemática a distintos componentes, lo que permite una visión amplia del conjunto. Por otra parte, el hecho de que se trate de un número significativo de obras da lugar a establecer conclusiones cruzadas entre editoriales, períodos o versiones de la misma obra.

- a. El *género* es un elemento que no sufre modificaciones en las obras adaptadas. Tan solo se observa, en algunas ocasiones, que las obras en verso se prosifican, siendo este un cambio que afecta más al estilo de la obra que a la tipología de género a la que pertenece. De igual modo, los textos del género ensayo son los que mayor fidelidad han mostrado a su original, si bien es justo señalar que la muestra de este tipo de obras es poco significativa.
- b. Se observa una propensión a que, mientras más antigua es una obra literaria, más modificaciones de su estructura externa se llevan a cabo al realizar una adaptación. De igual modo, en las novelas de una cierta extensión, sin importar el período en el que se inscriban, hay una tendencia a realizar grandes modificaciones en su estructura externa. Estos cambios responden principalmente a tres procedimientos: resumen, supresión y reorganización, que se pueden dar tanto simultáneamente como por separado.
- c. Uno de los aspectos más cuidadosamente tratados en las adaptaciones es la acción. De hecho, ante las limitaciones de extensión, algunas ediciones optan por el más que discutible procedimiento de reflejar la totalidad del contenido de modo resumido en vez de eliminar partes. De igual modo, en las adaptaciones de obras muy extensas, por lo general, el contenido resulta más modificado que en aquellas de menor extensión. Estas afirmaciones dan lugar a plantearse ciertas cuestiones que nos limitaremos a exponer. En primer lugar, sobre la imposibilidad de realizar adaptaciones de obras que, por su extensión, requieren de modificaciones que alteren su contenido de forma excesiva. También cabe preguntarse si, en caso de llevar a cabo la adaptación, no sería conveniente proporcionar algún tipo de herramienta de consulta que explique qué partes se han suprimido y por qué motivo.
- d. De forma semejante, la falta de correspondencia en las categorías de construcción del relato y modos narrativos se observa con mayor frecuencia en las obras de cierta extensión. En efecto, estas manipulaciones obedecen, en gran medida, a la supresión y resumen de partes de la obra. También hay

una propensión a que obras más heterodoxas en su construcción, como pueden ser *El Libro de Buen Amor* o *El Quijote*, sean las más modificadas.

- e. Las obras teatrales respetan en gran medida las acotaciones, ya sean indicaciones escénicas, referidas a aspectos dramáticos como disposición de los espacios, indicaciones a los actores y presencia de los personajes, o sean los diálogos que dan voz a los personajes. Recordemos que estas indicaciones no se limitan a esclarecer al lector el modo de presentación de la obra, sino que se relacionan también con aspectos espacio-temporales, la interioridad del personaje y ambiente del escenario.
- f. El marco espacio-temporal es respetado en la gran mayoría de las obras. No se ha dado ningún caso de manipulación del escenario; en los casos que no se observa una correspondencia absoluta o casi absoluta, esta es debida a que se han eliminado localizaciones al suprimir ciertas partes de las obras.
- g. La temporalidad es asimismo respetada en la gran mayoría de las obras. Únicamente se observa que, en algunas ocasiones, se resumen, o incluso suprimen, algunas anacronías o retrospectivas. De nuevo, este hecho obedece más a la extensión de la obra original que a la complejidad de la misma.
- h. En general, las obras adaptadas mantienen el mismo número de personajes que la obra original. La ausencia de figuras secundarias se debe, en todos los casos, a la supresión de ciertas partes de la obra. Sin embargo, la caracterización suele ser más pobre en la segunda versión, principalmente por dos causas: en primer lugar, las descripciones de personas o lugares suelen ser las partes de las que con mayor frecuencia se prescinde. Por otra parte, la simplificación del lenguaje incide en gran medida en las diferencias de registro, elemento clave de su singularidad.
- i. El estilo de las obras es el elemento que más dista entre las dos versiones, pues tan solo en una cuarta parte de las obras se observa una voluntad de mantener el carácter de la misma, mientras que en otra cuarta parte aparece totalmente falseado. Dos parecen ser las principales causas:
  - En primer lugar, la modernización del lenguaje ha acarreado la pérdida de términos, construcciones o giros que imprimen a la obra su personalidad particular. Esta misma afirmación se puede hacer para textos que no han sido modernizados, pero sí simplificados. En ambos casos se constata la tendencia que, a mayor antigüedad de una obra, mayor distancia con su fuente.
  - En segundo lugar, la sustitución de ciertos términos por otros más comunes conlleva, en ocasiones, una pérdida de las connotaciones y evocaciones propias del lenguaje literario.

### Conclusiones sobre las herramientas de apoyo

Las herramientas de apoyo que hemos analizado confirman que han sido realizadas con arreglo a unos puntos de interés propios del lector que toma un primer contacto con este tipo de obras, como apreciamos en los puntos siguientes:

- a. La totalidad del corpus incluye una *introducción* con datos historiográficos y contextuales de la obra. Este hecho da cuenta de que esta información se considera, en principio, parte de los intereses y motivaciones de los potenciales lectores. Asimismo, se observa la tendencia a que las ediciones más modernas sean las que ofrezcan más información y de mayor diversidad, tanto en contenido como en formato.
- b. Las anotaciones están presentes en la totalidad de las obras. Estas pueden ser léxicas o culturales. Las primeras se pueden referir tanto a términos como a giros o expresiones idiomáticas. Las segundas, por su parte, se refieren generalmente a localizaciones y datos históricos.
- c. Aproximadamente las tres cuartas partes del corpus incluyen un glosario de términos frecuentes o importantes en la obra. En algunos casos se aporta la traducción, mientras que en otros se ofrece un espacio para que el lector tome sus propias notas. Este hecho pone de manifiesto la consideración, por parte de los editores, de que hay una relación entre número de entradas y el nivel de dificultad de la lectura. De igual modo, da cuenta de que la adquisición de nuevo léxico es objetivo prioritario en estas obras.
- d. Este tipo de ediciones no ofrece bibliografía especializada –tan solo hay un caso que sí lo hace–. Insistimos, así pues, en el carácter divulgativo de estas lecturas. Sin embargo, una cuarta parte de las ediciones, en especial las más recientes, incluye enlaces a sitios especializados en los que ampliar conocimientos relacionados con las obras.
- e. Algo más de la mitad de las obras ofrece ilustraciones intercaladas con el texto. Además de la función de soporte visual a la lectura, cumplen la importante función de mostrar el legado iconográfico de personajes y obras.
- f. La inclusión de *audio* en aproximadamente la mitad de las obras es, de nuevo, muestra de la finalidad didáctica de las mismas. En algunas ocasiones se acompaña de ejercicios específicos de comprensión auditiva, si bien lo más común es que sea un apoyo a la lectura.

### Conclusiones sobre las actividades didácticas

Tal como hemos señalado, estas ediciones tienen una clara finalidad didáctica. Prueba de ello es la cantidad y diversidad de ejercicios que aportan. Así, en relación con las actividades didácticas, hemos elaborado las siguientes conclusiones:

- a. Aproximadamente la mitad de las obras cuenta con actividades específicamente dirigidas al desarrollo de las competencias lingüísticas. La tendencia

mayoritaria son las actividades de léxico, seguidas de las de gramática. En algunas ocasiones se presentan ejercicios de ortografía y pronunciación, así como referidos a géneros discursivos.

- b. Existe en las ediciones estudiadas una evidente voluntad de profundizar en los referentes culturales del lector a partir de las herramientas y de las actividades dirigidas a ello. No obstante, apenas hay presencia de actividades dedicadas a explorar los conocimientos literarios específicos, como son épocas, autores, géneros, convenciones y recursos, entre otros.
- c. Un tercio de las obras cuenta con actividades de expresión oral, que, sin excepción, consisten en propuestas de debate. Más frecuentes y variadas son las actividades de expresión escrita, presentes en la mitad de las obras. En general, estas son de tipo intensivo, es decir, se trata de actividades de duración limitada y sin ninguna relación entre ellas. No hay, por lo tanto, propuestas de carácter más global centradas en el proceso de escritura, como son los talleres y proyectos.
- d. Los ejercicios de comprensión lectora son los protagonistas en este tipo de lecturas. La totalidad de las obras ofrece actividades dirigidas al desarrollo de esta destreza. Por lo general, se trata de guías que se presentan al final de la obra. No obstante, en ocasiones –generalmente en las ediciones más recientes– se ha considerado secuenciar las preguntas en distintas fases de la lectura. Las preguntas pueden ser tanto de respuesta abierta como cerrada. Las primeras son más proclives a ser utilizadas en el desarrollo de destrezas de interpretación, mientras que las segundas se limitan a comprobar la comprensión. En cualquier caso, hay una ausencia de indicaciones, lo que hace que sea el docente o el usuario quien tome las decisiones acerca de cómo y cuándo llevar a cabo los ejercicios.
- e. La comprensión auditiva tan solo se trabaja en una pequeña parte de las obras. Tanto los formatos como los contenidos de los ejercicios son variados, por lo que no se puede destacar ninguna tendencia dominante.
- f. Las destrezas de *interacción* y de *mediación* no se contemplan como prioridades en las actividades de las obras analizadas.

Por último, hemos recordado el propósito final de *contribuir a la sistematización de los principios y técnicas de adaptación de obras literarias*. Para ello, hemos expuesto, en primer lugar, unos criterios cimentados tanto en estudios específicos como en propuestas prácticas. A continuación, hemos mostrado un ejemplo práctico al realizar una reescritura de la obra *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*. La adaptación se ha realizado en un nivel lingüístico B2, de acuerdo con los descriptores del *MCEER* (2002) y los inventarios propuestos por el *PCIC* (2006). La propuesta de herramientas y ejercicios de apoyo, por su parte, se apoya en los fundamentos de la formación literaria expuestos en el capítulo 2 –*El desarrollo de la competencia literaria*– del presente estudio.

La consecución de los objetivos y las aportaciones realizadas han suscitado en nosotros una gran satisfacción. No obstante, creemos necesario señalar algunas dificultades y limitaciones con las que nos hemos encontrado:

- Desafortunadamente, apenas contamos con obras de referencia en torno a la delimitación y conformación de la competencia literaria, por lo que ha sido necesario reconstruir el concepto a partir de diversos estudios y menciones provenientes de distintos enfoques y disciplinas.
- La formación literaria en español (LE) es un campo escasamente explorado, por lo que ha sido necesario adoptar puntos de vista desde otros ámbitos.
- Un análisis cualitativo implica una interpretación personal que, si bien resulta enriquecedora, puede no ser compartida. En este caso, consideramos que tanto la extensión del corpus como la fundamentación teórica con la que hemos justificado los criterios contribuyen a dar solidez a las valoraciones realizadas.
- No hemos tenido la oportunidad de poner en práctica nuestra propuesta didáctica para así poder realizar una evaluación y, si procede, modificaciones. De todas maneras, esperamos que en un futuro sea posible llevar al aula esta y otras aportaciones de nuestro trabajo.

A lo largo del estudio han surgido, asimismo, cuestiones contiguas aún sin resolver, que podrían ser el punto de partida de nuevas investigaciones. De igual forma, aparecen algunas posibilidades de ampliación de temas ya tratados. De todos ellos, queremos destacar los siguientes:

- Diseñar un estudio empírico-experimental que permita determinar el nivel de competencia literaria de distintos grupos a partir de la puesta en práctica de determinados materiales didácticos.
- Elaborar un inventario independiente de conocimientos que componen la competencia literaria del aprendiz de español (LE), en el cual se integren componentes lingüísticos, pragmáticos y socioculturales.
- Desarrollar un protocolo de aplicación de la herramienta informática *Paramtext* –u otra similar–, de forma que pueda realizarse un análisis sistemático de materiales modificados.
- Ampliar las posibilidades de las herramientas informáticas –*Paramtext* o similares– más allá del nivel morfológico, integrando bases de datos de patrones sintácticos y discursivos.
- Llevar a cabo un estudio comparativo sobre el desarrollo de la competencia literaria a partir del uso de materiales auténticos frente a materiales simplificados.

Nos gustaría finalizar este estudio subrayando que la realización de esta tesis doctoral ha supuesto un reto muy enriquecedor. A medida que la investigación avanzaba, nuestro interés en los temas tratados fue ampliándose, se desarrollaron nuevos intereses y, en definitiva, el hecho ofrecer aportaciones relevantes ha supuesto

## CONCLUSIONES

una gran recompensa. Somos conscientes de la influencia que este estudio tendrá en nuestra práctica docente, que se verá a partir de ahora reforzada por los conocimientos y metodología de trabajo adquiridos. Esperamos, por tanto, que esta tesis, que tanto nos ha enseñado, pueda ser una pieza más en la construcción del lugar de la enseñanza de la literatura en las clases de español (LE).



## **Bibliografía**



- ABRIL, M. (2004): *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana (Universidad de Salamanca).
- ACQUARONI, R. (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza – aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental* (Tesis doctoral inédita de la Universidad Complutense de Madrid).
- AGENOT, M. et al. (ed.) (2002): *Teoría literaria*. México: Siglo XXI.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (1977): *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (1980): *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- ALVAR, C., J. C. MAINER y R. NAVARRO (1997): *Breve historia de la Literatura Española*. Madrid. Alianza (2ª ed. 2001).
- ÁLVAREZ AMORÓS, J. A. et al. (2004): *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ALONSO BELMONTE, I. (2004): «La subcompetencia discursiva», en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- ARONOFF, M. y J. REES-MILLER. (eds.) (2000): *The Handbook of Linguistics*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- AULLÓN DE HARO, P. y M. T. ABASCAL (eds.) (2006): *Teoría de la lectura*. Málaga: Universidad de Málaga.
- AULLÓN DE HARO, P. (2006): «Teoría general de la lectura», en AA. VV. (2006): *Teoría de la lectura*. Málaga: Universidad de Málaga.
- AVENTÍN FONTANA, A. (2004): *Del contexto al texto: El texto literario en E/LE. Reflexiones y propuesta*. Memoria de Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. Inédita.
- AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós (5ª ed. 1982).

## BIBLIOGRAFÍA

- BACHMAN, L. (1990): «Habilidad lingüística comunicativa», en LLOBERA, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- BAJTÍN, M. (1989): «Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica», en *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BAMIDELE, D. (2009): *Competencia literaria, literatura hipertextual y microrrelatos en el aula de E/LE*. Universidad Antonio de Nebrija. Memoria de Máster. Inédita.
- BARROS GARCÍA, P. (2005): «La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas», en MONTOYA RAMÍREZ, I. (ed.): *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Granada: Universidad de Granada.
- BERTOCHI, D. (1995): «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 4 (abril 1995). Barcelona: Graó.
- BIERWISCH, M. (1971): *El estructuralismo: historia, problemas, métodos*. Barcelona: Tusquets (6º ed. 1985).
- BLOOM, H. (2004): *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama. (4ª ed.).
- BOBES, M. C. (1991): *Comentario semiológico de textos narrativos*. Universidad de Oviedo: Oviedo.
- BOMBINI, G. (2008): «Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria», en LOMAS, C. (coord.): *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- BORDÓN, T. (2000): «La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E / LE», en *Carabela* 48: 111-136.
- BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E /L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco / Libros .
- BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (2006): *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- BORRERO ZAPATA, V. M. y PARRA MEMBRIVES, E. (1994): «El alumno como receptor literario. Condicionamientos de la lectura e interpretación de un texto literario en clase», en GUERRERO RUIZ, P. y A. LÓPEZ VALERO. (eds.) (1995): *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- BRUMFIT, C. J. y CARTER, R. A. (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, C. (1993): «Simplification in pedagogy» en TICKOO, M. L. (ed.): *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Seameo.
- BURGUERA, M. L. (ed.) (2002): *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.

- CANALE, M. (1983): «De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en AA. VV. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- CARO VALVERDE, M. T. (2006): *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. Tesis doctoral inédita. <http://hdl.handle.net/10201/117> [última consulta: marzo 2012].
- CASAS, A. (1994): «Pragmática y poesía», en VILLANUEVA, D. (ed.): *Avances en Teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- CASQUERO, F. y ROMERO, R. (2001): «Lecturas graduadas», en *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Consejería de Educación: Embaxada da Espanha, 2001. <[http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/XI\\_congreso.pdf](http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/XI_congreso.pdf)> [última consulta: septiembre 2010].
- CASSANY, D.; SANZ, LUNA (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó (10ª ed. 2005).
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CENOZ IRAGUI, J. (2004): «El concepto de competencia comunicativa», en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 449-465.
- CERNY, J. (1998): *Historia de la lingüística*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- CHAMOT, A. U. (1987): «The Learning Strategies of ESL Students», en WENDEN, A. y J. RUBIN (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton (1968, 7ª ed.)
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press (1995. 19ª ed.).
- CLARIDGE, G. (2005): «Simplification in Graded Readers: Measuring the Authenticity of Graded Texts», en *Reading in a Foreign Language*. 17 (2) consultado en abril de 2011 en <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2005/claridge/claridge.html>>. [última consulta: abril 2011].
- COETZEE, J. M. (2004): «¿Qué es un clásico?», en *Costas extrañas. Ensayos (1986-1999)*. Madrid: Debate.
- CORBETT, J. (2009): *Intercultural Language Activities*. Cambridge: CUP.
- COHEN, A. D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- COLOMER MARTÍNEZ, T. (1975): «La adquisición de la competencia literaria», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4. Barcelona: Graó.
- COLOMER MARTÍNEZ, T. (1991): «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9.
- COLOMER MARTÍNEZ, T. (1994): «La adquisición de la competencia literaria», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó (Traducido de «L'adquisició de

- la competència literària», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº 1, pp. 37-50).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- COOK, G. (2000): «Texts, extracts and stylistic texture», en BRUMFIT, C. J. y CARTER, R. A. (2000): *Literature and Language Teaching*. Oxford [etc.]: Oxford University Press.
- CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- COTS, J. M. et al. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- CROSSLEY, S., M. N. LOUWERSE, M. MCCARTHY y D. S. McMANARA (2007): «A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts», en *The Modern Journal*. 91, i: 15-30.
- CROSSLEY, S., MCCARTHY, M., McMANARA, D. S. (2007): «Discriminating Between Second Language Learning Text-types», consultado en mayo de 2011, en <<http://csep.psyc.memphis.edu/pdf/DiscriminatingSecondLanguage07.pdf>> [última consulta: mayo 2011].
- CULLER, J. (1978): *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama.
- CULLER, J. (1988): «El futuro de las humanidades», en SULLÀ, E. (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco.
- CULLER, J. (1992): «En defensa de la sobreinterpretación», en *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- CULLER, J. (2000): *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica (Biblioteca de Bolsillo).
- DÍAZ MARTÍNEZ, M. (1995): «Una aproximación polisistémica al concepto de literatura y traducción», en *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y su literatura. Actas del I Congreso Internacional «Adquisición e aprendizaje das lenguas segundas e as súas literaturas»*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, L. et al. (2011): *Guía de contenidos lingüísticos por niveles de español. Según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*. Barcelona: Octaedro.
- DÍEZ BORQUE, J. M. (1977): *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Madrid: Playor. (18ª ed. 1992).
- DIJK, T. A. VAN (1986): «La pragmática de la comunicación literaria», en DIJK, T. A. VAN et al. (1986): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- DINAPOLI, R. (1999): «Creative Meaning-Making: Using Literature Communicatively», en FERNÁNDEZ CORUGEDO, S. (coord.) (1999): *Essays in English Language Teaching: a Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. (2004): *Teoría de la literatura*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces (2ª ed.).

- DUFF, A. y MALEY, A. (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press (2ª ed. 2007).
- ECO, U. (1979): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen (4ª ed. 1999).
- ELLIS, R. (1993): «Naturally Simplified Input, Comprehension and Second Language Acquisition», en TICKOO, M. L. (ed.): *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Seameo.
- EMPSON, W. (1966): *Seven Types of Ambiguity*. New York: New Directions (1ª ed. 1947).
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (2000): *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza (Biblioteca de consulta).
- FERNÁNDEZ CORUGEDO, S. (coord.) (1999): *Essays in English Language Teaching: a review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (2005): «El texto literario en el aula de ELE. *El Quijote* como referencia (I)», en XVI Congreso *Internacional de ASELE: La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- FISH, S. (1980): *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge (Massachussets): Harvard University Press.
- FOWLER, A. (1976): «Género y canon literario», en GARRIDO GALLARDO, M. A. (comp.): *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
- FORTES PARDO, N. M. (2010): *Los textos literarios en el aula de E / LE*. Memoria de Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Pablo de Olavide. Inédita.
- FRÍAS CONDE, X. y QUINTANA BOUZAS, M. (2000): «Literatura española al alcance de todos», en *I Congreso Internacional de Español para fines específicos*. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0022.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0022.pdf)> [última consulta: diciembre 2009].
- FRYE, N. (1972): *On Teaching Literature*. Harcourt Brace Jovanovich: Inc.
- GARCÍA ALONSO, M., SANTOS MALDONADO, M. J. y PRIETO RODRÍGUEZ, C. (1995): «Intercomprensión y estrategias de comprensión lectora en una nueva lengua», en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (1995): *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A. M. (1995): «La traducción literaria como instrumento de investigación para comprender mejor la lengua y cultura extranjera y materna», en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (1995): *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- GARCÍA BERRIO, A. y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, T. (2006): *Crítica Literaria. Iniciación al estudio de la Literatura*. Madrid: Cátedra.

- GARCÍA LANDA, J. A. (1994): «Enunciación, ficción y niveles semióticos en el texto narrativo.» *Miscelánea* 15 (1994): 263-300. Edición online (2009): <http://zaguan.unizar.es/record/4344>
- GARCÍA LÓPEZ, R. (1995): «La implicitud como recurso literario», en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (1995): *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- GARCÍA RIVERA, G. (1995): *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- GARRIDO, M. A. (2000): *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis (3ª ed.).
- GATES, H. L. (1992): «Las obras del amo: sobre la formación del canon y la tradición afroamericana», en SULLÀ, E. (ed.): *El canon literario*. Madrid: Arco.
- GELABERT, M. J., BUESO, I. y BENÍTEZ, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco.
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GEORGE, H. V. (1993): «Simplification», en TICKOO, M. L. (ed.): *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Seameo.
- GLOWINSKI, M. (1993): «Los géneros literarios», en AGENOT, M. *et al.* (comp.) (2002): *Teoría literaria*. México: Siglo XXI.
- GUERRA SÁNCHEZ, O. (1995): «G. Rodari y R. Queneau: La didáctica de la literatura desde la intertextualidad», en GUERRERO RUIZ, P. y A. LÓPEZ VALERO (eds.). (1995): *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- GÓMEZ DEL CASTILLO, M. J. y ESTABLIER PÉREZ, H. (1997): «La aventura de enseñar *El Quijote* en la clase de español», en *Actas del VIII congreso internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- GONZÁLEZ LANDA, M. C. (1992): «La construcción del sentido en los textos literarios», en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 4. Madrid: UCM.
- GONZÁLEZ LANDA, M. C. (1995): «Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura», en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 7. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GOODMAN, K. S. y FREEMAN, D. (1993): «What's Simple in Simplified Language?», en TICKOO, M. L. (ed.): *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Seameo.
- GROWE, R. (1986): «Can Stylistic Analysis Help the EFL Learner to Read Literature?», en *ELT journal*, 40 (2): 125-130.
- GUMBRECHT, H. U. (1988): «'Cual Fénix de las cenizas' o del canon a lo clásico», en SULLÀ, E. (ed): *El canon literario*. Madrid: Arco.

- HAMON, P. (1972): «La construcción del personaje», en SULLÀ, E. (2001): *Teoría de la novela*. Barcelona: Crítica.
- HAN, X. (2010): «An Empirical Study on the Effects of Comprehensible Input on Incidental English Vocabulary Recognition», en *Chinese Journal applied linguistics*, 33 (6): 91- 18.
- HARRIS, W. V. (1998): «La canonicidad», en SULLÀ, E. (ed): *El canon literario*. Madrid: Arco.
- HEDGE, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (2005): «Los usos del lenguaje», en LÓPEZ, A. y B. GALLARDO (eds.): *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universidad de Valencia.
- HIJOSA GONZÁLEZ, V. (2006): «Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en educación secundaria y bachillerato», en *INTERLINGÜÍSTICA*, 16, 2006, pp 1-10.
- HILL, D. R. (2001): «Graded readers», en *ETL journal*. 55 (3): 300.
- HILL, S. J. (2004): «La falta de un consenso en la definición de una estrategia de aprendizaje», en DÍEZ, M., R. FERNÁNDEZ y A. HALBACH (eds.) (2004): *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje / Debating Learning Strategies*. Frankfurt am main: Peter Lang.
- HONEYFIELD, J. (1993): «Responding to Task Difficulty: What is Involved in Adjusting the Relationship Between Learners and Learning Experiences», en TICKOO, M. L. (ed.): *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Seameo.
- HORMIGÓN, J. A. (2003): *Trabajo dramaturgico y puesta en escena*. Madrid: Publicaciones de la ADE. Vols. 1 y 2. (2ª ed.).
- HYMES, D. H. (1972): «Acerca de la competencia comunicativa», en AA. VV. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- JAÍMEZ MUÑOZ, S. (2003): *El uso de textos literarios en la enseñanza del Inglés en la Educación Secundaria*. (Tesis doctoral inédita) Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2733/1/18505685.pdf>> [última consulta: abril 2011].
- JOVER, G. (2008): «Se está haciendo cada vez más tarde (por una literatura sin fronteras)», en LOMAS, C. (coord.): *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- JUÁREZ MORENA, P. (1998): «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros», en *Lengua y cultura en la enseñanza del español para extranjeros. Actas del VII congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- KEMPSON, R. (2000): «Pragmatics: Language and Communication», en ARONOFF, M. y REES-MILLER, J. (eds): *The Handbook of Linguistics*. Cornwall: Blackwell Publishing, 2000.

- KERMODE, F. (1979): «El control institucional de la interpretación», en SULLÀ, E. (ed): *El canon literario*. Madrid: Arco.
- KHATIB, M. *et al.* (2011): «Literature in EFL/ESL Classroom», en *English Language Teaching* Vol. 4, No. 1; March 2011. <[www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/.../6932](http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/.../6932)> [última consulta: diciembre 2010].
- LADA FERRERAS, U. (2003): *La narrativa oral literaria: estudio pragmático*. Oviedo: Universidad de Oviedo; Kassel: Reichenberger.
- LAPESA, R. (1995): *Introducción a los estudios literarios*. Madrid: Cátedra.
- LASAGABASTER, D. (1999): «El texto literario como base para la enseñanza del inglés», en AA. VV.: *Essays in English language teaching: a review of the communicative approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- LÁZARO CARRETER, F. y E. CORREA CALDERÓN (1974): *Cómo se comenta y texto literario*. Madrid: Cátedra.
- LÁZARO CARRETER, F. (1980): «La literatura como fenómeno comunicativo», en DIJK, T. A. VAN *et al.* (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco Libros, pp. 151-170.
- LEMUS MONTAÑO, I. (2008): «Grado de adaptación en las traducciones de *Alice's Adventures in Wonderland*», en *Tejuelo*, 4, pp. 33-55.
- LERNER, Y. (1999): «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de E/LE», en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- LEVIN, S. R. (1973): «Consideraciones de qué tipo de acto de habla es un poema», en DIJK, T. A. VAN *et al.* (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- LITTLEWOOD, W. T. (2000): «Literature in the School Foreign-Language Course», en BRUMFIT, C. J. y CARTER, R. A. (2000): *Literature and language teaching*. Oxford [etc.]: Oxford University Press.
- LLANEZA ALONSO, M. (1999): «El papel de la literatura en la enseñanza del inglés en la educación secundaria», en AA. VV.: *Essays in English Language Teaching: a Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- LLOBRERA, M. (1998), «Ideaciones sobre la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma», en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, SEDLL / ICE / HOSORI Universidad de Barcelona.
- LOMAS, C. y MIRET, I. (1999a): «La educación poética», en *Textos de Didáctica de Lengua y Literatura: La poesía en el aula*. 21.
- LOMAS, C. (1999b): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós. Vol. II.
- LONG, M. H. y ROSS, S. (1993): «Modifications that Preserve Language and Content», en TICKOO, M. L. (ed.): *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Seameo.

- LÓPEZ FELICES, E. (2010): «El canon literario. Definición, evolución y problemas», en <<http://elfelices.files.wordpress.com/2010/07/el-canon-literario-enrique-lopez-felices.pdf>> [última consulta el 17 de septiembre de 2012].
- LÓPEZ VALERO, A. y E. ENCABO FERNÁNDEZ (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- LOTHERINGTON-WOLOSZYN, H. (1993): «Do Simplify Texts Simplify Language Comprehension for ESL learners?» en TICKOO, M. L. (ed.): *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Seameo.
- MACARO, E. (2003): *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Applications*. London: Continuum.
- MAINER, J. C. (1994): «Sobre el canon de la literatura española en el siglo XX», en SULLÀ, E. (ed.): *El canon literario*. Madrid: Arco.
- MARCO, A. (1998): «Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el Área de Lengua y Literatura», en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HOSORI Universidad de Barcelona.
- MARTÍN PERIS, E. (1991): «El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias», en MIQUEL, L. Y N. SANS (eds.) (1991): *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Expolingua, pp. 167-180.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», en *Lenguaje y textos*, 16: 101-131. <<http://hdl.handle.net/2183/8128>> [última consulta: septiembre 2012].
- MARTOS NÚÑEZ, E. y G. GARCÍA RIVERA (1998): «Sobre materiales didácticos», en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HOSORI Universidad de Barcelona.
- MASATS, M. D. (2001): «Materiales para la enseñanza de las lenguas extranjeras», en NUSSBAUM, L. y M. BERNAUS (eds.): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- MATA, J. (2008): «La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura», en LOMAS, C. (coord.): *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1995): «Literatura comparada e intertextualidad (Perspectivas para el tratamiento didáctico de la literatura)», en GUERRERO RUIZ, P. y A. LÓPEZ VALERO. (eds.) (1995): *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998a): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HOSORI Universidad de Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998b): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro. Colección Recursos.

## BIBLIOGRAFÍA

- MENDOZA FILLOLA, A. (1998c): «El proceso de recepción lectora», en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HOSORI Universidad de Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2000): *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la Recepción de Relaciones entre la Literatura y las Artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Cuadernos de Educación. Ice-Horsori. Universidad de Barcelona.
- MIGNOLO, W. (1991): «Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?)», en SULLÀ, E. (ed.): *El canon literario*. Madrid: Arco.
- MIÑANO LÓPEZ, J. (2000): «Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de ELE», en *Carabela*, 48: 25-43.
- MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (2004): «Cómo evaluar la comprensión lectora. Alternativas y limitaciones», en *Revista de Educación*, núm. 335, pp. 415-427.
- MORA SÁNCHEZ, M. A. (1994): «El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de Español como Lengua Extranjera», en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso* <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0217.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf)> [última consulta: junio 2010].
- MORENO, V. (2004): *Lectores competentes*. Madrid: Anaya.
- MORENO, V. (2008): «Literatura para ser leída, imitada y transformada», en LOMAS, C. (coord.): *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MUÑOZ, J. L. (1998): «Coetzee y Bloom. Dos formas de abordar el canon literario», Memoria de máster. <[http://www.hermeneia.net/treballs\\_pdf/e1/2/jose\\_luis\\_munoz/jlmunoz2.pdf](http://www.hermeneia.net/treballs_pdf/e1/2/jose_luis_munoz/jlmunoz2.pdf)> [última consulta: mayo 2011].
- NASH, W. (2000): «The Possibilities of Paraphrase in the Teaching of Literary Idiom», en BRUMFIT, C. J. y CARTER, R. A. (2000): *Literature and Language Teaching*. Oxford [etc.]: Oxford University Press.
- NAVARRO DURÁN, R. (1995): *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona: Ariel.
- NATION, I. y DEWEERDT, J. P. (2001): «A Defence of Simplification», en *Prospect*, vol. 16, 3, Diciembre 2001, pp. 55-65.
- NÚÑEZ, G. (1998): «Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura», en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HOSORI Universidad de Barcelona.
- NÚÑEZ RUIZ, G. (2001): *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.
- OCDE (2006): *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. <<http://www.educacion.navarra.es/portall>>

- digitalAssets/48/48786\_Marco\_T\_Pisa\_2006.pdf>. [Última consulta: 9 de octubre de 2012].
- OHMANN, R. (1971): «Los actos de habla y la definición de literatura», en DIJK, T. A. VAN *et al.* (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- OHMANN, R. (1972): «El habla, la literatura y la distancia entre ambas», en DIJK, T. A. VAN *et al.* (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- ORQUÍN, F. y otros (2001): *La educación lectora: encuentro iberoamericano*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- OW GONZÁLEZ, M. (2004): *El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en el primer nivel de enseñanza media en Chile: una propuesta de formación didáctica en literatura* (Tesis doctoral inédita de la Universidad Complutense de Madrid).
- PACHLER, N. y ALLFORD, D. (2000): «Literature in the Communicative Classroom», en FIELD, K. (ed.): *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. London: Routledge / Falmer.
- PASCUA FEBLES, I. (1999): «La adaptación dentro de la traducción de la literatura infantil», en *Véctor Plus*, 13, pp. 36-47.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PAVIS, P. (1998): *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (1998): «La literatura en la clase de español para extranjeros», en *Lengua y cultura en la enseñanza del español para extranjeros. Actas del VII congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- PENNAC, D. (1993): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PÉREZ CINO, W. (2006): «A vueltas con el canon», en *Iberoamericana* VI. 22, pp. 123-142.
- PÉREZ PRIEGO, M. A. y NEIRA JIMÉNEZ, J. (2001): *Introducción a la edición y estudio del texto literario*. Madrid: UNED.
- PÉREZ PRIEGO, M. A. (2011): *La edición de textos literarios*. Madrid: Síntesis.
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (2001): «La comprensión lectora: un objetivo», en *La educación lectora*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, pp. 105-117.
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (2005): «Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones», en *Revista de educación*, núm. Extraordinario 2005, pp. 121-138.
- PLATAS TASENDE, A. (2000): *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa-Calpe.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1994): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1995): «I. Lotman y el canon literario», en SULLÀ, E. (ed.): *El canon literario*. Madrid: Arco.

- POZUELO YVANCOS, J. M. (1996): «El canon: ¿estética o pedagogía?», en *Ínsula*, 600: 3-4.
- POZUELO YVANCOS, J. M. y ARADRA SÁNCHEZ, R. M. (2000): *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- PUENTE FERRERAS, A. (2001): «Cómo formar buenos lectores», en CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 21-46.
- PUJALS, G. (1998): «Sobre la noción de estilo y la función de los manuales de estilo», en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HOSORI Universidad de Barcelona.
- RAGAN, A. (2006): «Using Adapted Texts in ELL Classrooms», en *The ELL Outlook*. Marzo / abril 2006. <[http://www.coursecrafters.com/ELLOutlook/2006/mar\\_apr/ELLOutlookITIArticle1.htm](http://www.coursecrafters.com/ELLOutlook/2006/mar_apr/ELLOutlookITIArticle1.htm)> [última consulta: mayo 2011].
- RAHIMI, M. (2011): «Use of Syntactic Elaboration Techniques to Enhance Comprehensibility of EST Texts», en *English Language Teaching*, 4 (1): 11-17.
- RAMSAK, B. K. (2002): «El estudio de textos literarios en un aula de estudiantes no nativos», en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. ASELE: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco.
- REYES, G. (2002): *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de publicaciones e intercambio editorial.
- RICO, F. (1979): *Historia y crítica de la literatura española*. Barcelona: Crítica.
- RIFFATERRE, M. (1978): *Semiotics of Poetry*. Indiana: Indiana University Press.
- RIX, J. (2009): «A model of simplification: the ways in which teachers simplify learning materials», en *Educational Studies*, 35, 2: 95-106.
- ROMANÍ, M. (2006): «Los clásicos en el aula: el caso del Quijote», en BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- RUBIN, J. (1987): «Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology», en WENDEN, A. y RUBIN, J.: *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.
- RUIZ CECILIA, R. (2010): «El proceso de lectura en lengua extranjera: de la descodificación a la interpretación», en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 22. Madrid: UCM.
- ROBINSON, L. S. (1983): «Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario», en SULLÀ, E. (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2005): *Una lectura graduada narrativa para estudiantes de E/LE de nivel avanzado*. REDELE, 3. <<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/sanmateo.shtml>> [última consulta: junio 2011].

- SÁNCHEZ LOBATO, J. (2002): «Lengua y cultura. La tradición cultural hispana», en SÁNCHEZ LOBATO, J. et al. (2002): *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- SÁNCHEZ MENDIETA, N. (2006): *Reescritura y adaptación. El caso de El Quijote*. Tesis doctoral inédita de la Universidad de Alcalá de Henares. <<http://hdl.handle.net/10017/5845>> [última consulta: septiembre 2010].
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2010): *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Grao (Crítica y fundamentos).
- SANCHIS SINISTERRA, J. (2003): *Dramaturgia de textos narrativos*. Ciudad Real: Ñaque.
- SANZ GONZÁLEZ, F. (1995): «La literatura en clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?», en *Didáctica*, 7, 119-132. Madrid: Servicio de publicaciones de la UCM.
- SANZ PASTOR, M. (2002): «Enfoque comunicativo y literatura. La construcción de la competencia literaria». *Actas Explolingua*. Madrid. (En prensa)
- SANZ PASTOR, M. (2006): «El lugar de la literatura en la enseñanza del español. Perspectivas y propuestas», en *Enciclopedia del español en el mundo Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes. <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm)> [última consulta: octubre 2010].
- SARGENT, J. M. (2008): «A Comparison of Original and Teacher-Modified Classroom Texts from a Functional Grammar Perspective». <[www.joshuamsargent.com/.../Authentic\\_and\\_Teacher-Adapted\\_texts\\_and\\_Functional\\_Grammar\\_Sargent\\_2008.pdf](http://www.joshuamsargent.com/.../Authentic_and_Teacher-Adapted_texts_and_Functional_Grammar_Sargent_2008.pdf)>. [última consulta: mayo de 2011].
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J. (1969): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra (4ª edición 1980).
- SEGRE, C. (1985): *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica.
- SELINKER, L. (1993): «Fossilization as simplification?», en TICKOO, M. L. (ed.): *Simplification: theory and application*. Singapore: Seameo.
- SHEU, S.: «The Effects of Extensive Reading on Learners», en *Journal of National Taipei Teachers College*, Vol. 17, No. 2 (Sep. 2004) 213~228.
- SIMENSEN, A. M. (1987): «Adapted readers: How are they adapted?», en *Reading in a Foreign Language*. 4 (1): 41-57.
- SHOWALTER, E. (2003): *Teaching literatura*. Malden: Blackwell.
- SPANG, K. (1996): *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- SULLÀ, E. (1988): «El debate sobre el canon literario», en SULLÀ, E. (ed.): *El canon literario*. Madrid: Arco.
- SULLÀ, E. (2001): *Teoría de la novela*. Barcelona: Crítica.
- SULONCHANA NERANJANI, E. (2011): *Enhancing Literary Competence through Activity Based Literature Learning*. University of Colombo. Memoria de Máster. <<http://archive>>

- cmb.ac.lk/research/bitstream/70130/2187/1/sulochana.pdf> [última consulta: agosto 2012].
- TEJERO ROBLEDO, E. (1992): «Fundamentación de la Didáctica de la Literatura», en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 4. Madrid: UCM.
- TWEISSI, A. I. (1998): «The Effects of the Amount and Type of Simplification on Foreign Language Reading Comprehension», en *Reading in a Foreign Language*, 11 (2): 191-206.
- UBERSFELD, A. (1989): *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra / Universidad de Murcia.
- VILLANUEVA, D. (coord.) (1994): *Avances en teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- WENDEN, A. L. (1987): «Conceptual background and utility», en WENDEN, A. y J. RUBIN (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.
- WIDDOWSON, H. G. (1983): «Talking shop: H. G. Widdowson on literature and ELT». *ELT Journal* 37(1): 30-35.

### **OBRAS ANALIZADAS**

#### **(ordenadas de acuerdo a los criterios establecidos en el corpus)**

- Poema de Mio Cid* (2002): Adaptación de M. Bodas *et al.* Madrid: Anaya (Clásicos breves).
- El cantar de Mio Cid* (2009): Adaptación de C. Valero. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- El cantar de Mio Cid* (1997): Adaptación de C. Romero. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas Graduadas).
- Libro de Buen Amor* (2004): Adaptación de A. del Río. Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- El conde Lucanor* (2002): Adaptación de A. del Río. Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- El conde Lucanor* (2008): Adaptación de M. Barberá Quiles. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- La Celestina* (2004): Adaptación de M. Bodas *et al.* Madrid: Anaya (adaptados).
- La Celestina* (2008): Adaptación de M. Barberá. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- La Celestina* (1996): Adaptación de E. Cano e I. Sánchez-Paños. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- La Celestina* (1994): Adaptación de M. Reino. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- La Celestina* (2008): Adaptación de A. Revilla. Madrid: SGEL (Literatura hispánica de fácil lectura).
- Lazarillo de Tormes* (2002): Adaptación de M. Bodas *et al.* Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- Lazarillo de Tormes* (2001): Adaptación de I. Mendoza. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- El Lazarillo de Tormes* (1987): Adaptación de A. González Hermoso. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).

- Lazarillo de Tormes* (2004): Adaptación de V. Ortiz González. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- Lazarillo de Tormes* (1994): Adaptación de A. Anula. Madrid: SGEL (Literatura hispánica de fácil lectura).
- El Quijote I* (2002): Adaptación de M. Bodas *et al.* Madrid: Anaya (Clásicos breves).
- El Quijote II* (2002): Adaptación de M. Bodas *et al.* Madrid: Anaya (Clásicos breves).
- Don Quijote* (2009): Adaptación de C. Valero Planas. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- Don Quijote de la Mancha I* (1995): Adaptación de J. R. Cuenot. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Don Quijote de la Mancha I* (1996): Adaptación de J. R. Cuenot. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Don Quijote I* (2011): Adaptación de R. Acquaroni. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- Don Quijote II* (2011): Adaptación de R. Acquaroni. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- Don Quijote 1* (2011): Adaptación de B. Rodríguez. Madrid: SGEL (Literatura hispánica de fácil lectura).
- Don Quijote 2* (2011): Adaptación de B. Rodríguez. Madrid: SGEL (Literatura hispánica de fácil lectura).
- Novelas ejemplares* (2008): Adaptación de M. Barberá. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- La Española Inglesa* (2007): Adaptación de I. Mendoza y C. Valero. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- La Gitanilla* (1999): Adaptación de P. Ghezzi. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- El casamiento engañoso y El coloquio de los perros* (2004): Adaptación de C. Romero. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- La Gitanilla* (1996): Adaptación de A. González. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- El licenciado Vidriera* (2004): Adaptación de C. Romero. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Rinconete y Cortadillo* (1991): Adaptación de V. Ortiz González. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- El retablo de las maravillas* (1993): Adaptación de M. Bodas *et al.* Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- Fuenteovejuna* (2003): Adaptación de M. Bodas, C. Ruiz. Madrid: Anaya (Leer los clásicos).
- Fuenteovejuna* (2010): Adaptación de G. Boscaini. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- El Buscón* (2004): Adaptación de M. Bodas. Madrid: Anaya (Leer los clásicos).

- La vida del Buscón* (1996): Adaptación de A. González. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- El Buscón* (2009): Adaptación de I. Martín. Madrid: SGEL (Literatura hispánica de fácil lectura).
- El alcalde de Zalamea* (2003): Adaptación de C. Ruiz. Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- El sí de las niñas* (1994): Adaptación de B. D'Ors. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Artículos (Larra)* (2011): Adaptación de C. Ruiz. Madrid: Anaya (Clásicos breves).
- Artículos de Mariano José de Larra* (2011): Adaptación de A. Anula. Madrid: SGEL (Literatura hispánica de fácil lectura).
- Don Juan Tenorio* (2003): Adaptación de C. Ruiz Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- Don Juan Tenorio* (2004): Adaptación de M. Barberá Quiles. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- Don Juan Tenorio* (1994): Adaptación de R. Acquaroni. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- Leyendas* (2008): Adaptación de C. Ruiz. Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- Dos leyendas* (2007): Adaptación de M. Barberá Quiles. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- El beso* (1995): Adaptación de A. González. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- La corza blanca* (1992): Adaptación de F. Sánchez-Bordona. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- La cruz del diablo* (1991): Adaptación de R. Aquaroni. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- Leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer* (2008): Adaptación de T. Hidalgo. Madrid: SGEL (Literatura hispánica de fácil lectura).
- La Regenta* (2002): Adaptación de A. del Río. Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- La Regenta* (1996): Adaptación de M. Sánchez. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Doña Berta* (2002): Adaptación de C. Ruiz. Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- Pepita Jiménez* (1993): Adaptación de M. Bodas *et al.* Madrid: Anaya (Clásicos adaptados).
- Pepita Jiménez* (1993). Adaptación de E. Theirs. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- El sombrero de tres picos* (2002): Adaptación de A. del Río Madrid: Anaya (Clásicos breves).
- El sombrero de tres picos* (2009): Adaptación de M. Barberá. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- El sombrero de tres picos* (1995): Adaptación de A. González. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Pazos de Ulloa* (2008): Adaptación de A. Feliz. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).

## BIBLIOGRAFÍA

- Trafalgar* (1995): Adaptación de S. Chirú. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Marianela* (2002): Adaptación de M. Barberá. Génova: Cideb (Leer y aprender).
- Marianela* (1991): Adaptación de E. Varón. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- Fortunata y Jacinta* (2002): Adaptación de C. Molina. Madrid: Anaya (Clásicos Breves).
- Tormento* (2002): Adaptación de A. del Río Madrid: Anaya (Leer los clásicos).
- Juanita la Larga* (1982): Adaptación de J. Horrillo Calvo y M. Maysonnial. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Sangre y arena* (1995): Adaptación de R. Ezquerro. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- Sangre y Arena* (1991): Adaptación de T. García. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca (Leer en español).
- Doña Inés* (2002): Adaptación de R. Guerrero. Madrid: Edelsa (Lecturas clásicas graduadas).
- La casa de Bernarda Alba* (2009): Adaptación de D. Carpani. Génova: Cideb (Leer y aprender).



**Anexo 1**

**FICHAS DE ANÁLISIS Y COMENTARIOS**



## Plantilla

*Título de la obra*

<b>Editorial / colección</b>		<b>Nivel</b>	
<b>Adaptación</b>		<b>Año</b>	
<b>Criterios</b>			
<b>Texto fuente</b>			
<b>Texto análisis</b>			

## TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	
<b>Acción</b>	
<b>Temporalidad</b>	
<b>Marco espacio- temporal</b>	
<b>Personajes</b>	
<b>Estilo</b>	

## HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	
<b>Anotaciones</b>	
<b>Glosario</b>	
<b>Bibliografía</b>	
<b>Enlaces</b>	
<b>Ilustraciones</b>	
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## 1. *Poema de Mio Cid*, Anónimo

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos Breves	<b>Nivel</b>	Inicial
<b>Adaptación</b>	Bodas, M. et al.	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se han respetado el estilo del autor y el argumento de la obra.</li> <li>- Se ha tenido en cuenta el nivel al que va destinada en cuanto al léxico y estructuras sintácticas.</li> <li>- Se ofrecen referencias culturales y léxicas en notas marginales.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	<i>Poema de Mio Cid</i> . Madrid, Cátedra, 2003 (23ª ed.). (Edición a cargo de Colin Smith).		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(4) El modo de construcción del relato no coincide con el del texto fuente.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada; ilustraciones sobre algunos episodios significativos.
<b>Otras</b>	No incluye

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

El género de la obra original ha sido modificado. El poema en verso épico se ha prosificado en la adaptación. Esto provoca, asimismo, que la obra adaptada no comparta en absoluto las técnicas narrativas ni dramáticas que caracterizan al género.

No obstante, se ha respetado la estructura externa y organización del relato con la división en tres cantares, referido cada uno de ellos a episodios en la vida del héroe. Así, la obra aparece resumida, pero se han mantenido el hilo argumental y se han respetado la trama y la totalidad de los episodios, como se muestra en la siguiente tabla:

	<b>Obra original</b>		<b>Versión adaptada</b>
<i>Cantar primero</i>	El Cid sale de Burgos	→	El Cid sale de Burgos
	La niña de nueve años explica lo que sucede	→	La niña de nueve años explica lo que sucede
	Episodio de Rachel y Vidas	→	
	Encuentro con doña Jimena y sus hijas	→	Encuentro con doña Jimena y sus hijas
	Batallas de Castejón	→	Batalla de Castejón
	Batalla contra Fariz y Galve	→	Batalla contra Fariz y Galve
	Envían regalos al rey Alfonso	→	Envían regalos al rey Alfonso
	Batalla de Barcelona. Toma preso al conde y posteriormente lo libera.	→	Batalla de Barcelona. Toma preso al conde y posteriormente lo libera.
<i>Cantar segundo</i>	Conquista de Valencia.	→	Conquista de Valencia.
	El Cid se reúne con doña Jimena y sus hijas.	→	El Cid se reúne con doña Jimena y sus hijas.
	Perdón del rey Alfonso	→	Perdón del rey Alfonso
	Matrimonio de doña Elvira y doña Sol con los infantes de Carrión	→	Matrimonio de doña Elvira y doña Sol con los infantes de Carrión
<i>Cantar tercero</i>	Episodio de león	→	Episodio de león
	Batalla contra los moros	→	Batalla contra los moros
	La afrenta de Corpes	→	La afrenta de Corpes
	El Cid pide justicia al rey	→	El Cid pide justicia al rey
	El Cid venga a sus hijas	→	El Cid venga a sus hijas

No obstante, tanto el hecho de haber prosificado el poema como el haber eliminado y resumido multitud de pasajes hace que las técnicas de construcción del relato no sean las mismas en el original y la adaptación. Es especialmente llamativo el caso de la figura del juglar, que se ha suprimido en toda la obra y sustituido por un narrador en tercera persona. La única excepción la encontramos en un poemilla al final de la obra, que recuerda su origen.

*Esta historia ya se ha leído,  
 Dadnos un poco de vino;  
 Y si no tenéis de beber,  
 Echad aquí algunas monedas*

*Y algo de vino nos darán por ellas.*

Edición de Anaya: página 66

Por su parte, las principales localizaciones coinciden en su totalidad con las del relato original (*Burgos, San Pedro de Cardaña, Vivar, Castejón, Calatayud, Valencia, etc.*), así como los personajes principales (*El Cid, Álvar Fáñez, Martín Antolínez, Raquel y Vidas, etc.*). Y al igual que en la obra fuente, no se ofrecen explicaciones de los mismos, por lo que el lector actual debe en algunos casos desentrañar el papel de los personajes o la importancia de las localizaciones.

En cuanto al estilo, la prosificación, los resúmenes y la actualización ortográfica y lingüística son cambios tan significativos que hacen que la adaptación no evoque al original. Se puede afirmar que se han eliminado en su totalidad los rasgos propios del género épico. Sirva como ejemplo el famoso pasaje de la niña :

*Una niña de nuef años a ojo se parava:  
¡Ya campeador en buena ora çinxiestes espada!  
El rey lo ha vedado, anoch entro su carta  
Con grant recabdo e fuerte mientre sellada.  
Non vos osariemos abrir nin coger por nada;  
Si non, perderiemos los averes e las casas  
E demas los ojos de las caras.*

(Edición de Cátedra: página 146)

*Del interior de la casa salió una niña que no tenía  
más de nueve años. Ella no temía al rey...  
-Mio cid- le dijo, el rey envió ayer una carta; en ella  
decía que si alguien te abría la puerta, perderíamos  
nuestros viene, nuestras casas y también los ojos de la  
cara.*

(Edición de Anaya: página 10)

## 2. *Cantar de Mio Cid*, Anónimo

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB-Black Cat. Colección Leer y Aprender.	<b>Nivel</b>	A2
<b>Adaptación</b>	Carmelo Valero Planas	<b>Año</b>	2009
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	<i>Poema de Mio Cid</i> . Madrid, Cátedra, 2003 (23ª ed.). (Edición a cargo de Colin Smith).		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(4) La estructura externa no coincide con la del texto fuente y/o se ha modificado el género textual, lo que afecta al significado del relato, así como a interpretaciones críticas.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(4) El modo de construcción del relato no coincide con el del texto fuente.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción a la obra <i>Los cantares de Gesta</i> <i>Por las tierras del Cid</i>
<b>Anotaciones</b>	Léxicas
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye a través de la página de la editorial
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Fotos de localizaciones Mapa de las localizaciones
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	✓
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	✓
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La adaptación no ha mantenido el género de la obra original. El cantar en verso épico se ha prosificado en la adaptación. Se ha respetado la división en tres cantares, si bien cada uno de ellos se ha dividido en partes de acuerdo a su contenido. Al haberse llevado a cabo una prosificación, la obra adaptada no comparte en absoluto las técnicas narrativas ni dramáticas que caracterizan al género.

En cuanto al contenido, la obra está significativamente resumida, pero se conservan el hilo argumental y respetado la trama; tan sólo se aprecia la ausencia del famoso episodio del engaño a Rachel y Vidas, como se puede ver en esta tabla que resume los episodios principales:

	<b>Obra original</b>		<b>Versión adaptada</b>
Primer cantar	El Cid sale de Burgos	→	El Cid sale de Burgos
	La niña de nueve años explica lo que sucede	→	La niña de nueve años explica lo que sucede
	Episodio de Rachel y Vidas	→	<i>Suprimido</i>
	Encuentro con doña Jimena y sus hijas	→	Encuentro con doña Jimena y sus hijas
	Batallas de Castejón	→	Batalla de Castejón
	Batalla contra Fariz y Galve	→	Batalla contra Fariz y Galve
Segundo cantar	Envían regalos al rey Alfonso	→	Envían regalos al rey Alfonso
	Batalla de Barcelona. Toma preso al conde y posteriormente lo libera.	→	Batalla de Barcelona. Toma preso al conde y posteriormente lo libera.
	Conquista de Valencia.	→	Conquista de Valencia.
	El Cid se reúne con doña Jimena y sus hijas.	→	El Cid se reúne con doña Jimena y sus hijas.
	Perdón del rey Alfonso	→	Perdón del rey Alfonso
	Matrimonio de doña Elvira y doña Sol con los infantes de Carrión	→	Matrimonio de doña Elvira y doña Sol con los infantes de Carrión
	Cantar tercero	Episodio de león	→
Batalla contra los moros		→	Batalla contra los moros
La afrenta de Corpes		→	La afrenta de Corpes
El Cid pide justicia al rey		→	El Cid pide justicia al rey
El Cid venga a sus hijas		→	El Cid venga a sus hijas

Tanto el hecho de haber prosificado el poema como el haber eliminado y resumido multitud de pasajes hace que las técnicas de construcción del relato no sean las mismas en el original y la adaptación. La figura del juglar presente (*sil oyestes contar*, 2314) no aparece en la adaptación, aunque sí lo hace la del supuesto transmisor;

*Quien escrivio este libro ¡del Dios paraíso, amen!  
Per Abbat le escrivio en el mes de mayo  
En era de mill e .cc xlv. años.*

(Edición de Cátedra: página 276)

*Quien escribió este libro  
Dios le dé paraíso, ¡amén!  
Per Abbat lo escribió en el mes de mayo  
En el año 1345*

(Edición de CIDEB: página 75)

Las principales localizaciones coinciden con las del relato original (*Burgos, Vivar, Castejón, Calatayud, Valencia, etc.*), así como los personajes principales. Tan sólo se han eliminado localizaciones y personajes secundarios, sin duda a causa de la gran simplificación que a sufrido el relato.

En cuanto al estilo, la prosificación, los resúmenes y la actualización ortográfica y lingüística son cambios tan significativos que hacen que la adaptación no evoque al original. No obstante, sí se han mantenido algunas de las técnicas narrativas<sup>1</sup> que caracterizan al género épico, y por tanto al *Poema*, como son el uso de frases físicas (*con los ojos llenos de lágrimas, 9; acariciándose las barbas, 75; etc.*), epítetos épicos (*el Campeador; el que en buena hora nació, etc.*), uso de fórmulas y libertad en los tiempos verbales (aunque predomina la narración en presente de indicativo). De cualquier modo, la transformación hace que no se reconozca en el original. Sirva como ejemplo el famoso pasaje de la niña:

*Una niña de nuef años a ojo se parava:  
¡Ya campeador en buena ora çinxiestes espada!  
El rey lo ha vedado, anoch entro su carta  
Con grant recabdo e fuerte mentre sellada.  
Non vos osariemos abrir nin coger por nada;  
Si non, perderiemos los averes e las casas  
E demas los ojos de las caras.*

(Edición de Cátedra: página 146)

*A esto se acerca una niña de unos nueve años:  
-¡Oh Campeador que en buena hora ceñiste la espada!  
Por nada en el mundo abriremos nuestras puertas  
porque perderemos nuestros bienes y casa y los ojos de  
la cara.*

(Edición de CIDEB: página 10)

<sup>1</sup> Nos basamos en Smith, c. (ed): *Poema de Mio Cid*. Madrid, Cátedra, 2003 (23ª ed.).

### 3. *Cantar de Mio Cid*, Anónimo

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa. Lecturas Clásicas Graduadas	<b>Nivel</b>	I
<b>Adaptación</b>	C. Romero Dueñas	<b>Año</b>	1997
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	<i>Poema de Mio Cid</i> . Madrid, Cátedra, 2003 (23ª ed.). (Edición a cargo de Colin Smith).		

#### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(4) La estructura externa no coincide con la del texto fuente y/o se ha modificado el género textual, lo que afecta al significado del relato, así como a interpretaciones críticas.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(4) El modo de construcción del relato no coincide con el del texto fuente.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

#### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción a la obra con los siguientes puntos: descripción del género; tópicos en los cantares de gesta; fecha y autoría; Historia y ficción en el cantar; argumento. Mapa con las localizaciones de la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La adaptación no ha mantenido el género de la obra original, pues el cantar en verso épico aparece prosificado. En cuanto a la estructura externa, permanece la división en tres cantares (*Cantar del destierro*; *Cantar del las bodas* y *Cantar de la afrenta de Corpes*) y se han añadido divisiones que señalan los límites entre los episodios relatados en cada uno de ellos.

En lo referente al contenido, la obra está significativamente resumida, pero se han mantenido el hilo argumental y respetado la trama

	<b>Obra original</b>		<b>Versión adaptada</b>
<i>Primer cantar</i>	El Cid sale de Burgos	→	El Cid sale de Burgos
	La niña de nueve años explica lo que sucede	→	La niña de nueve años explica lo que sucede
	Episodio de Rachel y Vidas	→	Episodio de Rachel y Vidas
	Encuentro con doña Jimena y sus hijas	→	Encuentro con doña Jimena y sus hijas
	Batallas de Castejón	→	Batalla de Castejón
	Batalla contra Fariz y Galve	→	Batalla contra Fariz y Galve
<i>Segundo cantar</i>	Envían regalos al rey Alfonso	→	Envían regalos al rey Alfonso
	Batalla de Barcelona. Toma preso al conde y posteriormente lo libera.	→	Batalla de Barcelona. Toma preso al conde y posteriormente lo libera.
	Conquista de Valencia.	→	Conquista de Valencia.
	El Cid se reúne con doña Jimena y sus hijas.	→	El Cid se reúne con doña Jimena y sus hijas.
	Perdón del rey Alfonso	→	Perdón del rey Alfonso
	Matrimonio de doña Elvira y doña Sol con los infantes de Carrión	→	Matrimonio de doña Elvira y doña Sol con los infantes de Carrión
<i>Cantar tercero</i>	Episodio de león	→	Episodio de león
	Batalla contra los moros	→	Batalla contra los moros
	La afrenta de Corpes	→	La afrenta de Corpes
	El Cid pide justicia al rey	→	El Cid pide justicia al rey
	El Cid venga a sus hijas	→	El Cid venga a sus hijas

La construcción del relato no responde a la obra fuente. Mientras que el original se construye como una historia cantada por el juglar propio de los cantares de gesta, la adaptación aparece convertida en una narración de la que se ha eliminado todos los elementos indicadores de la transmisión oral. De igual modo, no se ha mantenido el característico final de la obra en el que se dice el nombre del supuesto transmisor:

*Quien escrivio este libro ¡del Dios paraíso, amen!  
Per Abbat le escrivio en el mes de mayo  
En era de mill e .cc xlv. años.*

(Edición de Cátedra: página 276)

Las principales localizaciones coinciden con las del relato original (*Burgos, Vivar, Castejón, Calatayud, Valencia, etc.*), así como los personajes principales. Tan sólo se han eliminado localizaciones y personajes secundarios.

El estilo apenas evoca al original, pues la prosificación, los resúmenes y la actualización ortográfica y lingüística dan como resultado un texto claramente diferente. De igual modo, no hay resto de las frases físicas o los epítetos épicos que caracterizan la obra. Para ilustrar la distancia entre ambas versiones, sirva como ejemplo el famoso pasaje de la niña que advierte al Cid de lo ocurrido:

*Una niña de nuef años a ojo se parava:  
¡Ya campeador en buena ora çinxiestes espada!  
El rey lo ha vedado, anoch entro su carta  
Con grant recabdo e fuerte mientre sellada.  
Non vos osariemos abrir nin coger por nada;  
Si non, perderiemos los averes e las casas  
E demas los ojos de las caras.*

(Edición de Cátedra: página 146)

*Se asomó una niña de unos nueve años y dijo:  
-¡Oh, buen soldado! El rey envió anoche una carta. En  
ella decía que no podíamos abrirte las puertas, porque  
perderíamos nuestras casas y también nuestras vidas.*

(Edición de Edelsa: página 14)

#### 4. *Libro de Buen Amor*, de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos adaptados	<b>Nivel</b>	Medio
<b>Adaptación</b>	Alberto del Río Malo	<b>Año</b>	2004
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Juan Ruiz, Arcipreste de Hita. <i>Libro de Buen Amor</i> . Madrid, Cátedra, 2001. (Edición a cargo de Alberto Blecua)		

#### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(4) Se han resumido o eliminado gran cantidad de acontecimientos del original, por lo que el significado de la obra resulta notablemente afectado.
<b>Construcción del relato</b>	(3) Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato, con cambios importantes en cuanto a modalidades narrativas, tipo de narrador y de perspectivas.
<b>Temporalidad</b>	(3) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido simplificaciones o modificaciones significativas.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(3) Se ha modificado en gran medida las localizaciones de la obra original; suprimiendo o transformando algunas importantes dentro del significado del relato, lo que afecta a la trama
<b>Personajes</b>	(3) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

#### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada
<b>Otras</b>	No incluye

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

El *Libro de Buen Amor* está estructurado como la biografía amorosa del protagonista, en la que los episodios se suceden de forma lineal y, en ocasiones, se introducen fábulas o historias ajenas a la trama principal. La obra adaptada, por su parte, presenta notables modificaciones, referidas principalmente a la supresión de multitud de episodios. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre ambas versiones<sup>2</sup>:

<b>Obra original</b>		<b>Obra adaptada</b>
<b>Oración (1-10)</b>	→	<b>Oración</b>
<b>Prólogo en prosa</b>		
<b>Oración (11-19)</b>		
<i>Dos series de gozos a la virgen (20-43)</i>		
<i>Disputa de griegos y romanos (46-63)</i>		
<b>Propósito del libro (44-70)</b>		
<b>Tesis de Aristóteles (71-76)</b>		
<b>Primer amor (77-104)</b>		
<i>El león doliente (82-88)</i>		
<i>Cuando la tierra bramaba (98-100)</i>		
<b>Segundo amor (105-122)</b>		
<i>Cruz cruzada (115-121)</i>		
<b>Signo zodiacal de los hombres (123-150)</b>		
<i>Ejemplo del hijo del rey Alcaroz (129-139)</i>		
<b>El arcipreste tiene el signo de Venus (151-165)</b>		
<b>Tercer amor (166-180)</b>		
<i>Una fábula: «El ladrón y el mastín» (174-178)</i>	→	<i>Fábula del ladrón y el perro</i>
<b>Pelea con don Amor (181-422)</b>	→	<b>Pelea con don Amor</b>
<i>El garcón que quería casar con tres mujeres (189-196)</i>	→	<i>El perro y la carne</i>
<i>Las ranas y Júpiter (199-206)</i>		<i>El lobo, la cabra y la grulla</i>
<i>El alano y la carne (226-229)</i>		<i>El león que se mató con ira</i>
<i>El caballo y el asno (237-245)</i>		<i>El ratón y la rana</i>
<i>El lobo, la cabra y la grulla (252-254)</i>		
<i>El águila y el cazador (270-272)</i>		
<i>El pavón y la corneja (285-288)</i>		
<i>El león y el caballo (298-302)</i>		
<i>El león que se mató con ira (311-315)</i>		
<i>El pleito del lobo y la raposa ante don Ximio (321-371)</i>		

<sup>2</sup> Las partes en negrita se corresponden a la historia principal, mientras que el resto son las historias intercaladas. Adaptado de Bobes Naves, Rosa. *Clerecía y juglaría en el s. XIV. Libro de Buen Amor*. (Cuadernos de Estudio, 2.) Madrid: Editorial Cincel, 1981.

<i>Parodia de las horas canónicas (374-387)</i>	
<i>El topo y la rana (407-414)</i>	
<b>Consejos de don Amor (423-575)</b>	→ <b>Consejos de don Amor</b>
<i>Los dos perezosos (457-466)</i>	→ <i>Don Pitas Payas</i>
<i>Don Pitas Payas (474-484)</i>	<i>Las propiedades del dinero</i>
<i>Las propiedades del dinero (490-513)</i>	<i>El ermitaño borracho</i>
<i>El ermitaño borracho (530-543)</i>	
<b>Consejos de Venus (576-652)</b>	→ <b>Consejos de Venus</b>
<b>Episodio de doña Endrina (653-891)</b>	→ <b>Episodio de doña Endrina</b>
<b>Consejos de las dueñas (892-909)</b>	
<i>El león y el asno (893-903)</i>	
<b>Quinto amor (910-940)</b>	
<b>Muerte de la dueña. El Arcipreste, enfermo, se va a la sierra. (941-949)</b>	
<b>Amores con las serranas (950-1042)</b>	
<i>Cánticas de serrana: 959-971; 987-992; 997-1005; 1022-1042</i>	
<b>El Arcipreste va a Santa María del Vado (1043-1066)</b>	
<i>Dos cantigas a la Virgen (1046-1066)</i>	
<b>Pelea de don Carnal y doña Cuaresma (1067-1126)</b>	→ <b>Pelea de don Carnal y doña Cuaresma</b>
<i>Dos cantigas a la Virgen (1046-1066)</i>	
<b>Llegada de don Carnal y don Amor (1210-1314)</b>	
<i>La tienda de don Amor (1265-1301)</i>	
<b>Séptimo amor: viuda lozana (1315-1320)</b>	
<b>Octavo amor: dueña que hace oración (1321-1331)</b>	
<b>Noveno amor: doña Garoça (1332-1507)</b>	→ <b>Episodio de doña Garoza</b>
<i>El hortelano y la culebra (1348-1353)</i>	
<i>El galgo y el señor (1357-1361)</i>	
<i>El ratón de Monferrado y el de Guadalajara (1370-1379)</i>	
<i>El gallo que encontró un zafiro (1387-1389)</i>	
<i>El asno y el blanchete (1401-1046)</i>	
<i>La raposa y las gallinas (1412-1420)</i>	
<i>El león y el ratón (1425-1432)</i>	
<i>La raposa y el cuervo» (1435-1441)</i>	
<i>Las liebres (1445-1449)</i>	
<i>El ladrón que pactó con el diablo (1454-1475)</i>	
<b>Décimo amor: mora (1508-1517)</b>	→ <b>Episodio de la mora</b>

<p><i>Muerte de Trotaconventos (1518-1578)</i> → <i>Muerte de Trotaconventos</i></p> <p><i>Sermón para vencer a la muerte (1579-1605)</i></p> <p><i>Elogio de las dueñas chicas (1606-1617)</i></p> <p><i>Episodio de don Hurón (1618-1625)</i></p> <p><i>Cómo se ha de entender el Libro de buen amor (1626-1634)</i></p> <p><i>Cantigas de arte menor, a la Virgen, a escolares, ciegos, etc.; cántica en cuaderna vía, a los clérigos de Talavera (1635-1728)</i></p>
--

Así, debido a la supresión de gran parte de la obra, la acción, personajes y localizaciones de la obra difieren en gran medida en ambas versiones. No obstante, sí se ha mantenido un reflejo de la construcción del relato como autobiografía amorosa en la que se intercalan ejemplos.

El estilo, por su parte, intenta ser reflejo de la obra original. En primer lugar, se ha mantenido la versificación, si no en cuaderna vía, en estrofas monorrimas de cuatro versos de duración variable. Además, aunque la ortografía, el léxico y la sintaxis aparecen actualizados, se ha mantenido la presencia de algunos arcaísmos, evocando así al original. Por su parte, también hay una voluntad por mantener algunos de los pasajes más conocidos del original. El siguiente ejemplo muestra estas afirmaciones:

*Busca a una mujer que sea hermosa, atractiva y sana  
que no sea muy alta, pero tampoco enana;  
si puedes, no quieras amar a mujer de baja clase,  
pues en temas de amores poco sabe.*

*Busca mujer de cabeza pequeña,  
cabellos rubios, bella es quien los enseña;  
las cejas separadas y altas en forma de arco;  
y ancha de caderas, así es como debe ser tu amada.*

*Ojos grandes, hermosos, expresivos, brillantes  
y con largas pestañas, mejor bellos que normales;  
las orejas pequeñas, delgadas y con bonitos pendientes;  
y el cuello alto, así les gustan a las gentes.*

*La nariz fina, los dientes menudillos,  
iguales y muy blancos, un poco separadillos,  
las encías rojas, los dientes delgadillos,  
los labios de la boca rojos y pequeñillos.*

*Su boca pequeña, de bonita guisa,  
su cara blanca, sin vello, clara y lisa;  
intenta verla primero desnuda, sin vestido,  
pues su cuerpo te dirá si hacer algo tiene sentido.*

Edición de Anaya: página 23

## 5. *El Conde Lucanor*, de Don Juan Manuel

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos Adaptados	<b>Nivel</b>	Avanzado
<b>Adaptación</b>	Alberto del Río Malo	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Don Juan Manuel, <i>El Conde Lucanor</i> . Madrid, Cátedra, 1982 (8º ed.) (Edición a cargo de Alfonso I. Sotelo)		

### TEXTO<sup>3</sup>.

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado en gran medida la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Características de la obra: estilo y temática
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales Fuentes literarias de los <i>exempla</i>
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

<sup>3</sup> Como se aclara en el comentario, la adaptación tan sólo recoge algunas partes del original, por lo que nos referimos aquí a dichas partes.

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

De las cinco partes que tiene la obra original, la adaptación se ha limitado a tomar partes de la primera y más conocida, *El libro de los ejemplos*; que a su vez se compone de un total de cincuenta y un *exempla*, de los cuales la versión adaptada ha seleccionado doce. La correspondencia con los cuentos originales es la siguiente:

	<b>Obra original</b>		<b>Versión adaptada</b>
Exemplo I	De lo que contesçió a un rey con un su privado	→ Cuento I	Lo que sucedió a un rey con un ministro suyo
Exemplo V	De lo que le contesçió a un raposo con un cuervo que tenía un pedaço de queso en el pico	→ Cuento II	Lo que le sucedió a una zorra con un cuervo que tenía un trozo de queso en el pico
Exemplo X	De lo que contesçió a un omne que por pobreza e mengua de otra vianda comía altramuzes	→ Cuento III	Lo que les sucedió a dos hombres que habían sido muy ricos
Exemplo XX	De lo que contesçió a un rey con un omne quel dixo quel faría alquimia	→ Cuento IV	Lo que le sucedió a un rey con un hombre que le dijo que sabía hacer oro
Exemplo XXIII	De lo que facen las hormigas para se mantener	→ Cuento V	Lo que hacen las hormigas para mantenerse
Exemplo XXVI	De lo que contesçió al árbol de la Mentira	→ Cuento VI	Lo que le sucedió al árbol de la mentira
Exemplo XXIX	De lo que contesçió a un raposo que se echó en la calle e se fizo el muerto	→ Cuento VII	Lo que le sucedió a una zorra que se tendió en la calle y se hizo la muerta
Exemplo XXXIV	De lo que contesçió a un ciego que adestrava a otro	→ Cuento VIII	Lo que le sucedió a un ciego que conducía a otro
Exemplo XXXVIII	De lo que contesçió a un omne que iba cargado de piedras preçiosas e se ahogó en el río	→ Cuento IX	Lo que le sucedió a un hombre que iba cargado de piedras preciosas y se ahogó en un río
Exemplo XLIII	De lo que contesçió al Bien e al Mal, e al cuerdo con el loco	→ Cuento X	Lo que le sucedió al mal con el bien y al cuerdo con el loco
Exemplo XIX	De lo que contesçió a los cuervos con los búhos	→ Cuento XI	Lo que les sucedió a los búhos con los cuervos
Exemplo VII	De lo que contesçió a una muger qued dizíen doña Truhaña	→ Cuento XII	Lo que le sucedió a una mujer llamada doña Truhana

La organización interna de cada cuento es similar al original: un *título* que muestra el tema de la historia que se va a relatar, un *marco*, que consiste en el conde Lucanor pidiendo consejo a Patronio sobre alguna cuestión; una *historia* con la que Patronio responde ante la pregunta; y finalmente, unos *versos* que resumen la enseñanza de la historia que se ha relatado.

Ninguno de los *exempla* que se han adaptado hace referencia a localizaciones concretas, así como a un marco temporal determinado. De igual modo, los personajes –a menudo animales- son arquetípicos y carecen de elementos de caracterización.

Del estilo de la obra original se ha dicho que *conserva rasgos reveladores de la inmadurez de la lengua*<sup>4</sup>, como son la predominancia de la construcción copulativa e...e, las simetrías, los paralelismos y las construcciones de estructuras latinas<sup>5</sup> La adaptación no ha mantenido estos rasgos más que en los títulos y versos finales, mientras que en el resto de la narración se ha reelaborado con conjunciones actualizadas. Los arcaísmos, por su parte, han sido sustituidos, con la única excepción de la forma de tratamiento *vos*, que se mantiene en todos los cuentos. Asimismo, la ortografía ha sido modernizada En definitiva, el lenguaje ha sido completamente actualizado; sirva como ejemplo el siguiente párrafo:

*Señor conde Lucanor –dixo Patronio-, el cuervo falló una vegada un grant pedaço de queso e subió en un árbol porque pudiese comer el queso más a su guisa e sin reçelo e sin enbargo de ninguno. E quanto el cuervo assí estava, passó el raposo por el pie del árbol, e desque vio el queso que el cuervo tenía, començó a cuidar en quál manera lo podría levar dél. e por ende començó a fablar en esta guisa:*

(Edición de Cátedra: página 99)

*Señor Conde –dijo Patronio-, una vez un cuervo encontró en el suelo un trozo muy grande de queso y se lo subió a un árbol para comérselo tranquilamente, sin que nadie le molestara. Pasó por allí una zorra, que, cuando vio el queso, empezó a meditar en la manera de poder quitárselo. Y así, empezó a hablar con él diciéndole:*

(Edición de Anaya: página 17)

No obstante, a pesar de la actualización y simplificación lingüística, se ha conservado el tono directo de la obra, la sencillez de los relatos y la unidad estructural, por lo que existe una evocación del carácter de la obra original.

---

<sup>4</sup> Sotelo, A: I. (ed): Don Juan Manuel, *El conde Lucanor*. Madrid, Cátedra, 1982. p. 56.

<sup>5</sup> *Ibid.* pp. 56-57.

## 6. *El Conde Lucanor*, de Don Juan Manuel

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB. Leer y aprender	<b>Nivel</b>	A2
<b>Adaptación</b>	Margarita Barberá Quiles	<b>Año</b>	2008
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Don Juan Manuel, <i>El Conde Lucanor</i> . Madrid, Cátedra, 1982 (8º ed.) (Edición a cargo de Alfonso I. Sotelo)		

### TEXTO<sup>6</sup>.

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado en gran medida la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Estructura de los cuentos La crisis del siglo XIV La ruta de la seda Córdoba, entre el mito y la leyenda
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

<sup>6</sup> Como se aclara en el comentario, la adaptación tan sólo recoge algunas partes del original, por lo que nos referimos aquí a dichas partes.

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	✓
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	✓
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

De las cinco partes que tiene la obra original, la adaptación se ha limitado a tomar partes de la primera y más conocida, *El libro de los ejemplos*; que a su vez se compone de un total de cincuenta y un *exempla*, de los cuales la versión adaptada ha seleccionado nueve; la correspondencia con los cuentos originales es la siguiente:

	<b>Obra original</b>		<b>Versión adaptada</b>
Exemplo XXXII	<i>De lo que contesció a un rey con los burladores que fizieron el paño</i> →	Cuento I	El traje invisible
Exemplo VII	<i>De lo que contesció a una muger qued dizien doña Truhaña</i> →	Cuento II	Doña Truhana
Exemplo V	<i>De lo que contesció a un raposo con un cuervo que tenié un pedaço de queso en el pico</i> →	Cuento III	El cuervo y el zorro
Exemplo XXI	<i>De lo que contesció a un rey moço con un muy grant filósofo a qui lo acomendara su padre</i> →	Cuento IV	El joven rey y el filósofo
Exemplo X	<i>De lo que conteció a un omne que por pobreza e mengua de otra vianda comía altramuzes</i> →	Cuento V	Lo que le sucedió a un hombre muy pobre
Exemplo XXXIV	<i>De lo que contesció a un ciego que adestrava a otro</i> →	Cuento VI	Los dos ciegos
Exemplo XXX	<i>De lo que contesció al rey Abenabet de Sevilla con Ramaiquía, su muger</i> →	Cuento VII	La caprichosa Romaiquia
Exemplo II	<i>De lo que sucedió a un hombre bueno con su hijo</i> →	Cuento VIII	Dos labradores con un burro
Exemplo XXXVIII	<i>De lo que contesció a un omne que iba cargado de piedras preçiosas e se afogó en el río</i> →	Cuento IX	El hombre que iba cargado de piedras preciosas

La organización interna de cada cuento es similar al original: un *título* que muestra el tema de la historia que se va a relatar, un *marco*, que consiste en el conde Lucanor pidiendo consejo a Patronio sobre alguna cuestión; una *historia* con la que Patronio responde ante la pregunta; y finalmente, unos *versos* que resumen la enseñanza de la historia que se ha relatado.

En lo que se refiere a localizaciones y marco temporal, ninguno de los *exempla* que se han adaptado hace referencias concretas.. De igual modo, los personajes –a menudo animales- son arquetípicos y carecen de elementos de caracterización.

Por su parte, se ha conservado el tono directo de la obra, la sencillez de los relatos y la unidad estructural, por lo que existe una cierta evocación del carácter de la obra original. No obstante, de esta obra se ha señalado que *conserva rasgos reveladores de la inmadurez de la lengua*<sup>7</sup>, como son la predominancia de la construcción copulativa e...e, las simetrías, los paralelismos y las

<sup>7</sup> Sotelo, A. I. (ed): Don Juan Manuel, *El conde Lucanor*. Madrid, Cátedra, 1982. p. 56.

*construcciones de estructuras latinas*<sup>8</sup> Debido a la modernización lingüística, la adaptación apenas ha mantenido estos rasgos más que en los títulos y versos finales. En efecto, el lenguaje ha sido completamente actualizado: ortografía, léxico y sintaxis responden al uso moderno y no se ha mantenido ningún arcaísmo. Sirva como ejemplo el siguiente párrafo, que muestra la distancia entre ambas versiones:

*Señor conde Lucanor –dixo Patronio-, el cuervo falló una vegada un grant pedaço de queso e subió en un árbol porque pudiese comer el queso más a su guisa e sin reçelo e sin enbargo de ninguno. E quanto el cuervo assí estava, passó el raposo por el pie del árbol, e desque vio el queso que el cuervo tenía, començó a cuidar en quál manera lo podría levar dél. e por ende començó a fablar en esta guisa:*

(Edición de Cátedra: página 99)

*Señor conde, una vez un cuervo encontró un trozo de queso muy grande y voló a lo alto de un árbol para comérselo tranquilamente, sin ser molestado por nadie. Estando así el cuervo, pasó un zorro por debajo del árbol y, al ver el queso, empezó a pensar en la manera de obtenerlo. Poco después empezó a decirle el cuervo:*

(Edición de CIDEB: página 30)

---

<sup>8</sup> *Ibid.* pp. 56-57.

## 7. *La Celestina*, de Fernando de Rojas

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Audio Clásicos adaptados	<b>Nivel</b>	Superior
<b>Adaptación</b>	Bodas, M. et al.	<b>Año</b>	2004
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha prescindido de los preliminares, así como de los versos finales de la obra, sin por ello romper su línea argumental.</li> <li>- Se han evitado términos obsoletos y se han actualizado los giros y expresiones que puedan ser de especial dificultad para el lector.</li> <li>- Se ha modernizado la ortografía.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Rojas, F. <i>La Celestina</i> . Madrid, Cátedra, 1991 (5ª ed.) (Edición a cargo de Dorothy S. Severin)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Acotaciones</b>	<i>Ni la obra original ni la adaptación contienen acotaciones.</i>
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra Contexto histórico Galería de personajes
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La adaptación ha respetado la división de la obra en veintiún actos. No obstante, tal y como señalan en los criterios de adaptación, se han suprimido los textos preliminares y finales (*El autor a un amigo, El autor, excusándose de su yerro en esta obra que escribió, contra sí arguye y compara., Prólogo, Síguese, Argumento, Concluye el auctor, aplicando la obra al propósito por que lo hizo y Alonso de Proaza, corrector de la impresión, al lector*) presentes en el texto fuente, y de gran interés para interpretaciones críticas.

El resumen del argumento que encabeza cada acto de la versión íntegra se ha mantenido; asimismo, incluye acotaciones o indicaciones, ausentes en el original, con el fin de ayudar en la comprensión del texto.

Por su parte, la acción aparece resumida, pero respetando los acontecimientos del original. De la misma forma, la localización espacio-temporal es la misma en ambas versiones. En cuanto a los personajes, pierden riqueza en sus comportamientos y caracterizaciones, debido al resumen que se ha efectuado de la obra y, principalmente, de los extensos monólogos que caracterizan el texto íntegro.

En cuanto al estilo, la adaptación no evoca a la obra original. El lenguaje se ha modernizado por completo, y las diferencias de registro entre los personajes. De este modo, el lenguaje vulgar y soez de criados y prostitutas, así como los cultismos de los personajes de clase elevada, no aparecen de ningún modo en la adaptación. Asimismo, las figuras retóricas que caracterizan la obra (como paralelismos, antítesis, juegos de palabras, etc.) se han perdido al adaptar el texto. En los siguientes ejemplos, muestra de lenguaje culto y lenguaje vulgar respectivamente, se pueden apreciar estas afirmaciones.

CALISTO: *En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.* CALISTO: *En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.*

MELIBEA: *¿En qué, Calisto?*

MELIBEA: *¿En qué, Calisto?*

CALISTO: *En dar poder a natura que de tan perfecta hermosura te dotasse, y hazer a mí, innérito, tanta merced que verte alcançasse, y en tan conveniente lugar, que mi secreto dolor manifestarte pudiesse. Sin duda, incomparablemente es mayor tal galardón que el servicio, sacrificio, devoción y obras pías que por este lugar alcançar yo tengo a Dios ofrecido (ni otro poder mi voluntad humana puede cumplir). ¿Quién vido en esta vida cuerpo glorificado de ningún hombre como agora el mío? Por cierto, los gloriosos santos que se deleytan en la visión divina no gozan más que yo agora en el acatamiento tuyo. Más, o triste, que en esto deferimos, que ellos puramente se glorifican sin temor de caer de tal bienaventuranza, y yo, misto, me alegro con recelo del esquivo tormento que tu ausencia me ha de causar.*

CALISTO: *En que a ti te ha dado una perfecta hermosura, y a mí la oportunidad de contemplarte, aunque sin merecerlo, en tan conveniente lugar para poder manifestarte mi dolor. Sin duda, este premio es mayor que el que pueda recibir por todas mis buenas obras. Ni los santos del cielo gozan tanto de la visión divina como yo ahora de tu presencia.*

MELIBEA: *¿Tan gran premio es esto para ti, Calisto?*

CALISTO: *Es tan grande, que si Dios me sentase en el cielo entre los santos, no me daría tanta felicidad.*

MELIBEA: *Pues aún será mayor el premio que yo te daré si continúas diciendo estas cosas.*

MELIBEA: *¿Por gran premio tienes éste, Calisto?*

CALISTO: *¡Dichosos los oídos que te escuchan estas palabras!*

CALISTO: *Téngalo por tanto, en verdad, que si Dios me diesse el cielo la silla sobre sus santos, no lo ternía por tanta felicidad.*

MELIBEA: *Menos dichoso serás cuando acabes de oírme, porque el castigo será tan cruel como merece tu atrevimiento, aunque nada podrás contra la virtud de una mujer como yo. ¡Vete! ¡Vete de aquí, torpe! Que mi paciencia no puede aguantar que me hayas declarado este amor prohibido.*

MELIBEA: *Pues, ¡aún más y igual galardón te daré yo, si perseveras!*

*CALISTO: ¡O bienaventuradas orejas mías que indignamente tan gran palabra avéys oído!* *CALISTO: Me voy derrotado por la mala fortuna.*

Edición de Anaya: páginas 11-12.

*MELIBEA: Más desventuradas de que me acabes de oír, porque la paga será tan fiera qual (la) merece tu loco atrevimiento, y el intento de tus palabras ha seydo como de ingenio de tal hombre como tú aver de salir para se perder en la virtud de tal mujer como yo. ¡Vete, vete de ay, torpe! que no puede mi paciencia tolerar que haya subido en coraçon humano conmigo el ilícito amor comunicar su deleyte.*

*CALISTO: Yré como aquel contra quien solamente la adversa Fortuna pone su studio con odio cruel.*

Edición de Cátedra: páginas 85-87.

*AREÚSA: Assí goçe de mí, que es verdad, que éstas que sirven a señoras ni gozan deleyte ni conocen los dulces premios de amor. Nunca tratan con parientas, con yguales a quien pueden hablar tú por tú, con qien digan: «¿Qué cenaste; ¿estás preñada?; ¿quantas gallinas crías?; ¿cómo te va con él? ¿quién son tus vezinas» otras cosas de ygualdad semejantes. ¡O tía, y qué duro nombre y qué grave y sobervio es «señora» contínuo en la boca. Por esto me bivo sobre mí, desde que me sé conocer, que jamás me precié de llamar de otrie sino mía. Mayormente destas señoras que agoran se usan. Gástase con ellas lo mejor del tiempo, y con una saya rota de las que ellas desechasn, pagan el servicio de diez años.*

*AREÚSA: Así es, porque estas que sirven a señoras no conocen los premios del amor. Pasan con ellas lo mejor de su vida y les pagan con un vestido roto.*

Edición de Anaya: página 78.

Edición de Cátedra: página 232.

## 8. *La Celestina*, de Fernando de Rojas

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB-Black Cat. Colección Leer y Aprender.	<b>Nivel</b>	B2
<b>Adaptación</b>	Margarita Barberá Quilés		
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Rojas, F. <i>La Celestina</i> . Madrid, Cátedra, 1991 (5ª ed.) (Edición a cargo de Dorothy S. Severin)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(4) La estructura externa no coincide con la del texto fuente y/o se ha modificado el género textual, lo que afecta al significado del relato, así como a interpretaciones críticas.
<b>Acotaciones</b>	<i>Ni la obra original ni la adaptación contienen acotaciones.</i>
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(3) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	<i>La Celestina</i> y su tiempo Fernando de Rojas <i>La Celestina</i> Personajes
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye a través de la página de la editorial
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Fotos de localizaciones
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado y con actividades diversas de comprensión auditiva

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La organización del relato difiere notablemente de la obra original: se han suprimido los textos preliminares, fundamentales para la comprensión de aspectos tales como la intención de la obra y la autoría. Asimismo, se ha reorganizado la obra de los veintiún actos del original a cinco actos divididos en escenas, tal y como se especifica en el siguiente cuadro:

<b>Obra original</b>	<b>Versión adaptada</b>	
<i>El autor a un amigo</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>El autor, excusándose de su yerro en esta obra que escribió, contra sí arguye y compara.</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Prólogo</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Síguese</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Argumento</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Primer auto</i>	→ Escenas I, II, III, IV, V, VI	ACTO I
<i>Segundo auto</i>	→ Escena VII	
<i>Tercer auto</i>	→ Escenas VIII, IX.	
<i>Cuarto auto</i>	→ Escena I	ACTO II
<i>Quinto auto</i>	→ Escena II	
<i>Sexto auto</i>	→ Escena III, IV.	
<i>Séptimo auto</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Octavo auto</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Noveno auto</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Décimo auto</i>	→ Escena I	ACTO III
<i>Onzeno auto</i>	→ Escena II	
<i>Dozeno auto</i>	→ Escenas III, IV, V, VI, VII	
<i>Treceno auto</i>	→ Escena I	ACTO IV
<i>Quatorceno auto</i>	→ Escena II, III	
<i>Decimoquinto auto</i>	→ Escenas I, II	ACTO V
<i>Decimosesto auto</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Decimoséptimo auto</i>	→ <i>Suprimido</i>	
<i>Decimooctavo auto</i>	→ Escena III	
<i>Decimonono auto</i>	→ Escena IV	

Veynteno auto	→	Escena V	
Veynte e un auto	→	Escena VI	
Concluye el auctor, aplicando la obra al propósito por que lo hizo	→	Suprimido	
Alonso de Proaza, corrector de la impresión, al lector	→	Suprimido	

Debido a sus particularidades de género, así como las convenciones de la época de composición, *La Celestina* carece de acotaciones u otro tipo de indicaciones escénicas. La adaptación las ha incluido, posiblemente con intención de facilitar la lectura y explicar los cambios de escena.

La acción aparece notablemente modificada en la adaptación: además de haberse resumido en gran medida la historia principal, los episodios secundarios que muestran la relación entre criados y prostitutas han sido suprimidos.

Tanto las localizaciones como el marco temporal se han mantenido en la adaptación, así como el número de personajes; no obstante, el papel de algunos de éstos aparece muy simplificado, como es el caso de Elicia y Areúsa, que apenas dicen unas frases, frente a las escenas completas que protagonizan en la obra original.

El estilo de la obra, sin lugar a dudas, no evoca en absoluto al de la obra original. Además de haberse modernizado la ortografía, sintaxis y léxico, no hay rastro de los juegos de palabras y refranes que caracterizan el original. Tampoco se adivina el tono de parodia en las escenas entre los amantes, llenas de paralelismos, cultismos y epítetos. De igual modo, las marcadas diferencias de registro entre personajes se han eliminado en la adaptación

*SEMPRONIO: Ce, ce, calla, que duerme cabe esta ventanilla. Tha, Tha; señora Celestina, ábrenos.*

*CELESTINA: ¿Quién llama?*

*SEMPRONIO: Abre, que son tus hijos.*

*CELESTINA: No tengo hijos yo que anden a tal hora.*

*SEMPRONIO: Ábrenos a Pármeno y a Sempronio, que nos venimos acá almorzar contigo.*

*CELESTINA: ¡O locos, traviesos, entrad, entrad! ¿Cómo venís a tal hora, que ya amanece? ¿Qué avés hecho; qué os ha passado? ¿Dispidióse la esperanza de Calisto, o bive todavía con ella, o cómo se queda?*

*SEMPRONIO: ¿Cómo, madre? Si por nosotros no fuera, ya anduviera su alma buscando posada para siempre; que si estimarse pudiesse a lo que de allí nos queda obligado, no sería su hazienda bastante a cumplir al deuda, si verdad es lo que dizes, que la vida y persona es más digna y de más valor que otra cosa ninguna.*

*CELESTINA: ¡Jesú! ¿qué en tanta afrenta os avés visto? Cuéntamelo, por Dios.*

*SEMPRONIO: (llamando a golpes) Señora Celestina, abre.*

*CELESTINA: ¡Oh, locos, entrad, entrad! ¿Cómo venís a estas horas? ¿y cómo está Calisto?*

*SEMPRONIO: Si no es por nosotros, ya estaría muerto.*

*CELESTINA: Cuéntamelo, por Dios.*

Edición de CIDEB: página 52.

Edición de Cátedra: páginas 268-269.

## 9. *La Celestina*, de Fernando de Rojas

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa. Lecturas Clásicas Graduadas	<b>Nivel</b>	III
<b>Adaptación</b>	E. Cano e I. Sánchez-Paños	<b>Año</b>	1996
<b>Criterios</b>	<p>-Simplificar la sintaxis, manteniendo, sin embargo, tanto los giros y expresiones que se emplean aún hoy en día, como aquellos que en una lectura atenta y reflexiva permiten entender;</p> <p>- conservar el vocabulario, actualizando la ortografía;</p> <p>- conservar los veintiún actos de la obra original, suprimiendo el argumento o resumen que figura al comienzo de cada acto en las ediciones íntegras;</p> <p>- eliminar sistemáticamente las referencias y comparaciones con la mitología y la literatura clásica grecolatina, en las que el autor se apoya para dar fuerza a las argumentaciones de sus personajes;</p>		
<b>Texto fuente</b>	Rojas, F. <i>La Celestina</i> . Madrid, Cátedra, 1991 (5ª ed.) (Edición a cargo de Dorothy S. Severin)		
<b>Texto análisis</b>	Rojas, F. <i>La Celestina</i> . Madrid, Cátedra, 1991 (5ª ed.) (Edición a cargo de Dorothy S. Severin)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Acotaciones</b>	<i>Ni la obra original ni la adaptación contienen adaptaciones.</i>
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor. Contextualización de la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La adaptación ha respetado la división de la obra en veintiún actos. No obstante, ha suprimido los textos preliminares y finales (*El autor a un amigo, El autor, excusándose de su yerro en esta obra que escribió, contra sí arguye y compara., Prólogo, Síguese, Argumento, Concluye el auctor, aplicando la obra al propósito por que lo hizo y Alonso de Proaza, corrector de la impresión, al lector*) presentes en el texto fuente, y de gran interés para interpretaciones críticas.

La adaptación suprime el resumen del argumento que encabeza cada acto de la versión íntegra; asimismo, mantiene la ausencia de acotaciones, con la única excepción del acto primero, donde se introduce la obra del siguiente modo:

*Calisto entra en una huerta siguiendo a su halcón; ve a Melibea, se enamora y empieza a hablarle.*

Edición de Edelsa: página 8.

La acción, aunque muy resumida y agilizada, respeta al original, manteniendo los episodios principales y secundarios. De igual modo, la localización espacio-temporal es la misma en ambas versiones. En cuanto a los personajes, el resumen de algunos pasajes hace que su caracterización y desarrollo pierdan riqueza y profundidad (el conflicto interno de Pármeno o las distintas motivaciones de Elicia y Areúsa son claros ejemplos de matices que se han perdido en la adaptación).

En cuanto al estilo, la adaptación difiere absolutamente de la obra original: se han reducido los brillantes monólogos, apenas se han mantenido figuras estilísticas que distinguen la obra (como paralelismos, antítesis, juegos de palabras, etc.). Las diferencias de registro entre personajes son mínimas, y el lenguaje soez, tan característico de la obra, ha sido suprimido en su mayoría (por ejemplo, los conocidos monólogos de Celestina y Areúsa sobre su profesión). No obstante, tal y como se indica en la introducción, a pesar de la menor extensión del los pasajes, hay un cierto intento de mantener el lenguaje arcaico, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*CALISTO: En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.*

*MELIBEA: ¿En qué, Calisto?*

*CALISTO: En dar poder a natura que de tan perfecta hermosura te dotasse, y hazer a mí, inmérito, tanta merced que verte alcançasse, y en tan conveniente lugar, que mi secreto dolor manifestarte pudiesse. Sin duda, incomparablemente es mayor tal galardón que el sercicio, sacrificio, devoción y obras pías que por este lugar alcançar yo tengo a Dios ofrecido (ni otro poder mi voluntad humana puede cumplir). ¿Quién vido en esta vida cuerpo glorificado de ningún hombre como agora el mío? Por cierto, los gloriosos santos que se deleytan en la visión divina no gozan más que yo agora en el acatamiento tuyo. Más, o triste, que en esto deferimos, que ellos puramente se glorifican sin*

*CALISTO: Veo, Melibea, que Dios es grande.*

*MELIBEA: ¿Por qué, Calisto?*

*CALISTO: Porque te ha hecho perfectamente bella, y a mí me permite verte en este lugar y decirte mi amor. Los santos que ven a Dios no son más felices que yo ahora. Pero ellos no temen perder a Dios, y yo temo que tu ausencia me va causar mucho dolor y mucha pena.*

*MELIBEA: Tu atrevimiento loco y tus palabras merecen ese dolor y esa pena, Calisto. Vete, vete de aquí, torpe. Una mujer como yo no puede dejar que un corazón humano le diga su amor.*

Edición de Edelsa: página 8)

*temor de caer de tal bienaventuranza, y yo, misto, me alegro con recelo del esquivo tormento que tu ausencia me ha de causar.*

*MELIBEA: ¿Por gran premio tienes éste, Calisto?*

*CALISTO: Téngalo por tanto, en verdad, que si Dios me dicesse el cielo la silla sobre sus santos, no lo tenía por tanta felicidad.*

*MELIBEA: Pues, ¡aún más yguual galardón te daré yo, si perseveras!*

*CALISTO: ¡O bienaventuradas orejas mías que indignamente tan gran palabra avéys oído!*

*MELIBEA: Más desventuradas de que me acabes de oír, porque la paga será tan fiera qual (la) merece tu loco atrevimiento, y el intento de tus palabras ha seydo como de ingenio de tal hombre como tú aver de salir para se perder en la virtud de tal mujer como yo. ¡Vete, vete de ay, torpe! que no puede mi paciencia tolerar que haya subido en coraçon humano conmigo el ilícito amor comunicar su deleyte.*

*CALISTO: Yré como aquel contra quien solamente la adversa Fortuna pone su studio con odio cruel.*

Edición de Cátedra: páginas 85-87.

**10. La Celestina**, de Fernando de Rojas

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	6
<b>Adaptación</b>	Miguel Reino	<b>Año</b>	1994
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Rojas, F. <i>La Celestina</i> . Madrid, Cátedra, 1991 (5ª ed.) (Edición a cargo de Dorothy S. Severin)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Acotaciones</b>	<i>Ni el original ni la adaptación contienen acotaciones</i>
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Relación de personajes Resumen del argumento
<b>Anotaciones</b>	Anotaciones léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Copia de la portada de una edición antigua de la obra (no se especifica cuál)
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La organización del relato difiere notablemente de la obra original: se han suprimido los textos preliminares, fundamentales para la comprensión de aspectos tales como la intención de la obra y la autoría. Asimismo, se ha reorganizado la obra de los veintiún actos del original a cinco partes divididas en escenas, tal y como se especifica en el siguiente cuadro:

<b>Obra original</b>		<b>Obra adaptada</b>	
<i>El autor a un amigo</i>	→	Suprimido	
<i>El autor, excusándose de su yerro en esta obra que escribió, contra sí arguye y compara.</i>	→	Suprimido	
<i>Prólogo</i>	→	Suprimido	
<i>Síguese</i>	→	Suprimido	
<i>Argumento</i>	→	<i>Argumento</i>	
<i>Primer auto</i>	→	Escena primera	PRIMERA PARTE
<i>Segundo auto</i>	→	Escena segunda Escena tercera Escena cuarta Escena quinta Escena sexta Escena séptima	
<i>Tercer auto</i>	→	Escena octava Escena novena	
<i>Cuarto auto</i>	→		SEGUNDA PARTE
<i>Quinto auto</i>	→		
<i>Sexto auto</i>	→	Escena primera Escena segunda Escena tercera Escena cuarta Escena quinta Escena sexta	
<i>Séptimo auto</i>	→		
<i>Octavo auto</i>	→		
<i>Noveno auto</i>	→		
<i>Décimo auto</i>	→	Escena primera Escena segunda Escena tercera Escena cuarta Escena quinta Escena sexta Escena séptima	TERCERA PARTE
<i>Onzeno auto</i>	→		
<i>Dozeno auto</i>	→		
<i>Treceno auto</i>	→	Escena primera Escena segunda	CUARTA PARTE

<i>Quatorceno auto</i>	→	Escena tercera Escena cuarta	
<i>Decimoquinto auto</i>	→		
<i>Decimosesto auto</i>	→		QUINTA PARTE
<i>Decimoséptimo auto</i>	→	Escena primera Escena segunda	
<i>Decimooctavo auto</i>	→	Escena tercera Escena cuarta	
<i>Decimonono auto</i>	→	Escena quinta Escena sexta Escena séptima	
<i>Veynteno auto</i>	→	Escena octava	
<i>Veynte e un auto</i>	→		
<i>Concluye el auctor, aplicando la obra al propósito por que lo hizo</i> <i>Alonso de Proaza, corrector de la impresión, al lector</i>			

De igual modo, la adaptación ha incluido acotaciones e indicaciones ausentes en el original, posiblemente con intención de facilitar la lectura y explicar los cambios de escena.

La acción aparece resumida, si bien respeta los acontecimientos principales del original. Asimismo, la localización espacio-temporal es la misma en ambas versiones. Por otra parte, la totalidad de los personajes aparece reflejada en la obra, pero pierden toda profundidad en sus comportamientos y caracterizaciones, debido al muy notable resumen llevado a cabo, que afecta, principalmente, a los ricos y extensos monólogos que caracterizan el texto íntegro.

De cualquier modo, es el estilo lo que distancia en mayor medida la adaptación de su obra fuente. No parece haber voluntad alguna de mantener el carácter de la obra, pues se ha modernizado por completo el lenguaje y apenas se mantiene una pequeña muestra del lenguaje arcaico, al igual que juegos de palabras, figuras semánticas o el lenguaje soez, tan característico de la obra, se han perdido por completo. Veamos el siguiente ejemplo, perteneciente a uno de los pasajes más conocidos de la obra:

*CALISTO: En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.*      *CALISTO: En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.*

*MELIBEA: ¿En qué, Calisto?*      *MELIBEA: ¿En qué, Calisto?*

*CALISTO: En dar poder a natura que de tan perfecta hermosura te dotasse, y hazer a mí, innérito, tanta merced que verte alcançasse, y en tan conveniente lugar, que mi secreto dolor manifestarte pudiesse. Sin duda, incomparablemente es mayor tal galardón que el sercicio, sacrificio, devoción y obras pías que por este lugar alcançar yo tengo a Dios ofrecido (ni otro poder mi voluntad humana puede cumplir). ¿Quién vido en esta vida cuerpo glorificado de ningún hombre como agora el mío? Por cierto, los gloriosos*      *CALISTO: En que te ha dado una hermosura tan perfecta, y ha permitido que yo, a pesar de no merecerlo, alcance el placer de verte en un lugar tan conveniente para declararte mi amor. Los santos que están en el cielo, viendo a Dios, no disfrutan más que yo viéndote ahora a ti.*

*MELIBEA: ¿Consideras esto un gran premio, Calisto?*

*CALISTO: Lo considero un premio tan grande que, si*

*santos que se deleytan en la visión divina no gozan más que yo agora en el acatamiento tuyo. Más, o triste, que en esto deferimos, que ellos puramente se glorifican sin temor de caer de tal bienaventuranza, y yo, misto, me alegro con recelo del esquivo tormento que tu ausencia me ha de causar.*

MELIBEA: ¿Por gran premio tienes éste, Calisto?

CALISTO: Téngalo por tanto, en verdad, que si Dios me dicesse el cielo la silla sobre sus santos, no lo ternía por tanta felicidad.

MELIBEA: Pues, ¡aún más y igual galardón te daré yo, si perseveras!

CALISTO: ¡O bienaventuradas orejas mías que indignamente tan gran palabra avéys oído!

MELIBEA: Más desventuradas de que me acabes de oír, porque la paga será tan fiera qual (la) merece tu loco atrevimiento, y el intento de tus palabras ha seydo como de ingenio de tal hombre como tú aver de salir para se perder en la virtud de tal mujer como yo. ¡Vete, vete de aý, torpe! que no puede mi paciencia tolerar que haya subido en coraçon humano conmigo el ilícito amor comunicar su deleyte.

CALISTO: Yré como aquel contra quien solamente la adversa Fortuna pone su studio con odio cruel.

Edición de Cátedra: páginas 85-87.

*Dios me diese en el cielo un lugar entre sus santos, no seria tan feliz.*

MELIBEA: Pues yo te daré un premio todavía mayor, si insistes en tu propósito.

CALISTO: ¡Oh, feliz yo, que tan maravillosas palabras he escuchado!

MELIBEA: Más desgraciado serás cuando acabes de oírme, porque será terrible el castigo que te daré por haber intentado ensuciar con tus palabras la virtud de una mujer como yo ¡Vete, vete de aquí, atrevido, que no puede mi paciencia aceptar que me hayas declarado tus deseos de un amor prohibido!

Edición de Santillana: páginas 8-9)

## 11. *La Celestina*, de Fernando de Rojas

<b>Editorial / colección</b>	SGEL. Literatura Hispánica de fácil lectura	<b>Nivel</b>	B2
<b>Adaptación</b>	Almudena Revilla Guijarro	<b>Año</b>	2008
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se han suprimido los textos preliminares y los textos finales.</li> <li>- Se ha mantenido el vocabulario, salvo en casos complejos, en los que se han sustituido los términos por otros de frecuencia más alta.</li> <li>- Se ha actualizado la ortografía.</li> <li>- Se han reducido algunas de las intervenciones de los personajes.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Rojas, F. <i>La Celestina</i> . Madrid, Cátedra, 1991 (5ª ed.) (Edición a cargo de Dorothy S. Severin)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Acotaciones</b>	<i>La obra original no contiene acotaciones.</i>
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Textos originales en versión electrónica Información sobre la obra Entrada de wikipedia Adaptaciones cinematográficas Cuadros destacados inspirados en la obra
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La obra adaptada ha respetado la división en veintiún actos de la versión original; sin embargo, se han suprimido los textos preliminares y finales (*El autor a un amigo, El autor, escusándose de su yerro en esta obra que escribió, contra sí arguye y compara., Prólogo, Síguese, Argumento, Concluye el auctor, aplicando la obra al propósito por que lo hizo y Alonso de Proaza, corrector de la impresión, al lector*) presentes en el texto fuente, y de gran interés para interpretaciones críticas. De igual modo, difiere la adaptación en que ha especificado la división en escenas con el objeto de facilitar la lectura y ha añadido acotaciones aclaratorias sobre los escenarios o las acciones de los personajes.

La acción aparece resumida, pero respeta los acontecimientos del original. De la misma forma, la localización espacio-temporal es la misma en ambas versiones. En cuanto a los personajes, pierden riqueza en sus comportamientos y caracterizaciones, debido al resumen que se ha efectuado de la obra y, principalmente, de los extensos monólogos que caracterizan el texto íntegro.

A pesar de la voluntad de mantener el carácter de la obra, el estilo difiere claramente de la obra original: el lenguaje ha sido modernizado por completo y se han perdido las diferencias de registro entre personajes. De igual modo, el resumen o supresión de multitud de pasajes ha hecho desaparecer gran parte de figuras estilísticas que distinguen la obra (como paralelismos, antítesis, juegos de palabras, etc.). Asimismo, el lenguaje soez, frecuente en el texto íntegro, ha sido suprimido en su mayoría (por ejemplo, los conocidos monólogos de Celestina y Areúsa sobre su profesión). Veamos el siguiente ejemplo, perteneciente a uno de los pasajes más conocidos de la obra:

CALISTO: *En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.* CALISTO: *¡En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios!*

MELIBEA: *¿En qué, Calisto?*

MELIBEA: *¿En qué, Calisto?*

CALISTO: *En dar poder a natura que de tan perfecta hermosura te dotasse, y hazer a mí, innérito, tanta merced que verte alcançasse, y en tan conveniente lugar, que mi secreto dolor manifestarte pudiesse. Sin duda, incomparablemente es mayor tal galardón que el sercicio, sacrificio, devoción y obras pías que por este lugar alcançar yo tengo a Dios ofrecido (ni otro poder mi voluntad humana puede cumplir). ¿Quién vido en esta vida cuerpo glorificado de ningún hombre como agora el mío? Por cierto, los gloriosos santos que se deleytan en la visión divina no gozan más que yo agora en el acatamiento tuyo. Más, o triste, que en esto deferimos, que ellos puramente se glorifican sin temor de caer de tal bienaventuranza, y yo, misto, me alegro con recelo del esquivo tormento que tu ausencia me ha de causar.*

CALISTO: *En que a ti te ha dado una perfecta hermosura y a mí me ha puesto en este lugar para que te confiese mi dolor. ¿Quién vio en esta vida a un hombre con tanta suerte como yo ahora? Por cierto, los santos del Cielo no se alegran más con la visión de Dios. Pero, ¡oh triste!, ellos disfrutaban de Dios sin miedo, y yo temo el tormento que tu ausencia me causará.*

MELIBEA: *¿Por gran premio tienes éste, Calisto?*

MELIBEA: *¿Crees que es un gran premio verme, Calisto?*

MELIBEA: *¿Por gran premio tienes éste, Calisto?*

CALISTO: *Sí. Aunque Dios me sentara junto a sus santos, no sería tan feliz.*

CALISTO: *Téngalo por tanto, en verdad, que si Dios me diese el cielo la silla sobre sus santos, no lo ternía por tanta felicidad.*

MELIBEA: *Mayor premio te daré yo si insistes.*

MELIBEA: *Pues, ¡aún más yguar galardón te daré yo, si perseveras!*

CALISTO: *¡Oh, qué palabras oigo!*

MELIBEA: *Espera a que termines de oírme. El premio será tan cruel como merece tu atrevimiento. ¿Quién eres tú para que una mujer como yo pierda la virtud. ¡Vete! ¡Vete de aquí, torpe! No puedo soportar que me hayas hablado de amor.*

Edición de SGEL: páginas 9-10)

*CALISTO: ¡O bienaventuradas orejas mías que indignamente tan gran palabra avéys oýdo!*

*MELIBEA: Más desventuradas de que me acabes de oýr, porque la paga será tan fiera qual (la) merece tu loco atrevimiento, y el intento de tus palabras ha seydo como de ingenio de tal hombre como tú aver de salir para se perder en la virtud de tal mujer como yo. ¡Vete, vete de ay, torpe! que no puede mi paciencia tolerar que haya subido en coraçon humano conmigo el ilícito amor comunicar su deleyte.*

*CALISTO: Yré como aquel contra quien solamente la adversa Fortuna pone su studio con odio cruel.*

Edición de Cátedra: páginas 85-87.

## 12. *El Lazarillo de Tormes*, Anónimo

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos Adaptados	<b>Nivel</b>	Inicial
<b>Adaptación</b>	Victoria Ortiz González	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha simplificado la sintaxis para facilitar la comprensión lectora; por ejemplo, se ha evitado el uso de un excesivo número de incisos para que el lector no pierda el hilo de la narración.</li> <li>- Se han evitado términos obsoletos, así como giros y locuciones de difícil comprensión.</li> <li>- Se han eliminado las reflexiones filosóficas del autor.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	<i>La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i> . Madrid, Castalia, 1975. (Edición a cargo de Alberto Blecuá)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra Contexto histórico
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura de la obra es similar al original: un prólogo con siete tratados. No obstante, los episodios y anécdotas aparecen notablemente resumidos, especialmente las descripciones y reflexiones del narrador: En cuanto a la construcción del relato, la adaptación ha mantenido el género autobiográfico narrado en primera persona, y la narración retrospectiva de Lázaro adulto. Por su parte, las localizaciones de la obra (*Salamanca, Almorox, Escalona, Maqueda, Torrijos y Toledo*), son las mismas que aparecen en el texto fuente.

Todos los personajes de la obra original (*Lázaro, Vuestra Merced, la madre, el padrastro, el hermano, los amos y la esposa*) aparecen en la adaptación. Aunque las caracterizaciones son más sucintas, hay un esfuerzo por mantener en ellas todos los elementos del original. Veamos los siguientes ejemplos:

*Pues tornando al bueno de mi ciego y contando sus cosas, Vuestra Merced sepa que desde que Dios crió el mundo, ninguno formó más astuto ni sagaz. En su oficio era un águila: ciento y tantas oraciones sabía de coro; un tono bajo, reposado y muy sonable, que hacía resonar la iglesia donde rezaba; un rostro humilde y devoto, que con muy buen continente ponía cuando rezaba, sin hacer gestos ni visajes con boca ni ojos como otros suelen hacer.*

(Edición de Castalia: página 97)

*Desde que Dios creó el mundo no ha habido ningún hombre más astuto que este ciego. En su oficio, era el más listo: sabía de memoria más de cien oraciones para rezar en las iglesias, en voz baja y tranquilamente, sin hacer gestos extraños como hacen otros.*

(Edición de Anaya: página 41)

*Hube de buscar el cuarto, y éste fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron. Al cual ellas le llamaban pariente. Gran enemigo del coro y de comer en el convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seculares y visitar. Tanto, que pienso que rompía él más zapatos que todo el convento. Este me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; más no duraron ocho días ni yo pude con su trote durar más. Y por esto y por otras cosillas que no digo salí dél.*

(Edición de Castalia: páginas 156-157)

*Mi cuarto amo fue un fraile de la Merced que me recomendaron las mujeres. A este fraile no le gustaba rezar, pero sí andar fuera del convento haciendo negocios impropios de los religiosos. Este amo me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida, pero no me duraron ni ocho días, pues no pude seguir el ritmo del fraile más tiempo. Por eso y por otras cosas que no digo, lo dejé.*

(Edición de Anaya: página 41)

Por su parte, el estilo de la adaptación se ha alejado del original, pues se ha llevado a cabo en un lenguaje moderno carente de ortografía, términos o giros arcaizantes. Por este mismo motivo, las diferencias de registro entre personajes son inexistentes, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

*Yo lleguéme a él y mostréle el pan. Tomóme él un pedazo, de tres que eran, el mejor y más grande, y díjome:*

- *-Por mi vida que paresce éste buen pan.*
- *¡Y cómo agora –dije yo-, señor, es bueno!*
- *Sí, a fe –dijo él-. ¿Adónde lo hubiste? ¿Si es amasado de manos limpias?*
- *No sé yo eso –le dije-; mas a mí no me pone asco el sabor dello.*
- *Así plega a Dios –dijo el pobre de mi amo.*

*Y llevándolo a la boca, comenzó a dar en él tan fieros bocados como yo en lo otro.*

(Edición de Castalia: página 133)

*Después saqué unos trozos de pan que me quedaban. Cuando lo vio mi amo, me preguntó qué comía. Yo le enseñé el pan, él lo miró y cogió el pedazo más grande, que devoró delante de mí. Luego dijo:*

- *Es muy bueno este pan. ¿Sabes si lo han hecho con las manos limpias?*
- *A mí eso no me importa mucho- le dije.*
- *Entonces comprendí que mi amo tenía hambre. Yo comí deprisa el pan que quedaba porque vi que quería ayudarme.*

(Edición de Anaya: página 31)

### 13. *El Lazarillo de Tormes*, Anónimo

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB-Black Cat. Colección Leer y Aprender.	<b>Nivel</b>	A2
<b>Adaptación</b>	Isabel Mendoza	<b>Año</b>	2001
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	<i>La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i> . Madrid, Castalia, 1975. (Edición a cargo de Alberto Blecua)		

#### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado en gran medida la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(3) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido simplificaciones o modificaciones significativas.
<b>Marco espacio- temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(3) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

#### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre la obra y su contexto <i>Paseo por Salamanca</i> <i>Paseo por Toledo</i> <i>Manuel de Falla</i> y <i>El sombrero de tres picos</i>
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye a través de la página de la editorial
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Fotos de localizaciones
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado y con actividades diversas de comprensión auditiva

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	✓
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La estructura de la obra ha sido modificada, pues el prólogo ha sido eliminado y los siete tratados del original se han reducido a cinco capítulos. La ausencia de prólogo hace que no se pueda apreciar que la obra está concebida como una autobiografía escrita para justificar *el caso* ante *Vuestra Merced*. De igual modo, los títulos de los tratados también han variado notablemente, especialmente el último capítulo *Lázaro contrae matrimonio* no se corresponde con ninguno de los tratados. Asimismo, la trama principal ha sufrido ciertas modificaciones, y además de eliminar algunos sucesos y anécdotas (por ejemplo, el famoso episodio de las uvas o el de la longaniza), el resto han sido resumidos de modo significativo.

En cuanto a la construcción del relato, se ha mantenido el género autobiográfico con narrador en primera persona, por lo que la subjetividad del original permanece en la adaptación. No obstante, la temporalidad ha sufrido una importante modificación, ya que al desaparecer el prólogo se ha anulado en parte el recurso del marco presente desde el que se realiza una retrospectiva. Por otra parte, las referencias temporales que muestran la evolución del Lázaro niño al adulto resultan claras y se corresponden con el texto fuente. En cuanto a la localización espacial, ésta ha resultado parcialmente simplificada: mientras que la obra original refleja el itinerario *Salamanca, Almorox, Escalona, Torrijos, Maqueda y Toledo*, la adaptación tan sólo se refiere a *Salamanca, Torrijos y Toledo*.

Los personajes de la obra original (*Lázaro, la madre, el padrastro, el hermano, los amos y la esposa*) se mantienen en la adaptación, excepto, tal y como hemos señalado, la figura de *Vuestra Merced*, que ha resultado eliminada. No obstante, las caracterizaciones resultan claramente empobrecidas en la nueva versión, afectando al carácter e intención de la obra. Veamos el claro ejemplo del Fraile de la Merced:

*Hube de buscar el cuarto, y éste fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron. Al cual ellas le llamaban pariente. Gran enemigo del coro y de comer en el convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seculares y visitar. Tanto, que pienso que rompía él más zapatos que todo el convento. Este me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; más no duraron ocho días ni yo pude con su trote durar más. Y por esto y por otras cosillas que no digo salí dél.*

(Edición de Castalia: páginas 156-157)

*El cuarto amo es un fraile de la Merced, el quinto un vendedor de Bulas (...)* (Edición de CIDEB: página 52)

En lo referente al estilo, hay una cierta voluntad de reflejar la singularidad de la obra, por lo que se han mantenido algunos arcaísmos, como las formas de tratamiento en segunda persona del plural, ciertos refranes, conjunciones en desuso, etc. Sin embargo, esta intención contrasta con el hecho de que -posiblemente por ajustarse a los criterios de nivel lingüístico- toda la obra está construida únicamente en presente de indicativo e imperativo. Veamos un ejemplo del efecto resultante:

*Salimos de Salamanca, y llegando a la puente, está a la entrada Della un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme que llegase cerca del animal, y allí puesto me dijo:*

- *Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro dél.*

*Yo simplemente llegué, creyendo ser así; y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y djome:*

- *Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.*

(Edición de Castalia: página 96)

*Me voy con mi amo y salimos de Salamanca. Llegando a un puente, que está a la entrada de la ciudad, hay un animal de piedra que tiene forma de toro y el ciego me dice:*

- *Lázaro pon el oído junto al toro y dime si oyes un gran ruido dentro de él.*

*Y cuando siente que tengo la cabeza cerca de la piedra, me da tan gran golpe, que más de tres días me dura el dolor y me dice:*

- *Estúpido aprende que el guía de un ciego ha de saber más que el diablo.*

(Edición de CIDEB: página 8)

**14. El Lazarillo de Tormes, Anónimo**

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa, Lecturas Clásicas Graduadas	<b>Nivel</b>	I
<b>Adaptación</b>	A. González Hermoso	<b>Año</b>	1987
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	<i>El Lazarillo de Tormes</i> , Anónimo, Espasa Calpe, Colección Austral, Madrid 1987.		
<b>Texto análisis</b>	<i>La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i> . Madrid, Castalia, 1975. (Edición a cargo de Alberto Blecuá)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra y el género al que pertenece.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos para que el alumno anote la traducción.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada
<b>Otras</b>	Incluye algunos pasajes de la versión original.

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La estructura de la obra es fiel al original: un prólogo con siete tratados. De igual modo, la construcción del relato es la misma, el género autobiográfico narrado en primera persona, y la narración retrospectiva de Lázaro adulto. Asimismo, la mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria, especialmente en los tres primeros tratados, que son los que más extensión tienen en la obra original.

En lo referente a la localización espacio-temporal, hay una fidelidad absoluta (*Salamanca, Almorox, Escalona, Maqueda, Torrijos y Toledo*, las mismas que aparecen en el texto fuente), así como un evidente esfuerzo en las anotaciones por aclarar posible dudas. Sirva como ejemplo la nota explicativa sobre el río Tormes (*‘río que pasa por la Ciudad de Salamanca, el la Comunidad de Castilla y León*).

Los personajes de la obra original (*Lázaro, Vuestra Merced, la madre, el padrastro, el hermano, los amos y la esposa*) aparecen en la adaptación, si bien la actualización y simplificación de términos hace que las caracterizaciones resulten más superficiales. Veamos los siguientes ejemplos:

*Pues tornando al bueno de mi ciego y contando sus cosas, Vuestra Merced sepa que desde que Dios crió el mundo, ninguno formó más astuto ni sagaz. En su oficio era un águila: ciento y tantas oraciones sabía de coro; un tono bajo, reposado y muy sonable, que hacía resonar la iglesia donde rezaba; un rostro humilde y devoto, que con muy buen continente ponía cuando rezaba, sin hacer gestos ni visajes con boca ni ojos como otros suelen hacer.*

(Edición de Castalia: página 97)

*Pero volviendo a nuestra historia le diré que mi amo el ciego era el hombre más astuto que he conocido desde que Dios creó el mundo. No había nadie mejor que él en su oficio. Sabía de memoria más de cien oraciones. Rezaba en la iglesia con una voz suave, y lo hacía con cara de humilde.*

(Edición de Edelsa: página 12)

*Hube de buscar el cuarto, y éste fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron. Al cual ellas le llamaban pariente. Gran enemigo del coro y de comer en el convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seglares y visitar. Tanto, que pienso que rompía él más zapatos que todo el convento. Este me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; más no duraron ocho días ni yo pude con su trote durar más. Y por esto y por otras cosillas que no digo salí dél.*

(Edición de Castalia: páginas 156-157)

*Tuve que buscar un cuarto amo y éste fue un fraile de la Merced. No le gustaban los trabajos de su oficio, ni comer en el convento. Siempre estaba fuera haciendo visitas. Andaba tanto que rompía más zapatos que todo el convento. Él me dio los primeros zapatos que tuve en mi vida. Pero sólo me duraron ocho días y yo también acabé cansado. Por esta y otras razones le dejé.*

(Edición de Edelsa: página 41)

El estilo, por su parte, muestra las mayores diferencias entre ambas versiones. La adaptación usa un lenguaje modernizado del que se han eliminado todo tipo de arcaísmos léxicos, gramaticales y ortográficos. Junto con el resumen y omisión de algunas partes, esto produce como principal efecto una pérdida de la ironía e hilaridad que dominan la obra, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*Yo lleguéme a él y mostréle el pan. Tomóme él un pedazo, de tres que eran, el mejor y más grande, y dijome:*

- *-Por mi vida que parece éste buen pan.*
- *¡Y cómo agora –dije yo-, señor, es bueno!*
- *Sí, a fe –dijo él-. ¿Adónde lo hubiste? ¿Si es amasado de manos limpias?*
- *No sé yo eso –le dije-; mas a mí no me pone asco el sabor dello.*
- *Así plega a Dios –dijo el pobre de mi amo.*

*Y llevándolo a la boca, comenzó a dar en él tan fieros bocados como yo en lo otro.*

(Edición de Castalia: página 133)

*Yo me acerqué a él y le enseñé el pan. Cogió el trozo mejor y más grande y me dijo:*

- *Éste parece buen pan.*

*Y comenzó a comérselo con muchas ganas. Así comprendí que tenía mucha hambre.*

(Edición de Edelsa: página 32)

## 16. *El Lazarillo de Tormes*, Anónimo

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	A2
<b>Adaptación</b>	Victoria Ortiz González	<b>Año</b>	1994
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	<i>La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i> . Madrid, Castalia, 1975. (Edición a cargo de Alberto Blecuá)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio- temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra <i>Las formas de tratamiento de Lazarillo de Tormes</i> Mapa de las localizaciones de la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés y alemán.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura de la obra se ha mantenido similar al original: un prólogo con siete tratados. Los episodios y anécdotas se reproducen en su totalidad y tan sólo se han eliminado algunos detalles: De igual modo ocurre con la construcción del relato, en el que permanece el género autobiográfico narrado en primera persona, y la narración retrospectiva de Lázaro adulto. En cuanto a las localizaciones de la obra (*Salamanca, Almorox, Escalona, Torrijos, Maqueda y Toledo*), son las mismas que aparecen en el texto fuente.

Los personajes de la obra original (*Lázaro, Vuestra Merced, la madre, el padrastro, el hermano, los amos y la esposa*) se mantienen en la adaptación con el mismo grado de importancia. Hay una clara voluntad, asimismo, de mantener los detalles que completan las caracterizaciones de éstos. Veamos el siguiente ejemplo:

*Hube de buscar el cuarto, y éste fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron. Al cual ellas le llamaban pariente. Gran enemigo del coro y de comer en el convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seculares y visitar. Tanto, que pienso que rompía él más zapatos que todo el convento. Este me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; más no duraron ocho días ni yo pude con su trote durar más. Y por esto y por otras cosillas que no digo salí dél.*

(Edición de Castalia: páginas 156-157)

*Tuve que buscar el cuarto amo, y éste fue un fraile de la Merced. A él me habían enviado aquellas buenas mujeres. Decían que era pariente. Poco amigo de rezar y de comer con los otros frailes, prefería andar fuera, haciendo toda clase de visitas a unos y a otros. Tanto andaba de un lado para otro, que pienso que rompía más zapatos que todos sus compañeros. Éste me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; pero sólo tardé ocho días en romperlos y yo también acabé roto. Y por esto, y por otras cosillas que no digo, le dejé.*

(Edición de Santillana: página 61)

En lo referente al estilo, la adaptación se ha limitado a resumir algunos pasajes, modernizar algunos términos en desuso y la sintaxis arcaizante de algunas construcciones, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*Salimos de Salamanca, y llegando a la puente, está a la entrada Della un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme que llegase cerca del animal, y allí puesto me dijo:*

- *Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro dél.*

*Yo simplemente llegué, creyendo ser así; y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome:*

- *Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.*

(Edición de Castalia: página 96)

*Salimos de Salamanca y cuando llegamos al puente que tiene en su entrada un animal de piedra, parecido a un toro, el ciego me dijo:*

- *Lázaro, acércate a este toro y escucharás un gran ruido dentro de él.*

*Y así lo hice, creyendo que decía verdad. Pero en cuanto el viejo sintió que yo tenía la cabeza ya puesta muy cerca de la piedra, con su mano me empujó contra el toro; y me dio un golpe tan fuerte que la cabeza me dolió más de tres días. Y me dijo:*

- *¡Idiota!, aprende que el mozo de ciego tiene que saber todavía más que el diablo.*

(Edición de CIDEB: página 8)

**16. El Lazarillo de Tormes, Anónimo**

<b>Editorial / colección</b>	SGEL. Literatura Hispánica de fácil lectura	<b>Nivel</b>	Básico
<b>Adaptación</b>	Alberto Anula	<b>Año</b>	1994
<b>Criterios</b>	La adaptación de la obra ha seguido fielmente los tratados y episodios del original. No obstante, para cumplir con los límites impuestos para el nivel inicial, se ha eliminado algunos pasajes y se han reducido otros.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	<i>La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades</i> . Madrid, Castalia, 1975. (Edición a cargo de Alberto Blecua)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye enlaces a la edición electrónica del texto.
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	Incluye referencia a una adaptación cinematográfica de la obra. Incluye un CD de audio con el texto completo de la obra

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La adaptación de *Lazarillo de Tormes* de la editorial SGEL ha sido llevada a cabo gran fidelidad. La estructura de la obra se ha mantenido similar al original: un prólogo con siete tratados. Los episodios y anécdotas se reproducen en su totalidad y tan sólo se han eliminado algunos detalles: De igual modo ocurre con la construcción del relato, en el que permanece el género autobiográfico narrado en primera persona, y la narración retrospectiva de Lázaro adulto. En cuanto a las localizaciones de la obra (*Salamanca, Almorox, Escalona, Torrijos, Maqueda y Toledo*), son las mismas que aparecen en el texto fuente.

Los personajes de la obra original (*Lázaro, Vuestra Merced, la madre, el padrastro, el hermano, los amos y la esposa*) se mantienen en la adaptación con el mismo grado de importancia. Hay una clara voluntad, asimismo, de mantener los detalles que completan las caracterizaciones de éstos. Veamos el siguiente ejemplo:

*Hube de buscar el cuarto, y éste fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron. Al cual ellas le llamaban pariente. Gran enemigo del coro y de comer en el convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seculares y visitar. Tanto, que pienso que rompía él más zapatos que todo el convento. Este me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; más no duraron ocho días ni yo pude con su trote durar más. Y por esto y por otras cosillas que no digo salí dél.*

(Edición de Castalia: páginas 156-157)

*Mi cuarto amo fue un fraile de la Merced. Era un familiar de las vecinas del escudero. Este fraile era poco amigo de los rezos y de comer en el convento. Le gustaba hacer visitas. Tantas visitas hacía que rompía más zapatos que todo el convento junto. Él me regaló mis primeros zapatos. Pero no me duraron ocho días y yo no pude seguir su trote. Por eso y por otras cosas que no digo, lo dejé.*

(Edición de SGEL: página 53)

En lo referente al estilo, la adaptación se ha limitado a actualizar el lenguaje, modernizando el léxico y modificando la sintaxis para hacerla más accesible. Asimismo, se han acortado levemente algunos pasajes. De cualquier modo, se ha preservado el carácter de la obra, tal y como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*Salimos de Salamanca, y llegando a la puente, está a la entrada Della un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme que llegase cerca del animal, y allí puesto me dijo:*

- *Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro dél.*

*Yo simplemente llegué, creyendo ser así; y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome:*

- *Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.*

(Edición de Castalia: página 96)

*Mi amo y yo salimos de Salamanca y llegamos a un puente que tiene un toro de piedra a la entrada. El ciego me mandó que me acercase al animal y me dijo:*

- *Lázaro, pon el oído en el toro y oirás mucho ruido dentro de él.*

*Yo le creí y le obedecí. Cuando el ciego sintió que tenía la cabeza junto a la piedra, me dio una gran cabezada contra el animal. Tres días de dolió la cabeza por el golpe. Entonces el ciego me dimo:*

- *Tonto, aprende. El mozo del ciego debe saber más que el diablo.*

(Edición de SGEL: página 14)

## 17. *El Quijote I*, de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	Anaya	<b>Nivel</b>	Superior
<b>Adaptación</b>	Milagros Bodas, Sonia de Pedro	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha prescindido de algunos episodios interpolados sin romper la línea argumental, así como algunos diálogos excesivamente discursivos.</li> <li>- Se han actualizado los giros y expresiones que pueden ser de especial dificultad para el lector.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Textos originales en versión electrónica Información sobre el autor Adaptaciones cinematográficas Entrada de wikipedia
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura externa del original ha sido notablemente modificada. Además de haber eliminado parte de los preliminares que acompañan a la mayor parte de las ediciones de la obra, los cincuenta y dos capítulos iniciales se han reducido a veinticinco, si bien es cierto que dichos capítulos se corresponden en su mayoría con el original y tan sólo en dos ocasiones se ha reorganizado el contenido de los mismos. El siguiente cuadro muestra, en líneas generales, la correspondencia entre ambas obras:

<i>Tasa</i>			
<i>Testimonio de las erratas</i>			
<i>El Rey</i>			
<i>Al Duque de Béjar</i>			
<i>Prólogo</i>	→	<i>Prólogo</i>	
<i>Versos preliminares</i>			
I. <i>Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>	→	I. <i>El Hidalgo don Quijote quiere hacerse caballero andante</i>	
II. <i>Que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quijote</i>	→	II. <i>Primera salida de don Quijote</i>	
III. <i>Donde se cuenta la graciosa manera que tuvo don Quijote en armarse caballero</i>	→	III. <i>Don Quijote es armado caballero</i>	
IV. <i>De lo que le sucedió a nuestro caballero cuando salió de la venta</i>	→	IV. <i>Don Quijote realiza su primera hazaña</i>	
V. <i>Donde se prosigue la narración de la desgracia de nuestro caballero</i>	→	V. <i>Don Quijote regresa a su aldea</i>	
VI. <i>Del donoso y grande escrutinio que el Cura y el Barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo</i>	→	VI. <i>EL cura y el barbero queman los libros de don Quijote</i>	
VII. <i>De la segunda salida de nuestro buen caballero don Quijote de la Mancha</i>	→	VII. <i>Segunda salida de don Quijote</i>	
VIII. <i>Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación</i>	→	VIII. <i>Los molinos de viento</i>	
IX. <i>Donde se concluye y da fin a la estupenda batalla que el gallardo vizcaíno y el valiente manchego tuvieron</i>	→	IX. <i>Concluye la aventura del vizcaíno</i>	
X. <i>De los graciosos razonamientos que pasaron entre Don Quijote y Sancho Panza su escudero</i>		X. <i>Razonamientos entre don Quijote y su escudero</i>	
XI. <i>De lo que le sucedió a don Quijote con unos cabreros</i>		XI. <i>Don Quijote y los cabreros</i>	
XII. <i>De lo que contó un cabrero a los que estaban con don Quijote</i>			
XIII. <i>Donde se da fin al cuento de la pastora Marcela, con otros sucesos</i>			
XIV. <i>Donde se ponen los versos desesperados del difunto pastor, con otros no esperados sucesos</i>			
XV. <i>Donde se cuenta la desgraciada aventura que se topó don Quijote en topar con unos desalmados yangüeses</i>	→	XII. <i>Aventura de los yangüeses</i>	
XVI. <i>De lo que le sucedió al ingenioso hidalgo en la venta que él imaginaba</i>	→	XIII. <i>Lo que sucedió en la venta</i>	

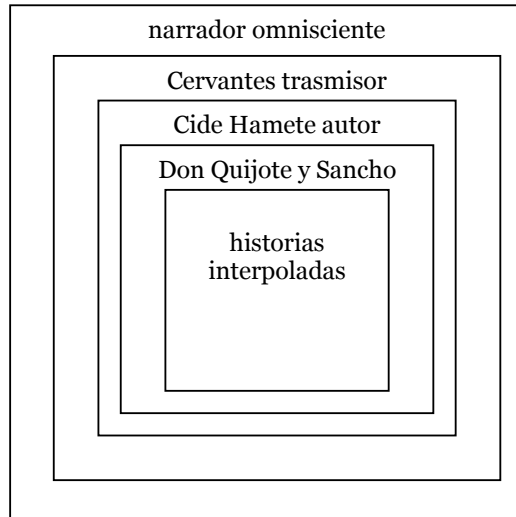
XVII.	<i>ser castillo Donde se prosiguen los innumerables trabajos que el bravo don Quijote y su buen escudero Sancho Panza pasaron en la venta que, por su mal, pensó que era castillo</i>	→	XIV.	<i>Prosiguen los trabajos de la venta</i>
XVIII.	<i>Donde se cuentan las razones que pasó Sancho Panza con su señor Don Quijote, con otras aventuras dignas de ser contadas</i>		XV.	<i>Los rebaños de ovejas</i>
XIX.	<i>De las discretas razones que Sancho pasaba con su amo, y de la aventura que le sucedió con un cuerpo muerto, con otros acontecimientos famosos</i>	→	XVI.	<i>Discretas razones de Sancho a su amo</i>
XX.	<i>De la jamás vista ni oída aventura que con más poco peligro fue acabada de famoso caballero en el mundo, como la que acabó el valeroso don Quijote de la Mancha</i>	→	XVII.	<i>Los batanes</i>
XXI.	<i>Que trata de la alta aventura y rica ganancia del yelmo de Mambrino, con otras sucedidas a nuestro invencible caballero</i>	→	XVIII.	<i>El yelmo de Mambrino</i>
XXII.	<i>De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que, mal de su grado, los llevaban donde no quisieran ir</i>	→	XIX.	<i>Los galeotes</i>
XXIII.	<i>De lo que le aconteció al famoso don Quijote en Sierra Morena, que fue de las más raras aventuras que en esta verdadera historia se cuentan</i>	→	XX.	<i>Sierra Morena</i>
XXIV.	<i>Donde se prosigue la aventura de la Sierra Morena</i>			
XXV.	<i>Que trata de las extrañas cosas que en Sierra Morena sucedieron al valiente caballero de la Mancha, y de la imitación que hizo de la penitencia de Beltenebros</i>			
XXVI.	<i>Donde se prosiguen las finezas que de enamorado hizo don Quijote en Sierra Morena</i>			
XXVII.	<i>De cómo salieron con su intención el Cura y el Barbero, con otras cosas dignas de que se cuenten en esta grande historia</i>	→	XXI.	<i>Sancho marcha a llevar la carta</i>
XXVIII.	<i>Que trata de la nueva y agradable aventura que al cura y barbero sucedió en la misma sierra</i>	→	XXII.	<i>El cura y el barbero van en busca de don Quijote</i>
XXIX.	<i>Que trata del gracioso artificio y orden que tuvo en sacar a nuestro enamorado caballero de la asperísima penitencia en que se había puesto</i>			
XXX.	<i>Que trata de la discreción de la hermosa Dorotea, con otras cosas de mucho gusto y pasatiempo</i>	→	XXIII.	<i>Don Quijote quiere saber la respuesta de Dulcinea a su carta</i>
XXXI.	<i>De los sabrosos razonamientos que pasaron entre don Quijote y Sancho Panza su escudero, con otros sucesos</i>			
XXXII.	<i>Que trata de lo que sucedió en la venta a toda la cuadrilla de don Quijote</i>			
XXXIII.	<i>Donde se cuenta la novela del curioso impertinente</i>			
XXXIV.	<i>Donde se prosigue la novela del Curioso impertinente</i>			
XXXV.	<i>Que trata de la brava y descomunal</i>	→	XXIV.	<i>Los cueros de vino</i>

	<i>batalla que don Quijote tuvo con unos cueros de vino tinto, y se da fin a la novela del curioso impertinente</i>	
XXXVI.	<i>Que trata de otros raros sucesos que en la venta le sucedieron</i>	
XXXVII.	<i>Donde se prosigue la historia de la famosa infanta Micomicona, con otras graciosas aventuras</i>	
XXXVIII.	<i>Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras</i>	
XXXIX.	<i>Donde el cautivo cuenta su vida y sucesos</i>	
XL.	<i>Donde se prosigue la historia del cautivo</i>	
XLI.	<i>Donde todavía prosigue el cautivo su suceso</i>	
XLII.	<i>Que trata de lo que más sucedió en la venta y de otras muchas cosas dignas de saberse</i>	
XLIII.	<i>Donde se cuenta la agradable historia del mozo de mulas con otros extraños acaecimientos en la venta sucedidos</i>	
XLIV.	<i>Donde se prosiguen los inauditos sucesos de la venta</i>	
XLV.	<i>Donde se acaba de averiguar la duda del yelmo de Mambrino y de la albarda, y otras aventuras sucedidas, con toda verdad</i>	
XLVI.	<i>De la notable aventura de los cuadrilleros, y la gran ferocidad de nuestro buen caballero don Quijote</i>	
XLVII.	<i>Del extraño modo con que fue encantado don Quijote de la Mancha, con otros famosos sucesos</i>	
XLVIII.	<i>Donde prosigue el canónigo la materia de los libros de caballerías con otras cosas dignas de su ingenio</i>	→ XXV. <i>Vuelta a casa</i>
XLIX.	<i>Donde se trata del discreto coloquio que Sancho Panza tuvo con su señor don Quijote</i>	
L.	<i>De las discretas altercaciones que don Quijote y el Canónigo tuvieron, con otros</i>	
LI.	<i>Que trata de lo que contó el cabrero a todos los que llevaban a don Quijote</i>	
LII.	<i>De la pendencia que don Quijote tuvo con el cabrero, con la rara aventura de los diciplinantes, a quien dio felice fin a costa de su sudor</i>	

Así, tal y como señalan los criterios de adaptación, la obra recoge los episodios principales en los que don Quijote y Sancho participan activamente, si bien las historias intercaladas han sido eliminadas. Efectivamente, se han suprimido tanto anécdotas a las que se refieren los personajes además de las historias de más entidad, las *novelas interpoladas*, como son *Grisóstomo y Marcela* (de XII a XV), *Cardenio y Luscinda* (de XV a XIX), *el Curioso impertinente* (XXXIII y XXXIV), *el Cautivo* (de XXXIX a XLI), *Doña Clara y don Luis* (XLIV) o *Eugenio y Leandra* (XL y XLI).

En lo referente a la construcción del relato, hay una voluntad por mantener la multitud de perspectivas que muestra el relato original, con el juego del *manuscrito encontrado* y los diferentes puntos de vista ('Pero yo, que no soy padre, sino padrastro de don Quijote...' pág.

11; 'Cuenta el sabio Cide Hamete Benengeli que cuando el don Quijote se despidió de los cabreros, él y su escudero entraron en un bosque cabalgando...pág. 67) También ha permanecido en la adaptación el juego de la presencia simultánea de don Quijote y Sancho en la vida real y como personajes de una historia (*Pedí que me leyera el principio y me dijo que decía 'Historia de don Quijote de la Mancha', escrita por Cide Hamete Benengeli, historiador árabe* (pág. 56). El siguiente diagrama muestra el modo de construcción del relato en ambas versiones:



En lo referente a los personajes: se han mantenido con una cierta relevancia los principales (*Don Quijote, Sancho, el cura, el barbero, el ventero, Dulcinea, etc.*), mientras que los participantes de las distintas aventuras aparecen con una presencia y caracterización muy limitadas, subordinadas en cualquier caso a la trama principal. Las localizaciones, por su parte, se han visto limitadas a una mera mención de los lugares donde se desarrollan los acontecimientos.

El estilo, por su parte, ha sido en gran medida simplificado. El lenguaje se presenta actualizado, se han sustituido los términos en desuso, y como resultado no se han mantenido apenas arcaísmos, giros o refranes propios de la época. Sin embargo, sí que se intenta mantener la diferencia del habla de don Quijote, más arcaica que la del resto de los personajes:

*Yendo, pues, caminando nuestro flamante aventurero, iba hablando consigo mismo y diciendo: —¿Quién duda sino que en los venideros tiempos, cuando salga a luz la verdadera historia de mis famosos hechos, que el sabio que los escribiere no ponga, cuando llegue a contar esta mi primera salida tan de mañana, desta manera?: «Apenas había el rubicundo Apolo tendido por la faz de la ancha y espaciosa tierra las doradas hebras de sus hermosos cabellos, y apenas los pequeños y pintados pajarillos con sus harpadas lenguas habían saludado con dulce y meliflua armonía la venida de la rosada aurora, que, dejando la blanda cama del celoso marido, por las puertas y balcones del manchego horizonte a los mortales se mostraba, cuando el famoso caballero don Quijote de la Mancha, dejando las ociosas plumas, subió sobre su famoso caballo Rocinante y comenzó a caminar por el antiguo y conocido campo de Montiel». Y era la verdad que por él caminaba. Y añadió*

*Mientras tanto, iba pensando: 'Dichoso siglo aquel en que saldrán a la luz mis famosas hazañas para la eterna memoria. ¡Oh, tú, sabio escritor, tú que contarás esta historia nunca vista! Te ruego que no te olvides de Rocinante, mi buen compañero de caminos y aventuras'. Luego se decía, como si verdaderamente estuviera enamorado: '¡Oh, princesa Dulcinea, señora y dueña de mi corazón! Os ruego que os acordéis de vuestro esclavo, que tanto sufre por vuestro amor'. Así iba añadiendo estos y otros disparates, como los que le habían enseñado sus libros.*

(Edición de Anaya : página 18)

diciendo:

—Dichosa edad y siglo dichoso aquel adonde saldrán a luz las famosas hazañas mías, dignas de entallarse en bronce, esculpirse en mármoles y pintarse en tablas, para memoria en lo futuro. ¡Oh tú, sabio encantador, quienquiera que seas, a quien ha de tocar el ser coronista desta peregrina historia! Ruégote que no te olvides de mi buen Rocinante, compañero eterno mío en todos mis caminos y carreras.

Luego volvía diciendo, como si verdaderamente fuera enamorado:

—¡Oh princesa Dulcinea, señora deste cautivo corazón! Mucho agravio me habedes fecho en despedirme y reprocharme con el riguroso afincamiento de mandarme no parecer ante la vuestra fermosura. Plégaos, señora, de membraros deste vuestro sujeto corazón, que tantas cuitas por vuestro amor padece.

Con estos iba ensartando otros disparates, todos al modo de los que sus libros le habían enseñado, imitando en cuanto podía su lenguaje. Con esto, caminaba tan despacio, y el sol entraba tan apriesa y con tanto ardor, que fuera bastante a derretirle los sesos, si algunos tuviera.

(Edición de Planeta: página 83)

Por otra parte, la obra recopila los diferentes géneros literarios de la época, así como el estilo que los caracterizaba. Así, hay muestras del lenguaje propio de las novelas de caballerías, de la novela, de la novela bizantina, etc. Debido a que las historias interpoladas han sido eliminadas, no se aprecia en muchas ocasiones esta diversidad.

Asimismo, hay que destacar el uso del diálogo: los personajes de esta obra se caracterizan por su diversidad de registros, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido parte de esa viveza, pero se aprecia no obstante una voluntad de reflejar esa variedad. El siguiente ejemplo ilustra esta afirmación:

*En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:*

—La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son

*Iban caminando cuando descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y cuando don Quijote los vio, dijo a su escudero:*

- La suerte va guiando nuestras cosas mejor de lo que pensábamos; porque mira allí, amigo Sancho Panza, donde se ven treinta o pocos más, inmensos gigantes. Pienso pelear con ellos y quitarles a todos las vidas, y con le botín que ganemos comenzaremos a enriquecernos.

- ¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

- Aquellos que allí ves —respondió su amo— de los brazos largos, que miden algunos casi dos leguas.

- Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos no son gigantes sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que se mueven por el viento.

- Bien parece —respondió don Quijote— que no estás enterado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo, quítate de ahí y reza mientras yo voy a entrar en fiera y desigual batalla.

Y diciendo esto, se lanzó con su caballo rocinante diciendo:

*gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.* -No huyáis, cobardes, que un solo caballero os ataca.

*Y, diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran, antes iba diciendo en voces altas:  
—Non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.*

*(Edición de Anaya: páginas 47-48)*

*(Edición de Planeta: páginas 88-89)*

## 18. *El Quijote II*, de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	Anaya	<b>Nivel</b>	Superior
<b>Adaptación</b>	Milagros Bodas, Sonia de Pedro	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha prescindido de algunos episodios interpolados sin romper la línea argumental, así como algunos diálogos excesivamente discursivos.</li> <li>- Se han actualizado los giros y expresiones que pueden ser de especial dificultad para el lector.</li> <li>- Se ha modernizado la ortografía</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(3) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Textos originales en versión electrónica Información sobre el autor Adaptaciones cinematográficas Entrada de wikipedia
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura externa del original ha sido notablemente modificada. De los preliminares, tan sólo se ha mantenido el *prólogo al lector*. Por su parte, los setenta y cuatro capítulos se han condensado en treinta y seis. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre ambas versiones:

<i>Tasa</i>	
<i>Fee de erratas</i>	
<i>Aprobación del Doctor Gutierre de Cetina</i>	
<i>Aprobación de el Maestro Josep de Valdivielso</i>	
<i>Aprobación de el Licenciado Márquez Torres</i>	
<i>Privilegio</i>	
<i>Dedicatoria al conde de Lemos</i>	
<i>Prólogo al lector</i>	
I. <i>De lo que el cura y el barbero pasaron con don Quijote cerca de su enfermedad</i>	I. <i>EL cura y el barbero visitan a don Quijote para saber de su enfermedad</i>
II. <i>Que trata de la notable pendencia que Sancho Panza tuvo con la sobrina y ama de don Quijote, con otros sucesos graciosos</i>	II. <i>Sancho le pide a don Quijote lo prometido</i>
III. <i>Del ridículo razonamiento que pasó entre don Quijote, Sancho Panza y el bachiller Sansón Carrasco</i>	III. <i>Don Quijote, Sancho y el bachiller hablan sobre el libro donde está escrita la historia de don Quijote.</i>
IV. <i>Donde Sancho Panza satisface al bachiller Sansón Carrasco de sus dudas y preguntas, con otros sucesos dignos de saberse y de contarse</i>	IV. <i>Don Quijote planea una nueva salida</i>
V. <i>De la discreta y graciosa plática que pasó entre Sancho Panza y su mujer Teresa Panza, y otros sucesos dignos de felice recordación</i>	V. <i>Discreta y graciosa conversación entre Sancho y su mujer</i>
VI. <i>De lo que le pasó a don Quijote con su sobrina y con su ama y es uno de los más importantes capítulos de toda la historia</i>	
VII. <i>De lo que pasó a don Quijote con su escudero con otros sucesos famosísimos</i>	VI. <i>Don Quijote discute con su escudero sobre el salario</i>
VIII. <i>Donde se cuenta lo que le sucedió a don Quijote yendo a ver a su señora Dulcinea del Toboso</i>	VII. <i>Don Quijote se dirige al Toboso a ver a su señora Dulcinea</i>
IX. <i>Donde se cuenta lo que en él se vera</i>	VIII. <i>Don Quijote y Sancho entran en el Toboso</i>
X. <i>Donde se cuenta la industria que Sancho tuvo para encantar a la señora Dulcinea, y de otros sucesos tan ridiculos como verdaderos</i>	IX. <i>Sancho consigue encantar a Dulcinea</i>
XI. <i>De la extraña aventura que le sucedió al valeroso don Quijote con el carro o carreta de las cortes de la Muerte</i>	
XII. <i>De la extraña aventura que le sucedió al valeroso don Quijote con el bravo caballero de los Espejos</i>	X. <i>El Caballero del Bosque</i>
XIII. <i>Donde se prosigue la aventura del caballero del Bosque, con el discreto, nuevo y suave coloquio que pasó entre los dos escuderos</i>	XI. <i>Discreta conversación entre los dos escuderos</i>
XIV. <i>Donde se prosigue la aventura del caballero del Bosque</i>	XII. <i>Sigue la aventura del Caballero del Bosque, también llamado Caballero de los Espejos</i>
XV. <i>Donde se cuenta y da noticia de quién era el caballero de los Espejos y su escudero</i>	XIII. <i>Se cuenta el engaño del Caballero de os Espejos y su escudero</i>

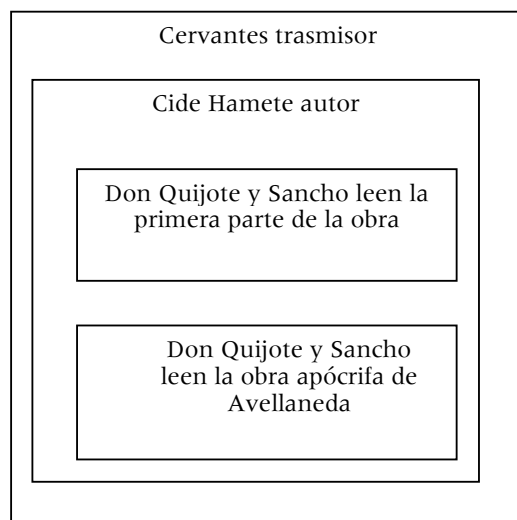
- XVI. *De lo que sucedió a don Quijote con un discreto caballero de la Mancha*  
 XVII. *Donde se declara el último punto y extremo adonde llegó y pudo llegar el inaudito ánimo de don Quijote, con la felicemente acabada aventura de los leones*  
 XVIII. *De lo que sucedió a don Quijote en el castillo o casa del caballero del Verde Gabán, con otras cosas extravagantes*  
 XIX. *Donde se cuenta la aventura del pastor enamorado, con otros, en verdad, graciosos sucesos*  
 XX. *Donde se cuentan las bodas de Camacho el rico con suceso de Basilio el pobre*  
 XXI. *Donde se prosiguen las bodas de Camacho, con otros gustosos sucesos*  
 XXII. *Donde se da cuenta de la grande aventura de la cueva de Montesinos, que está en el corazón de la Mancha, a quien dio felice cima el valeroso don Quijote de la Mancha*  
 XXIII. *De las admirables cosas que el extremado don Quijote contó que había visto en la profunda cueva de Montesinos, cuya imposibilidad y grandeza hace que se tenga esta aventura por apócrifa*  
 XXIV. *Donde se cuentan mil zarandajas tan impertinentes como necesarias al verdadero entendimiento desta grande historia*  
 XXV. *Donde se apunta la aventura del rebuzno y la graciosa del titerero, con las memorables adivinanzas del mono adivino*  
 XXVI. *Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad harto buenas*  
 XXVII. *Donde se da cuenta quiénes eran maese Pedro y su mono, con el mal suceso que don Quijote tuvo en la aventura del rebuzno, que no la acabó como él quisiera y como lo tenía pensado*  
 XXVIII. *De cosas que dice Benengeli que las sabrá quien le leyere, si las lee con atención*  
 XXIX. *De la famosa aventura del barco encantado*  
 XXX. *De lo que le avino a don Quijote con una bella cazadora*  
 XXXI. *Que trata de muchas y grandes cosas*  
 XXXII. *De la respuesta que dio don Quijote a su reprehensor, con otros graves y graciosos sucesos*  
 XXXIII. *De la sabrosa plática que la duquesa y sus doncellas pasaron con Sancho Panza, digna de que se lea y de que se note*  
 XXXIV. *Que cuenta de la noticia que se tuvo de cómo se había de desencantar la sin por Dulcinea del Toboso, que es una de las aventuras más famosas deste libro*  
 XXXV. *Donde se prosigue la noticia que tuvo don Quijote del desencanto de Dulcinea, con otros admirables sucesos*  
 XXXVI. *Donde se cuenta la extraña y jamás imaginada aventura de la dueña Dolorida, alias de la condesa Trifaldi, con una carta que Sancho Panza escribió a su mujer Teresa Panza*  
 XXXVII. *Donde se prosigue la famosa aventura de la dueña Dolorida*  
 XXXVIII. *Donde se cuenta la que dio de su mala andanza la dueña Dolorida*  
 XXXIX. *Donde la Trifaldi prosigue su estupenda y memorable historia*  
 XIV. *El Caballero del Verde Gabán*  
 XV. *La aventura de los leones*  
 XVI. *Las bodas de Camacho*  
 XVII. *La cueva de Montesinos*  
 XVIII. *La aventura del barco encantado*  
 XIX. *Encuentro de don Quijote con los duques*  
 XX. *La discusión con el eclesiástico*  
 XXI. *Los azotes de Sancho*  
 XXII. *La carta de Sancho Panza a su mujer Teresa Panza*

- XL. *De cosas que atañen y tocan a esta aventura y a esta memorable historia*
- XLI. *De la venida de Clavileño, con el fin desta dilatada aventura*
- XLII. *De los consejos que dio don Quijote a Sancho Panza, antes que fuese a gobernar la ínsula, con otras cosas bien consideradas*
- XLIII. *De los consejos segundos que dio don Quijote a Sancho Panza*
- XLIV. *Cómo Sancho Panza fue llevado al gobierno, y de la extraña aventura que en el castillo sucedió a don Quijote*
- XLV. *De cómo el gran Sancho Panza tomó la posesión de su ínsula y del modo que comenzó a gobernar*
- XLVI. *Del temeroso espanto cencerril y gatuno que recibió don Quijote en el discurso de los amores de la enamorada Altisidora*
- XLVII. *Donde se prosigue cómo se portaba Sancho Panza en su gobierno*
- XLVIII. *De lo que sucedió a don Quijote con doña Rodríguez, la dueña de la duquesa, con otros acontecimientos dignos de escritura y de memoria eterna*
- XLIX. *De lo que le sucedió a Sancho Panza rondando su ínsula*
- L. *Donde se declara quién fueron los encantadores y verdugos que azotaron a la dueña y pellizcaron y arañaron a don Quijote, con el suceso que tuvo el paje que llevó la carta a Teresa Panza, mujer de Sancho Panza*
- LI. *Del progreso del gobierno de Sancho Panza, con otros sucesos tales como buenos*
- LII. *Donde se cuenta la aventura de la segunda dueña Dolorida o Angustiada, llamada por otro nombre doña Rodríguez*
- LIII. *Del fatigado fin y remate que tuvo el gobierno de Sancho Panza*
- LIV. *Que trata de cosas tocantes a esta historia y no a otra alguna*
- LV. *De cosas sucedidas a Sancho en el camino, y otras que no hay más que ver*
- LVI. *De la descomunal y nunca vista batalla que pasó entre don Quijote de la Mancha y el lacayo Tosilos, en la defensa de la hija de la dueña doña Rodríguez*
- LVII. *Que trata de cómo don Quijote se despidió del duque, y de lo que le sucedió con la discreta y desenvuelta Altisidora, doncella de la duquesa*
- LVIII. *Que trata de cómo menudearon sobre don Quijote aventuras tantas, que no se daban vagar unas a otras*
- LIX. *Donde se cuenta del extraordinario suceso, que se puede tener por aventura, que le sucedió a don Quijote*
- LX. *De lo que sucedió a don Quijote yendo a Barcelona*
- LXI. *De lo que le sucedió a don Quijote en la entrada de Barcelona, con otras cosas que tienen más de lo verdadero que de lo discreto*
- LXII. *Que trata de la aventura de la cabeza encantada, con otras niñerías que no pueden dejar de contarse*
- LXIII. *De lo mal que le avino a Sancho Panza con la visita de las galeras, y la nueva aventura de la*
- XXIII. *La aventura de Clavileño*
- XXIV. *De los consejos que don Quijote dio a Sancho Panza para gobernar la ínsula*
- XXV. *La ínsula barataria*
- XXVI. *Fin del gobierno de Sancho Panza*
- XXVII. *La batalla entre don Quijote y el soldado Tosilos*
- XXVIII. *La aventura de los toros*
- XXIX. *El suceso de la venta*
- XXX. *Don Quijote se encuentra con unos bandoleros, camino de Barcelona*
- XXXI. *Don Quijote llega a Barcelona*

- hermosa morisca*
- LXIV. *Que trata de la aventura que más pesadumbre dio a don Quijote de cuantas hasta entonces le habían sucedido*
- LXV. *Donde se da noticia quién era el de la Blanca Luna, con la libertad de don Gregorio, y de otros sucesos*
- LXVI. *Que trata de lo que verá el que lo leyere, o lo oír el que lo escuchare leer*
- LXVII. *De la resolución que tomó don Quijote de hacerse pastor y seguir la vida del campo en tanto que se pasaba el año de su promesa, con otros sucesos en verdad gustosos y buenos*
- LXVIII. *De la cerdosa aventura que le aconteció a don Quijote*
- LXIX. *Del más raro y más nuevo suceso que en todo el discurso desta grande historia, avino a don Quijote*
- LXX. *Que sigue al sesenta y nueve, y trata de cosas no excusadas para la claridad desta historia*
- LXXI. *De lo que a don Quijote le sucedió con su escudero Sancho yendo a su aldea*
- LXXII. *De cómo don Quijote y Sancho llegaron a su aldea*
- LXXIII. *De los agüeros que tuvo don Quijote al entrar de su aldea, con otros sucesos que adornan y acreditan esta grande historia*
- LXXIV. *De cómo don Quijote cayó malo, y del testamento que hizo, y su muerte*
- XXXII. *El caballero de la Blanca Luna*
- XXXIII. *Don Quijote decide hacerse pastor*
- XXXIV. *Los azotes de Sancho*
- XXXV. *Vuelta a la aldea*
- XXXVI. *Testamento y muerte de don Quijote*

Cabe destacar la voluntad de mantener en la obra la mayor parte de las aventuras de don Quijote, aunque sea de forma resumida; tan sólo se pueden destacar las ausencias en su totalidad de *Maese Pedro* y *La dueña dolorida*. En cuanto a los personajes y lugares lógicamente, han sido eliminados aquellos que se corresponden con los pasajes y episodios suprimidos, así como simplificadas sus descripciones en gran medida.

Estas modificaciones, no obstante, no influyen en la construcción del relato, semejante en ambas versiones. El siguiente esquema muestra la diversidad de puntos de vista del original:



El juego del narrador como mero transmisor de la obra se ha mantenido en la adaptación, lo que ya se avisa desde el prólogo: *Sólo me queda avistarte, querido lector, de que esta*

segunda parte de Don Quijote está escrita por el mismo autor que la primera, y que en ella te doy a don Quijote metido en más aventuras y, finalmente, muerto y sepultado, para que ninguno se atreva a escribir nuevos sucesos de su vida (p. 10).

En lo referente al estilo, a pesar de la evidente voluntad por mantener el carácter de la obra, ambas versiones difieren en ciertos aspectos. En primer lugar, ha sido en gran medida simplificado. El lenguaje se presenta en gran medida actualizado, se han sustituido los términos en desuso, y como resultado se han mantenido pocos arcaísmos, giros o refranes propios de la época.

Por otro lado, las extensas partes narrativas del original han sido eliminadas o enormemente reducidas, haciendo que el diálogo predomine sobre éstas, lo que tiene como efecto una lectura más rápida y fácil.

Además, esta obra se caracteriza por la diversidad de registros mostrada por los personajes, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido parte de esa viveza, pero se aprecia no obstante una voluntad de reflejar esa variedad. El siguiente ejemplo ilustra esta afirmación:

*Y, diciendo esto, se adelantó a recibir a las tres aldeanas y, apeándose del rucio, tuvo del cabestro al jumento de una de las tres labradoras y, hincando ambas rodillas en el suelo, dijo:*

*—Reina y princesa y duquesa de la hermosura, vuestra altivez y grandeza sea servida de recibir en su gracia y buen talento<sup>1</sup> al cautivo caballero vuestro, que allí está hecho piedra mármol, todo turbado y sin pulsos, de verse ante vuestra magnífica presencia. Yo soy Sancho Panza, su escudero, y él es el asendereado caballero don Quijote de la Mancha, llamado por otro nombre el Caballero de la Triste Figura.*

*A esta sazón ya se había puesto don Quijote de hinojos junto a Sancho y miraba con ojos desencajados y vista turbada a la que Sancho llamaba reina y señora; y como no descubría en ella sino una moza aldeana, y no de muy buen rostro, porque era carirredonda y chata, estaba suspenso y admirado, sin osar desplegar los labios. Las labradoras estaban asimismo atónitas, viendo aquellos dos hombres tan diferentes hincados de rodillas, que no dejaban pasar adelante a su compañera; pero rompiendo el silencio la detenida, toda desgraciada y mohína, dijo:*

*—Apártense nora en tal del camino, y déjenmos pasar, que vamos depriesa.*

*A lo que respondió Sancho:*

*—¡Oh princesa y señora universal del Toboso! ¿Cómo vuestro magnánimo corazón no se entenece viendo arrodillado ante vuestra sublimada presencia a la coluna y sustento de la andante caballería?*

*Oyendo lo cual otra de las dos, dijo:*

*—Mas ¡jo, que te estrego, burra de mi suegro! ¡Mirad con qué se vienen los señoritos ahora a hacer burla de las aldeanas, como si aquí no supiésemos echar pullas como ellos! Vayan su camino e déjenmos hacer el nueso, y serles ha sano.*

*—Levántate, Sancho —dijo a este punto don Quijote—, que ya veo que la fortuna, de mi mal no harta, tiene tomados los caminos todos por donde pueda venir algún contento a esta ánima*

*Dicho esto, se adelantó Sancho a recibir a las tres aldeana, agarró una de las yeguas y de rodillas en el suelo dijo:*

*- Reina y princesa y duquesa de la hermosura, ojalá lustra grandeza quiera recibir al cautivo caballero vuestro, que allí está convertido en piedra mármol, todo emocionado de verse ante vuestra magnífica presencia. Yo soy Sancho Panza, su escudero, y él es el andante caballero don Quijote de la Mancha, llamado también el Caballero de la Triste Figura.*

*Don Quijote ya se había puesto también de rodillas junto a Sancho y miraba con los ojos bien abiertos a la que Sancho llamaba reina y señora; y como sólo veía una moza aldeana, de cara redonda y nariz chata, se quedó admirado y no se atrevió a decir palabra. Las labradoras estaban también sorprendidas, viendo a esos dos hombres tan diferentes, ahí de rodillas, que no dejaban pasar a su compañera. Por fin, la moza de la yegua dijo:*

*- Apártense en mala hora del camino y dejen pasar, que tenemos prisa.*

*- ¡Oh, princesa del Toboso! —exclamó Sancho. ¿Cómo vuestro corazón no se conmueve viendo arrodillado ante vos a la flor de la caballería andante?*

*- ¡Mirad —dijo una de ellas- con qué vienen los señoritos a hacer burla de las aldeanas, como si aquí no supiésemos decir cosas igual de graciosas! Sigán su camino y déjenmos continuar el nuestro, que será lo mejor.*

*- Levántate, Sancho —dijo don Quijote-, que ya veo que la fortuna se ha adueñado de todos los caminos por donde puede venirme algún contento. Y tú, ¡único remedio de mi apenado corazón que te adora!, ya que el malvado encantador me persigue y ha puesto nubes en mis ojos, para que vea transformados tu hermosura y rostro en los de una labradora pobre, no dejes de mirarme amorosamente viendo cómo mi alma te adora.*

*- ¡Anda, mi abuelo! —respondió la aldeana-. ¡Amiguíta soy yo de oír piropos! Apártense y déjenmos ir, y se lo agradeceremos.*

*mezquina que tengo en las carnes. Y tú, ¡oh extremo del valor que puede desearse, término de la humana gentileza, único remedio deste afligido corazón que te adora!, ya que el maligno encantador me persigue y ha puesto nubes y cataratas en mis ojos, y para solo ellos y no para otros ha mudado y transformado tu sin igual hermosura y rostro en el de una labradora pobre, si ya también el mío no le ha cambiado en el de algún vestiglo, para hacerle aborrecible a tus ojos, no dejes de mirarme blanda y amorosamente, echando de ver en esta sumisión y arrodillamiento que a tu contrahecha hermosura hago la humildad con que mi alma te adora.* (Edición de Anaya: páginas 45-47)

*—¡Tomá que mi agüelo! —respondió la aldeana—. ¡Amiguita soy yo de oír resquebrajos! Apártense y déjenmos ir, y agradecérselo hemos.*

Edición Planeta:

**19. Don Quijote de la Mancha**, de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB-Black Cat. Colección Leer y Aprender.	<b>Nivel</b>	B2
<b>Adaptación</b>	Carmelo Valero Planas	<b>Año</b>	2009
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(4) La estructura externa no coincide con la del texto fuente y/o se ha modificado el género textual, lo que afecta al significado del relato, así como a interpretaciones críticas.
<b>Acción</b>	(4) Se han resumido o eliminado gran cantidad de acontecimientos del original, por lo que el significado de la obra resulta notablemente afectado.
<b>Construcción del relato</b>	(4) El modo de construcción del relato no coincide con el del texto fuente.
<b>Temporalidad</b>	(4) La temporalidad del relato no coincide con el del texto fuente.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(3) Se ha modificado en gran medida las localizaciones de la obra original; suprimiendo o transformando algunas importantes dentro del significado del relato, lo que afecta a la trama
<b>Personajes</b>	(4) El número de personajes y su grado de importancia es muy distinto a la obra original, con lo que la trama ha resultado muy alterada.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Biografía del autor <i>El Quijote: cuatrocientos años cabalgando</i> <i>La ruta del Quijote</i> <i>El Instituto Cervantes y el español</i>
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye a través de la página de la editorial
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Obras de arte relacionadas con la novela Fotos de localizaciones Mapa de las localizaciones
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	✓
Mediación oral	✓
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La organización externa de la adaptación dista mucho del original. Los cincuenta y dos capítulos de la primera parte y los setenta y cuatro de la segunda han sido reducidos a tan sólo ocho. Así, no se aprecia la característica construcción de la obra, en la que la historia de los dos protagonistas actúa como marco de numerosas historias interpoladas.

El contenido, por lo tanto, aparece significativamente resumido. Hay un intento de mantener el hilo de la trama principal y de los más reseñables episodios en los que don Quijote y Sancho participan activamente: *La primera salida; el episodio de los molinos; el episodio de Sierra Morena; Dulcinea del Toboso; la aventura de los leones; el encuentro con los duques; la aventura del caballero de la Blanca Luna y la enfermedad y muerte de Don Quijote*. No obstante, son multitud los episodios que han sido suprimidos, lo que produce que el resultado se aleje en gran medida de su obra fuente.

Por consiguiente, se han mantenido únicamente los personajes protagonistas (*Don Quijote, Sancho, Dulcinea, etc.*), mientras que los participantes de las distintas aventuras aparecen con una presencia y caracterización muy limitadas, subordinadas en cualquier caso a la trama principal. De igual modo ocurre con las localizaciones, limitadas a una simple mención.

Es arriesgado determinar los rasgos estilísticos que caracterizan una obra tan compleja; sin embargo, vamos a destacar algunos de los más importantes y cuál es su reflejo en la versión adaptada.

En primer lugar, subrayamos el estilo ha sido absolutamente modernizado y simplificado. Se han sustituido los términos en desuso, y como resultado en pocas ocasiones se reflejan arcaísmos, giros o expresiones propias de la época, y en caso de aparecer, se presentan actualizados. Por otra parte, la obra recopila los diferentes géneros literarios de la época, así como el estilo que los caracterizaba. Así, hay muestras del lenguaje propio de las novelas de caballerías, de la novela, de la novela bizantina, etc. Debido a que las historias interpoladas han sido eliminadas, la adaptación no muestra esta diversidad. Asimismo, hay que destacar el uso del diálogo: los personajes de esta obra se caracterizan por su diversidad de registros, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido esa viveza, que tan sólo aparece evocada en algunas de las partes más conocidas de la obra, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

*En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:*

*—La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.*

*—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.*

*—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.*

*Después de haber caminado toda la noche, Don Quijote y Sancho se encontraban en el Campo de Montiel, cuando descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento.*

*- La buena suerte va guiando nuestras cosas mejor de lo que esperábamos —dijo don Quijote- porque ves allí amigo Sancho, aquellos gigantes con los que pienso hacer batalla y quitarles a todos la vida y con sus despojos empezaremos a enriquecernos.*

*- ¿Qué gigantes? — dijo Sancho.*

*- Aquellos que ves allí, de los brazos largos —respondió su amo.*

*- Mire vuestra merced —respondió Sancho- que aquellos no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son aspas, que con el*

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y, diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran, antes iba diciendo en voces altas:

—Non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.

(Edición de Planeta: páginas 88-89)

viento hacen andar al molino.

- Si tienes miedo, quítate de ahí y ponte a rezar.

Y diciendo esto lanzó a Rocinante al galope gritando:

- No huyáis cobardes, que es un solo caballero el que os acomete.

(Edición de CIDEB: páginas 23-240)

**20. Don Quijote de la Mancha I, de Miguel de Cervantes**

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa: Lecturas clásicas graduadas	<b>Nivel</b>	III
<b>Adaptación</b>	J. R. Cuenot	<b>Año</b>	1995
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Cervantes, M.: <i>EL ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha (I)</i> , de Miguel de Cervantes, Castalia, 1987.		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada.
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La estructura externa del original ha sido modificada de forma notable. Además de haber eliminado la totalidad de los preliminares que acompañan a la mayor parte de las ediciones de la obra, los cincuenta y dos capítulos iniciales se han reducido a dieciséis, que aparecen numerados sin título ni encabezamiento. Estos capítulos, asimismo, no equivalen en su mayoría con el original y responden a una reorganización del contenido. En líneas generales, se ha respetado más la primera mitad de la obra, mientras que la segunda ha sido eliminada casi en su totalidad, reproduciendo tan solo los episodios que cierran la novela. El siguiente cuadro muestra, de forma general, la correspondencia entre ambas obras:

<i>Tasa</i>		
<i>Testimonio de las erratas</i>		
<i>El Rey</i>		
<i>Al Duque de Béjar</i>		
<i>Prólogo</i>		
<i>Versos preliminares</i>		
I. <i>Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>	→	I
II. <i>Que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quijote</i>	→	II
III. <i>Donde se cuenta la graciosa manera que tuvo don Quijote en armarse caballero</i>	→	III
IV. <i>De lo que le sucedió a nuestro caballero cuando salió de la venta</i>	→	IV
V. <i>Donde se prosigue la narración de la desgracia de nuestro caballero</i>	→	V
VI. <i>Del donoso y grande escrutinio que el Cura y el Barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo</i>	→	V
VII. <i>De la segunda salida de nuestro buen caballero don Quijote de la Mancha</i>	→	V
VIII. <i>Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación</i>	→	VI
IX. <i>Donde se concluye y da fin a la estupenda batalla que el gallardo vizcaíno y el valiente manchego tuvieron</i>	→	VI
X. <i>De los graciosos razonamientos que pasaron entre Don Quijote y Sancho Panza su escudero</i>	→	VII
XI. <i>De lo que le sucedió a don Quijote con unos cabreros</i>		
XII. <i>De lo que contó un cabrero a los que estaban con don Quijote</i>		
XIII. <i>Donde se da fin al cuento de la pastora Marcela, con otros sucesos</i>		
XIV. <i>Donde se ponen los versos desesperados del difunto pastor, con otros no esperados sucesos</i>		
XV. <i>Donde se cuenta la desgraciada aventura que se topó don Quijote en topar con unos desalmados yangüeses</i>		
XVI. <i>De lo que le sucedió al ingenioso hidalgo en la venta que él imaginaba ser castillo</i>		
XVII. <i>Donde se prosiguen los innumerables trabajos que el bravo don Quijote y su buen escudero Sancho Panza pasaron en la venta que, por su mal, pensó que era castillo</i>	→	VIII
XVIII. <i>Donde se cuentan las razones que pasó Sancho Panza con su señor Don Quijote, con otras aventuras dignas</i>	→	IX

	<i>de ser contadas</i>		
XIX.	<i>De las discretas razones que Sancho pasaba con su amo, y de la aventura que le sucedió con un cuerpo muerto, con otros acontecimientos famosos</i>	→	X
XX.	<i>De la jamás vista ni oída aventura que con más poco peligro fue acabada de famoso caballero en el mundo, como la que acabó el valeroso don Quijote de la Mancha</i>	→	XI
XXI.	<i>Que trata de la alta aventura y rica ganancia del yelmo de Mambrino, con otras sucedidas a nuestro invencible caballero</i>	→	XII
XXII.	<i>De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que, mal de su grado, los llevaban donde no quisieran ir</i>	→	XIII
XXIII.	<i>De lo que le aconteció al famoso don Quijote en Sierra Morena, que fue de las más raras aventuras que en esta verdadera historia se cuentan</i>		
XXIV.	<i>Donde se prosigue la aventura de la Sierra Morena</i>		
XXV.	<i>Que trata de las extrañas cosas que en Sierra Morena sucedieron al valiente caballero de la Mancha, y de la imitación que hizo de la penitencia de Beltenebros</i>		
XXVI.	<i>Donde se prosiguen las finezas que de enamorado hizo don Quijote en Sierra Morena</i>	→	XIV
XXVII.	<i>De cómo salieron con su intención el Cura y el Barbero, con otras cosas dignas de que se cuenten en esta grande historia</i>	→	XV
XXVIII.	<i>Que trata de la nueva y agradable aventura que al cura y barbero sucedió en la misma sierra</i>		
XXIX.	<i>Que trata del gracioso artificio y orden que tuvo en sacar a nuestro enamorado caballero de la asperísima penitencia en que se había puesto</i>		
XXX.	<i>Que trata de la discreción de la hermosa Dorotea, con otras cosas de mucho gusto y pasatiempo</i>		
XXXI.	<i>De los sabrosos razonamientos que pasaron entre don Quijote y Sancho Panza su escudero, con otros sucesos</i>		
XXXII.	<i>Que trata de lo que sucedió en la venta a toda la cuadrilla de don Quijote</i>		
XXXIII.	<i>Donde se cuenta la novela del curioso impertinente</i>		
XXXIV.	<i>Donde se prosigue la novela del Curioso impertinente</i>		
XXXV.	<i>Que trata de la brava y descomunal batalla que don Quijote tuvo con unos cueros de vino tinto, y se da fin a la novela del curioso impertinente</i>		
XXXVI.	<i>Que trata de otros raros sucesos que en la venta le sucedieron</i>		
XXXVII.	<i>Donde se prosigue la historia de la famosa infanta Micomicona, con otras graciables aventuras</i>		
XXXVIII.	<i>Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras</i>		
XXXIX.	<i>Donde el cautivo cuenta su vida y sucesos</i>		
XL.	<i>Donde se prosigue la historia del cautivo</i>		
XLI.	<i>Donde todavía prosigue el cautivo su suceso</i>		
XLII.	<i>Que trata de lo que más sucedió en la venta y de otras muchas cosas dignas de saberse</i>		
XLIII.	<i>Donde se cuenta la agradable historia del mozo de mulas con otros extraños acaecimientos en la venta sucedidos</i>		
XLIV.	<i>Donde se prosiguen los inauditos sucesos de la venta</i>		
XLV.	<i>Donde se acaba de averiguar la duda del yelmo de Mambrino y de la albarda, y otras aventuras sucedidas, con toda verdad</i>		
XLVI.	<i>De la notable aventura de los cuadrilleros, y la gran ferocidad de nuestro buen caballero don Quijote</i>	→	XVI
XLVII.	<i>Del extraño modo con que fue encantado don Quijote de la Mancha, con otros famosos sucesos</i>	→	XVI
XLVIII.	<i>Donde prosigue el canónigo la materia de los libros de</i>	→	XVI

XLIX.	<i>caballerías con otras cosas dignas de su ingenio</i> <i>Donde se trata del discreto coloquio que Sancho Panza</i>	→	XVI
L.	<i>tuvo con su señor don Quijote</i> <i>De las discretas altercaciones que don Quijote y el</i>	→	XVI
LI.	<i>Canónigo tuvieron, con otros</i> <i>Que trata de lo que contó el cabrero a todos los que</i>	→	XVI
LII.	<i>llevaban a don Quijote</i> <i>De la pendencia que don Quijote tuvo con el cabrero,</i>	→	XVI
	<i>con la rara aventura de los diciplinantes, a quien dio</i> <i>felice fin a costa de su sudor</i>		

La obra recoge los episodios principales en los que don Quijote y Sancho participan activamente, si bien las historias intercaladas han sido eliminadas. Efectivamente, se han suprimido tanto anécdotas a las que se refieren los personajes además de las *novelas interpoladas* más conocidas de la obra, como son *Grisóstomo y Marcela* (de XII a XV), *Cardenio y Luscinda* (de XV a XIX), *el Curioso impertinente* (XXXIII y XXXIV), *el Cautivo* (de XXXIX a XLI), *Doña Clara y don Luis* (XLIV) o *Eugenio y Leandra* (XL y XLI).

En lo referente a la construcción del relato, la adaptación no ha mantenido el multiperspectivismo del original. Se ha suprimido el recurso del *manuscrito encontrado*, las referencias al autor Cide Hamete Benengeli y el juego de la presencia simultánea de don Quijote y Sancho en la vida real y como personajes de una historia; en su lugar, se ha hilado un relato en tercera persona con un narrador omnisciente que maneja la narración y las intervenciones de los personajes

Por su parte, permanecen los personajes principales (*Don Quijote, Sancho, el cura, el barbero, el ventero, Dulcinea, etc.*), mientras que los participantes de las distintas aventuras aparecen con una presencia y caracterización muy limitadas, subordinadas en cualquier caso a la trama principal. No obstante, hay una clara voluntad de mantener las características del habla de todos ellos, especialmente de los protagonistas, como se puede apreciar en el siguiente parlamento de don Quijote:

*-Dichosa edad y siglos dichosos aquéllos a quien los antiguos pusieron nombre de dorados, y no porque en ellos el oro, que en esta nuestra edad de hierro tanto se estima, se alcanzase en aquella venturosa sin fatiga alguna, sino porque entonces los que en ella vivían ignoraban estas dos palabras de tuyo y mío. Eran en aquella santa edad todas las cosas comunes; a nadie le era necesario para alcanzar su ordinario sustento tomar otro trabajo que alzar la mano y alcanzarle de las robustas encinas, que liberalmente les estaban convidando con su dulce y sazonado fruto. Las claras fuentes y corrientes ríos, en magnífica abundancia, sabrosas y transparentes aguas les ofrecían. En las quiebras de las peñas y en lo hueco de los árboles formaban su república las solícitas y discretas abejas, ofreciendo a cualquiera mano, sin interés alguno, la fértil cosecha de su dulcísimo trabajo. Los valientes alcornoques despedían de sí, sin otro artificio que el de su cortesía, sus anchas y livianas cortezas, con que se comenzaron a cubrir las*

*Dichosa edad y siglos dichosos aquellos a los que los antiguos pusieron el nombre de dorados; y no los llamaron así porque en aquella época el oro se podía encontrar fácilmente, sino porque los que vivían entonces ignoraban estas palabras de tuyo y mío. Eran, en aquella santa edad, todas las cosas comunes. A nadie le era necesario para comer, darse más trabajo que alzar la mano y coger el dulce fruto que le daban generosamente las robustas encinas. Las claras fuentes y corrientes ríos les ofrecían transparentes aguas en magnífica abundancia. Entre las rocas o en los troncos de los árboles, las discretas abejas ofrecían la fértil cosecha de su dulcísimo trabajo. Con las anchas cortezas de los alcornoques se cubrían las casas, que sólo eran defensas contra las inclemencias del cielo.*

Edición de Edelsa: página 45.

*casas, sobre rústicas estacas sustentadas, no más que para la defensa de las inclemencias del cielo.*

Edición de Planeta: página 114.

En lo referente al estilo, la simplificación realizada hace que apenas evoque al original. El lenguaje se presenta actualizado, se han sustituido los arcaísmos, y como resultado no se han mantenido apenas términos, giros o refranes propios de la época. Tan sólo, tal y como se ha visto en el ejemplo anterior, se mantienen el lenguaje arcaizante de don Quijote.

Por otra parte, la obra recopila los diferentes géneros literarios de la época, así como el estilo que los caracterizaba. Así, hay muestras del lenguaje propio de las novelas de caballerías, de la novela, de la novela bizantina, etc. Debido a que las historias interpoladas han sido eliminadas, no se aprecia en muchas ocasiones esta diversidad.

Unos de los pocos ejemplos que se mantienen es la carta de don Quijote a Dulcinea, parodia de las novelas sentimentales, donde la adaptación se ha limitado a actualizar el lenguaje::

*Soberana y alta señora:*

*El ferido de punta de ausencia y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu fermosura me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento, maguer que yo sea asaz de sufrido, mal podré sostenerme en esta cuita, que, además de ser fuerte, es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, joh bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo: si gustares de acorrerme, tuyo soy: y si no, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo.*

*Tuyo hasta la muerte,*

*El Caballero de la Triste Figura*

(Edición de Planeta: página 263)

*Soberana y alta señora:*

*El que está herido de tu ausencia, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía salud que él no tiene. Si tu hermosura me desprecia, si tus desdenes me quieren alejar de ti, a pesar de mi fuerza y voluntad no podré soportar este dolor y esta pena que además de ser fuertes duran mucho. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, joh bella ingrata, amada enemiga mía!, de cómo vivo a causa de ti. Si te gusta socorrerme, tuyo soy. SI no, haz lo que te guste porque con acabar con mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo.*

*Tuyo hasta la muerte,*

*El Caballero de la Triste Figura*

(Edición de Edelsa: página 95)

Asimismo, hay que destacar el uso del diálogo: los personajes de esta obra se caracterizan por su diversidad de registros, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido parte de esa viveza, pero se aprecia no obstante una voluntad de reflejar esa variedad.

Por último, una característica de la obra es la continua presencia de referencias a otras obras y personajes, de la literatura dentro de la literatura. En este sentido, la presente adaptación ha hecho un esfuerzo por mantener este aspecto, como se puede apreciar en el episodio de la quema de los libros (páginas 27-32), donde se mantienen las referencias a *Tirante el Blanco*, *Amadís de Gaula* y *La Galatea*. De igual modo, ha permanecido en la adaptación el personaje Ginés de Pasamonte (páginas 81-87), protagonista a su vez de otra obra, *La vida de Ginés de Pasamonte*.

## 21. *Don Quijote de la Mancha II*, de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa: Lecturas clásicas graduadas	<b>Nivel</b>	III
<b>Adaptación</b>	J. R. Cuenot	<b>Año</b>	1996
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Cervantes, M.: <i>EL ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha (I)</i> , de Miguel de Cervantes, Castalia, 1987.		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(3) Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato, con cambios importantes en cuanto a modalidades narrativas, tipo de narrador y de perspectivas.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Personajes</b>	(3) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada.
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La estructura externa del original ha sido notablemente modificada. Se han suprimido los preliminares y los setenta y cuatro capítulos han sido reducidos a dieciséis. La mayor parte de los capítulos han sido, asimismo, reorganizados. La siguiente tabla muestra en líneas generales la correspondencia entre ambas versiones:

<i>Tasa</i>		
<i>Fee de erratas</i>		
<i>Aprobación del Doctor Gutierre de Cetina</i>		
<i>Aprobación de el Maestro Josep de Valdivielso</i>		
<i>Aprobación de el Licenciado Márquez Torres</i>		
<i>Privilegio</i>		
<i>Dedicatoria al conde de Lemos</i>		
<i>Prólogo al lector</i>		
I.	<i>De lo que el cura y el barbero pasaron con don Quijote cerca de su enfermedad</i>	→ I.
II.	<i>Que trata de la notable pendencia que Sancho Panza tuvo con la sobrina y ama de don Quijote, con otros sucesos graciosos</i>	
III.	<i>Del ridículo razonamiento que pasó entre don Quijote, Sancho Panza y el bachiller Sansón Carrasco</i>	→ II.
IV.	<i>Donde Sancho Panza satisface al bachiller Sansón Carrasco de sus dudas y preguntas, con otros sucesos dignos de saberse y de contarse</i>	
V.	<i>De la discreta y graciosa plática que pasó entre Sancho Panza y su mujer Teresa Panza, y otros sucesos dignos de felice recordación</i>	
VI.	<i>De lo que le pasó a don Quijote con su sobrina y con su ama y es uno de los más importantes capítulos de toda la historia</i>	
VII.	<i>De lo que pasó a don Quijote con su escudero con otros sucesos famosísimos</i>	→ III.
VIII.	<i>Donde se cuenta lo que le sucedió a don Quijote yendo a ver a su señora Dulcinea del Toboso</i>	
IX.	<i>Donde se cuenta lo que en él se vera</i>	
X.	<i>Donde se cuenta la industria que Sancho tuvo para encantar a la señora Dulcinea, y de otros sucesos tan ridículos como verdaderos</i>	
XI.	<i>De la extraña aventura que le sucedió al valeroso don Quijote con el carro o carreta de las cortes de la Muerte</i>	
XII.	<i>De la extraña aventura que le sucedió al valeroso don Quijote con el bravo caballero de los Espejos</i>	→ IV.
XIII.	<i>Donde se prosigue la aventura del caballero del Bosque, con el discreto, nuevo y suave coloquio que pasó entre los dos escuderos</i>	
XIV.	<i>Donde se prosigue la aventura del caballero del Bosque</i>	
XV.	<i>Donde se cuenta y da noticia de quién era el caballero de los Espejos y su escudero</i>	
XVI.	<i>De lo que sucedió a don Quijote con un discreto caballero de la Mancha</i>	
XVII.	<i>Donde se declara el último punto y extremo adonde llegó y pudo llegar el inaudito ánimo de don Quijote, con la felicemente acabada aventura de los leones</i>	→ V.
XVIII.	<i>De lo que sucedió a don Quijote en el castillo o casa del caballero del Verde Gabán, con otras cosas extravagantes</i>	
XIX.	<i>Donde se cuenta la aventura del pastor enamorado, con otros, en verdad, graciosos sucesos</i>	
XX.	<i>Donde se cuentan las bodas de Camacho el rico con suceso de Basilio el pobre</i>	→ VI.

XXI.	<i>Donde se prosiguen las bodas de Camacho, con otros gustosos sucesos</i>		
XXII.	<i>Donde se da cuenta de la grande aventura de la cueva de Montesinos, que está en el corazón de la Mancha, a quien dio felice cima el valeroso don Quijote de la Mancha</i>	→	VII.
XXIII.	<i>De las admirables cosas que el extremado don Quijote contó que había visto en la profunda cueva de Montesinos, cuya imposibilidad y grandeza hace que se tenga esta aventura por apócrifa</i>		
XXIV.	<i>Donde se cuentan mil zarandajas tan impertinentes como necesarias al verdadero entendimiento desta grande historia</i>		
XXV.	<i>Donde se apunta la aventura del rebuzno y la graciosa del titerero, con las memorables adivinanzas del mono adivino</i>		
XXVI.	<i>Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad harto buenas</i>		
XXVII.	<i>Donde se da cuenta quiénes eran maese Pedro y su mono, con el mal suceso que don Quijote tuvo en la aventura del rebuzno, que no la acabó como él quisiera y como lo tenía pensado</i>		
XXVIII.	<i>De cosas que dice Benengeli que las sabrá quien le leyere, si las lee con atención</i>		
XXIX.	<i>De la famosa aventura del barco encantado</i>	→	VIII.
XXX.	<i>De lo que le avino a don Quijote con una bella cazadora</i>	→	IX.
XXXI.	<i>Que trata de muchas y grandes cosas</i>		
XXXII.	<i>De la respuesta que dio don Quijote a su reprehensor, con otros graves y graciosos sucesos</i>	→	X.
XXXIII.	<i>De la sabrosa plática que la duquesa y sus doncellas pasaron con Sancho Panza, digna de que se lea y de que se note</i>		
XXXIV.	<i>Que cuenta de la noticia que se tuvo de cómo se había de desencantar la sin por Dulcinea del Toboso, que es una de las aventuras más famosas deste libro</i>	→	XI.
XXXV.	<i>Donde se prosigue la noticia que tuvo don Quijote del desencanto de Dulcinea, con otros admirables sucesos</i>	→	XII.
XXXVI.	<i>Donde se cuenta la extraña y jamás imaginada aventura de la dueña Dolorida, alias de la condesa Trifaldi, con una carta que Sancho Panza escribió a su mujer Teresa Panza</i>		
XXXVII.	<i>Donde se prosigue la famosa aventura de la dueña Dolorida</i>		
XXXVIII.	<i>Donde se cuenta la que dio de su mala andanza la dueña Dolorida</i>		
XXXIX.	<i>Donde la Trifaldi prosigue su estupenda y memorable historia</i>		
XL.	<i>De cosas que atañen y tocan a esta aventura y a esta memorable historia</i>		
XLI.	<i>De la venida de Clavileño, con el fin desta dilatada aventura</i>	→	XIII.
XLII.	<i>De los consejos que dio don Quijote a Sancho Panza, antes que fuese a gobernar la ínsula, con otras cosas bien consideradas</i>		
XLIII.	<i>De los consejos segundos que dio don Quijote a Sancho Panza</i>		
XLIV.	<i>Cómo Sancho Panza fue llevado al gobierno, y de la extraña aventura que en el castillo sucedió a don Quijote</i>	→	XIV.
XLV.	<i>De cómo el gran Sancho Panza tomó la posesión de su ínsula y del modo que comenzó a gobernar</i>		
XLVI.	<i>Del temeroso espanto cencerril y gatuno que recibió don Quijote en el discurso de los amores de la enamorada Altisidora</i>		

- XLVII. *Donde se prosigue cómo se portaba Sancho Panza en su gobierno*
- XLVIII. *De lo que sucedió a don Quijote con doña Rodríguez, la dueña de la duquesa, con otros acontecimientos dignos de escritura y de memoria eterna*
- XLIX. *De lo que le sucedió a Sancho Panza rondando su isla*
- L. *Donde se declara quién fueron los encantadores y verdugos que azotaron a la dueña y pellizcaron y arañaron a don Quijote, con el suceso que tuvo el paje que llevó la carta a Teresa Panza, mujer de Sancho Panza*
- LI. *Del progreso del gobierno de Sancho Panza, con otros sucesos tales como buenos*
- LII. *Donde se cuenta la aventura de la segunda dueña Dolorida o Angustiada, llamada por otro nombre doña Rodríguez*
- LIII. *Del fatigado fin y remate que tuvo el gobierno de Sancho Panza*
- LIV. *Que trata de cosas tocantes a esta historia y no a otra alguna*
- LV. *De cosas sucedidas a Sancho en el camino, y otras que no hay más que ver*
- LVI. *De la descomunal y nunca vista batalla que pasó entre don Quijote de la Mancha y el lacayo Tosilos, en la defensa de la hija de la dueña doña Rodríguez*
- LVII. *Que trata de cómo don Quijote se despidió del duque, y de lo que le sucedió con la discreta y desenvuelta Altisidora, doncella de la duquesa*
- LVIII. *Que trata de cómo menudearon sobre don Quijote aventuras tantas, que no se daban vagar unas a otras*
- LIX. *Donde se cuenta del extraordinario suceso, que se puede tener por aventura, que le sucedió a don Quijote*
- LX. *De lo que sucedió a don Quijote yendo a Barcelona*
- LXI. *De lo que le sucedió a don Quijote en la entrada de Barcelona, con otras cosas que tienen más de lo verdadero que de lo discreto*
- LXII. *Que trata de la aventura de la cabeza encantada, con otras niñerías que no pueden dejar de contarse*
- LXIII. *De lo mal que le avino a Sancho Panza con la visita de las galeras, y la nueva aventura de la hermosa morisca*
- LXIV. *Que trata de la aventura que más pesadumbre dio a don Quijote de cuantas hasta entonces le habían sucedido*
- LXV. *Donde se da noticia quién era el de la Blanca Luna, con la libertad de don Gregorio, y de otros sucesos* → XV.
- LXVI. *Que trata de lo que verá el que lo leyere, o lo oirá el que lo escuchare leer*
- LXVII. *De la resolución que tomó don Quijote de hacerse pastor y seguir la vida del campo en tanto que se pasaba el año de su promesa, con otros sucesos en verdad gustosos y buenos*
- LXVIII. *De la cerdosa aventura que le aconteció a don Quijote*
- LXIX. *Del más raro y más nuevo suceso que en todo el discurso desta grande historia, avino a don Quijote*
- LXX. *Que sigue al sesenta y nueve, y trata de cosas no excusadas para la claridad desta historia*
- LXXI. *De lo que a don Quijote le sucedió con su escudero Sancho yendo a su aldea*
- LXXII. *De cómo don Quijote y Sancho llegaron a su aldea*
- LXXIII. *De los agujeros que tuvo don Quijote al entrar de su aldea, con otros sucesos que adornan y acreditan esta grande historia*

LXXIV. <i>De cómo don Quijote cayó malo, y del testamento que hizo, y su muerte</i> → XVI.
--

Son numerosos, por lo tanto, los episodios que se han eliminado en la adaptación. De igual modo, se han resumido aquellos que aparecen reflejados, limitándose únicamente a la acción principal. De igual modo ocurre con personajes y lugares de la obra; lógicamente, han sido eliminados aquellos que se corresponden con los episodios suprimidos, así como simplificadas sus descripciones en gran medida.

Estas modificaciones influyen en la construcción del relato: a pesar de que hay una referencia al *narrador de la historia* (*En la segunda parte de esta historia, el narrador cuenta que el cura y el barbero estuvieron casi un mes sin ver a don Quijote...*), no se comprende la pluralidad de puntos de vista que muestra la obra original. Tampoco hay referencia alguna a la primera parte de la obra o al *Quijote de Avellaneda*.

El estilo, por su parte, difiere en gran medida en ambas versiones. En primer lugar, ha sido en gran medida simplificado. El lenguaje se presenta actualizado, se han sustituido los términos en desuso, y como resultado apenas hay rastro de arcaísmos, giros o refranes propios de la época.

También hay que destacar que, posiblemente con el objeto de facilitar la lectura, en la obra adaptada predomina el diálogo frente a las partes narrativas o descriptivas, tan características de la obra original.

Asimismo, esta obra se caracteriza por la diversidad de registros mostrada por los personajes, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido parte de esa viveza, pero se aprecia no obstante una voluntad de reflejar esa variedad. El siguiente ejemplo ilustra esta afirmación:

*Y, diciendo esto, se adelantó a recibir a las tres aldeanas y, apeándose del rucio, tuvo del cabestro al jumento de una de las tres labradoras y, hincando ambas rodillas en el suelo, dijo:*

*—Reina y princesa y duquesa de la hermosura, vuestra altivez y grandeza sea servida de recibir en su gracia y buen talente' al cautivo caballero vuestro, que allí está hecho piedra mármol, todo turbado y sin pulsos, de verse ante vuestra magnífica presencia. Yo soy Sancho Panza, su escudero, y él es el asendereado caballero don Quijote de la Mancha, llamado por otro nombre el Caballero de la Triste Figura.*

*A esta sazón ya se había puesto don Quijote de hinojos junto a Sancho y miraba con ojos desencajados y vista turbada a la que Sancho llamaba reina y señora; y como no descubría en ella sino una moza aldeana, y no de muy buen rostro, porque era carirredonda y chata, estaba suspenso y admirado, sin osar desplegar los labios. Las labradoras estaban asimismo atónitas, viendo aquellos dos hombres tan diferentes hincados de rodillas, que no dejaban pasar adelante a su compañera; pero rompiendo el silencio la detenida, toda desgraciada y mohína, dijo:*

*—Apártense nora en tal del camino, y déjenmos pasar, que vamos deprisa.*

*A lo que respondió Sancho:*

*—¡Oh princesa y señora universal del Toboso! ¿Cómo vuestro magnánimo corazón no se enternece viendo arrodillado ante vuestra sublimada presencia a la coluna y sustento de la andante caballería?*

*Y apeándose del asno, detuvo al borrico de una de las tres labradoras, y poniéndose de rodillas en el suelo, dijo:*

*- Reina y princesa de la hermosura, considere que aquí está, todo turbado de verse ante su magnífica presencia, el caballero Don Quijote de la Mancha, llamado por otro nombre el Caballero de la triste Figura.*

*En este momento ya se había puesto don Quijote de rodillas junto a Sancho, y miraba con ojos desencajados a la que Sancho llamaba reina y señora. Y como él no descubría en ella más que a una campesina de cara redonda, estaba admirado y perplejo, y no osaba a abrir la boca.*

*También las labradoras estaban atónitas, viendo de rodillas a aquellos dos hombres tan diferentes, que no dejaban pasar a su compañera. Pero ésta, rompiendo el silencio, muy enfadada y desagradable, dijo:*

*- Apártense inmediatamente del camino y déjenmos pasar, que vamos deprisa.*

*- ¡Oh, princesa y señora universal del Toboso!*

*Oyendo esto, una de las campesinas dijo:*

*- Vayan su camino, y déjenmos hacer el nuestro.*

*- Levántate, sancho –dijo en este momento don Quijote-; porque veo que el maligno encantador que me persigue me ha puesto nubes en los ojos. Para mí, y no para otros, ha*

*Oyendo lo cual otra de las dos, dijo:*

*—Mas jjo, que te estrego, burra de mi suegro! ¡Mirad con qué se vienen los señoritos ahora a hacer burla de las aldeanas, como si aquí no supiésemos echar pullas como ellos! Vayan su camino e déjenmos hacer el nueso, y serles ha sano.*

*—Levántate, Sancho —dijo a este punto don Quijote—, que ya veo que la fortuna, de mi mal no harta, tiene tomados los caminos todos por donde pueda venir algún contento a esta ánima mezquina que tengo en las carnes. Y tú, ¡oh extremo del valor que puede desearse, término de la humana gentileza, único remedio deste afligido corazón que te adora!, ya que el maligno encantador me persigue y ha puesto nubes y cataratas en mis ojos, y para solo ellos y no para otros ha mudado y transformado tu sin igual hermosura y rostro en el de una labradora pobre, si ya también el mío no le ha cambiado en el de algún vestiglo, para hacerle aborrecible a tus ojos, no dejes de mirarme blanda y amorosamente, echando de ver en esta sumisión y arrodillamiento que a tu contrahecha hermosura hago la humildad con que mi alma te adora.*

*—¡Tomá que mi agüelo! —respondió la aldeana—. ¡Amiguita soy yo de oír resquebrajos! Apártense y déjenmos ir, y agradecérselo hemos.*

*transformado sin igual hermosura y el rostro de Dulcinea, en el de una labradora pobre.*

*(Edición de EDELSA: páginas 29-30)*

Edición Planeta: página 341

**22. *Don Quijote de la Mancha I*, de Miguel de Cervantes**

<b>Editorial / colección</b>	Santillana (Leer en español)	<b>Nivel</b>	3
<b>Adaptación</b>	Rosana Acquaroni	<b>Año</b>	2011
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(3) Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato, con cambios importantes en cuanto a modalidades narrativas, tipo de narrador y de perspectivas.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(3) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra. La intencionalidad de <i>El Quijote</i> Las formas de tratamiento de <i>El Quijote</i> Mapa de las localizaciones
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	✓
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura externa del original ha sido notablemente modificada. Además de haber eliminado los preliminares que acompañan a la mayor parte de las ediciones de la obra, los cincuenta y dos capítulos iniciales se han reducido a dieciocho. El siguiente cuadro muestra, en líneas generales, la correspondencia entre ambas obras:

<i>Tasa</i>			
<i>Testimonio de las erratas</i>			
<i>El Rey</i>			
<i>Al Duque de Béjar</i>			
<i>Prólogo</i>	→		
<i>Versos preliminares</i>			
I. <i>Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>	→	I.	<i>El famoso y valiente hidalgo don Quijote de la Mancha</i>
II. <i>Que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quijote</i>	→	II.	<i>Primera salida: don Quijote es armado caballero</i>
III. <i>Donde se cuenta la graciosa manera que tuvo don Quijote en armarse caballero</i>			
IV. <i>De lo que le sucedió a nuestro caballero cuando salió de la venta</i>	→	III.	<i>Aventura de Andrés</i>
		IV.	<i>Aventura de los mercaderes</i>
V. <i>Donde se prosigue la narración de la desgracia de nuestro caballero</i>			
VI. <i>Del donoso y grande escrutinio que el Cura y el Barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo</i>	→	V.	<i>Don Quijote vuelve a casa: el cura y el barbero queman sus libros</i>
VII. <i>De la segunda salida de nuestro buen caballero don Quijote de la Mancha</i>	→	VI.	<i>Segunda salida: don Quijote hace escudero a Sancho Panza</i>
VIII. <i>Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación</i>	→	VII.	<i>Aventura de los molinos de viento</i>
IX. <i>Donde se concluye y da fin a la estupenda batalla que el gallardo vizcaíno y el valiente manchego tuvieron</i>	→	VIII.	<i>Aventura del vizcaíno</i>
X. <i>De los graciosos razonamientos que pasaron entre Don Quijote y Sancho Panza su escudero</i>			
XI. <i>De lo que le sucedió a don Quijote con unos cabreros</i>			
XII. <i>De lo que contó un cabrero a los que estaban con don Quijote</i>			
XIII. <i>Donde se da fin al cuento de la pastora Marcela, con otros sucesos</i>			
XIV. <i>Donde se ponen los versos desesperados del difunto pastor, con otros no esperados sucesos</i>			
XV. <i>Donde se cuenta la desgraciada aventura que se topó don Quijote en topar con unos desalmados yangüeses</i>	→	IX.	<i>Aventura de los arrieros</i>
XVI. <i>De lo que le sucedió al ingenioso hidalgo en la venta que él imaginaba ser castillo</i>	→	X.	<i>Aventura de Maratones</i>

XVII.	<i>Donde se prosiguen los innumerables trabajos que el bravo don Quijote y su buen escudero Sancho Panza pasaron en la venta que, por su mal, pensó que era castillo</i>	→	XI.	<i>El bálsamo de fierabrás y el manteamiento de Sancho</i>
XVIII.	<i>Donde se cuentan las razones que pasó Sancho Panza con su señor Don Quijote, con otras aventuras dignas de ser contadas</i>	→	XII.	<i>Aventura de los rebaños</i>
XIX.	<i>De las discretas razones que Sancho pasaba con su amo, y de la aventura que le sucedió con un cuerpo muerto, con otros acontecimientos famosos</i>			
XX.	<i>De la jamás vista ni oída aventura que con más poco peligro fue acabada de famoso caballero en el mundo, como la que acabó el valeroso don Quijote de la Mancha</i>			
XXI.	<i>Que trata de la alta aventura y rica ganancia del yelmo de Mambrino, con otras sucedidas a nuestro invencible caballero</i>	→	XIII.	<i>Aventura del yelmo de Mambrino</i>
XXII.	<i>De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que, mal de su grado, los llevaban donde no quisieran ir</i>	→	XIV.	<i>Aventura de los galeotes</i>
XXIII.	<i>De lo que le aconteció al famoso don Quijote en Sierra Morena, que fue de las más raras aventuras que en esta verdadera historia se cuentan</i>			
XXIV.	<i>Donde se prosigue la aventura de la Sierra Morena</i>			
XXV.	<i>Que trata de las extrañas cosas que en Sierra Morena sucedieron al valiente caballero de la Mancha, y de la imitación que hizo de la penitencia de Beltenebros</i>			
XXVI.	<i>Donde se prosiguen las finezas que de enamorado hizo don Quijote en Sierra Morena</i>	→	XV.	<i>Sancho lleva una carta a Dulcinea</i>
XXVII.	<i>De cómo salieron con su intención el Cura y el Barbero, con otras cosas dignas de que se cuenten en esta grande historia</i>	→	XVI.	<i>El cura y el barbero van en busca de don Quijote</i>
XXVIII.	<i>Que trata de la nueva y agradable aventura que al cura y barbero sucedió en la misma sierra</i>			
XXIX.	<i>Que trata del gracioso artificio y orden que tuvo en sacar a nuestro enamorado caballero de la asperísima penitencia en que se había puesto</i>			
XXX.	<i>Que trata de la discreción de la hermosa Dorotea, con otras cosas de mucho gusto y pasatiempo</i>			
XXXI.	<i>De los sabrosos razonamientos que pasaron entre don Quijote y Sancho Panza su escudero, con otros sucesos</i>			
XXXII.	<i>Que trata de lo que sucedió en la venta a toda la cuadrilla de don Quijote</i>			
XXXIII.	<i>Donde se cuenta la novela del curioso impertinente</i>			
XXXIV.	<i>Donde se prosigue la novela del Curioso impertinente</i>			
XXXV.	<i>Que trata de la brava y descomunal batalla que don Quijote tuvo con unos cueros de vino tinto, y se da fin a la novela del curioso impertinente</i>	→	XVII.	<i>Aventura de los cueros de vino</i>
XXXVI.	<i>Que trata de otros raros sucesos que en la</i>			

	<i>venta le sucedieron</i>		
XXXVII.	<i>Donde se prosigue la historia de la famosa infanta Micomicona, con otras graciosas aventuras</i>		
XXVIII.	<i>Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras</i>		
XXXIX.	<i>Donde el cautivo cuenta su vida y sucesos</i>		
XL.	<i>Donde se prosigue la historia del cautivo</i>		
XLI.	<i>Donde todavía prosigue el cautivo su suceso</i>		
XLII.	<i>Que trata de lo que más sucedió en la venta y de otras muchas cosas dignas de saberse</i>		
XLIII.	<i>Donde se cuenta la agradable historia del mozo de mulas con otros extraños acaecimientos en la venta sucedidos</i>		
XLIV.	<i>Donde se prosiguen los inauditos sucesos de la venta</i>		
XLV.	<i>Donde se acaba de averiguar la duda del yelmo de Mambrino y de la albarda, y otras aventuras sucedidas, con toda verdad</i>		
XLVI.	<i>De la notable aventura de los cuadrilleros, y la gran ferocidad de nuestro buen caballero don Quijote</i>		
XLVII.	<i>Del extraño modo con que fue encantado don Quijote de la Mancha, con otros famosos sucesos</i>	→	XVIII. <i>Don Quijote y Sancho vuelven a casa</i>
XLVIII.	<i>Donde prosigue el canónigo la materia de los libros de caballerías con otras cosas dignas de su ingenio</i>		
XLIX.	<i>Donde se trata del discreto coloquio que Sancho Panza tuvo con su señor don Quijote</i>		
L.	<i>De las discretas altercaciones que don Quijote y el Canónigo tuvieron, con otros</i>		
LI.	<i>Que trata de lo que contó el cabrero a todos los que llevaban a don Quijote</i>		
LII.	<i>De la pendencia que don Quijote tuvo con el cabrero, con la rara aventura de los diciplinantes, a quien dio felice fin a costa de su sudor</i>	→	<i>Don Quijote y Sancho vuelven a casa</i>

Los capítulos que se han mantenido han sido notablemente resumidos, si bien se ha logrado con éxito mantener el hilo de la trama principal y de los más reseñables episodios en los que don Quijote y Sancho participan activamente. Por su parte, las *novelas interpoladas* - *Grisóstomo y Marcela* (de XII a XV), *Cardenio y Luscinda* (de XV a XIX), *el Curioso impertinente* (XXXIII y XXXIV), *el Cautivo* (de XXXIX a XLI), *Doña Clara y don Luis* (XLIV) o *Eugenio y Leandra* (XL y XLI)-, han sido suprimidas.

En lo referente a la construcción del relato, la adaptación no ha mantenido el multiperspectivismo del original. Se ha suprimido el recurso del *manuscrito encontrado*, las referencias al autor Cide Hamete Benengeli y el juego de la presencia simultánea de don Quijote y Sancho en la vida real y como personajes de una historia; en su lugar, se ha hilado un relato en tercera persona con un narrador omnisciente que maneja la narración y las intervenciones de los personajes

En cuanto a los personajes: se han mantenido con una cierta relevancia los principales (*Don Quijote, Sancho, el cura, el barbero, el ventero, Dulcinea, etc.*), mientras que los participantes de

las distintas aventuras aparecen con una presencia y caracterización muy limitadas, subordinadas en cualquier caso a la trama principal. Las localizaciones, por su parte, se han visto limitadas a una simple mención, si bien se aporta un mapa que ayuda a ubicar los lugares en los que se desarrolla la historia.

El lenguaje, por su parte, se presenta actualizado, se han sustituido los términos en desuso, y como resultado en pocas ocasiones se reflejan arcaísmos, giros o expresiones propias de la época, y en caso de aparecer, se presentan actualizados, como muestra el siguiente ejemplo:

*Y lo que sería mejor y más acertado, según mi poco entendimiento, fuera el volvernros a nuestro lugar, ahora que es tiempo de la siega y de entender en la hacienda, dejándonos de andar de ceca en meca y de zoca en colodra, como dicen.* Edición de Santillana: página 56.

Edición de Planeta: página 218.

Por otra parte, la obra recopila los diferentes géneros literarios de la época, así como el estilo que los caracterizaba. Así, hay muestras del lenguaje propio de las novelas de caballerías, de la novela, de la novela bizantina, etc. Debido a que las historias interpoladas han sido eliminadas, tan solo en pocas ocasiones se mantiene esta diversidad.

*Soberana y alta señora:  
El ferido de punta de ausencia y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu fermosura me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento, maquer que yo sea asaz de sufrido, mal podré sostenerme en esta cuita, que, además de ser fuerte, es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, joh bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo: si gustares de acorrerme, tuyo soy; y si no, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo.  
Tuyo hasta la muerte,*

(Edición de Planeta: página 263)

*Poderosa y gran señora:  
El herido en el corazón por no tener tu presencia, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu hermosura me desprecia, si no estás conmigo, aun que yo sé sufrir, mal podré soportar esta pena tan fuerte y tan larga.  
Mi buen escudero Sancho te dará señales, joh hermosa amada enemiga mía!, de cómo estoy por tu culpa. Si quieres salvarme, tuyo soy. Y si no quieres, acabaré con mi vida. Tuyo hasta la muerte,*

(Edición de Santillana: página 76)

Asimismo, hay que destacar el uso del diálogo: los personajes de esta obra se caracterizan por su diversidad de registros, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido parte de esa viveza, pero se aprecia no obstante una voluntad de reflejar esa variedad. Veamos:

*En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:*

*—La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.*

*—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.*

*—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los*

*En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que había en aquel campo. Cuando don Quijote los vio, dijo a su escudero:*

*- La suerte nos lleva por buen camino. ¿Ves allí, amigo Sancho Panza, que hay más de treinta enormes gigantes? Con ellos voy a hacer batalla y a quitarles a todos la vida.*

*- ¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.*

*- Aquellos que ves allí —respondió su amo— con esos brazos largos, de casi dos leguas cada uno.*

*- Mire vuestra merced —respondió Sancho —que no son gigantes, sino molinos de viento. Lo que parecen brazos son las aspas que, cuando se mueven con el*

*brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.*

*—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.*

*—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.*

*Y, diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran, antes iba diciendo en voces altas:*

*—Non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.*

*(Edición de Planeta: páginas 88-89)*

*viento, hacen funcionar el molino.*

*- me parece —respondió don Quijote— que sabes poco de aventuras. Ellos son gigantes. Si tienes miedo, quítate de ahí y reza mientras yo entro con ellos en horrible y muy peligrosa batalla.*

*Después de decir esto, se fue contra ellos subido sobre Rocinante. Don Quijote estaba seguro de que eran gigantes. Por eso, no oía las voces de su escudero Sancho, que le gritaba.*

*-No son gigantes, señor, sino molinos de viento.*

*Y don Quijote decía en voz alta:*

*- No escapéis, cobardes y horribles seres, que peleáis contra un solo caballero.*

*(Edición de Santillana: páginas 29-30)*

**23. Don Quijote de la Mancha II, de Miguel de Cervantes**

<b>Editorial / colección</b>	Santillana (Leer en español)	<b>Nivel</b>	3
<b>Adaptación</b>	Rosana Acquaroni	<b>Año</b>	2011
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(3) Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato, con cambios importantes en cuanto a modalidades narrativas, tipo de narrador y de perspectivas.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(3) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Introducción sobre el autor y la obra. La intencionalidad de <i>El Quijote</i> Las formas de tratamiento de <i>El Quijote</i> Mapa de las localizaciones
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	✓
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura externa del original ha sido notablemente modificada. Los preliminares de la obra han sido suprimidos en su totalidad. Por su parte, los setenta y cuatro capítulos han sido reducidos a diecinueve. El siguiente cuadro muestra la correspondencia entre ambas obras:

	<i>Tasa</i>	
	<i>Fee de erratas</i>	
	<i>Aprobación del Doctor Gutierre de Cetina</i>	
	<i>Aprobación de el Maestro Josep de Valdivielso</i>	
	<i>Aprobación de el Licenciado Márquez Torres</i>	
	<i>Privilegio</i>	
	<i>Dedicatoria al conde de Lemos</i>	
	<i>Prólogo al lector</i>	
I.	<i>De lo que el cura y el barbero pasaron con don Quijote cerca de su enfermedad</i>	<i>El cura y el barbero visitan a don Quijote</i>
II.	<i>Que trata de la notable pendencia que Sancho Panza tuvo con la sobrina y ama de don Quijote, con otros sucesos graciosos</i>	
III.	<i>Del ridículo razonamiento que pasó entre don Quijote, Sancho Panza y el bachiller Sansón Carrasco</i>	<i>I Conversación entre don Quijote y el bachiller Sansón Carrasco</i>
IV.	<i>Donde Sancho Panza satisface al bachiller Sansón Carrasco de sus dudas y preguntas, con otros sucesos dignos de saberse y de contarse</i>	
V.	<i>De la discreta y graciosa plática que pasó entre Sancho Panza y su mujer Teresa Panza, y otros sucesos dignos de felice recordación</i>	<i>II Sancho se despide de su mujer</i>
VI.	<i>De lo que le pasó a don Quijote con su sobrina y con su ama y es uno de los más importantes capítulos de toda la historia</i>	
VII.	<i>De lo que pasó a don Quijote con su escudero con otros sucesos famosísimos</i>	
VIII.	<i>Donde se cuenta lo que le sucedió a don Quijote yendo a ver a su señora Dulcinea del Toboso</i>	<i>IV Tercera salida: la llegada al Toboso</i>
IX.	<i>Donde se cuenta lo que en él se vera</i>	<i>V El encantamiento de Dulcinea</i>
X.	<i>Donde se cuenta la industria que Sancho tuvo para encantar a la señora Dulcinea, y de otros sucesos tan ridículos como verdaderos</i>	
XI.	<i>De la extraña aventura que le sucedió al valeroso don Quijote con el carro o carreta de las cortes de la Muerte</i>	
XII.	<i>De la extraña aventura que le sucedió al valeroso don Quijote con el bravo caballero de los Espejos</i>	<i>V Aventura del caballero del Bosque o de los espejos</i>
XIII.	<i>Donde se prosigue la aventura del caballero del Bosque, con el discreto, nuevo y suave coloquio que pasó entre los dos escuderos</i>	
XIV.	<i>Donde se prosigue la aventura del caballero del Bosque</i>	
XV.	<i>Donde se cuenta y da noticia de quién era el caballero de los Espejos y su escudero</i>	
XVI.	<i>De lo que sucedió a don Quijote con un discreto caballero de la Mancha</i>	
XVII.	<i>Donde se declara el último punto y extremo adonde llegó y pudo llegar el inaudito ánimo de don Quijote, con la felicemente acabada aventura de los leones</i>	<i>VI Aventura de los leones</i>
XVIII.	<i>De lo que sucedió a don Quijote en el castillo o casa del caballero del Verde Gabán, con otras cosas extravagantes</i>	
XIX.	<i>Donde se cuenta la aventura del pastor enamorado, con otros, en verdad, graciosos</i>	

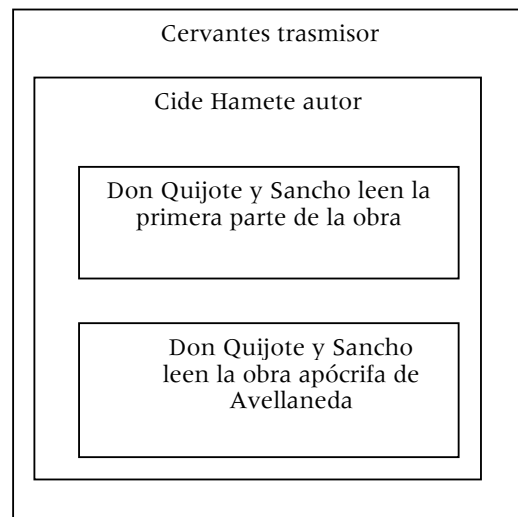
	<i>sucesos</i>	
XX.	<i>Donde se cuentan las bodas de Camacho el rico con suceso de Basilio el pobre</i>	
XXI.	<i>Donde se prosiguen las bodas de Camacho, con otros gustosos sucesos</i>	
XXII.	<i>Donde se da cuenta de la grande aventura de la cueva de Montesinos, que está en el corazón de la Mancha, a quien dio felice cima el valeroso don Quijote de la Mancha</i>	VII Aventura de la cueva de Montesinos
XXIII.	<i>De las admirables cosas que el extremado don Quijote contó que había visto en la profunda cueva de Montesinos, cuya imposibilidad y grandeza hace que se tenga esta aventura por apócrifa</i>	
XXIV.	<i>Donde se cuentan mil zarandajas tan impertinentes como necesarias al verdadero entendimiento desta grande historia</i>	
XXV.	<i>Donde se apunta la aventura del rebuzno y la graciosa del titerero, con las memorables adivinanzas del mono adivino</i>	
XXVI.	<i>Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad harto buenas</i>	
XXVII.	<i>Donde se da cuenta quiénes eran maese Pedro y su mono, con el mal suceso que don Quijote tuvo en la aventura del rebuzno, que no la acabó como él quisiera y como lo tenía pensado</i>	
XXVIII.	<i>De cosas que dice Benengeli que las sabrá quien le leyere, si las lee con atención</i>	
XXIX.	<i>De la famosa aventura del barco encantado</i>	↳ Aventura del barco encantado
XXX.	<i>De lo que le avino a don Quijote con una bella cazadora</i>	↳ Don Quijote y Sancho en el palacio de los duques
XXXI.	<i>Que trata de muchas y grandes cosas</i>	
XXXII.	<i>De la respuesta que dio don Quijote a su reprehensor, con otros graves y graciosos sucesos</i>	
XXXIII.	<i>De la sabrosa plática que la duquesa y sus doncellas pasaron con Sancho Panza, digna de que se lea y de que se note</i>	
XXXIV.	<i>Que cuenta de la noticia que se tuvo de cómo se había de desencantar la sin por Dulcinea del Toboso, que es una de las aventuras más famosas deste libro</i>	X El desencantamiento de Dulcinea y los azotes de Sancho
XXXV.	<i>Donde se prosigue la noticia que tuvo don Quijote del desencanto de Dulcinea, con otros admirables sucesos</i>	
XXXVI.	<i>Donde se cuenta la extraña y jamás imaginada aventura de la dueña Dolorida, alias de la condesa Trifaldi, con una carta que Sancho Panza escribió a su mujer Teresa Panza</i>	
XXXVII.	<i>Donde se prosigue la famosa aventura de la dueña Dolorida</i>	
XXXVIII.	<i>Donde se cuenta la que dio de su mala andanza la dueña Dolorida</i>	
XXXIX.	<i>Donde la Trifaldi prosigue su estupenda y memorable historia</i>	
XL.	<i>De cosas que atañen y tocan a esta aventura y a esta memorable historia</i>	
XLI.	<i>De la venida de Clavileño, con el fin desta dilatada aventura</i>	XI Aventura de Clavileño
XLII.	<i>De los consejos que dio don Quijote a Sancho Panza, antes que fuese a gobernar la ínsula, con otras cosas bien consideradas</i>	XII Los consejos de don Quijote a Sancho
XLIII.	<i>De los consejos segundos que dio don Quijote a Sancho Panza</i>	

XLIV.	<i>Cómo Sancho Panza fue llevado al gobierno, y de la extraña aventura que en el castillo sucedió a don Quijote</i>	
XLV.	<i>De cómo el gran Sancho Panza tomó la posesión de su ínsula y del modo que comenzó a gobernar</i>	XIV <i>Sancho es gobernador de la ínsula Barataria</i>
XLVI.	<i>Del temeroso espanto cencerril y gatuno que recibió don Quijote en el discurso de los amores de la enamorada Altisidora</i>	
XLVII.	<i>Donde se prosigue cómo se portaba Sancho Panza en su gobierno</i>	
XLVIII.	<i>De lo que sucedió a don Quijote con doña Rodríguez, la dueña de la duquesa, con otros acontecimientos dignos de escritura y de memoria eterna</i>	
XLIX.	<i>De lo que le sucedió a Sancho Panza rondando su ínsula</i>	
L.	<i>Donde se declara quién fueron los encantadores y verdugos que azotaron a la dueña y pellizcaron y arañaron a don Quijote, con el suceso que tuvo el paje que llevó la carta a Teresa Panza, mujer de Sancho Panza</i>	
LI.	<i>Del progreso del gobierno de Sancho Panza, con otros sucesos tales como buenos</i>	
LII.	<i>Donde se cuenta la aventura de la segunda dueña Dolorida o Angustiada, llamada por otro nombre doña Rodríguez</i>	
LIII.	<i>Del fatigado fin y remate que tuvo el gobierno de Sancho Panza</i>	XV <i>Fin del gobierno de Sancho Panza</i>
LIV.	<i>Que trata de cosas tocantes a esta historia y no a otra alguna</i>	
LV.	<i>De cosas sucedidas a Sancho en el camino, y otras que no hay más que ver</i>	XV <i>Don Quijote y Sancho siguen su camino</i>
LVI.	<i>De la descomunal y nunca vista batalla que pasó entre don Quijote de la Mancha y el lacayo Tosilos, en la defensa de la hija de la dueña doña Rodríguez</i>	
LVII.	<i>Que trata de cómo don Quijote se despidió del duque, y de lo que le sucedió con la discreta y desenvuelta Altisidora, doncella de la duquesa</i>	
LVIII.	<i>Que trata de cómo menudearon sobre don Quijote aventuras tantas, que no se daban vagar unas a otras</i>	
LIX.	<i>Donde se cuenta del extraordinario suceso, que se puede tener por aventura, que le sucedió a don Quijote</i>	
LX.	<i>De lo que sucedió a don Quijote yendo a Barcelona</i>	
LXI.	<i>De lo que le sucedió a don Quijote en la entrada de Barcelona, con otras cosas que tienen más de lo verdadero que de lo discreto</i>	
LXII.	<i>Que trata de la aventura de la cabeza encantada, con otras niñerías que no pueden dejar de contarse</i>	
LXIII.	<i>De lo mal que le avino a Sancho Panza con la visita de las galeras, y la nueva aventura de la hermosa morisca</i>	
LXIV.	<i>Que trata de la aventura que más pesadumbre dio a don Quijote de cuantas hasta entonces le habían sucedido</i>	XVI <i>Aventura del Caballero de la Blanca Luna</i>
LXV.	<i>Donde se da noticia quién era el de la Blanca Luna, con la libertad de don Gregorio, y de otros sucesos</i>	
LXVI.	<i>Que trata de lo que verá el que lo leyere, o lo oirá el que lo escuchare leer</i>	

LXVII.	<i>De la resolución que tomó don Quijote de hacerse pastor y seguir la vida del campo en tanto que se pasaba el año de su promesa, con otros sucesos en verdad gustosos y buenos</i>	
LXVIII.	<i>De la cerdosa aventura que le aconteció a don Quijote</i>	
LXIX.	<i>Del más raro y más nuevo suceso que en todo el discurso desta grande historia, avino a don Quijote</i>	
LXX.	<i>Que sigue al sesenta y nueve, y trata de cosas no excusadas para la claridad desta historia</i>	
LXXI.	<i>De lo que a don Quijote le sucedió con su escudero Sancho yendo a su aldea</i>	
LXXII.	<i>De cómo don Quijote y Sancho llegaron a su aldea</i>	XVII Don Quijote y Sancho vuelven a su aldea
LXXIII.	<i>De los agüeros que tuvo don Quijote al entrar de su aldea, con otros sucesos que adornan y acreditan esta grande historia</i>	
LXXIV.	<i>De cómo don Quijote cayó malo, y del testamento que hizo, y su muerte</i>	XI La muerte de don Quijote

Tal y como se puede apreciar, los acontecimientos narrados no son los mismos en ambas versiones, tanto por la eliminación de episodios completos -*El pastor enamorado (XIX); Las bodas de Camacho (XXI, XXII): Aventura de la hermosa morisca (LXIII)*- como por el resumen efectuado de los que aparecen reflejados. De igual modo ocurre con personajes y lugares de la obra; lógicamente, han sido eliminados aquellos que se corresponden con los episodios suprimidos, así como simplificadas sus descripciones en gran medida.

Estas modificaciones, no obstante, no influyen en la construcción del relato, semejante en ambas versiones. El siguiente esquema muestra la diversidad de puntos de vista del original:



El juego del narrador como mero transmisor de la obra se ha mantenido en la adaptación -'Y no te digo nada más. Sólo considera que esta segunda parte del Don Quijote está escrita por el mismo autor que la primera. En ella te doy a don Quijote dilatado y, al final, muerto y enterrado. Así nadie se atreverá a escribir falsas historias sobre él. (p. 11); Al llegar el autor de esta gran historia a contar lo que sigue, dice que preferiría callarlo. Teme que no se crean las locuras de don Quijote. Finalmente, aunque con miedo, las escribió sin añadir ni quitar nada a la historia. (p. 32); Señor don Jerónimo, vamos a leer otro capítulo de la segunda parte de Don Quijote de la Mancha (p. 118)-

El estilo, por su parte, difiere en gran medida en ambas versiones. En primer lugar, ha sido en gran medida simplificado. El lenguaje se presenta actualizado, se han sustituido los términos en desuso, y como resultado apenas hay rastro de arcaísmos, giros o refranes propios de la época.

También hay que destacar que, posiblemente con el objeto de facilitar la lectura, en la obra adaptada predomina el diálogo frente a las partes narrativas o descriptivas, tan características de la obra original.

Asimismo, esta obra se caracteriza por la diversidad de registros mostrada por los personajes, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido parte de esa viveza, pero se aprecia no obstante una voluntad de reflejar esa variedad. El siguiente ejemplo ilustra esta afirmación:

*Y, diciendo esto, se adelantó a recibir a las tres aldeanas y, apeándose del rucio, tuvo del cabestro al jumento de una de las tres labradoras y, hincando ambas rodillas en el suelo, dijo:*

*—Reina y princesa y duquesa de la hermosura, vuestra altivez y grandeza sea servida de recibir en su gracia y buen talente<sup>1</sup> al cautivo caballero vuestro, que allí está hecho piedra mármol, todo turbado y sin pulsos, de verse ante vuestra magnífica presencia. Yo soy Sancho Panza, su escudero, y él es el asendereado caballero don Quijote de la Mancha, llamado por otro nombre el Caballero de la Triste Figura.*

*A esta sazón ya se había puesto don Quijote de hinojos junto a Sancho y miraba con ojos desencajados y vista turbada a la que Sancho llamaba reina y señora; y como no descubría en ella sino una moza aldeana, y no de muy buen rostro, porque era carirredonda y chata, estaba suspenso y admirado, sin osar desplegar los labios. Las labradoras estaban asimismo atónitas, viendo aquellos dos hombres tan diferentes hincados de rodillas, que no dejaban pasar adelante a su compañera; pero rompiendo el silencio la detenida, toda desgraciada y mohína, dijo:*

*—Apártense nora en tal del camino, y déjenos pasar, que vamos depriosa.*

*A lo que respondió Sancho:*

*—¡Oh princesa y señora universal del Toboso! ¿Cómo vuestro magnánimo corazón no se enterneca viendo arrodillado ante vuestra sublimada presencia a la coluna y sustento de la andante caballería?*

*Oyendo lo cual otra de las dos, dijo:*

*—Mas jjo, que te estrego, burra de mi suegro! ¡Mirad con qué se vienen los señoritos ahora a hacer burla de las aldeanas, como si aquí no supiésemos echar pullas como ellos! Vayan su camino e déjenos hacer el nueso, y serles ha sano.*

*—Levántate, Sancho —dijo a este punto don Quijote—, que ya veo que la fortuna, de mi mal no harta, tiene tomados los caminos todos por donde pueda venir algún contento a esta ánima mezquina que tengo en las carnes. Y tú, ¡oh extremo del valor que puede desearse, término de la humana gentileza, único remedio deste afligido corazón que te adora!, ya que el maligno encantador me persigue y ha puesto nubes y cataratas en mis ojos, y para solo*

*Diciendo esto se adelantó a recibir a las tres aldeanas. Se bajó del burro, se arrodilló y dijo:*

*- Reina y princesa de la hermosura. Reciba con buena actitud a vuestro cautivo caballero. Yo soy Sancho Panza, su escudero. Él es don Quijote de la Mancha, llamado también el Caballero de la Triste Figura.*

*Don Quijote también se arrodilló junto a Sancho. Miraba con ojos desencajados a la que Sancho llamaba reina y señora. A él le parecía una moza fea y carirredonda. Estaba tan sorprendido que no se atrevía a abrir la boca. Las labradoras también estaban sorprendidas. Como no les dejaban pasar, la fingida Dulcinea dijo:*

*- Apártense ahora del camino y déjenos pasar, que tenemos prisa.*

*A lo que respondió Sancho:*

*- ¡Oh princesa y señora universal del toboso! ¿Cómo no se ablanda vuestro corazón al ver arrodillado a la columna de la andante caballería? Al oírlo, dijo otra de las labradoras:*

*- ¡Mirad los señoritos que vienen a burlarse de las aldeanas! Sigán su camino y déjenos hacer el nuestro.*

*- Levántate, Sancho —dijo entonces don Quijote—, que la Fortuna no se cansa de mis males. Y tú, ¡único remedio de mi triste corazón! El maligno encantador que me persigue ha puesto nubes y cataratas en mis ojos. Ha transformado tu hermosura y rostro en el de una labradora pobre. Pero tú no dejes de mirarme amorosamente y fíjate en la humildad con que mi alma te adora.*

*- ¡Abuelo, apártese y déjenos ir! —respondió la aldeana.*

(Edición de SGEL: páginas 34-35)

*ellos y no para otros ha mudado y transformado tu sin igual hermosura y rostro en el de una labradora pobre, si ya también el mío no le ha cambiado en el de algún vestiglo, para hacerle aborrecible a tus ojos, no dejes de mirarme blanda y amorosamente, echando de ver en esta sumisión y arrodillamiento que a tu contrahecha hermosura hago la humildad con que mi alma te adora.*

*—¡Tomá que mi agüelo! —respondió la aldeana—. ¡Amiguita soy yo de oír resquebrajos! Apártense y déjenmos ir, y agradecérselo hemos.*

24. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha (1)*, de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	SGEL. Literatura Hispánica de fácil lectura	<b>Nivel</b>	A2
<b>Adaptación</b>	Begoña Rodríguez Rodríguez	<b>Año</b>	2011
<b>Criterios</b>	La adaptación de la obra ha seguido fielmente el orden de los capítulos y episodios del original. No obstante, para cumplir con los límites de la colección, se han eliminado las historias intercaladas y se han reducido algunos pasajes. El texto resultante recoge, por tanto, las aventuras en las que don Quijote y Sancho participan activamente. También se ha procurado mantener aquellos pasajes que caracterizan a los personajes: diálogos, usos léxicos particulares, etc.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

## TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

## HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossiers</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Textos originales en versión electrónica Información sobre el autor Adaptaciones cinematográficas Entrada de wikipedia
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	✓
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura externa del original ha sido notablemente modificada. Además de haber eliminado parte de los preliminares que acompañan a la mayor parte de las ediciones de la obra, los cincuenta y dos capítulos iniciales se han reducido a treinta. En los que permanecen, asimismo, se han resumido y eliminado pasajes. El siguiente cuadro muestra, en líneas generales, la correspondencia entre ambas obras:

<i>Tasa</i>		
<i>Testimonio de las erratas</i>		
<i>El Rey</i>		
<i>Al Duque de Béjar</i>		
<i>Prólogo</i>	→	<i>prólogo</i>
<i>Versos preliminares</i>		
I. <i>Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>	→	I. <i>Don Quijote de la Mancha</i>
II. <i>Que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quijote</i>	→	II. <i>Primera salida de don Quijote</i>
III. <i>Donde se cuenta la graciosa manera que tuvo don Quijote en armarse caballero</i>	→	III. <i>Don Quijote es armado caballero</i>
IV. <i>De lo que le sucedió a nuestro caballero cuando salió de la venta</i>	→	IV. <i>Aventura de Andrés</i>
V. <i>Donde se prosigue la narración de la desgracia de nuestro caballero</i>	→	V. <i>Aventura de los mercaderes</i>
VI. <i>Del donoso y grande escrutinio que el Cura y el Barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo</i>	→	VI. <i>Don Quijote vuelve a casa</i>
VII. <i>De la segunda salida de nuestro buen caballero don Quijote de la Mancha</i>	→	VII. <i>Quema de libros de don Quijote</i>
VIII. <i>Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación</i>	→	VIII. <i>Segunda salida de don Quijote</i>
IX. <i>Donde se concluye y da fin a la estupenda batalla que el gallardo vizcaíno y el valiente manchego tuvieron</i>	→	IX. <i>Aventura de los molinos</i>
X. <i>De los graciosos razonamientos que pasaron entre Don Quijote y Sancho Panza su escudero</i>		X. <i>Aventura del Vizcaíno</i>
XI. <i>De lo que le sucedió a don Quijote con unos cabreros</i>		XI. <i>Continúa la aventura del vizcaíno</i>
XII. <i>De lo que contó un cabrero a los que estaban con don Quijote</i>		
XIII. <i>Donde se da fin al cuento de la pastora Marcela, con otros sucesos</i>		
XIV. <i>Donde se ponen los versos desesperados del difunto pastor, con otros no esperados sucesos</i>		
XV. <i>Donde se cuenta la desgraciada aventura que se topó don Quijote</i>	→	XII. <i>Aventura de los yangüeses</i>

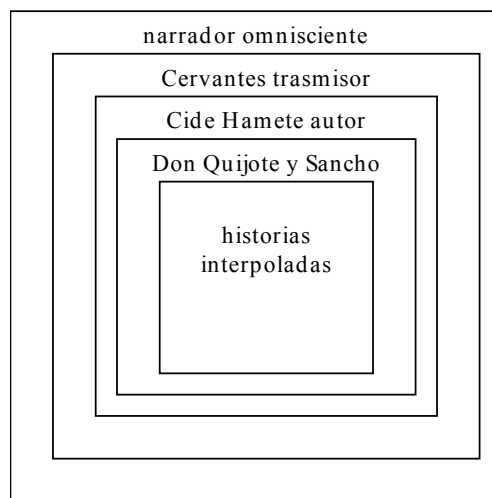
	<i>en topar con unos desalmados yangüeses</i>		
XVI.	<i>De lo que le sucedió al ingenioso hidalgo en la venta que él imaginaba ser castillo</i>	→	XIII. <i>La venta encantada</i>
XVII.	<i>Donde se prosiguen los innumerables trabajos que el bravo don Quijote y su buen escudero Sancho Panza pasaron en la venta que, por su mal, pensó que era castillo</i>	→	XIV. <i>Bálsamo de Fierabrás</i> XV. <i>Manteamiento de Sancho Panza</i>
XVIII.	<i>Donde se cuentan las razones que pasó Sancho Panza con su señor Don Quijote, con otras aventuras dignas de ser contadas</i>	→	XVI. <i>Aventura de los rebaños</i>
XIX.	<i>De las discretas razones que Sancho pasaba con su amo, y de la aventura que le sucedió con un cuerpo muerto, con otros acontecimientos famosos</i>	→	XVII. <i>Aventura del cuerpo muerto</i>
XX.	<i>De la jamás vista ni oída aventura que con más poco peligro fue acabada de famoso caballero en el mundo, como la que acabó el valeroso don Quijote de la Mancha</i>	→	XVIII. <i>Aventura de los batanes</i>
XXI.	<i>Que trata de la alta aventura y rica ganancia del yelmo de Mambrino, con otras sucedidas a nuestro invencible caballero</i>	→	XIX. <i>Aventura del yelmo de Mambrino</i>
XXII.	<i>De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que, mal de su grado, los llevaban donde no quisieran ir</i>	→	XX. <i>Aventura de los Galeotes</i>
XXIII.	<i>De lo que le aconteció al famoso don Quijote en Sierra Morena, que fue de las más raras aventuras que en esta verdadera historia se cuentan</i>	→	XXI. <i>Aventura de Sierra Morena</i>
XXIV.	<i>Donde se prosigue la aventura de la Sierra Morena</i>		
XXV.	<i>Que trata de las extrañas cosas que en Sierra Morena sucedieron al valiente caballero de la Mancha, y de la imitación que hizo de la penitencia de Beltenebros</i>	→	XXII. <i>Penitencia de don Quijote (suprimida la historia de Cardenio)</i>
XXVI.	<i>Donde se prosiguen las finezas que de enamorado hizo don Quijote en Sierra Morena</i>	→	XXIII. <i>Sancho lleva una carta a Dulcinea</i>
XXVII.	<i>De cómo salieron con su intención el Cura y el Barbero, con otras cosas dignas de que se cuenten en esta grande historia</i>	→	XXIV. <i>Burla del cura y el barbero a don Quijote (suprimida la historia de Cardenio)</i>
XXVIII.	<i>Que trata de la nueva y agradable aventura que al cura y barbero sucedió en la mesma sierra</i>	→	
XXIX.	<i>Que trata del gracioso artificio y orden que tuvo en sacar a nuestro enamorado caballero de la asperísima penitencia en que se había puesto</i>	→	XXV. <i>La princesa Micomicona</i>
XXX.	<i>Que trata de la discreción de la hermosa Dorotea, con otras cosas de mucho gusto y pasatiempo</i>	→	

XXXI.	<i>De los sabrosos razonamientos que pasaron entre don Quijote y Sancho Panza su escudero, con otros sucesos</i>	→	XXVI.	<i>Respuesta de Dulcinea</i>
XXXII.	<i>Que trata de lo que sucedió en la venta a toda la cuadrilla de don Quijote</i>			
XXXIII.	<i>Donde se cuenta la novela del curioso impertinente</i>			
XXXIV.	<i>Donde se prosigue la novela del Curioso impertinente</i>			
XXXV.	<i>Que trata de la brava y descomunal batalla que don Quijote tuvo con unos cueros de vino tinto, y se da fin a la novela del curioso impertinente</i>	→	XXVII.	<i>Aventura de los cueros de vino</i>
XXXVI.	<i>Que trata de otros raros sucesos que en la venta le sucedieron</i>			
XXXVII.	<i>Donde se prosigue la historia de la famosa infanta Micomicona, con otras graciosas aventuras</i>			
XXXVIII.	<i>Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras</i>			
XXXIX.	<i>Donde el cautivo cuenta su vida y sucesos</i>			
XL.	<i>Donde se prosigue la historia del cautivo</i>			
XLI.	<i>Donde todavía prosigue el cautivo su suceso</i>			
XLII.	<i>Que trata de lo que más sucedió en la venta y de otras muchas cosas dignas de saberse</i>			
XLIII.	<i>Donde se cuenta la agradable historia del mozo de mulas con otros extraños acaecimientos en la venta sucedidos</i>			
XLIV.	<i>Donde se prosiguen los inauditos sucesos de la venta</i>	→	XXVIII.	<i>Baciyelmo</i>
XLV.	<i>Donde se acaba de averiguar la duda del yelmo de Mambrino y de la albarda, y otras aventuras sucedidas, con toda verdad</i>			
XLVI.	<i>De la notable aventura de los cuadrilleros, y la gran ferocidad de nuestro buen caballero don Quijote</i>	→	XXIX.	<i>Enjaulamiento de don Quijote</i>
XLVII.	<i>Del extraño modo con que fue encantado don Quijote de la Mancha, con otros famosos sucesos</i>			
XLVIII.	<i>Donde prosigue el canónigo la materia de los libros de caballerías con otras cosas dignas de su ingenio</i>			
XLIX.	<i>Donde se trata del discreto coloquio que Sancho Panza tuvo con su señor don Quijote</i>			
L.	<i>De las discretas altercaciones que don Quijote y el Canónigo tuvieron, con otros</i>			
LI.	<i>Que trata de lo que contó el cabrero a todos los que llevaban a don Quijote</i>			
LII.	<i>De la pendencia que don Quijote</i>	→	XXX.	<i>Aventura de los disciplinantes</i>

*tuvo con el cabrero, con la rara  
aventura de los disciplinantes, a  
quien dio felice fin a costa de su  
sudor*

XXXI. *Don Quijote vuelve a casa*

Como se puede apreciar en la comparación, la obra recoge los episodios principales en los que don Quijote y Sancho participan activamente, si bien las historias intercaladas han sido eliminadas. No obstante, hay una voluntad por mantener la multitud de perspectivas que muestra el relato original, con el juego del *manuscrito encontrado* y los diferentes puntos de vista ('*Cuenta Cide Hamete Benengeli que después de la batalla, pararon a descacansar en un prado...* pág. 49) El siguiente diagrama muestra el modo de construcción del relato en ambas versiones:



De igual modo ocurre con los personajes: se han mantenido con una cierta relevancia los principales (*Don Quijote, Sancho, el cura, el barbero, el ventero, Dulcinea, etc.*), mientras que los participantes de las distintas aventuras aparecen con una presencia y caracterización muy limitadas, subordinadas en cualquier caso a la trama principal. Las localizaciones, por su parte, se han visto limitadas a una mera mención de los lugares donde se desarrolla la trama principal.

El estilo, por otra parte, ha sido en gran medida simplificado. El lenguaje se presenta actualizado, se han sustituido los términos arcaicos y apenas hay rastro de giros o refranes propios de la época.

La nueva obra tiene voluntad de mantener muestras del lenguaje propio de las novelas de caballerías, de la novela, de la novela bizantina, etc., aunque la necesidad de simplificar el lenguaje y resumir la obra hace que sea difícilmente apreciable. Un ejemplo es el que sigue, el famoso pasaje de la carta de Don Quijote a Dulcinea:

*Soberana y alta señora:*

*El ferido de punta de ausencia y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu hermosura me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento, maguer que yo sea asaz de sufrido, mal podré sostenerme en esta cuita, que, además de ser fuerte, es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ¡oh bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo: si gustares de acorrerme, tuyo soy; y si no, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo. Tuyo hasta la muerte,*

(Edición de Planeta: página 263)

*Soberana y alta señora:*

*El herido por vuestra ausencia, dulcísimo Dulcinea del Toboso, te envía la salud que no tiene. SI tu hermosura me desprecia, no podré soportar la pena. Mi buen escudero te contará, ¡oh bella ingrata, amada enemiga mía!, cómo estoy por tu culpa. Si quieres ayudarme, tuyo soy. Si no, haz lo que quieras. Con acabar con mi vida satisfaré tu crueldad y mi deseo. Tuyo hasta la muerte.*

(Edición de SGEL: página 89)

Asimismo, hay que destacar el uso del diálogo: los personajes de esta obra se caracterizan por su diversidad de registros, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido parte de esa viveza, pero se aprecia no obstante una voluntad de reflejar esa variedad:

*En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:*

*—La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.*

*—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.*

*—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.*

*—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.*

*—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.*

*Y, diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran, antes iba diciendo en voces altas:*

*—Non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.*

(Edición de Planeta: páginas 88-89)

*En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento a lo lejos. Cuando los vio don Quijote, dijo:*

*- La suerte guía nuestros pasos. Mira allí, amigo Sancho, esos treinta o más enormes gigantes. Pelearé con ellos, los mataré y comenzaremos a enriquecernos*

*- ¿Qué gigantes?- dijo Sancho Panza*

*- Aquellos que ves de los brazos largos- respondió don Quijote.*

*- Aquellos no son gigantes, sino molinos de viento. Y lo que parecen brazos son aspas que mueve el viento – dijo Sancho.*

*- Se nota que no sabes de aventuras. Son gigantes. SI tienes miedo, apártate y reza. Yo lucharé contra ellos – dijo don Quijote.*

*Entonces se fue hacia los molinos. Sancho le gritaba que eran molinos, pro don Quijote no oía las voces de su escudero. El caballero decía a gritos:*

*- No huyáis, cobardes y viles criaturas. Un solo caballero os ataca.*

(Edición de SGEL: páginas 38-39)

## 25. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (2), de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	SGEL. Literatura Hispánica de fácil lectura	<b>Nivel</b>	A2
<b>Adaptación</b>	Begoña Rodríguez Rodríguez	<b>Año</b>	2011
<b>Criterios</b>	La adaptación de la obra ha seguido fielmente el orden de los capítulos y episodios del original. No obstante, para cumplir con los límites de la colección, se han eliminado las historias intercaladas y se han reducido algunos pasajes. El texto resultante recoge, por tanto, las aventuras en las que don Quijote y Sancho participan activamente. También se ha procurado mantener aquellos pasajes que caracterizan a los personajes: diálogos, usos léxicos particulares, etc.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Cervantes, M.: <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Barcelona, Clásicos Universales Planeta, 1980 (Edición a cargo de Martín de Riquer)		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(3) El número de personajes y/o su grado de importancia difiere notablemente de la obra original, lo que afecta a la trama.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Textos originales en versión electrónica Información sobre el autor Adaptaciones cinematográficas Entrada de wikipedia
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

## COMENTARIOS

La estructura externa del original ha sido notablemente modificada. De los preliminares, tan sólo se ha mantenido el *prólogo al lector*. Por su parte, los setenta y cuatro capítulos han sido reducidos a cuarenta y tres. Se ha seguido el mismo orden, salvo en un grupo de capítulos que han sido reorganizados (en negrita), tal y como se aprecia en el siguiente cuadro acerca de la correspondencia entre ambas obras:

<i>Tasa</i>			
<i>Fee de erratas</i>			
<i>Aprobación del Doctor Gutierre de Cetina</i>			
<i>Aprobación de el Maestro Josep de Valdivielso</i>			
<i>Aprobación de el Licenciado Márquez Torres</i>			
<i>Privilegio</i>			
<i>Dedicatoria al conde de Lemos</i>			
<i>Prólogo al lector</i>			
I.	<i>De lo que el cura y el barbero pasaron con don Quijote cerca de su enfermedad</i>	I.	<i>Conversación de don Quijote con el cura y el barbero</i>
II.	<i>Que trata de la notable pendencia que Sancho Panza tuvo con la sobrina y ama de don Quijote, con otros sucesos graciosos</i>	II.	<i>Conversación entre don Quijote y Sancho</i>
III.	<i>Del ridículo razonamiento que pasó entre don Quijote, Sancho Panza y el bachiller Sansón Carrasco</i>	III.	<i>Conversación con Sansón Carrasco</i>
IV.	<i>Donde Sancho Panza satisface al bachiller Sansón Carrasco de sus dudas y preguntas, con otros sucesos dignos de saberse y de contarse</i>		
V.	<i>De la discreta y graciosa plática que pasó entre Sancho Panza y su mujer Teresa Panza, y otros sucesos dignos de felice recordación</i>	IV.	<i>Conversación entre Sancho Panza y su mujer Teresa Panza</i>
VI.	<i>De lo que le pasó a don Quijote con su sobrina y con su ama y es uno de los más importantes capítulos de toda la historia</i>	V.	<i>Don Quijote prepara su tercera salida</i>
VII.	<i>De lo que pasó a don Quijote con su escudero con otros sucesos famosísimos</i>	VI.	<i>Tercera salida</i>
VIII.	<i>Donde se cuenta lo que le sucedió a don Quijote yendo a ver a su señora Dulcinea del Toboso</i>		
IX.	<i>Donde se cuenta lo que en él se vera</i>		
X.	<i>Donde se cuenta la industria que Sancho tuvo para encantar a la señora Dulcinea, y de otros sucesos tan ridículos como verdaderos</i>	VII.	<i>Encantamiento de Dulcinea</i>
XI.	<i>De la extraña aventura que le sucedió al valeroso don Quijote con el carro o carreta de las cortes de la Muerte</i>	VIII.	<i>Aventura del carro de la muerte</i>
XII.	<i>De la extraña aventura que le sucedió al valeroso don Quijote con el bravo caballero de los Espejos</i>	IX.	<i>Aventura del caballero de los espejos</i>
XIII.	<i>Donde se prosigue la aventura del caballero del Bosque, con el discreto, nuevo y suave coloquio que pasó entre los dos escuderos</i>	X.	<i>Continúa la aventura del caballero del bosque</i>
XIV.	<i>Donde se prosigue la aventura del caballero del Bosque</i>	XI.	<i>Encuentro con el caballero del Verde Gabán</i>
XV.	<i>Donde se cuenta y da noticia de quién era el caballero de los Espejos y su escudero</i>		
XVI.	<i>De lo que sucedió a don Quijote con un discreto caballero de la Mancha</i>		
XVII.	<i>Donde se declara el último punto y extremo adonde llegó y pudo llegar el inaudito ánimo de don Quijote, con la felicemente acabada aventura de los leones</i>	XII.	<i>Aventura de los leones</i>
XVIII.	<i>De lo que sucedió a don Quijote en el castillo o</i>		

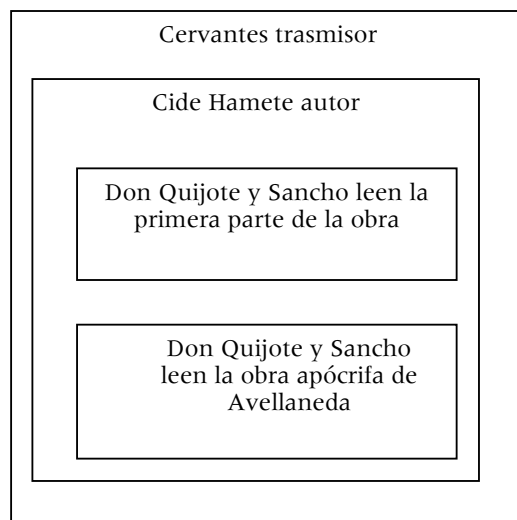
	<i>casa del caballero del Verde Gabán, con otras cosas extravagantes</i>	
XXIX.	<i>Donde se cuenta la aventura del pastor enamorado, con otros, en verdad, graciosos sucesos</i>	
XX.	<i>Donde se cuentan las bodas de Camacho el rico con suceso de Basilio el pobre</i>	
XXI.	<i>Donde se prosiguen las bodas de Camacho, con otros gustosos sucesos</i>	
XXII.	<i>Donde se da cuenta de la grande aventura de la cueva de Montesinos, que está en el corazón de la Mancha, a quien dio felice cima el valeroso don Quijote de la Mancha</i>	XIII. <i>Aventura de la cueva de Montesinos</i>
XXIII.	<i>De las admirables cosas que el extremado don Quijote contó que había visto en la profunda cueva de Montesinos, cuya imposibilidad y grandeza hace que se tenga esta aventura por apócrifa</i>	
XXIV.	<i>Donde se cuentan mil zarandajas tan impertinentes como necesarias al verdadero entendimiento desta grande historia</i>	
XXV.	<i>Donde se apunta la aventura del rebuzno y la graciosa del titerero, con las memorables adivinanzas del mono adivino</i>	XIV. <i>Aventura de Maese Pedro</i>
XXVI.	<i>Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad harto buenas</i>	XV. <i>Retablo de Maese Pedro</i>
XXVII.	<i>Donde se da cuenta quiénes eran maese Pedro y su mono, con el mal suceso que don Quijote tuvo en la aventura del rebuzno, que no la acabó como él quisiera y como lo tenía pensado</i>	
XXVIII.	<i>De cosas que dice Benengeli que las sabrá quien le leyere, si las lee con atención</i>	
XXIX.	<i>De la famosa aventura del barco encantado</i>	XVI. <i>Aventura del barco encantado</i>
XXX.	<i>De lo que le avino a don Quijote con una bella cazadora</i>	XVII. <i>Encuentro con los duques</i>
XXXI.	<i>Que trata de muchas y grandes cosas</i>	XVIII. <i>Estancia con los duques</i>
XXXII.	<i>De la respuesta que dio don Quijote a su reprehensor, con otros graves y graciosos sucesos</i>	
XXXIII.	<i>De la sabrosa plática que la duquesa y sus doncellas pasaron con Sancho Panza, digna de que se lea y de que se note</i>	XIX. <i>Conversación entre la duquesa y Sancho Panza</i>
XXXIV.	<i>Que cuenta de la noticia que se tuvo de cómo se había de desencantar la sin por Dulcinea del Toboso, que es una de las aventuras más famosas deste libro</i>	XX. <i>Desencantamiento de Dulcinea</i>
XXXV.	<i>Donde se prosigue la noticia que tuvo don Quijote del desencanto de Dulcinea, con otros admirables sucesos</i>	
XXXVI.	<i>Donde se cuenta la extraña y jamás imaginada aventura de la dueña Dolorida, alias de la condesa Trifaldi, con una carta que Sancho Panza escribió a su mujer Teresa Panza</i>	XXI. <i>Aventura de la dueña dolorida</i>
XXXVII.	<i>Donde se prosigue la famosa aventura de la dueña Dolorida</i>	
XXXVIII.	<i>Donde se cuenta la que dio de su mala andanza la dueña Dolorida</i>	
XXXIX.	<i>Donde la Trifaldi prosigue su estupenda y memorable historia</i>	
XL.	<i>De cosas que atañen y tocan a esta aventura y a esta memorable historia</i>	
XLI.	<i>De la venida de Clavileño, con el fin desta dilatada aventura</i>	XXII. <i>Aventura de Clavileño</i>
XLII.	<i>De los consejos que dio don Quijote a Sancho</i>	XXIII. <i>Consejos de don Quijote a</i>

	<i>Panza, antes que fuese a gobernar la ínsula, con otras cosas bien consideradas</i>		<i>Sancho Panza</i>
XLIII.	<i>De los consejos segundos que dio don Quijote a Sancho Panza</i>		
XLIV.	<i>Cómo Sancho Panza fue llevado al gobierno, y de la extraña aventura que en el castillo sucedió a don Quijote</i>		
XLV.	<i>De cómo el gran Sancho Panza tomó la posesión de su ínsula y del modo que comenzó a gobernar</i>	XXV	<i>Gobierno de Sancho</i>
XLVI.	<i>Del temeroso espanto cencerril y gatuno que recibió don Quijote en el discurso de los amores de la enamorada Altisidora</i>	XXIV	<i>Aventura de Altisidora</i>
		XXVI	<i>Aventura gatuna</i>
XLVII.	<i>Donde se prosigue cómo se portaba Sancho Panza en su gobierno</i>	XXVII	<i>Sancho en la insula barataria</i>
XLVIII.	<i>De lo que sucedió a don Quijote con doña Rodríguez, la dueña de la duquesa, con otros acontecimientos dignos de escritura y de memoria eterna</i>	XXVII	<i>Aventura de doña Rodríguez</i>
		I	
XLIX.	<i>De lo que le sucedió a Sancho Panza rondando su ínsula</i>		
L.	<i>Donde se declara quién fueron los encantadores y verdugos que azotaron a la dueña y pellizcaron y arañaron a don Quijote, con el suceso que tuvo el paje que llevó la carta a Teresa Panza, mujer de Sancho Panza</i>		
LI.	<i>Del progreso del gobierno de Sancho Panza, con otros sucesos tales como buenos</i>		
LII.	<i>Donde se cuenta la aventura de la segunda dueña Dolorida o Angustiada, llamada por otro nombre doña Rodríguez</i>	XIX	<i>Sigue la aventura de doña Rodríguez</i>
LIII.	<i>Del fatigado fin y remate que tuvo el gobierno de Sancho Panza</i>	XXX	<i>Final del gobierno de Sancho Panza</i>
LIV.	<i>Que trata de cosas tocantes a esta historia y no a otra alguna</i>		
LV.	<i>De cosas sucedidas a Sancho en el camino, y otras que no hay más que ver</i>	XXXI	<i>Sancho se cae en una sima</i>
LVI.	<i>De la descomunal y nunca vista batalla que pasó entre don Quijote de la Mancha y el lacayo Tosilos, en la defensa de la hija de la dueña doña Rodríguez</i>	XXXII	<i>Batalla entre don Quijote de la Mancha y Tosilos</i>
LVII.	<i>Que trata de cómo don Quijote se despidió del duque, y de lo que le sucedió con la discreta y desenvuelta Altisidora, doncella de la duquesa</i>		
LVIII.	<i>Que trata de cómo menudearon sobre don Quijote aventuras tantas, que no se daban vagar unas a otras</i>		
LIX.	<i>Donde se cuenta del extraordinario suceso, que se puede tener por aventura, que le sucedió a don Quijote</i>	XXXIII	<i>Don Quijote falso</i>
LX.	<i>De lo que sucedió a don Quijote yendo a Barcelona</i>	XXXIV	<i>Encuentro con Roque Guinart</i>
LXI.	<i>De lo que le sucedió a don Quijote en la entrada de Barcelona, con otras cosas que tienen más de lo verdadero que de lo discreto</i>	XXXV	<i>Don Quijote y Sancho llegan a Barcelona</i>
LXII.	<i>Que trata de la aventura de la cabeza encantada, con otras niñerías que no pueden dejar de contarse</i>	XXXVI	<i>Aventura de la cabeza encantada</i>
LXIII.	<i>De lo mal que le avino a Sancho Panza con la visita de las galeras, y la nueva aventura de la hermosa morisca</i>		
LXIV.	<i>Que trata de la aventura que más pesadumbre dio a don Quijote de cuantas hasta entonces le habían sucedido</i>	XXXVI	<i>Batalla con el caballero de la Blanca Luna</i>
		I	
LXV.	<i>Donde se da noticia quién era el de la Blanca Luna, con la libertad de don Gregorio, y de</i>	XXXVI	<i>La verdadera historia del caballero de la Blanca Luna</i>
		II	

	<i>otros sucesos</i>		
LXVI.	<i>Que trata de lo que verá el que lo leyere, o lo oirá el que lo escuchare leer</i>		
LXVII.	<i>De la resolución que tomó don Quijote de hacerse pastor y seguir la vida del campo en tanto que se pasaba el año de su promesa, con otros sucesos en verdad gustosos y buenos</i>		
LXVIII.	<i>De la cerdosa aventura que le aconteció a don Quijote</i>	XXXIX	<i>Aventura de los cerdos</i>
LXIX.	<i>Del más raro y más nuevo suceso que en todo el discurso desta grande historia, avino a don Quijote</i>	XL	<i>Muerte de Altisadora</i>
LXX.	<i>Que sigue al sesenta y nueve, y trata de cosas no excusadas para la claridad desta historia</i>		
LXXI.	<i>De lo que a don Quijote le sucedió con su escudero Sancho yendo a su aldea</i>	XLI	<i>Azotes de Sancho Panza</i>
LXXII.	<i>De cómo don Quijote y Sancho llegaron a su aldea</i>	XLII	<i>Vuelta a casa</i>
LXXIII.	<i>De los agüeros que tuvo don Quijote al entrar de su aldea, con otros sucesos que adornan y acreditan esta grande historia</i>		
LXXIV.	<i>De cómo don Quijote cayó malo, y del testamento que hizo, y su muerte</i>	XLIII	<i>Muerte de don Quijote</i>

Tal y como se puede apreciar, los acontecimientos narrados no son los mismos en ambas versiones, tanto por la eliminación de episodios completos -*El pastor enamorado (XIX)*; *Las bodas de Camacho (XXI, XXII)*; *Aventura de la hermosa morisca (LXIII)*- como por el resumen efectuado de los que aparecen reflejados. De igual modo ocurre con personajes y lugares de la obra; lógicamente, han sido eliminados aquellos que se corresponden con los episodios suprimidos, así como simplificadas sus descripciones en gran medida.

Estas modificaciones, no obstante, no influyen en la construcción del relato, semejante en ambas versiones. El siguiente esquema muestra la diversidad de puntos de vista del original:



El juego del narrador como mero transmisor de la obra se ha mantenido en la adaptación -'Y no te digo nada más. Sólo considera que esta segunda parte del Don Quijote está escrita por el mismo autor que la primera. En ella te doy a don Quijote dilatado y, al final, muerto y enterrado. Así nadie se atreverá a escribir falsas historias sobre él. (p. 11); Al llegar el autor de esta gran historia a contar lo que sigue, dice que preferiría callarlo. Teme que no se crean las locuras de don Quijote. Finalmente, aunque

con miedo, las escribió sin añadir ni quitar nada a la historia. (p. 32): Señor don Jerónimo, vamos a leer otro capítulo de la segunda parte de Don Quijote de la Mancha (p. 118)-

El estilo ha sido en gran medida modificado. Ha habido una modernización del lenguaje, se han modernizado los términos en desuso, y los giros o refranes han sido eliminados en su mayoría.

También hay que destacar que, posiblemente con el objeto de facilitar la lectura, en la obra adaptada predomina el diálogo frente a las partes narrativas o descriptivas, tan características de la obra original.

Asimismo, esta obra se caracteriza por la diversidad de registros mostrada por los personajes, lo que aporta gran verosimilitud, además de ser la clave de parte de la ironía y comicidad de la novela. La adaptación ha perdido parte de esa viveza, pero se aprecia no obstante una voluntad de reflejar esa variedad:

*Y, diciendo esto, se adelantó a recibir a las tres aldeanas y, apeándose del rucio, tuvo del cabestro al jumento de una de las tres labradoras y, hincando ambas rodillas en el suelo, dijo:*

*—Reina y princesa y duquesa de la hermosura, vuestra altivez y grandeza sea servida de recibir en su gracia y buen talente<sup>1</sup> al cautivo caballero vuestro, que allí está hecho piedra mármol, todo turbado y sin pulsos, de verse ante vuestra magnífica presencia. Yo soy Sancho Panza, su escudero, y él es el asendereado caballero don Quijote de la Mancha, llamado por otro nombre el Caballero de la Triste Figura.*

*A esta sazón ya se había puesto don Quijote de hinojos junto a Sancho y miraba con ojos desencajados y vista turbada a la que Sancho llamaba reina y señora; y como no descubría en ella sino una moza aldeana, y no de muy buen rostro, porque era carirredonda y chata, estaba suspenso y admirado, sin osar desplegar los labios. Las labradoras estaban asimismo atónitas, viendo aquellos dos hombres tan diferentes hincados de rodillas, que no dejaban pasar adelante a su compañera; pero rompiendo el silencio la detenida, toda desgraciada y mohína, dijo:*

*—Apártense nora en tal del camino, y déjenos pasar, que vamos depriesa.*

*A lo que respondió Sancho:*

*—¡Oh princesa y señora universal del Toboso! ¿Cómo vuestro magnánimo corazón no se enternece viendo arrodillado ante vuestra sublimada presencia a la columna y sustento de la andante caballería?*

*Oyendo lo cual otra de las dos, dijo:*

*—Mas ¡jio, que te estrego, burra de mi suegro! ¡Mirad con qué se vienen los señoritos ahora a hacer burla de las aldeanas, como si aquí no supiésemos echar pullas como ellos! Vayan su camino e déjenos hacer el nueso, y serles ha sano.*

*—Levántate, Sancho —dijo a este punto don Quijote—, que ya veo que la fortuna, de mi mal no harta, tiene tomados los caminos todos por donde pueda venir algún contento a esta ánima mezquina que tengo en las carnes. Y tú, ¡oh extremo del valor que puede desearse, término de la humana gentileza, único remedio deste afligido corazón que te adora!, ya que el maligno encantador me persigue y*

*Diciendo esto se adelantó a recibir a las tres aldeanas. Se bajó del burro, se arrodilló y dijo:*

*- Reina y princesa de la hermosura. Reciba con buena actitud a vuestro cautivo caballero. Yo soy Sancho Panza, su escudero. Él es don Quijote de la Mancha, llamado también el Caballero de la Triste Figura.*

*Don Quijote también se arrodilló junto a Sancho. Miraba con ojos desencajados a la que Sancho llamaba reina y señora. A él le parecía una moza fea y carirredonda. Estaba tan sorprendido que no se atrevía a abrir la boca. Las labradoras también estaban sorprendidas. Como no les dejaban pasar, la fingida Dulcinea dijo:*

*- Apártense ahora del camino y déjenos pasar, que tenemos prisa.*

*A lo que respondió Sancho:*

*- ¡Oh princesa y señora universal del toboso! ¿Cómo no se ablanda vuestro corazón al ver arrodillado a la columna de la andante caballería? Al oírlo, dijo otra de las labradoras:*

*- ¡Mirad los señoritos que vienen a burlarse de las aldeanas! Sigán su camino y déjenos hacer el nuestro.*

*- Levántate, Sancho —dijo entonces don Quijote—, que la Fortuna no se cansa de mis males. Y tú, ¡único remedio de mi triste corazón! El maligno encantador que me persigue ha puesto nubes y cataratas en mis ojos. Ha transformado tu hermosura y rostro en el de una labradora pobre. Pero tú no dejes de mirarme amorosamente y fíjate en la humildad con que mi alma te adora.*

*- ¡Abuelo, apártese y déjenos ir! —respondió la aldeana.*

(Edición de SGEL: páginas 34-35)

*ha puesto nubes y cataratas en mis ojos, y para solo ellos y no para otros ha mudado y transformado tu sin igual hermosura y rostro en el de una labradora pobre, si ya también el mío no le ha cambiado en el de algún vestiglo, para hacerle aborrecible a tus ojos, no dejes de mirarme blanda y amorosamente, echando de ver en esta sumisión y arrodillamiento que a tu contrahecha hermosura hago la humildad con que mi alma te adora.*

*—¡Tomá que mi agüelo! —respondió la aldeana—. ¡Amiguíta soy yo de oír resquebrajos! Apártense y déjenmos ir, y agradécérselo hemos.*

Edición Planeta:

## 26. *Novelas ejemplares*, de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB-Black Cat. Colección Leer y Aprender.	<b>Nivel</b>	A2
<b>Adaptación</b>	Margarita Barberá Quiles		
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Miguel de Cervantes: <i>Novelas ejemplares</i> , Madrid, Editorial Castalia, 1987 (Edición a cargo de Juan Bautista Avallé Arce).		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado en gran medida la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio- temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor <i>Fascinante Sevilla</i> <i>La imperial Toledo</i>
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Fotos de localizaciones
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado y con actividades diversas de comprensión auditiva

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	✓
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	✓
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La estructura externa de la obra difiere notablemente de su fuente en dos aspectos importantes: en primer lugar, tanto la novela de *Rinconete y Cortadillo* como *La ilustre fregona*, se presentan aisladas y no como parte de una recopilación. Asimismo, ambas han sido divididas en capítulos, lo que no se corresponde con el original.

*Rinconete y Cortadillo* mantiene los acontecimientos principales de la obra fuente. No obstante, resulta la adaptación empobrecida debido a que se han eliminado la mayor parte de las anécdotas que salpican la trama. Por su parte, la localización –la Sevilla del siglo XVI- y la temporalidad se reflejan en la nueva versión con total fidelidad. De igual modo, se ha mantenido la totalidad de los personajes –*Rinconete, Cortadillo, Monipodio, Cariharta, Gananciosa, Pipota, Ganchuelo, Arriero, Chiquiznaque y Maniferro*-, aunque su caracterización difiere enormemente del original. Véase el siguiente ejemplo:

*La ilustre fregona*, por su parte, resulta también fiel al original en lo referente a la trama, si bien el exceso de resumen en algunos pasajes hace que se dificulte la comprensión. No obstante, las tanto las localizaciones –Burgos, Zahara, Valladolid, Orgaz, la Fuente de Argales, Toledo, Illescas y Sevilla- como los personajes, *Diego de Carriazo, don Juan de Avendaño, Carriazo (o Tomás Pedro), Avendaño (o Lope Asturiano), Constanza, posadero y corregidor*, resultan fieles a la obra fuente.

El estilo, no obstante, separa ambas versiones. A pesar de la voluntad de mantener arcaísmos y giros de la época, la simplificación de la acción, el resumen de multitud de pasajes y la modernización del lenguaje, entre otros, hacen que el resultado se aleje del tono del original. Sirva como ejemplo el siguiente fragmento, perteneciente a *La ilustre fregona*, que ilustra a la perfección las dificultades de comprensión que puede acarrear una adaptación resumida en exceso.:

*Señora de mi alma: Yo soy un caballero natural de Burgos; si alcanzo a mi padre, heredo un mayorazgo de seis mil ducados de renta. A la fama de vuestra hermosura, que por muchas lenguas se extiende, dejé mi patria, mudé mi vestido, y en el traje que me veis vine a servir a vuestro dueño; si vos quisiéredes ser mío, por los medios que más a vuestro honestidad convengan, mirad qué pruebas queréis que haga para enteraros de esta verdad; y enterada en ella, siendo gusto vuestro, seré vuestro esposo y me tendré por el más bien afortunado del mundo. Sólo por ahora, os pido que no echéis tan enamorados y limpios pensamientos como los míos en la calle; que si vuestro dueño los sabe y no los cree, me condenará a destierro de vuestra presencia, que sería lo mismo que condenarme a muerte. Dejadme, señora, que os vea hasta que me creáis, considerando que no merece el riguroso castigo de no veros el que no ha cometido otra culpa que adoraros. Con los ojos podréis responderme, a hurto de los muchos que siempre os están mirando: que ellos son tales, que airados matan y piadosos resucitan.*

Edición de Castalia: página 93.

*Señora de mi alma:*

*soy un caballero de Burgos, beneficiario de una herencia de seis mil ducados de renta. Al oír hablar de su hermosura, dejé mi patria, cambié mi vestido y vine aquí a servir a su dueño. Y si a usted le complace, seré su esposo. Permítame contemplarla, señora, considerando que no merece el castigo de no verla el que no ha cometido otra culpa que adorarla. Con los ojos podrá responderme, que son tales que indignados matan y piadosos resucitan.*

Edición de Cideb: página 58.

## 27. *La española inglesa*, de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB-Black Cat. Colección Leer y Aprender.	<b>Nivel</b>	B2
<b>Adaptación</b>	Isabel Mendoza y Carmelo Valero Planas	<b>Año</b>	2007
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Miguel de Cervantes: <i>Novela de La española inglesa (Novelas ejemplares II)</i> , Madrid, Editorial Castalia, 1987 (Edición a cargo de Juan Bautista Avalle Arce).		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado en gran medida la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossiers</b>	Introducción sobre el autor Introducción sobre las <i>Novelas ejemplares</i> <i>De Gadir a Trafalgar</i> <i>De Potosí a Sevilla</i> <i>La Reforma y la Contrarreforma</i> <i>El vestido en el siglo XVI</i> <i>Conflictos religiosos en el siglo XVI</i>
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Fotos de localizaciones Reproducciones de cuadros relacionados con la obra
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado y con actividades diversas de comprensión auditiva

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	✓
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	✓
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La estructura externa de la obra difiere notablemente de su fuente en dos aspectos importantes: en primer lugar, la novela de *La española inglesa* se presenta aislada y no como parte de la colección de *Novelas ejemplares*. De igual modo, la organización en cinco capítulos que presenta la adaptación no se corresponde con el original, que aparece sin división alguna.

No obstante, en el resto de los aspectos la obra adaptada muestra una fidelidad extraordinaria a la original: la acción se mantiene incluso en detalles secundarios, y apenas aparecen resumidas descripciones o explicaciones diversas. Por su parte, tanto la localización espacial (*Cádiz, Londres, Gibraltar, Islas Terceras, Sevilla...*), como temporal (*el saco de Cádiz, las campañas en América...*), se mantienen fieles al original. Los personajes son también los mismos en ambas versiones, aunque la caracterización es más superficial en la adaptación debido a que se ha prescindido de numerosos pasajes en los extensos diálogos.

El estilo difiere en ambas versiones; si bien la voluntad de mantener el tono arcaico es obvia en algunos aspectos, como son las formas de tratamiento (*vos*) y algunos términos en un cierto desuso (*tez, favor, doncella, dicha...*). Así, aunque el lenguaje aparece modernizado, se ha conseguido con éxito mantener el tono, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*Poco espacio después de haberla tomado, cuando a Isabela se le comenzó a hincar la lengua y la garganta, y a ponérsele denegridos los labios y enronquecérsese la voz, turbársele los ojos y apretársele el pecho: todas conocidas señales de haberle dado veneno. Acudieron las damas a la reina contándole lo que pasaba y certificándole que la camarera había hecho aquel mal recaudo. No fue menester mucho para que la reina lo creyese, y así, fue a ver a Isabela, que ya casi estaba expirando.*

Edición de Castalia: páginas 80-81.

*Poco después de haberla tomado, a Isabela se le comenzó a hinchar la lengua y la garganta. Sus labios se pusieron negros y la voz ronca, los ojos turbios y el pecho apretado: todas las conocidas señales de haber tomado veneno. Acudieron las damas a la reina contando lo que pasaba y certificando que la camarera era la autora de aquel daño. La reina lo creyó y fue a ver a Isabela, que ya casi estaba expirando.*

Edición de Cideb: página 58.

## 28. *La Gitanilla*, de Miguel Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB. Leer y aprender	<b>Nivel</b>	B1
<b>Adaptación</b>	Patricia Ghezzi	<b>Año</b>	1999
<b>Criterios</b>	No se proporciona		
<b>Texto fuente</b>	No se proporciona		
<b>Texto análisis</b>	Miguel de Cervantes: <i>Novela de El casamiento engañoso y El coloquio de los perros (Novelas ejemplares III)</i> , Madrid, Editorial Castalia, 1987 (Edición a cargo de Juan Bautista Avallé Arce).		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la vida y obra del autor Sigamos al guía
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones sobre algunos episodios Reproducciones de obras de arte relacionadas con la obra
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	✓
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	✓
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La estructura de la obra adaptada presenta ciertas diferencias con el original; en primer lugar, aparece aislada y no como parte de una recopilación. Asimismo, si bien se ha respetado la organización del relato con el esquema *planteamiento-nudo-desenlace*, se ha efectuado una división en cinco capítulos que no estaban presentes en la obra fuente. Por su parte, se ha reflejado cuidadosamente la acción de la obra original. Los acontecimientos, anécdotas y descripciones aparecen reflejados en su totalidad, si bien resumidos en mayor o menor medida. No obstante, la localización espacio-temporal es la misma en ambas versiones (*Madrid, Toledo, Peña de Francia, Murcia*). De igual modo, los personajes y su grado de importancia coinciden plenamente (*Preciosa, la vieja gitana, Andrés / don Juan, doña Clara, el poeta, la Carducha, el Corregidor y la Corregidora*).

Por su parte, hay un claro intento de mantener el estilo de la obra fuente, con las características propias del autor y la época. De igual modo, se han actualizado o suprimido los términos en desuso o de más difícil comprensión, así como las formas de tratamiento. Igualmente, se ha ajustado la sintaxis para hacerla más accesible y de fácil lectura. Los siguientes ejemplos sirven como muestra:

*Si quisieredes ser mi esposo, yo lo seré vuestra: pero han de preceder muchas condiciones y averiguaciones primero. Primero tengo que saber si sois el que decís; luego, hallando esta verdad, habéis de dejar la casa de vuestros padres, y la habéis de trocar con vuestros ranchos, y tomando el traje de gitano, habéis de cursar dos años en nuestras escuelas, el el cual tiempo me satisfaré yo de vuestra condición, y vos de la mía; al cabo del cual, si vos os contáredes de mí, y yo de vos, me entregaré por vuestra esposa.*

Edición de Castalia: página 147

*Y descubriendo un cofrecito donde venían las de Preciosa, se le puso en las manos al Corregidor, y en abriéndole, vio aquellos dijés pueriles; pero no cayó en lo que podía significar. Mirólos también la Corregidora, pero tampoco dio en la cuenta; sólo dijo:*

*-Estos son los adornos de alguna pequeña criatura.*

*- Así es la verdad –dijo la gitana–; y de qué criatura sean lo dice ese escrito que está en ese papel doblado.*

Edición de Castalia: página 203

*Si queréis ser mi esposo, yo seré vuestra, pero han de proceder muchas condiciones y averiguaciones primero. Primero tengo que saber que sois el que decís, luego tenéis que venir a nuestro campamento y vestiros de gitano y cursar dos años en nuestras escuelas. Durante este tiempo gozaréis de mi compañía y yo de la vuestra, y si después de este tiempo me amáis y yo os amo, me entregaré por vuestra esposa (...)*

Edición de CIDEB: páginas 39-40

*Y abriendo un cofrecito donde estaban las de Preciosa, se las puso en las manos al Corregidor. Los dos las miraron y la Corregidora dijo:*

*- Son adornos de alguna criatura pequeña.*

*- Eso es –dijo la vieja– y de la criatura que son, lo dice este papel escrito.*

Edición de CIDEB: página 87

**29. *El casamiento engañoso. El coloquio de los perros,***  
de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa	<b>Nivel</b>	III
<b>Adaptación</b>	Carlos Romero Dueñas	<b>Año</b>	2004
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Miguel de Cervantes: <i>Novela de El casamiento engañoso y El coloquio de los perros (Novelas ejemplares III)</i> , Madrid, Editorial Castalia, 1987 (Edición a cargo de Juan Bautista Avallé Arce).		
<b>Texto análisis</b>	Miguel de Cervantes: <i>Novela de El casamiento engañoso y El coloquio de los perros (Novelas ejemplares III)</i> , Madrid, Editorial Castalia, 1987 (Edición a cargo de Juan Bautista Avallé Arce).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre la vida y obra del autor Contexto histórico Galería de personajes
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos para que el alumno anote la traducción.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada
<b>Otras</b>	Incluye algunos pasajes de la versión original.

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura externa de la obra no coincide con la obra original, pues tan sólo recoge dos novelas (*El casamiento engañoso* y *El coloquio de los perros*) de las doce que recoge la agrupación inicial y que la mayor parte de las ediciones posteriores han mantenido. No obstante, se mantiene la unión entre ambas historias, y la primera actúa como prólogo de la segunda. En cuanto a la organización de cada uno de los relatos, se respeta la construcción planteada en la obra primigenia. En el caso de *El casamiento engañoso*, el recurso personaje narrador que refiere unos acontecimientos estructurados con el esquema *planteamiento-nudo-desenlace*. En lo referente a *El coloquio de los perros*, se mantiene la presentación como diálogo entre los dos perros, Cipión y Berganza, así como los principios estructurales de la novela picaresca

En ambas novelas, el argumento, si bien resumido, es fiel a la fuente y se mantienen los acontecimientos principales. Se han omitido, no obstante, la mayor parte de las digresiones, tan propias del estilo cervantino. El siguiente pasaje de *El coloquio de los perros*, ausente en la adaptación, es una muestra de ello:

*BERGANZA: (...) Hay algunos romancistas que en las conversaciones disparan de cuando en cuando con algún latín breve y compendioso, dando a entender a los que no entienden que son grandes latinos, y apenas saben declinar un nombre ni conjugar un verbo.*

*CIPIÓN: Por menor daño tengo ése que el que hacen los que verdaderamente saben latín, de los cuáles hay algunos tan imprudentes que hablando con un zapatero o con un sastre arrojan latines como el agua.*

*BERGANZA: De eso podemos inferir que tanto peca el que sabe latines delante de quien los ignora como el que los dice ignorándolos.*

*CIPIÓN: Pues otra cosa puedes advertir, y es que hay algunos que no les excusa el ser latinos de ser asnos.*

*BERGANZA: Pues ¿quién lo duda? La razón está clara, pues cuando el tiempo de los romanos hablaban todos latín, como lengua materna suya, algún majadero habría entre ellos, a quien no excusaría el hablar latín de ser necio.*

*CIPIÓN: Para saber callar en romance y hablar en latín, discreción es menester, hermano Berganza.*

Edición de Castalia: página 268.

De igual modo, los personajes son muestra de la fidelidad de la adaptación, pues con la salvedad de algunos secundarios sin interés alguno para la trama principal, se han mantenido tanto en su grado de importancia como en su caracterización.

En cuanto a la localización espacio-temporal, hay ciertas diferencias en ambas versiones. En el caso de *El casamiento engañoso*, se mantienen las localizaciones principales (el Hospital de la Resurrección de Valladolid, la iglesia de San Llorente, la posada y la casa de doña Estefanía), mientras que otros lugares se han omitido (Cáceres, Plasencia, etc.). De igual modo, el marco temporal (guerra en Flandes) no se ha tenido en cuenta en la nueva versión. Por su parte, *El coloquio de los perros* ha mantenido igualmente las localizaciones de los distintos episodios (Sevilla, Cartagena, Montilla, Granada y Valladolid), mientras que detalles más concretos (Triana, el Molino de la Pólvora, monasterio de San Jerónimo, etc.) se han suprimido en aras de la simplificación.

En lo referente al estilo, la adaptación de ambos relatos apenas evoca al original: el vocabulario aparece modernizado, se han suprimido la totalidad de los arcaísmos, las descripciones aparecen resumidas en gran medida y los diálogos simplificados, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo de *El casamiento engañoso*:

- *¿Qué es esto, señor Alférez Campuzano? ¿Es posible que está vuesa merced en esta tierra? ¡Cómo quien soy que le hacía en Flandes, antes terciando allá la pica que arrastrando aquí la espada! ¿Qué color, qué flaqueza es ésa?*
- A lo cual respondió Campuzano:*
- *A lo si estoy en esta tierra o no, señor licenciado Peralta, el verme en ella le responde ; a las demás preguntas no tengo que decir sino que salgo de aquel hospital, de sudar catorce cargas de bubas que me echó a cuestras una mujer que escogí por mía, que non debiera.*
  - *¿Luego casóse vuesa merced?- replicó Peralta.*
  - *Sí, señor –respondió Campuzano.*
- *¿Qué es esto, señor alférez Campuzano? ¿Por qué está usted tan delgado y con tal mal aspecto?*
- Campuzano respondió:*
- *Acabo de salir del hospital, sñor licenciado Peralta, de curarme de una enfermedad que me pasó mi mujer.*
  - *¿Es que se ha casado usted? –replicó Peralta.*
  - *Sí, señor –respondió Campuzano.*

Edición de Edelsa: página 9

Edición de Castalia: páginas 221-222.

### 30. *La Gitanilla*, de Miguel Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa, Lecturas Clásicas Graduadas	<b>Nivel</b>	II
<b>Adaptación</b>	A. González Fernández	<b>Año</b>	1996
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Miguel de Cervantes: <i>Novela de El casamiento engañoso y El coloquio de los perros (Novelas ejemplares III)</i> , Madrid, Editorial Castalia, 1987 (Edición a cargo de Juan Bautista Avallé Arce).		
<b>Texto análisis</b>	Miguel de Cervantes: <i>Novela de El casamiento engañoso y El coloquio de los perros (Novelas ejemplares III)</i> , Madrid, Editorial Castalia, 1987 (Edición a cargo de Juan Bautista Avallé Arce).		

#### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio- temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

#### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre la vida y obra del autor Contexto histórico Galería de personajes
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos para que el alumno anote la traducción.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada
<b>Otras</b>	Incluye algunos pasajes de la versión original.

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura de la obra adaptada presenta ciertas diferencias con el original; en primer lugar, aparece aislada y no como parte de una recopilación. Sin embargo, se ha respetado la organización del relato con el esquema *planteamiento-nudo-desenlace*, tal y como aparece en el original. De igual modo, los acontecimientos, anécdotas y descripciones aparecen reflejados en su totalidad, si bien resumidos en mayor o menor medida. No obstante, la localización espacio-temporal es la misma en ambas versiones (*Madrid, Toledo, Peña de Francia, Murcia*). De igual modo, los personajes y su grado de importancia coinciden plenamente (*Preciosa, la vieja gitana, Andrés / don Juan, doña Clara, el poeta, la Carducha, el Corregidor y la Corregidora*).

Por su parte, hay un claro intento de mantener el estilo de la obra fuente, con las características propias del autor y la época. Únicamente, se han actualizado o suprimido los términos en desuso o de más difícil comprensión, así como las formas de tratamiento. Igualmente, se ha ajustado la sintaxis para hacerla más accesible y de fácil lectura. Así, la mayor diferencia entre ambas obras viene marcada más por el resumen que se ha realizado que por las modificaciones en sí mismas. Los siguientes ejemplos sirven como muestra:

*Si quisieredes ser mi esposo, yo lo seré vuestra: pero han de preceder muchas condiciones y averiguaciones primero. Primero tengo que saber si sois el que decís; luego, hallando esta verdad, habéis de dejar la casa de vuestros padres, y la habéis de trocar con vuestros ranchos, y tomando el traje de gitano, habéis de cursar dos años en nuestras escuelas, el el cual tiempo me satisfaré yo de vuestra condición, y vos de la mía; al cabo del cual, si vos os contáredes de mí, y yo de vos, me entregaré por vuestra esposa.*

Edición de Castalia: página 342

*Y descubriendo un cofrecito donde venían las de Preciosa, se le puso en las manos al Corregidor, y en abriéndole, vio aquellos dijes pueriles; pero no cayó en lo que podía significar. Mirólos también la Corregidora, pero tampoco dio en la cuenta; sólo dijo:*

*-Estos son los adornos de alguna pequeña criatura.  
- Así es la verdad –dijo la gitana-; y de qué criatura sean lo dice ese escrito que está en ese papel doblado.*

Edición de Castalia: página 343

*Si quiere ser mi esposo, yo seré suya, pero tiene que escuchar primero unas condiciones. Primero tengo que saber si es usted el que dice; si esto es verdad, luego tiene que dejar la casa de sus padres y ha de venir a nuestro campamento. Se ha de vestir de gitano y vivir dos años con nosotros. Al cabo de ese tiempo, si sigue amándome, entonces me entregaré por esposa.*

Edición de Edelsa: página 20

*Abrió la caja en la que venían las joyas de Preciosa y se las dio al Corregidor. La miraron los dos y la corregidora dijo:*

- Estas son cosas de alguna pequeña criatura.
- Así es –dijo la gitana- y en este papel está escrito el nombre de esa criatura.

Edición de Edelsa: página 20

**32. Rinconete y Cortadillo**, de Miguel de Cervantes

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	2
<b>Adaptación</b>	Victoria Ortiz González	<b>Año</b>	1991
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Miguel de Cervantes: <i>Novela de Rinconete y Cortadillo (Novelas ejemplares I)</i> , Madrid, Editorial Castalia, 1987 (Edición a cargo de Juan Bautista Avalle Arce).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Mapa de Andalucía
<b>Anotaciones</b>	No incluye
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés y alemán. Glosario sobre términos religiosos.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

A pesar de que se ha mantenido la organización interna del relato, la estructura externa de la obra difiere notablemente de su fuente en dos aspectos importantes: en primer lugar, se presentan aisladas y no como parte de una recopilación. Asimismo, ha sido organizada en once capítulos, lo que no se corresponde con el original, que no presenta división alguna.

Aunque la trama resulta empobrecida por el resumen realizado, la obra mantiene los acontecimientos principales de su fuente. Por su parte, la localización –la Sevilla del siglo XVI- y la temporalidad se reflejan en la nueva versión con total fidelidad. De igual modo, se ha mantenido la totalidad de los personajes –*Rinconete, Cortadillo, Monipodio, Cariharta, Gananciosa, Pipota, Ganchuelo, Arriero, Chiquiznaque y Maniferro*-, aunque su caracterización difiere enormemente del original. Véase el siguiente ejemplo:

*Llegóse en esto la sazón y punto en que bajó el señor Monipodio, tan esperado como bien visto de toda aquella virtuosa compañía. Parecía de edad de cuarenta y cinco a cuarenta y seis años, alto de cuerpo, moreno de rostro, cejijunto, barbinegro y muy espeso; los ojos, hundidos. Venía en camisa, y por la abertura de delante descubría un bosque: tanto era el vello que tenía en el pecho. Traía cubierta una capa de bayeta casi hasta los pies, en los cuales traía unos zapatos enchancletados, cubríanle las piernas unos zaraquielles de lienzo, anchos y largos hasta los tobillos; el sombrero era de los de la hampa, campanudo de copa y tendido de falda; atravesábale un tahalí por espalda y pechos a do colgaba una espada ancha y corta, a modo de las del perrillo; las manos eran cortas, pelosas, y los dedos gordos, y las uñas hembras y remachadas; las piernas no se le parecían, pero los pies eran descomunales de anchos y juanetudos. En efecto, él representaba el más rústico y disforme bárbaro del mundo. Bajó con él la guía de los dos, y, trabándoles de las manos, los presentó ante Monipodio, diciéndole:*

Edición de Castalia: página 47

El estilo es claramente diferente en ambas versiones. Se han mantenido escasos arcaísmos y giros de la época (*Vuestra Merced*); asimismo, la simplificación de la acción, el resumen de multitud de pasajes, la reorganización de la información y la modernización del lenguaje, entre otros, hacen que el resultado se aleje del tono del original. Sirva como ejemplo el siguiente fragmento, en el que se observa cómo ha primado mantener el contenido antes que el carácter del pasaje::

*En aquel momento Monipodio baja la escalera. Todos callan y bajan la cabeza. Luego, uno a uno, le dan un beso en la mano. Más que un ladrón, Monipodio parece un rey.*

*Monipodio es un hombre de cuarenta y cinco o cuarenta y seis años, alto, fuerte y muy moreno. Viste pantalón ancho, camisa abierta y capa que le llega hasta los pies. Usa sombrero y lleva una espada muy pequeña.*

*Monipodio baja con Ganchuelo, el chico que ha traído hasta aquí a Cortado y a Rincón. Ganchuelo les presenta a su jefe:*

Edición de Santillana: página 19

*En la venta del Molinillo, que está puesta en los fines de los famosos campos de Alcudia, como vamos de Castilla a la Andalucía, un día de los calurosos del verano, se hallaron en ella acaso dos muchachos de hasta edad de catorce a quince años: el uno ni el otro no pasaban de diez y siete; ambos de buena gracia, pero muy descosidos, rotos y maltratados; capa, no la tenían; los calzones eran de lienzo y las medias de carne. Bien es verdad que lo enmendaban los zapatos, porque los del uno eran alpargates, tan traídos como llevados, y los del otro picados y sin suelas, de manera que más le servían de cormas que de zapatos. Traía el uno montera verde de cazador, el otro un sombrero sin toquilla, bajo de copa y ancho de falda. A la espalda y ceñida por los pechos, traía el uno una camisa de color de camuza, encerrada y recogida toda en una manga; el otro venía escueto y sin alforjas, puesto que en el seno se le parecía un gran bulto, que, a lo que después pareció, era un cuello de los que llaman valones, almidonado con grasa, y tan deshulado de roto, que todo parecía hilachas. Venían en él envueltos y guardados unos naipes de figura ovada, porque de ejercitarlos se les habían gastado las puntas, y porque durasen más se las cercenaron y los dejaron de aquel talle. Estaban los dos quemados del sol, las uñas caireladas y las manos no muy limpias; el uno tenía una media espada, y el otro un cuchillo de cachas amarillas, que los suelen llamar vaqueros.*

*Edición de Castalia: página 93.*

*En los campos de Alcudia, entre Castilla y Andalucía, está la venta del Molinillo. Un día de verano de mucho calor llegan allí, por casualidad, dos chicos de catorce o quince años de edad. Los chicos son guapos, pero están negros por el sol que han tomado en los camino. Sus manos no están muy limpias, sus pantalones son muy viejos y sus zapatos están rotos. Ninguno de los dos tiene capa, pero usan sombrero y llevan armas: uno, su espada medio rota; el otro un cuchillo de cocina.*

*Edición de Santillana: página 7.*

**33. El retablo de las maravillas, de Miguel de Cervantes**

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Leer los clásicos	<b>Nivel</b>	Medio
<b>Adaptación</b>	Milagros Bodas, Sonia de Pedro, Benjamín Aragón	<b>Año</b>	2003
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Miguel de Cervantes: <i>Entremeses</i> . Madrid, Cátedra, 1983. (Edición a cargo de Nicolás Spadaccini).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(2). La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Acotaciones</b>	(2) Se ha respetado en gran medida de acotaciones, así como la información que contienen, aunque se aprecian algunas modificaciones que no afectan al significado de la obra original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Galería de personajes
<b>Anotaciones</b>	Anotaciones léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones de algunos episodios de la obra
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La adaptación de ambas piezas, *El retablo de las maravillas* y *La elección de los alcaldes de Daganzo*, ha sido fiel a sus respectivas obras fuente. En ambos casos se trata de entremeses en un solo acto, divididos en escenas en función de los personajes que participan.

La acción que muestra la pieza es la misma en ambas versiones, así como el número de personajes y el papel que llevan a cabo: En *El retablo de las maravillas* (Chanfalla, Rabelín, Chirinos, Gobernador, Benito Repollo, Teresa Repolla, Juan Castrado, Juana Castrada, Rabel, Pedro Capacho, Furrier, Sobrino), con la única diferencia de que Furrier aparece como Oficial en la adaptación. Por su parte, en el caso de *La elección de los alcaldes de Daganzo*, la totalidad de los personajes (Bachiller, Estornudo, Pandero, Algarroba, Humillos, Rana, Berrocal, Jarrete, Músicos y Sacristán) aparecen reflejados en la adaptación.

El estilo separa ambas versiones principalmente por dos aspectos: en primer lugar, se han resumido algunas escenas, eliminando intervenciones; por otra parte, el lenguaje ha sido absolutamente modernizado, con lo que se pierden, principalmente, las diferencias de registro y la comicidad de la pieza. El siguiente ejemplo es una muestra de esta afirmación:

FURRIER: *¿Está loca esta gente? ¿Qué diablos de doncella es ésta, y qué baile, y qué Tontonelo?*  
 CAPACHO: *Luego, ¿no vee la doncella herodiana el señor furrier?*  
 FURRIER: *¿Qué diablos de doncella tengo de ver?*  
 CAPACHO: *Basta: ¡de ellos es!*  
 GOBERNADOR: *¡Dellos es, dellos es!*  
 JUAN: *¡Dellos es, dellos el señor furrier; dellos es!*  
 FURRIER: *¡Soy de la mala puta que los parió; y, por Dios vivo, que si echo mano a la espada, que los haga salir por las ventanas, que no por la puerta!*  
 CAPACHO: *¡de ellos es!*  
 BENITO: *Basta: ¡dellos es, pues no ve nada!*  
 FURRIER: *Canalla barretina: si otra vez me dicen que soy dellos, no les dejaré hueso sano.*  
 BENITO: *Nunca los confesos ni bastardos fueron valientes; y por eso no podemos dejar de decir: ¡dellos es, dellos es!*  
 FURRIER: *¡Cuerpo de Dios con los villanos! ¡Esperad!*

OFICIAL: *¿Está loca esta gente? ¿Quiénes son esta muchacha, este baile y Tontonelo?*  
 CAPACHO: *Entonces, ¿el señor Oficial no ve a la muchacha?*  
 OFICIAL: *¿Qué muchacha?*  
 CAPACHO: *¡El oficial es de ellos!*  
 TODOS: *¡Es de ellos!*  
 OFICIAL: *¡Callaos todos! Voy a coger la espada y vais a salir por la ventana.*  
 CAPACHO: *¡Es de ellos!*  
 BENITO: *Es de ellos, porque no ve nada.*  
 OFICIAL: *Si me dicen otra vez que soy de ellos, no les dejaré un hueso sano.*  
 BENITO: *Los de origen judío o hijos ilegítimos nunca fueron valientes, por eso decimos que el Oficial es de ellos.*  
 OFICIAL: *¡Maldita sea! ¡Esperad!*

Edición de Anaya: páginas 28-29

Edición de Cátedra: páginas

**34. Fuenteovejuna, de Lope de Vega**

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Leer los clásicos	<b>Nivel</b>	Avanzado
<b>Adaptación</b>	Celia Ruiz Ibáñez	<b>Año</b>	2003
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se han variado las estrofas de Lope de Vega con el fin de simplificar algunas estructuras sintácticas y de actualizar el léxico.</li> <li>- Se ha respetado la doble acción de esta comedia para facilitar la comprensión del contexto histórico de la obra.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Vega, Lope: <i>Fuenteovejuna</i> . Madrid, Cátedra, 1989 (Edición a cargo de Juan María Marín)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Acotaciones</b>	(1) El número de acotaciones, así como la información que contienen, coincide con la obra original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones acerca de algunos pasajes
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

A pesar de que la adaptación tiene una extensión menor, se ha respetado la división en tres actos en los que no se marcan las distintas escenas. El número de actos responde al esquema *planteamiento-nudo-desenlace* del conflicto del pueblo de Fuenteovejuna con su comendador. Así, el hilo argumental se ha respetado y la obra adaptada se ha limitado a acortar los parlamentos de los personajes. Esta fidelidad también se aprecia en las acotaciones, que ambas versiones se limitan a indicar las salidas y entradas de los personajes.

De igual modo, las localizaciones han sido reflejadas con fidelidad. A través de las palabras de los personajes, se hace saber que la obra transcurre en un principio en Almagro y, posteriormente, en distintos lugares del pueblo de Fuenteovejuna. Asimismo, se refleja el momento histórico concreto:

COMENDADOR: *¿Sabe el Maestre que estoy en la villa?*

Edición de Cátedra: página 27

COMENDADOR: *porque muerto Enrique cuarto quieren que al rey don Alfonso de Portugal, que ha heredado por su mujer, a Castilla obedezcan sus vasallos.*

Edición de Cátedra: página 30

COMENDADOR: *¿Sabe ya el Maestre que estoy en la villa de Almagro?*

Edición de Anaya: página 11

COMENDADOR: *Muerto ya Enrique IV ha heredado Castilla Alfonso de Portugal, marido de doña Juana. El rey portugués desea que Castilla le obedezca.*

Edición de Anaya: página 13

La totalidad de los personajes de la obra aparece reflejada en la adaptación. Su grado de importancia es semejante en ambas versiones, si bien el resumen llevado a cabo hace que aparezcan menos perfilados en la obra adaptada.

Por su parte, hay un evidente esfuerzo por mantener el estilo y el carácter de la obra. Aunque claramente modificada, se ha mantenido la versificación. De igual modo, se han conservado multitud de arcaísmos y giros que reflejan el origen de la obra. La mayor actualización se ha llevado a cabo en la sintaxis, ya que ha sido reelaborada en la gran mayoría de los versos para hacerla más transparente. De cualquier modo, se han conservado los pasajes más conocidos de la obra, como es el siguiente ejemplo:

FRONDOSO: *Justo es que honores le den. Pero decidme, mi amor, ¿quién mató al Comendador?*

LAURENCIA: *FUenteovejuna, mi bien.*

FRONDOSO: *¿Quién le mató?*

LAURENCIA: *Dasme espanto. Pues Fuenteovejuna fue.*

FRONDOSO: *Y yo, ¿con qué te maté?*

LAURENCIA: *¿Con qué? Con quererte tanto.*

Edición de Cátedra: página 101

FRONDOSO: *Ahora decidme, mi amor, ¿quién mató al comendador?*

LAURENCIA: *FUenteovejuna, mi bien.*

FRONDOSO: *¿Quién le mató?*

LAURENCIA: *¡Me da terror, me da pánico! Pues FUenteovejuna fue.*

FRONDOSO: *Y yo, ¿con qué te maté?*

LAURENCIA: *¿Con qué? Con quererme tanto.*

Edición de Anaya: página 62

### 35. *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB: Leer y Aprender	<b>Nivel</b>	B1
<b>Adaptación</b>	Gloria Boscaini	<b>Año</b>	2010
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Vega, Lope: <i>Fuenteovejuna</i> . Madrid, Cátedra, 1989 (Edición a cargo de Juan María Marín)		

#### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Acotaciones</b>	(1) El número de acotaciones, así como la información que contienen, coincide con la obra original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

#### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra El corral de comedias y la comedia barroca española Órdenes religiosos y militares El Siglo de Oro español
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No proporciona
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye a través de la página de la editorial
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Fotos de localizaciones Reproducción de obras de arte relacionadas con la obra y su contexto
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado y con actividades diversas de comprensión auditiva

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La obra adaptada ha respetado la división en tres actos que responden al esquema *planteamiento-nudo-desenlace* del conflicto del pueblo de Fuenteovejuna con su comendador.; no obstante, en el original no se marcan las distintas escenas, mientras que la adaptación, posiblemente con el objeto de facilitar la lectura, divide cada acto en tres partes. Por su parte, el hilo argumental se ha respetado y la obra adaptada se ha limitado a acortar los parlamentos de los personajes.

En lo referente a las acotaciones, la nueva versión se permite, en algunos casos, ampliar las del original y dar así información acerca de las localizaciones, que además son presentadas en ambas versiones a través de las palabras de los personajes. Así, se hace saber que la obra transcurre en un principio en Almagro y, posteriormente, en distintos lugares del pueblo de Fuenteovejuna. Asimismo, se refleja el momento histórico concreto:

COMENDADOR: *¿Sabe el Maestre que estoy en la villa?*

Edición de Cátedra: página 27

(Palacio del MAESTRE DE CALATRAVA en Almagro; salen el COMENDADOR, FLORES y ORTUÑO, criados)

COMENDADOR: *¿Sabe ya el Maestre que estoy en la villa?*

Edición de CIDEB: página 11

COMENDADOR: *porque muerto Enrique cuarto*

*quieren que al rey don Alfonso de Portugal, que ha heredado por su mujer, a Castilla obedezcan sus vasallos.*

Edición de Cátedra: página 30

COMENDADOR: *Desde la muerte del rey Enrique IV, ellos quieren que los nobles obedezcan al rey Alonso de Portugal; al contrario, otros nobles apoyan a don Fernando de Aragón, esposo de Isabel de Castilla.*

Edición de CIDEB: página 12

La totalidad de los personajes de la obra aparece reflejada en la adaptación. Su grado de importancia es semejante en ambas versiones, si bien el resumen llevado a cabo hace que aparezcan menos perfilados en la obra adaptada.

El estilo es, por su parte, lo que más separa ambas versiones. En primer lugar, la obra se ha prosificado, lo que hace que se pierda el carácter de la obra. De igual modo, el lenguaje se ha actualizado, con lo que se han perdido arcaísmos y giros que caracterizan la obra. No obstante, se reconocen los pasajes más conocidos de la obra, como es el siguiente ejemplo:

FRONDOSO: *Justo es que honores le den. Pero decidme, mi amor, ¿quién mató al Comendador?*

LAURENCIA: *FUenteovejuna, mi bien.*

FRONDOSO: *¿Quién le mató?*

LAURENCIA: *Dasme espanto*

*Pues Fuenteovejuna fue.*

FRONDOSO: *Y yo, ¿con qué te maté?*

LAURENCIA: *¿Con qué? Con quererte tanto.*

FRONDOSO: *Pero dime, mi amor, ¿quién mató al comendador?*

LAURENCIA: *Fuente Ovejuna, mi bien.*

FRONDOSO: *Y yo, ¿con qué te maté?*

LAURENCIA: *¿Con qué? Con quererte tanto.*

Edición de CIDEB: página 96

Edición de Cátedra: página 101

**36. *El Buscón*, de Francisco de Quevedo**

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Leer los clásicos	<b>Nivel</b>	Medio
<b>Adaptación</b>	Milagros Bodas, Sonia de Pedro y Benjamín Aragón	<b>Año</b>	2004
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha mantenido la estructura del libro prescindiendo de algunas digresiones descriptivas que no afectan a la esencia del relato.</li> <li>- Se ha simplificado la construcción sintáctica buscando el orden lógico, menos conceptista, para facilitar su comprensión.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica.		
<b>Texto análisis</b>	Quevedo, F: <i>La vida del Buscón llamado don Pablos</i> . Madrid, Cátedra, 1995. (Edición a cargo de Domingo Yndurain)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura del original en tres libros se reproduce en la adaptación, con una división exacta de los mismos capítulos (siete capítulos en el primero, seis en el segundo y diez en el tercero). Los tres libros se corresponden con distintas etapas de la vida del protagonista: el primer libro se refiere a su infancia; el segundo, a sus inicios como pícaro; el tercero, por su parte, muestra a Pablo como pícaro y su entrada en el mundo adulto. No obstante, hay que destacar que la adaptación no recoge dos textos preliminares a la novela: el prólogo del propio autor, *Al lector*, donde manifiesta la intencionalidad de la obra, y el poema *A don Francisco de Quevedo*, que se incluye en la mayor parte de las ediciones.

Los acontecimientos relatados en el original estén presentes en la obra adaptada. No obstante, tal y como se explica en la introducción, se ha efectuado un resumen de descripciones y digresiones. De igual modo ocurre con la sucesión de personajes que desfilan por la obra: tanto los principales (*Clemente Pablo, Diego Coronel, Dómine Cabra, Don Alonso Zúñiga, Los estudiantes de Alcalá de Henares, Alonso Ramplón*), como los de importancia secundaria (*un loco, el espadachín, un clérigo, un soldado, un ermitaño, un hidalgo, los farsantes de la Corte, los amigos de las posadas, los ladrones de Sevilla, el grupo de actores, los nobles; Mata, etc.*) aparecen reflejados en la adaptación.:

En ambas versiones, la construcción del relato consiste en la narración en primera persona la vida de un personaje de extracción social baja que se dirige a una persona de clase alta para darle noticia de los episodios de su vida y de sus vanos intentos de escalar en la vida social. El protagonista se dirige también en la obra adaptada a un *señor* anónimo de alta condición a la que da cuenta de su vida. En cuanto al resto de los personajes, sus intervenciones se realizan en estilo directo en ambas versiones.

La organización temporal se ha respetado fielmente. Desde el capítulo primero, en el que narra los orígenes de Pablo, hasta su huida a las Indias, la novela adaptada sigue los pasos de Pablo en los diferentes estadios y aventuras de su vida. La obra mantiene tanto el orden temporal como los acontecimientos. De igual modo, la localización se ha respetado por completo. La obra adaptada refleja los diferentes viajes de Pablo; desde su Segovia natal y su estancia con el Licenciado Cabra, su estancia en Alcalá sirviendo a su amo Don Diego, su regreso a Segovia, su posterior viaje a la Corte, en el que transcurre la mayor parte de la obra, y finalmente su viaje a Sevilla antes de partir para las Indias. Todos estos viajes y múltiples escenarios ( posadas, cárceles, tabernas...) sirven de pretexto para que el autor pase revista a todas las clases sociales de la época.

En lo referente al estilo, es sin duda lo que más difiere en ambas versiones. Por un lado, el resumen efectuado ha eliminado partes muy características de la obra, como son las grotescas descripciones y las caricaturas de los personajes. Por otra parte, a pesar de la evidente voluntad de mantener el carácter del original, la simplificación y modernización del lenguaje hacen que se multitud de juegos de palabras, dobles sentidos, ironía, etc. se hayan perdido en la nueva versión. El siguiente pasaje, la famosa descripción del Dómine Cabra, es un claro ejemplo de las diferencias estilísticas entre ambas:

. Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán), los ojos avecinados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas búas de resfriado, que aun no fueron de vicio porque cuestan dinero; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas; los dientes, le faltaban no sé cuantos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gaznate largo como de avestruz, con una nuez tan salida, que parecía se iba a buscar de comer forzada por la necesidad; los brazos secos, las manos como un manojo de sarmientos cada una. Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas. Su andar muy despacioso; si se descomponía algo, le sonaban los güesos como tablillas de San Lázaro. La habla ética; la barba grande, que nunca se la cortaba por no gastar, y él decía que era tanto el asco que le daba ver la mano del barbero por su cara, que antes se dejaría matar que tal permitiese; cortábanle los cabellos un muchacho de nosotros. Traía un bonete los días de sol, ratonado con mil gateras y guarniciones de grasa; era de cosa que fue paño, con los fondos en caspa. La sotana, según decían algunos, era milagrosa, porque no se sabía de qué color era. Unos, viéndola tan sin pelo, la tenían por de cuero de rana; otros decían que era ilusión; desde cerca parecía negra, y desde lejos entre azul. Llevábala sin ceñidor; no traía cuello ni puños. Parecía, con los cabellos largos y la sotana mísera y corta, lacayuelo de la muerte. Cada zapato podía ser tumba de un filisteo. Pues su aposento, aun arañas no había en él. Conjuraba los ratones de miedo que no le royesen algunos mendrugos que guardaba. La cama tenía en el suelo, y dormía siempre de un lado por no gastar las sábanas. Al fin, él era archipobre y protomiseria.

(Edición de Cátedra: páginas 115-116)

El clérigo era de cabeza pequeña, con los ojos hundidos y tan oscuros como las tiendas de vendedores. Tenía la nariz aplastada. Le faltaban no sé cuantos dientes y pienso que se le cayeron por no usarlos para comer. Las barbas estaban descoloridas de miedo de la boca vecina, que de tanta hambre parecía que iba a comérselas. El cuello era largo como de avestruz, que parecía que iba a buscar comida. Visto desde la cintura hacia abajo parecía un tenedor, tan largas y tan flacas eran sus piernas. Si se movía, le sonaban todos los huesos. Llevaba un gorro lleno de agujeros y sucio de grasa, y la sotana no se sabía de qué color era. Con la sotana suelta, los cabellos largos y las manos huesudas parecía el retrato de la muerte.

(Edición de Anaya: página 18-19)

**37. *El Buscón*, de Francisco de Quevedo**

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa. Lecturas Clásicas Graduadas	<b>Nivel</b>	III
<b>Adaptación</b>	A. González Hermoso	<b>Año</b>	1996
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Quevedo, F: <i>La vida del Buscón llamado don Pablos</i> . Madrid, Cátedra, 1995. (Edición a cargo de Domingo Yndurain)		
<b>Texto análisis</b>	Quevedo, F: <i>La vida del Buscón llamado don Pablos</i> . Madrid, Cátedra, 1995. (Edición a cargo de Domingo Yndurain)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3)El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y su obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La adaptación mantiene la estructura del original en tres libros, con una división exacta de los mismos capítulos (siete capítulos en el primero, seis en el segundo y diez en el tercero). Los tres libros se corresponden con distintas etapas de la vida de Pablo: el primer libro se refiere a su infancia; el segundo, a sus inicios como pícaro; el tercero, por su parte, muestra a Pablo como pícaro y su entrada en el mundo adulto. No obstante, hay que destacar dos diferencias importantes entre ambas versiones: en primer lugar, la adaptación no recoge dos textos preliminares a la novela: el prólogo del propio autor, *Al lector*, donde manifiesta la intencionalidad de la obra, y el poema *A don Francisco de Quevedo*, que se incluye en la mayor parte de las ediciones; por otra parte, la adaptación ha suprimido los títulos que encabezan cada capítulo del original.

La cuidada correspondencia entre episodios hace que los acontecimientos relatados en el original estén presentes en la obra adaptada. No obstante, aparecen resumidos y de ellos se han acortado o eliminado las cuidadas descripciones y vivos diálogos. De igual modo ocurre con la sucesión de personajes que desfilan por la obra: tanto los principales (*Clemente Pablo, Diego Coronel, Dómine Cabra, Don Alonso Zúñiga, Los estudiantes de Alcalá de Henares, Alonso Ramplón*), como los de importancia secundaria (*un loco, el espadachín, un clérigo, un soldado, un ermitaño, un hidalgo, los farsantes de la Corte, los amigos de las posadas, los ladrones de Sevilla, el grupo de actores, los nobles; Mata, etc.*) aparecen reflejados en la adaptación.:

El esquema narrativo mantiene el espíritu de la obra original que, siguiendo las pautas de la novela picaresca de la época, narra la vida de un personaje de extracción social baja que se dirige a una persona de clase alta para darle noticia de los episodios de su vida y de sus vanos intentos de escalar en la vida social. El protagonista se dirige también en la obra adaptada a un *señor* anónimo de alta condición a la que da cuenta de su vida. En cuanto al resto de los personajes, sus intervenciones se realizan en estilo directo en ambas versiones.

La organización temporal se ha respetado fielmente. Desde el capítulo primero, en el que narra los orígenes de Pablo, hasta su huida a las Indias, la novela adaptada sigue los pasos de Pablo en los diferentes estadios y aventuras de su vida. La obra mantiene tanto el orden temporal como los acontecimientos, que simplemente se han visto reducidos en su extensión. De igual modo, la localización se ha respetado por completo. La obra adaptada da buena cuenta de los diferentes viajes de Pablo; desde su Segovia natal y su estancia con el Licenciado Cabra, su estancia en Alcalá sirviendo a su amo Don Diego, su regreso a Segovia, su posterior viaje a la Corte, en el que transcurre la mayor parte de la obra, y finalmente su viaje a Sevilla antes de partir para las Indias. Todos estos viajes y múltiples escenarios ( posadas, cárceles, tabernas...) sirven de pretexto para que el autor pase revista a todas las clases sociales de la época.

En lo referente al estilo, es sin duda lo que más difiere en ambas versiones. Por un lado, el resumen efectuado ha eliminado partes muy características de la obra, como son las grotescas descripciones y las caricaturas de los personajes. Por otra parte, a pesar de la evidente voluntad de mantener el carácter del original, la simplificación y modernización del lenguaje hacen que se multitud de juegos de palabras, dobles sentidos, ironía, etc. se hayan perdido en la nueva

versión. El siguiente pasaje, la famosa descripción del Dómine Cabra, es un claro ejemplo de las diferencias estilísticas entre ambas:

*. Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán), los ojos avvicinados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas búas de resfriado, que aun no fueron de vicio porque cuestan dinero; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas; los dientes, le faltaban no sé cuantos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gatzate largo como de avestruz, con una nuez tan salida, que parecía se iba a buscar de comer forzada por la necesidad; los brazos secos, las manos como un manojo de sarmientos cada una. Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas. Su andar muy despacioso; si se descomponía algo, le sonaban los güesos como tablillas de San Lázaro. La habla ética; la barba grande, que nunca se la cortaba por no gastar, y él decía que era tanto el asco que le daba ver la mano del barbero por su cara, que antes se dejaría matar que tal permitiese; cortábanle los cabellos un muchacho de nosotros. Traía un bonete los días de sol, ratonado con mil gateras y guarniciones de grasa; era de cosa que fue paño, con los fondos en caspa. La sotana, según decían algunos, era milagrosa, porque no se sabía de qué color era. Unos, viéndola tan sin pelo, la tenían por de cuero de rana; otros decían que era ilusión; desde cerca parecía negra, y desde lejos entre azul. Llevábala sin ceñidor; no traía cuello ni puños. Parecía, con los cabellos largos y la sotana mísera y corta, lacayuelo de la muerte. Cada zapato podía ser tumba de un filisteo. Pues su aposento, aun arañas no había en él. Conjuraba los ratones de miedo que no le royesen algunos mendrugos que guardaba. La cama tenía en el suelo, y dormía siempre de un lado por no gastar las sábanas. Al fin, él era archipobre y protomiseria.*

(Edición de Cátedra: páginas 115-116)

*El licenciado era un clérigo de cuerpo alargado, con una cabeza pequeña, los ojos en el cogote, la nariz, comida en la punta; las barbas descoloridas; los dientes, le faltaban no sé cuantos; el cuello largo como el de un avestruz, con una nuez tan salida que parecía que se iba a buscar de comer forzada por la necesidad; los brazos secos; las manos como sarmientos. Si se le miraba de cintura para abajo, parecía un tenedor y un compás, por sus piernas largas y flacas. Le sonaban los huesos al andar. Llevaba un gorro, los días de sol, agujereado y manchado de grasa. La sotana, no se sabía de qué color era; la llevaba sin cinturón, no traía cuello ni puños. Parecía con los cabellos largo la sotana mísera y corta, un lacayuelo de la muerte.*

(Edición de Edelsa: página 14)

**38. *El Buscón*, de Francisco de Quevedo**

<b>Editorial / colección</b>	SGEL. Literatura Hispánica de fácil lectura	<b>Nivel</b>	Avanzado
<b>Adaptación</b>	Iván Martín Cerezo	<b>Año</b>	2009
<b>Criterios</b>	La adaptación de las obras respeta el estilo del autor, el argumento de la obra y la interpretación textual contemporánea.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifican		
<b>Texto análisis</b>	Quevedo, F: <i>La vida del Buscón llamado don Pablos</i> . Madrid, Cátedra, 1995. (Edición a cargo de Domingo Yndurain)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden mayormente con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original .
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y su obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye referencias a estudios sobre Quevedo disponibles en internet Incluye referencias a textos originales disponibles en Internet así como adaptaciones cinematográficas
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones Ilustración en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	Otras Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La obra adaptada mantiene escrupulosamente la estructura del original en tres libros, con una división exacta de los mismos capítulos. Tan sólo se modifica el título de los diferentes capítulos para hacerlos más accesibles al lector.

El esquema narrativo mantiene el espíritu de la obra original que, siguiendo las pautas de la novela picaresca de la época, narra la vida de un personaje de extracción social baja que se dirige a una persona de clase alta para darle noticia de los episodios de su vida y de sus vanos intentos de escalar en la vida social. Este personaje de ínfima condición social se dirige también en la obra adaptada a una *señora* anónima de alta condición a la que da cuenta de su vida.

El esquema temporal se ha respetado fielmente. Desde el capítulo primero, en el que narra los orígenes de Pablo, hasta su huida a las Indias, la novela adaptada sigue los pasos de Pablo en los diferentes estadios y aventuras de su vida. La obra mantiene tanto el orden temporal como los acontecimientos, que simplemente se han visto reducidos en su extensión. Asimismo, la localización se ha respetado escrupulosamente. La obra adaptada da buena cuenta de los diferentes viajes de Pablo; desde su Segovia natal y su estancia con el Licenciado Cabra, su estancia en Alcalá sirviendo a su amo Don Diego, su regreso a Segovia, su posterior viaje a la Corte, en el que transcurre la mayor parte de la obra, y finalmente su viaje a Sevilla antes de partir para las Indias. Todos estos viajes y múltiples escenarios (posadas, cárceles, tabernas...) sirven de pretexto para que el autor pase revista a todas las clases sociales de la época.

Los personajes principales también se han respetado en la obra adaptada. Los padres de Pablo, Don Diego, el Licenciado Cabra, el tío verdugo de Pablo, o su esposa la Grajales aparecen definidos y claramente tipificados. Otros personajes secundarios como el poeta, el fraile, los matones de las tabernas, las prostitutas, los estudiantes, los mendigos etc. aparecen también recogidos en la obra adaptada. Mayormente se trata de personajes marginales que responden a formas estereotipadas, sin personalidad propia, sobre los que se cuelgan dichos, anécdotas, opiniones, defectos. Un buen ejemplo es la descripción del licenciado Cabra, que se convierte en una mera caricatura al servicio del autor para desarrollar todo su ingenio:

*. Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán), los ojos vecinados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas búas de resfriado, que aun no fueron de vicio porque cuestan dinero; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas; los dientes, le faltaban no sé cuantos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gaznate largo como de avestruz, con una nuez tan salida, que parecía se iba a buscar de comer forzada por la necesidad; los brazos secos, las manos como un manajo de sarmientos cada una. Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas. Su andar muy despacioso; si se descomponía algo, le sonaban los güesos como tablillas de San Lázaro. La habla ética; la barba grande, que nunca se la cortaba por no gastar, y él decía que era tanto el asco que le daba ver la mano*

*Era un clérigo muy delgado; tenía la cabeza pequeña, con los ojos tan hundidos y oscuros como las tiendas de los comerciantes. Tenía la nariz aplastada y desfigurada. Las barbas estaban descoloridas de miedo de la boca vecina, que de tanta hambre parecía que amenazaba con comérselas. Le faltaban no sé cuántos dientes y pienso que se le cayeron de no usarlos. El cuello era largo como el de un avestruz, con una nuez tan salida que parecía que iba a buscar comida. Los brazos eran muy delgados y las manos parecían un manajo de sarmientos. Visto desde la cintura hacia abajo, parecía un tenedor o un compás, de tan largas y flacas que tenía las piernas. Al moverse le sonaban todos los huesos. Tenía la barba muy largaporque nunca se la cortaba para no gastar. Los días de sol llevaba un gorro lleno de agujeros y sucio de grasa. Algunos decían que la sotana era milagrosa porque no sabía de qué color era. Tenía la cama en el suelo y dormía siempre de la do para no gastar las sábanas. En definitiva, era pobre y miserable.*

(Edición de SGEL: página 19-20)

*del barbero por su cara, que antes se dejaría matar que tal permitiese; cortábanle los cabellos un muchacho de nosotros. Traía un bonete los días de sol, ratonado con mil gateras y guarniciones de grasa; era de cosa que fue paño, con los fondos en caspa. La sotana, según decían algunos, era milagrosa, porque no se sabía de qué color era. Unos, viéndola tan sin pelo, la tenían por de cuero de rana; otros decían que era ilusión; desde cerca parecía negra, y desde lejos entre azul. Llevábala sin ceñidor; no traía cuello ni puños. Parecía, con los cabellos largos y la sotana mísera y corta, lacayuelo de la muerte. Cada zapato podía ser tumba de un filisteo. Pues su aposento, aun arañas no había en él. Conjuraba los ratones de miedo que no le royese algunos mendrugos que guardaba. La cama tenía en el suelo, y dormía siempre de un lado por no gastar las sábanas. Al fin, él era archipobre y protomiseria.*

(Edición de Cátedra: páginas 115-116)

La novela del Buscón es en sí un pretexto para mostrar el ingenio de Quevedo. Los chistes, los juegos de palabras, las metáforas, dobles sentidos, adquieren una importancia capital en el original y hay ciertos intentos de reflejar estos aspectos en la obra adaptada. Sin embargo la riqueza léxica del original es tal que se pierden muchos aspectos claves de la obra.

Si los personajes de toda novela picaresca son mayoritariamente de condición baja, esto ha de tener obligatoriamente reflejo en el estilo de la obra. Vemos que la obra adaptada no recoge toda la riqueza de forma de hablar de las clases marginales, el vocabulario del mundo del hampa, de las prostitutas, y los diálogos procaces de los estudiantes, pícaros, presos o vagabundos. Hay algún intento de recoger el lenguaje soez de la clase baja, (*algún puto, cornudo, bujarrón y judío ordenó tal cosa!* página 54). Sin embargo, en general la simplificación del lenguaje hace que la obra adaptada pierda toda la riqueza léxica del original.

**40. *El alcalde de Zalamea*, de Pedro Calderón de la Barca**

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos adaptados	<b>Nivel</b>	Medio
<b>Adaptación</b>	Celia Ruiz Ibáñez	<b>Año</b>	2003
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Calderón de la Barca, P: <i>El Alcalde de Zalamea</i> . Madrid, Castalia, 1989. (Edición a cargo de J. M. Díez Borque)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Acotaciones</b>	(1) El número de acotaciones, así como la información que contienen, coincide con la obra original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Localización</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones acerca de algunos pasajes
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

A pesar de que la adaptación tiene una extensión menor, se ha respetado la división en tres actos, denominados *jornadas* en el caso de esta obra, en las que no aparecen marcadas las distintas escenas. Las tres partes responden al esquema *planteamiento-nudo-desenlace* de la pérdida y recuperación de la honra del protagonista, Pedro Crespo. Así, el hilo argumental se ha respetado y la obra adaptada se ha limitado a acortar los parlamentos de los personajes y a suprimir partes ajenas a la trama principal. Esta fidelidad también se aprecia en las acotaciones, que ambas versiones se limitan a indicar las salidas y entradas de los personajes.

La obra transcurre en distintos lugares del municipio de Zalamea; sin embargo, mientras en la obra original las localizaciones se conocen por las palabras de los personajes, en la adaptación aparece reflejado en las acotaciones -*En el monte* (p. 39), *Una calle de Zalamea* (p. 42), etc. -Por su parte, Los personajes más relevantes de la obra -*Felipe II, don Lope, don Álvaro, Sargento, Rebolledo, Pedro Crespo, Juan, Isabel e Isabel*- aparecen reflejados en la adaptación. No obstante, aquellos de las tramas secundarias -*Chispa, don Mendo, Nuño y Escribano*- han sido suprimidos. En cuanto a su grado de importancia, es semejante en ambas versiones, si bien el resumen llevado a cabo hace que aparezcan menos perfilados en la obra adaptada

Por su parte, hay un evidente esfuerzo por mantener el estilo y el carácter de la obra. Aunque claramente modificada, se ha mantenido la versificación. De igual modo, se han conservado multitud de arcaísmos y giros que reflejan el origen de la obra. La mayor actualización se ha llevado a cabo en la sintaxis, ya que ha sido reelaborada en la gran mayoría de los versos para hacerla más transparente. También hay que destacar la voluntad por mantener algunos de los pasajes más famosos de la obra, como muestran los siguientes ejemplos:

CRESPO: *Mil gracias, señor, os doy  
por la merced, que me hicisteis  
de excusarme una ocasión  
de perderme.*  
LOPE: *¿Cómo habíais,  
decid, de perderos vos?*  
CRESPO: *Dando muerte a quien pensara  
ni aun el agravio menor.*  
LOPE: *¿Sabes, ¡voto a Dios!, que es  
capitán?*  
CRESPO: *Sí, ¡voto a Dios!,  
y aunque fuera él general,  
en tocando a mi opinión  
le matara.*  
LOPE: *A quien tocara  
ni aun al soldado menor  
sólo un pelo de la ropa,  
¡por vida del cielo!, yo  
le ahorcara.*  
CRESPO: *A quien se atreviera  
a un átomo de mi honor,  
¡por vida también del cielo!,  
que también le ahorcara yo.*  
LOPE: *¿Sabéis que estáis olbigado  
a sufrir, por ser quien sois,  
estas cargas?*  
CRESPO: *Con mi hacienda,*

CRESPO: *Mil gracias, señor, os doy  
por evitar la ocasión  
de perderme.*  
LOPE: *¿Pues que pensabais hacer vos?*  
CRESPO: *Dar muerte a quien pensara ofenderme*  
LOPE: *A quien toque  
un solo pelo de la ropa  
de un soldado de mi tropa  
juro por el cielo  
que le ahorco yo.*  
LOPE: *¿Sabéis que estáis obligado  
a obedecer y aguantar?*  
CRESPO: *Con mi hacienda,  
pero no con mi honor.  
Por el Rey la hacienda y la vida  
doy; pero el honor  
es propio del alma,  
y el alma sólo es de Dios.*

Edición de Anaya: página 22

*pero con mi fama no.  
Al Rey la hacienda y la vida  
se ha de dar; pero el honor  
es patrimonio del alma,  
y el alma sólo es de Dios.*

Edición de Castalia: página 187

*CAPITÁN: Este fuego, esta pasión  
no es amor sólo, que es tema,  
es ira, es rabia, es furor.  
REBOLLEDO: ¡Oh nunca, señor, hubieras  
visto a la hermosa villana  
que tantas ansias te cuesta!  
CAPITÁN: ¿Qué te dijo la criada?  
REBOLLEDO: ¿Ya no sabes sus respuestas?  
DON MENDO: Esto ha de ser: pues ya tiende  
la noche sus sombras negras,  
antes que se haya resuelto  
a lo mejor mi prudencia,  
ven a armarme.  
NUÑO: ¡Pues qué!, ¿tienes  
más armas señor, que aquellas  
que están en un azulejo  
sobre el marco de la puerta?  
DON MENDO: En mi guardanés presumo  
que hay para tales empresas  
algo que ponerme.  
NUÑO: Vamos  
sin que el capitán nos sienta.  
CAPITÁN: ¡Que en una villana haya  
tan hidalga resistencia,  
que no me hay respondido  
una palabra siquiera  
apacible!*

Edición de Castalia: página 194

*CAPITÁN: Este fuego, esta pasión  
no es verdadero amor,  
es ira, es rabia, es furor.  
REBOLLEDO: ¡Nunca debiste haber visto, señor,  
a esta hermosa villana!  
CAPITÁN: ¡Cómo puede una villana  
rechazarme de este modo  
sin decirme una palabra!*

Edición de Anaya: página 25

**41. *El sí de las niñas*, de Leandro Fernández de Moratín**

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa	<b>Nivel</b>	I
<b>Adaptación</b>	Blanca D'Ors Lois	<b>Año</b>	1994
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Fernández de Moratín. <i>El sí de las niñas</i> . Madrid, Cátedra, 1994 (9ª ed.) (Edición a cargo de José Montero Padilla).		
<b>Texto análisis</b>	Fernández de Moratín. <i>El sí de las niñas</i> . Madrid, Cátedra, 1994 (9ª ed.) (Edición a cargo de José Montero Padilla).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acotaciones</b>	(2) Se ha respetado en gran medida de acotaciones, así como la información que contienen, aunque se aprecian algunas modificaciones que no afectan al significado de la obra original.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Localización</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(1) El estilo coincide con el de la obra original. Conserva el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. Se han actualizado únicamente giros y construcciones sintácticas de especial dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor. Contextualización de la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La obra original está dividida en tres actos, que coinciden con el esquema *planteamiento-nudo-desenlace*; cada uno de los actos está dividido en escenas (nueve el primer acto, dieciséis el segundo y trece el tercero), que se suceden cada vez que hay un cambio del número de personajes. La adaptación ha respetado escrupulosamente esta división.

Las acotaciones coinciden en gran medida con las de la obra general. En algunos casos únicamente se ha actualizado el lenguaje, como en el siguiente ejemplo:

DOÑA FRANCISCA

*¡Dios mío de mi alma! ¿Qué es esto?... No puedo sostenerme... ¡Desdichada!* (Siéntase en una silla junto a la mesa.)

RITA

*Señorita, yo vengo muerta.* (Saca la jaula del tordo y la deja encima de la mesa; abre la puerta del cuarto de DON CARLOS y vuelve.)

Edición de Cátedra: página 122.

DOÑA FRANCISCA

*¡Dios mío! No puedo sostenerme.* (Se sienta en una silla junto a la mesa.)

RITA

*Señorita, yo vengo muerta.* (Saca la jaula del tordo y la deja encima de la mesa. Abre la puerta del cuarto de don Carlos y vuelve.)

Edición de Edelsa: páginas 48-49.

En otros casos, algunas han sido eliminadas, reorganizadas o se han resumido detalles descriptivos que no afectan al significado de la historia, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

DOÑA FRANCISCA

*¿Quiere usted (se levanta, y después de hacer una graciosa cortesía a DON DIEGO, da un beso a DOÑA IRENE y se va al cuarto de ésta) que le haga una cortesía a la francesa, señor don Diego?*

DON DIEGO

*Sí, hija mía, a ver.*

DOÑA FRANCISCA

*Mire usted, así.*

DON DIEGO

*¡Graciosa niña! ¡Viva la Paquita, viva!*

DOÑA FRANCISCA

*Para usted una cortesía, y para mi mamá un beso.*

Edición de Cátedra: página 60

DOÑA FRANCISCA

*¿Le hago una cortesía a la francesa, señor don Diego?*

DON DIEGO;

*Sí, hija, a ver.*

DOÑA FRANCISCA:

*Mire usted, así.* (Se levanta y hace una graciosa cortesía a don Diego)

DON DIEGO

*¡Qué niña tan graciosa! ¡Viva Paquita!*

DOÑA FRANCISCA

*Para usted, una cortesía, y para mi mamá, un beso* (Da un beso a doña Irene y se va al cuarto de ésta)

Edición de Edelsa: páginas 18-19.

*SIMÓN*  
*Bien está.*

*SIMÓN*  
*Está bien.*

*DON DIEGO*  
*Ya te he dicho que no quiero que esto se transluzca, ni... ¿Estamos?*

(Simón se va. Entran las tres mujeres.)

Edición de Edelsa: página 15.

*SIMÓN*  
*No haya miedo que a nadie se lo cuente (SIMÓN se va por la puerta del foro. Salen por la misma las tres mujeres, con mantillas y basquiñas. RITA deja un pañuelo atado sobre la mesa, y recoge las mantillas y las dobla.)*

Edición de Cátedra: páginas 54-55.

La obra original se rige por el principio clásico de unidad de tiempo, unidad de lugar y unidad de acción. Efectivamente, hay una sola acción, que transcurre en un tiempo de un día y en un mismo lugar, la posada de Alcalá de Henares, como el autor se encarga de aclarar. La adaptación recoge estas indicaciones con apenas algunas simplificaciones. Veamos:

*La escena es una posada de Alcalá de Henares.*

*La escena tiene lugar en una posada de Alcalá de Henares.*

*El teatro representa una sala de paso con cuatro puertas de habitaciones para huéspedes, numeradas todas. Una más grande en el foro, con escalera que conduce al piso más bajo de la casa. Ventana de antepecho a un lado. Una mesa en medio, un banco, sillas, etcétera.*

*El teatro representa una sala de paso con cuatro puertas de habitaciones, todas numeradas. Hay una puerta más grande en el foro, con una escalera que lleva al piso bajo de la casa; una ventana a un lado y una mesa en medio, con un banco, sillas, etcétera.*

*La acción empieza a las siete de la tarde y acaba a las cinco de la mañana siguiente.*

*La acción empieza a las siete de la tarde y acaba a las cinco de la mañana siguiente.*

Edición de Cátedra: página 43.

Edición de Edelsa: página 9.

En cuanto a los personajes, son los mismos y desarrollan similar papel en ambas versiones: *Don Diego, Don Carlos, Doña Irene, Doña Francisca, Rita, Simón, Calamocha*. La adaptación recoge las diferencias de registro entre ellos, que se dividen entre el habla de los señores y la propia de los criados. Veamos un ejemplo de cada una de ellas:

*DOÑA FRANCISCA*  
*Quiere que esta boda se celebre así que lleguemos a Madrid.*

*DOÑA FRANCISCA*  
*Mi madre se empeña en casarme con él.*

*DON CARLOS*  
*¿Cuál?... No. Eso, no.*

*DON CARLOS*  
*No: Eso no. No puede ser.*

*DOÑA FRANCISCA*  
*Los dos están de acuerdo, y dice...*

*DOÑA FRANCISCA*  
*No me habla de otra cosa. Me ha llenado de miedo... Y él me ofrece tantas cosas...*

*DON CARLOS*  
*Bien... Dirán... Pero no puede ser*

*DON CARLOS*  
*Y usted, ¿ha prometido quererle mucho?*

*DOÑA FRANCISCA*  
*Mi madre no me habla continuamente de otra materia. Me amenaza, me ha llenado de temor... Él insta, por su parte, me ofrece tantas cosas, me...*

*DOÑA FRANCISCA*  
*¡Ingrato!... ¿No sabe usted que...?*

Edición de Edelsa: página 39.

*DON CARLOS*  
*Y usted, ¿qué esperanza le da?... ¿Ha prometido quererle mucho?*

*DOÑA FRANCISCA*  
*¡Ingrato!... ¿Pues no sabe usted que...? ¡Ingrato!*

Edición de Cátedra: página 99

*RITA*  
*Mejor es cerrar, no se a que nos alivien de ropa, y... (Forcejeando para echar la llave). Pues cierto que está bien acondicionada la llave.*

*CALAMOCHA*  
*¿Gusta usted que eche una mano, mi vida?*

*RITA*  
*Gracias, mi alma.*

*CALAMOCHA*  
*¡Calle!... ¡Rita!*

*RITA*  
*¡Calamocha!*

*CALAMOCHA*  
*¿Qué hallazgo es éste?*

*RITA*  
*¿Y tú amo?*

Edición de Cátedra: página 69

*RITA*  
*Es mejor cerrar. SI nos roban la ropa... (Intentando cerrar con llave).*

*CALAMOCHA*  
*¿Le echo una mano, mi vida?*

*RITA*  
*Gracias, mi alma.*

*CALAMOCHA*  
*¡Rita!*

*RITA*  
*¡Calamocha!*

*CALAMOCHA*  
*¿Qué haces tú aquí?*

*RITA*  
*¿Y tú amo?*

Edición de Edelsa: página 39.

Por su parte, en ambas versiones se trata de un estilo directo, simple, sin artificios ni ambigüedades, como corresponde a su intención didáctica. La fidelidad de la nueva versión al original es notable, y tan sólo se han actualizado arcaísmos o términos en desuso de difícil comprensión.

**42. Artículos**, de Mariano José de Larra

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos breves	<b>Nivel</b>	Inicial
<b>Adaptación</b>	Celia Ruiz Ibáñez	<b>Año</b>	2011
<b>Criterios</b>	No se especifica		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Larra, M. J: <i>Artículos</i> . Madrid, Cátedra, 1991 (10ª ed.) (Edición a cargo de Enrique Rubio).		

**TEXTO<sup>i</sup>**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Localización</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La adaptación incluye un total de tres artículos: *Vuelva usted mañana*, *El casarse pronto y mal* y *Nochebuena de 1836*. En las tres piezas se ha respetado la estructura y organización de sus fuentes originales. En los dos primeros casos, consiste en unas reflexiones introductorias, el relato de los acontecimientos que han dado pie a las mismas, y un cierre basado en irónicos comentarios del articulista. Por su parte, *Nochebuena de 1836*, encabezado como ‘Yo y mi criado. Delirio filosófico’, se presenta como la sucesión de reflexiones que suceden a lo largo de una noche.

El contenido, personajes y localizaciones (Madrid, en los tres casos) se han transmitido con absoluta fidelidad. Sin embargo, la mayor parte de los pasajes, especialmente los extensos soliloquios del narrador, han sido resumidos en gran medida, o incluso eliminados y sustituidos por una frase de transición, tal y como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*Gran persona debió de ser el primero que llamó pecado mortal a la pereza; nosotros, que ya en uno de nuestros artículos anteriores estuvimos más serios de lo que nunca nos habíamos propuesto, no entraremos ahora en largas y profundas investigaciones acerca de la historia de este pecado, por más que conozcamos que hay pecados que pican en la historia, y que la historia de los pecados sería un tanto cuanto divertida. Convergamos solamente en que esta institución ha cerrado y cerrará las puertas del cielo a un cristiano.*

*Pensaba yo un día sobre la pereza, cuando se presentó en mi casa un extranjero.*

(Edición de Anaya: página 7)

(Edición de Cátedra: página 190)

Los diálogos también han perdido parte de la viveza y humorismo del original:

*Averiguó también la parte contraria que el niño no tenía empleo, y dándosele un bledo de su nobleza, hubo aquello de decirle:*

- Caballerito, ¿con qué objeto entra usted en mi casa?
- Quiero a Elenita -respondió mi sobrino.
- ¿Y con qué fin, caballero?
- Para casarme con ella.
- Pero no tiene usted empleo ni carrera...
- Eso es cuenta mía...
- Sus padres de usted no consentirán...
- Sí, señor; usted no conoce a mis papás.
- Perfectamente; mi hija será de usted en cuanto me traiga una prueba de que puede mantenerla, y el permiso de sus padres; pero en el ínterin, si usted la quiere tanto, excuse por su mismo decoro sus visitas...
- Entiendo.
- Me alegro, caballero.

*Y quedó nuestro Orlando hecho una estatua, pero bien decidido a romper por todos los inconvenientes.*

(Edición de Cátedra: página 230)

*Los padres de la muchacha descubrieron que mi sobrino era noble pero no tenía empleo. Así que el padre de Elenita le preguntó:*

*¿Por qué viene usted tanto a mi casa?*

*Porque quiero a Elenita.*

*¿Y con qué fin...?*

*Para casarme con ella.*

*Pero usted no tiene trabajo ni carrera...*

*Eso es asunto mío.*

*Está bien... Pero mi hija solo se casará cuando usted tenga trabajo. Hasta que no consiga el trabajo, no venga a visitarla.*

*Mi sobrino, después de esta conversación, decidió defender su amor y vencer todas las dificultades.*

(Edición de Anaya: página 21)

De igual modo, el resumen efectuado afecta al estilo del original. La excesiva simplificación de la sintaxis y la eliminación de las extensas digresiones hacen que se haya perdido parte del carácter de la obra. El siguiente ejemplo es una muestra de esta afirmación:

*Aturdíase mi amigo cada vez más, y cada vez nos comprendía menos. Días y días tardamos en ver [la fuerza de esquelas y de volver] las pocas rarezas que tenemos guardadas. Finalmente, después de medio año largo, si es que puede haber un medio año más largo que otro, se restituyó mi recomendado a su patria maldiciendo de esta tierra, y dándome la razón que yo ya antes me tenía, y llevando al extranjero noticias excelentes de [las] nuestras costumbres [de nuestros batuecos]; diciendo, sobre todo, que en seis meses no había podido hacer otra cosa sino volver siempre mañana, y que a la vuelta de tanto mañana, eternamente futuro, lo mejor, o más bien lo único que había podido hacer bueno, había sido marcharse.*

*Días y días tardó mi amigo en ver las cosas importantes de esta ciudad. Después volvió a su país. Antes de irse, me dio la razón. Y ahora debe de estar en París hablando mal de los españoles, que no saben decir otra cosa que 'vuelva usted mañana'.*

(Edición de Anaya: página 15)

Edición de Cátedra: páginas 200-201

**43. Artículos**, de Mariano José de Larra

<b>Editorial / colección</b>	SGEL. Literatura Hispánica de fácil lectura	<b>Nivel</b>	B1
<b>Adaptación</b>	Alberto Anula	<b>Año</b>	2011
<b>Criterios</b>	La adaptación de las obras respeta el estilo del autor, el argumento de la obra y la interpretación textual de la crítica contemporánea.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Larra, M. J: <i>Artículos</i> . Madrid, Cátedra, 1991 (10ª ed.) (Edición a cargo de Enrique Rubio). Para 'Lo que no se puede decir no se debe decir': <a href="http://www.cervantesvirtual.com/servlet/">http://www.cervantesvirtual.com/servlet/</a>		

**TEXTO<sup>9</sup>**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Localización</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Textos originales en versión electrónica Información sobre el autor Entrada de wikipedia
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la conciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura externa de los cinco artículos recopilados es semejante a la de las obras originales: *Empeños y desempeños* se presenta encabezado por unos versos de Jovellanos que resumen el tema que se va a tratar, y el cierre es, asimismo, una estrofa de Bartolomé de Argensola que sirven como conclusión del tema tratado. La organización del artículo es, de igual modo, la misma en ambas versiones: se introduce el tema, se relata la anécdota y se presentan unas conclusiones. *Vuelva usted mañana*, *En este país* y *Lo que se puede decir, no se debe decir*, presentan una estructura semejante: unas reflexiones introductorias, el relato de los acontecimientos que han dado pie a las mismas, y un cierre basado en irónicos comentarios del articulista. Por su parte, *Nochebuena de 1836*, encabezado como ‘Yo y mi criado. Delirio filosófico’, se presenta como la sucesión de reflexiones que suceden a lo largo de una noche.

El contenido, personajes y localizaciones se han transmitido con absoluta fidelidad, incluyendo además anotaciones para contextualizar la obra, facilitar la comprensión y ampliar información. Tan solo se han resumido algunos pasajes, especialmente los extensos soliloquios del narrador, tal y como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*Gran persona debió de ser el primero que llamó pecado mortal a la pereza; nosotros, que ya en uno de nuestros artículos anteriores estuvimos más serios de lo que nunca nos habíamos propuesto, no entraremos ahora en largas y profundas investigaciones acerca de la historia de este pecado, por más que conozcamos que hay pecados que pican en la historia, y que la historia de los pecados sería un tanto cuanto divertida. Convengamos solamente en que esta institución ha cerrado y cerrará las puertas del cielo a un cristiano.*

(Edición de Cátedra: página 190)

*Gran persona fue el primero que llamó pecado mortal a la pereza.*

(Edición de SGEL: página 25)

Sin embargo, en los diálogos hay una clara voluntad de mantener la viveza del original:

*Llevome en seguida a una librería, después de haberme confesado que había publicado un folleto, llevado del mal ejemplo. Preguntó cuántos ejemplares se habían vendido de su peregrino folleto, y el librero respondió:*

- Ni uno.
- ¿Lo ve usted, Fígaro? -me dijo-: ¿Lo ve usted? En este país no se puede escribir. En España nada se vende; vegetamos en la ignorancia. En París hubiera vendido diez ediciones.
- Ciertamente -le contesté yo-, porque los hombres como usted venden en París sus ediciones.

*En París no habrá libros malos que no se lean, ni autores necios que se mueran de hambre.*

- Desengáñese usted: en este país no se

*Me llevó en seguida a una librería. Quería saber cuántos ejemplares habían vendido de un folleto que había publicado. El librero le respondió:*

- Ni uno.
- ¿Lo ve usted, Fígaro? -me dijo-. ¿Lo ve usted? En este país no se puede escribir. EN España nada se vende; vivimos en la ignorancia. En París hubiera vendido diez ediciones.
- Ciertamente -le contesté yo-, porque los hombres como usted sí que venden en París sus ediciones.

*En París no hay libros malos que no se lean, ni autores necios que se mueran de hambre.*

- No se engañe usted: en este país no se le siguió diciendo.

*‘Y usted que de eso se queja, señor don Periquito, usted, ¿qué lee? -le hubiera preguntado.’*

*lee -prosiguió diciendo.*

«Y usted que de eso se queja, señor don Periquito, usted, ¿qué lee? -le hubiera podido preguntar-. Todos nos quejamos de que no se lee, y ninguno leemos.»

- ¿Lee usted los periódicos? -le pregunté, sin embargo.
- No, señor; en este país no se sabe escribir periódicos. ¡Lea usted ese Diario de Debates, ese Times!

- ¿Lee usted los periódicos? -Le pregunté.
- No, señor; en este país no se sabe escribir periódicos. ¡Lea usted ese Diario de Debates, ese Times!

(Edición de SGEL: página 75)

(Edición de Cátedra: página 230)

De igual modo, el estilo reproduce el original, tan sólo se han sustituido algunos términos y estructuras por otros más asequibles. Hay, además, una clara voluntad por mantener la personalidad de la obra, con sus características digresiones irónicas, diálogos realistas y agudas caracterizaciones. Destaca que la adaptación ha sabido mantener el fuerte personalismo que transmite la obra original, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*No digo nada del respeto a los derechos y prerrogativas del trono, el Estatuto, etc., etc. ¿Si les parecerá a esos hombres de oposición que no me ocurre nada sobre esto? Pues se equivocan, ni cómo he de impedir yo que me ocurran los mayores disparates del mundo. Ya se ve que me ocurriría entrar en el examen de ese respeto, y que me ocurriría investigar los fundamentos de todas las cosas más fundamentales. Pero me llamo aparte, y digo para mí: ¿No está clara la ley? Pues punto en boca. Es verdad que me ocurrió; pero la ley no condena ocurrencia alguna. Ahora, en cuanto a escribirlo, ¿no fuera una necedad? No pasaría. Callo, pues; no lo pongo, y no me lo prohíben. He aquí el medio sencillo, sencillísimo. Los escritores, por otra parte, debemos dar el ejemplo de la sumisión. O es ley, o no es ley. ¡Mal haya los descontentadizos! ¡Mal haya esa funesta oposición! ¿No es buena manía la de oponerse a todo, la de querer escribirlo todo?*

*No digo nada del respeto a los derechos y privilegios de la monarquía, el Estatuto, etc., etc., ¿Creen los hombres que se oponen a todo que no pienso en nada sobre esto? Pue sí, pero pienso: '¿No está clara la ley? Pues punto en boca'. Es verdad que lo pensé, pero la ley no condena ningún pensamiento. Pues me callo; no lo pongo y no me lo prohíben. Los escritores debemos dar el ejemplo de la obediencia. O es ley, o no es ley. ¡Malos los que no estén contentos! ¡Mala esta triste oposición! ¿No es una buena manía la de oponerse a todo, la de querer escribirlo todo?*

(Edición de SGEL: página 51)

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/>

**44. Don Juan Tenorio, de José Zorrilla**

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos breves	<b>Nivel</b>	Medio
<b>Adaptación</b>	Celia Ruiz Ibáñez	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Zorrilla, J: <i>Don Juan Tenorio</i> . Madrid, Austral, 2002 (30ª edición). Edición a cargo de Juan Francisco Peña.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acotaciones</b>	(2) Se ha respetado en gran medida de acotaciones, así como la información que contienen, aunque se aprecian algunas modificaciones que no afectan al significado de la obra original.
<b>Acción</b>	(2). La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Galería de personajes
<b>Anotaciones</b>	Anotaciones léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones de algunos episodios de la obra
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La adaptación ha considerado el género textual de la obra original, manteniendo la versificación. De igual modo, ha considerado la estructura de la obra: un drama dividido en dos partes, la primera de ella formada por cuatro actos, mientras que la segunda por tres actos. No obstante, hay que señalar dos modificaciones importantes: en primer lugar, se han suprimido los títulos de cada acto; en segundo lugar, el número de escenas que componen cada acto ha sufrido ciertos cambios, ya que han sido eliminadas escenas de menor importancia o de transición. La siguiente tabla muestra una comparación entre ambas versiones:

	Acto	Título		Escenas en el original	Escenas en la adaptación
PRIMERA PARTE	Primero	<i>Libertinaje y escándalo</i>	→	16	7
	Segundo	<i>Destreza</i>	→	12	6
	Tercero	<i>Profanación</i>	→	9	2
	Cuarto	<i>El diablo a las puertas del cielo</i>	→	11	8
SEGUNDA PARTE	Primero	<i>La sombra de doña Inés</i>	→	6	3
	Segundo	<i>La estatua de don Gonzalo</i>	→	5	4
	Tercero	<i>Misericordia de Dios y apoteosis del Amor.</i>	→	4	3

La eliminación de ciertas escenas tiene como consecuencia que el contenido resulte afectado y se hayan perdido algunos pasajes. Sin embargo, la trama principal, esto es, la apuesta entre don Juan y don Luis, la seducción de doña Ana y doña Inés, el trágico desenlace y la redención de don Juan, se mantiene clara en la adaptación.

De igual modo ocurre con los personajes de la obra, ya que se mantienen los principales (*Don Juan Tenorio, Doña Inés de Ulloa, Don Luis Mejía, Don Gonzalo de Ulloa, Don Diego Tenorio, Doña Ana de Pantoja, Buttarelli, Ciutti, Brígida, Pascual, El capitán Centellas, Don Rafael de Avellaneda, Lucía*)., mientras que los secundarios (*La Abadesa de las Calatravas de Sevilla, La Tornera de las Calatravas de Sevilla, Gastón, Miguel, Escultor, Dos Alguaciles*) no aparecen en la adaptación.

En cuanto a las localizaciones, la adaptación refleja las correspondientes a la obra fuente si bien los nombres de las mismas han sido, en casi todos los casos, simplificados. Por ejemplo, *Hostería del Laurel* aparece como *Hostal*, o *Convento de la Virgen*, como *Dormitorio*. Por el contrario, no se han respetado las referencias temporales, lo que en algunos casos dificulta la comprensión, como es el hecho de que en ningún momento se señala que entre ambas partes transcurre un periodo de cinco años.

En lo referente al estilo, se ha mantenido la versificación, aunque el lenguaje ha sido completamente actualizado, por lo que la sintaxis, léxico, y giros propios de la época se han perdido en su mayoría. De igual modo, el importante resumen que se ha llevado a cabo, repercute en gran medida en la pérdida del carácter de la obra.

*¡Cuál gritan esos malditos!  
Pero, ¡mal rayo me parta  
si en concluyendo la carta  
no pagan caros sus gritos!*

(Edición de Austral: página 93)

*¡Cuánto gritan esos hombres!  
Pero, ¡mal rayo me parta  
si cuando acabe la carta  
no acabo yo sus voces!*

(Edición de Anaya: página 9)

No obstante, cabe destacar que se han mantenido algunos de los versos más conocidos de la obra:

*¡Ah! ¿No es cierto, ángel de amor,  
que en esta apartada orilla  
más pura la luna brilla  
se respira mejor?*

(Edición de Austral: página 187)

*¡Ah! ¿No es cierto ángel de amor,  
que en esta apartada orilla  
más pura la luna brilla  
y se respira mejor?*

(Edición de Anaya: página 35)

*Llamé al cielo, y no me oyó,  
y pues sus puertas me cierra,  
de mis pasos en la tierra,  
responda el cielo, y no yo.*

(Edición de Austral: página 205)

*Llamé al cielo y no me oyó,  
y como su puerta me cierra,  
de mi vida en la tierra,  
responda el cielo, y no yo.*

(Edición de Anaya: página 39)

**45. Don Juan Tenorio, de José Zorrilla**

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB. Leer y aprender	<b>Nivel</b>	C1
<b>Adaptación</b>	Margarita Barberá Quiles	<b>Año</b>	2004
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Zorrilla, J: <i>Don Juan Tenorio</i> . Madrid, Austral, 2002 (30ª edición). Edición a cargo de Juan Francisco Peña.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acotaciones</b>	(2) Se ha respetado en gran medida de acotaciones, así como la información que contienen, aunque se aprecian algunas modificaciones que no afectan al significado de la obra original.
<b>Acción</b>	(2). La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Galería de personajes Los orígenes de la obra El convidado de piedra
<b>Anotaciones</b>	Anotaciones léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	Bibliografía acerca de la obra Bibliografía acerca del mito de don Juan
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones de algunos episodios de la obra Reproducción de obras de arte relacionadas con la obra
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La adaptación ha considerado el género textual de la obra original, manteniendo la versificación. De igual modo, ha considerado la estructura de la obra: un drama dividido en dos partes, la primera de ella formada por cuatro actos, mientras que la segunda por tres actos. No obstante, hay que señalar dos modificaciones importantes: en primer lugar, se han suprimido los títulos de cada acto; en segundo lugar, el número de escenas que componen cada acto ha sufrido ciertos cambios, ya que han sido eliminadas escenas de menor importancia o de transición. La siguiente tabla muestra una comparación entre ambas versiones:

	Acto	Título		Escenas en el original	Escenas en la adaptación
PRIMERA PARTE	Primero	<i>Libertinaje y escándalo</i>	→	16	8
	Segundo	<i>Destreza</i>	→	12	10
	Tercero	<i>Profanación</i>	→	9	3
	Cuarto	<i>El diablo a las puertas del cielo</i>	→	11	5
SEGUNDA PARTE	Primero	<i>La sombra de doña Inés</i>	→	6	4
	Segundo	<i>La estatua de don Gonzalo</i>	→	5	4
	Tercero	<i>Misericordia de Dios y apoteosis del Amor.</i>	→	4	3

La eliminación de ciertas escenas tiene como consecuencia que el contenido resulte afectado y se hayan perdido algunos pasajes. Sin embargo, la trama principal, esto es, la apuesta entre don Juan y don Luis, la seducción de doña Ana y doña Inés, el trágico desenlace y la redención de don Juan, se mantiene clara en la adaptación.

De igual modo ocurre con los personajes de la obra, ya que se mantienen en su mayoría (*Don Juan Tenorio, Doña Inés de Ulloa, Don Luis Mejía, Don Gonzalo de Ulloa, Don Diego Tenorio, Doña Ana de Pantoja, Buttarelli, Ciutti, Brígida, Pascual, El capitán Centellas, Don Rafael de Avellaneda, Lucía, Gastón, escultor*), pero lógicamente han sido eliminados los que aparecen en las escenas suprimidas (*La Abadesa de las Calatravas de Sevilla, La Tornera de las Calatravas de Sevilla, Gastón, Miguel, Escultor, Dos Alguaciles*).

En cuanto a las localizaciones, la adaptación refleja las correspondientes a la obra fuente con rigor. En primer lugar, el cartel de la obra sitúa la acción; en segundo lugar, las acotaciones se han reproducido con fidelidad; asimismo, los personajes hacen referencias a los lugares de la obra. De igual modo, las referencias temporales se han mantenido, tanto en las acotaciones

como en los parlamentos de los personajes. El siguiente ejemplo muestra la cuidada adaptación en este sentido:

*Panteón de la familia Tenorio. El teatro representa un magnífico cementerio, hermo­seado a manera de jardín. En primer término, aislados y de bulto, los sepulcros de don Gonzalo de Ullóa, de doña Inés y de don Luis Mejía, sobre los cuales se ven sus estatuas de piedra. El sepulcro de don Gonzalo, a la derecha, y su estatua de rodillas; el de don Luis, a la izquierda, y su estatua también de rodillas; el de doña Inés, en el centro, y su estatua de pie. En segundo término, otros dos sepulcros en la forma que convenga; y en tercer término, y en puesto elevado, el sepulcro y estatua del fundador don Diego Tenorio, en cuya figura remata la perspectiva de los sepulcros. Una pared llena de nichos y lápidas circuye el cuadro hacia el horizonte. Dos florones a cada lado de la tumba de doña Inés, dispuestos a servir de la manera que a su tiempo exige el juego escénico. Cipreses y flores de todas clases embellecen la decoración, que no debe tener nada de horrible. La acción se supone en una tranquila noche de verano y alumbrada por una clarísima luna).*

(Edición de Austral: página 123)

Por último, hay una clara voluntad de no alejarse del estilo del original. SI bien se ha actualizado la mayor parte del léxico y se ha modificado la sintaxis para hacerla más accesible, todavía permanece el carácter de la obra y del movimiento al que pertenece. Hay asimismo un esfuerzo en mantener los pasajes más conocidos de la obra con las mínimas modificaciones, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

*¡Ah! ¿No es cierto, ángel de amor,  
que en esta apartada orilla  
más pura la luna brilla  
y se respira mejor?  
Esta aura que vaga llena  
de los sencillos olores  
de las campesinas flores  
que brota esa orilla amena;  
esa agua limpia y serena  
que atraviesa sin temor  
la barca del pescador  
que espera cantando al día,  
¿no es cierto, paloma mía,  
que están respirando amor?  
Esa armonía que el viento  
recoge entre esos millares  
de floridos olivares,  
que agita con manso aliento;  
ese dulcísimo acento  
con que trina el rui­señor  
de sus copas morador  
llamando al cercano día,  
¿no es verdad, gacela mía,*

*Panteón de la familia Tenorio. El teatro representa un magnífico cementerio, a manera de jardín.*

*En primer término los sepulcros de don Gonzalo de Ullóa, de doña Inés y de don Luis Mejía, sobre los cuales se ven sus estatuas de piedra. El sepulcro de don Gonzalo, a la derecha, y su estatua de rodillas; el de don Luis, a la izquierda, y su estatua también de rodillas; el de doña Inés, en el centro, y su estatua de pie. En segundo término, otros sepulcros de la forma que convenga; y en tercer término y en punto elevado, el sepulcro y estatua del fundador don Diego Tenorio.*

*Cipreses y flores de todas clases embellecen la decoración, que no debe tener nada de horrible.*

*La acción se supone en una tranquila noche de verano iluminada por una clarísima luna).*

(Edición de CIDEB: página 80)

*¡Ah! ¿No es cierto ángel de amor,  
que en esta apartada orilla  
más pura la luna brilla  
y se respira mejor?  
Esa armonía que el viento  
recoge entre esos millares  
de floridos olivares,  
que agita con manso aliento;  
ese dulcísimo acento  
con que trina el rui­señor.  
¿No es verdad gacela mía  
que están respirando amor?*

(Edición de CIDEB: páginas 68-69)

*que están respirando amor?*

(Edición de Austral: página 187)

*Llamé al cielo, y no me oyó,  
y pues sus puertas me cierra,  
de mis pasos en la tierra,  
responda el cielo, y no yo.*

(Edición de Austral: página 205)

*Llamé al cielo, y no me oyó,  
y pues sus puertas me cierra,  
de mis pasos en la tierra,  
responda el cielo, y no yo.*

(Edición de CIDEB: página 73)

**45. Don Juan Tenorio**, de José Zorrilla

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	3
<b>Adaptación</b>	Rosana Acquaroni Muñoz	<b>Año</b>	1994
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Zorrilla, J: <i>Don Juan Tenorio</i> . Madrid, Austral, 2002 (30ª edición). Edición a cargo de Juan Francisco Peña.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(4) La estructura externa no coincide con la del texto fuente y/o se ha modificado el género textual, lo que afecta al significado del relato, así como a interpretaciones críticas.
<b>Acotaciones</b>	(4) Las acotaciones no coinciden en absoluto con las de la obra original.
<b>Acción</b>	(1). Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra
<b>Anotaciones</b>	Anotaciones léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones de algunos episodios de la obra
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La adaptación no ha mantenido el género de la obra original, ya que el drama en verso se ha prosificado. De igual modo ocurre en la estructura externa: la obra original presenta una estructura un tanto singular, consistente en dos partes, la primera formada por cuatro actos, mientras que la segunda en tres. Estos están a su vez divididos escenas. Asimismo, cada uno de los actos está encabezado por un título que funciona como resumen. La obra adaptada, por su parte, ha dividido la obra en veintidós capítulos, sin agruparlos de forma alguna. El siguiente cuadro ilustra la diferencia entre ambas partes:

	<b>Acto</b>	<b>Escenas</b>	<b>Título</b>	<b>Correspondencia en la adaptación</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	Primero	16	Libertinaje y escándalo	→ I, II, III y IV
	Segundo	12	Destreza	→ V, VI, VII, VIII, IX, X, XI
	Tercero	9	Profanación	→ XII, XIII, XIV, XV
	Cuarto	11	El diablo a las puertas del cielo	→ XVI, XVII y XVIII
<b>SEGUNDA PARTE</b>	Primero	6	La sombra de doña Inés	→ XIX
	Segundo	5	La estatua de don Gonzalo	→ XX, XI
	Tercero	4	Misericordia de Dios y apoteosis del Amor.	→ XX

Sin embargo, la acción sí ha sido escrupulosamente en la obra adaptada, que reproduce la totalidad de la trama y de los episodios que la componen. Por su parte, si bien en muchos casos se limita a una simple mención, la totalidad de los personajes de la obra aparece en la adaptación (*Don Juan Tenorio*, *Doña Inés de Ulloa*, *Don Luis Mejía*, *Don Gonzalo de Ulloa*, *Don Diego Tenorio*, *Doña Ana de Pantoja*, *Buttarelli*, *Ciutti*, *Brígida*, *Pascual*, *El capitán Centellas*, *Don Rafael de Avellaneda*, *Lucía*, *La Abadesa de las Calatravas de Sevilla*, *La Tornera de las Calatravas de Sevilla*, *Gastón*, *Miguel*, *Escultor*, *Dos Alguaciles*). De igual modo, las referencias temporales y (*Años ha / que falto de España ya*) y las localizaciones principales (*Hostería del Laurel*, *Calle de Doña Zoripeana*, *Convento de la Virgen Quinta de Don Juan*, *Panteón*, *Casa de Don Juan*) se han mantenido e incluso, ampliado con explicaciones, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

*En la calle del Carmen, muy cerca de la plaza de Doña Elvira, en el barrio de Santa Cruz, está la famosa Hostería del Laurel. Todo el mundo la conoce en Sevilla. Tiene muchos clientes.*

Edición de Santillana: página 5.

Debido principalmente al cambio de género, el estilo de la adaptación no evoca en absoluto al de la obra original, aunque sí hay una evidente intención de reproducir el carácter de la obra, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, que corresponde a uno de los pasajes más famosos de la obra:

*¡Ah! ¿No es cierto, ángel de amor,  
que en esta apartada orilla  
más pura la luna brilla  
m se respira mejor?  
esta aura que vaga, llena  
de los sencillos olores  
de las campesinas flores  
que brota esa orilla amena;  
esa agua limpia y serena  
que atraviesa sin temor  
la barca del pescador  
que espera cantando el día,  
¿no es cierto, paloma mía,  
que están respirando amor?  
Esa armonía que el viento  
recoge entre esos millares  
de floridos olivares,  
que agita con manso aliento;  
ese dulcísimo acento  
con que trina el ruiseñor  
de sus copas morador,  
llamando al cercano día,  
¿no es verdad, gacela mía,  
que están respirando amor?*

(Edición de Austral: páginas 187-188)

*¡Ah! ¿No es verdad, ángel de amor, que lejos de la ciudad, aquí, cerca del río, la luna enciende su luz y es más blanca todavía? Piensa, despacio, mi amor, dónde te encuentras. Ahora ven. Ven a mi lado, sin miedo.  
... Mira esas flores del campo, que viven cerca del río, el ruido del agua clara, por donde cruzan los barcos hacia Sevilla. Esa música del viento que se rompe entre los árboles, la dulce canción del pájaro que espera cantando el día, ¿no es verdad, pequeña mía, que están llamando al amor?*

(Edición de Santillana: página 52)

**46. Leyendas**, de Gustavo Adolfo Bécquer

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Audio Clásicos adaptados.	<b>Nivel</b>	Inicial
<b>Adaptación</b>	Celia Ruiz Ibáñez	<b>Año</b>	2008
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Bécquer, G. A. <i>Leyendas</i> . Madrid, Cátedra, 2010 (23ª ed.) (Edición a cargo de Pascual Izquierdo).		

**TEXTO<sup>10</sup>**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	No incluye

<sup>10</sup> Al tratarse de una compilación de cuatro relatos, los indicadores se refieren al conjunto de los mismos, si bien en el apartado de *comentarios* se explicará con más detenimiento cada uno de ellos.

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS***El monte de las ánimas*

La estructura de la adaptación difiere levemente del original. Mientras que éste se encuentra organizado en una introducción y un relato dividido en cuatro partes, la adaptación lo ha simplificado a únicamente tres partes. No obstante, hay una fidelidad al hilo argumental, así como a la organización interna del relato, la temporalidad, las localizaciones (*Soria, el Moncayo, el día de Difuntos*). De igual modo, la caracterización y papel de los personajes, especialmente de los protagonistas *Beatriz* y *Alonso*, es semejante en ambas versiones.

Por su parte, el estilo sí ha sido notablemente modificado: se ha modernizado y simplificado el lenguaje hasta el punto de resultar irreconocible. De igual modo, se han resumido o suprimido multitud de pasajes.

*Y cerrando los ojos, intentó dormir...; pero en vano había hecho un esfuerzo sobre sí misma. Pronto volvió a incorporarse, más pálida, más inquieta, más aterrada. Ya no era una ilusión: las colgaduras de brocado de la puerta habían rozado al separarse, y unas pisadas lentas sonaban sobre la alfombra; el rumor de aquellas pisadas era sordo, casi imperceptible, pero continuado, y a su compás se oía crujir una cosa como de madera o hueso. Y se acercaban, se acercaban, y se movió el reclinatorio que estaba a la orilla de su lecho. Beatriz lanzó un grito agudo, y arrebujándose en la ropa que la cubría escondió la cabeza y contuvo el aliento.*

*Cerró los ojos y, en ese momento, las puertas de la habitación comenzaron a hacer ruido. Poco después, todas las ventanas se abrían y cerraban a la vez. Y, de pronto, el silencio. Pero el silencio de la noche era un silencio lleno de ruidos extraños: voces apagadas y pasos lejanos que, poco a poco, se acercaban.*

Edición de Anaya página 14.

*El aire azotaba los vidrios del balcón; el agua de la fuente lejana caía y caía con un rumor eterno y monótono; los ladridos de los perros se dilataban en las ráfagas de aire, y las campanas de la ciudad de Soria, unas cerca, otras distantes, doblaban tristemente por las ánimas de los difuntos.*  
Edición de Cátedra: página 215.

*La cruz del diablo*

El texto original fue publicado en prensa en tres partes, siendo esta la división que toma la edición fuente que hemos consultado; sin embargo, la adaptación organiza en dos capítulos o partes, que consisten en una historia marco en la que un narrador en primera persona (primera parte) que actúa como cronista de otra historia que le han relatado (segunda parte).

Los acontecimientos narrados, así como la construcción del relato, la organización temporal y las localizaciones (*Bellver, río Segre*) son fieles a la obra original. Lo mismo ocurre con los personajes, que se mantienen en su totalidad, si bien, debido a las características propias del género, no hay una caracterización profunda de los mismos tanto en el original como en la adaptación.

En cuanto al estilo de la obra, tanto la modernización del lenguaje como el resumen de los acontecimientos hacen que no evoque en absoluto al original, como se puede apreciar en el siguiente pasaje:

-¡Por la memoria de su madre! ¡Por lo más sagrado que tenga en el mundo, cúbrase usted la cabeza y aléjese más que de prisa de esta cruz! ¡Tan desesperado está usted que, no bastándole la ayuda de Dios, recurre a la del Demonio!

*¡Deprisa, deprisa! No se acerque a la cruz. Lo miré fijamente y pensé que estaba loco. ¡Rápido, rápido! –continuaba gritando- No se acerque a esa cruz ¡Es la cruz del diablo!*

Yo permanecí un rato mirándole en silencio. Francamente, creí que estaba loco; pero el prosiguió con igual vehemencia:

Edición de Anaya: página 19.

- Usted busca la frontera; pues bien: si delante de esa cruz le pide usted al cielo que le preste ayuda, las cumbres de los montes vecinos se levantarán en una sola noche hasta las estrellas invisibles, sólo porque no encontremos la raya en toda nuestra vida.

Edición de Cátedra: páginas 175-176.

*Maese Pérez el organista*

La estructura del relato es semejante al original, dividido en una introducción y cuatro capítulos. De igual modo, la localizaciones espaciales y temporales coinciden en su totalidad (Sevilla, Iglesia de Santa Inés, misa del gallo, etc. ). Asimismo, los personajes no han sufrido modificación alguna.

Sin embargo, el relato ha sido resumido y modernizado en tal medida que no se mantienen en su totalidad los rasgos característicos del estilo del original, al igual que se aprecia en los relatos anteriores.

-¿No os lo dije yo una y mil veces, mi señora doña Baltasara; no os lo dije yo? ¡Aquí hay busilis!... Vedlo... ¡Qué!, ¿no estuvisteis anoche en la misa del Gallo? Pero en fin, ya sabréis lo que pasó. EN Sevilla no se habla de otra cosa... El seor arzobispo está hecho, y con razón, una furia... Haber dejado de asistir a Santa Inés, no haber podido presenciar el portento..., ¿y para qué?... Para oír una cencerrada, porque personas que lo oyeron dicen que lo que hizo el dichoso organista de San Bartolomé en la catedral no fue otra cosa... Si lo decía yo. Eso no puede haberlo tocado el bisojo, mentira...; aquí hay busilis, y el busilis era, en efecto, el alma de Maese Pérez.

- ¿Estuvo anoche en la misa del gallo? En Sevilla no se habla de otra cosa... ¡Yo tenía razón, doña Baltasara! Aquí había gato encerrado. El señor obispo se enfadó mucho. EL organista no sabe tocar. Lo ha demostrado. El año pasado tocó muy bien, pero no fue él. Fue el espíritu de maese Pérez.

Edición de Anaya: página 36.

Edición de Cátedra: páginas 244-245..

**47. Dos leyendas**, de Gustavo Adolfo Bécquer

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB. Leer en español	<b>Nivel</b>	A2
<b>Adaptación</b>	Margarita Barberá Quiles	<b>Año</b>	2007
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Bécquer, G. A. <i>Leyendas</i> . Madrid, Cátedra, 2010 (23ª ed.) (Edición a cargo de Pascual Izquierdo).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor. Castillos españoles
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye enlaces de Internet a través de la página web de la editorial
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones sobre el relato
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS***La corza blanca*

La organización del relato difiere en ambas versiones: las dos partes del original pasan a ser tres en la adaptación, a las que además se añade un título. La siguiente tabla muestra la correspondencia de acuerdo a la siguiente correspondencia:

Obra original		Obra adaptada
Parte I	→	I. Tan blanca como una azucena
Parte II	→	II. Sueños entre sauces y madre selvas
	→	III. Fantasmagorías de un cazador furtivo

No obstante, esto no supone cambios la acción, ya que la adaptación reproduce con una considerable fidelidad el contenido de la obra original, y se ha limitado a eliminar o resumir partes que no afectan a la trama, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

<p><i>Era Esteban un muchacho de diez y nueve a veinte años, fornido, con la cabeza pequeña y hundida entre los hombros; los ojos pequeños y azules, la mirada incierta y torpe como la de los albinos, la nariz roma, los labios gruesos y entreabiertos, la frente calzada, la tez blanca, pero ennegrecida por el sol, y el cabello que le caía sobre los ojos y parte alrededor de la cara, en guedejas ásperas y rojas semejantes a los crines de un rocín colorado.</i></p>	<p><i>Esteban era un chico de diecinueve o veinte años, fuerte, con la cabeza pequeña, los ojos azules, la mirada incierta, los labios gruesos entreabiertos, de tez blanca, pero ennegrecida por el sol, y el cabello que le caía sobre los ojos, áspero y rojo. Así era Esteban físicamente, y en cuanto a su moral, era muy sencillo.</i></p>
---	--

Edición de CIDEB: página 9

Edición de Cátedra: página 351.

La construcción del relato es, asimismo, la misma en ambas versiones: una narración en tercera persona que se alterna con parlamentos y diálogos de los personajes. También hay fidelidad a la localización espacio-temporal (*En un lugar de Aragón, y allá por los años de mil trescientos, vivía en su castillo señorial.....*). De igual modo, todos y cada uno de los personajes aparecen reflejados en la adaptación (*Don Dionís, Constanza/Azucena, Garcés, Esteban, criados, caballeros y cazadores*)

En cuanto al estilo de la obra, el lenguaje ha sido actualizado. Se aprecia que el léxico y giros en desuso han sido sustituidos por otros más actuales, la sintaxis se ha modificado en los casos en que resulta confusa y, sobre todo, se ha acortado la longitud de párrafos, especialmente aquellos descriptivos, para dar mayor protagonismo a los diálogos. De cualquier modo, hay una evidente voluntad por mantener el tono y expresividad del original:

*En este punto llegó Garcés todo sofocado, cubierta aún de sudor la frente, pero con la cara más regocijada y satisfecha que pudiera imaginarse.*

*-Perdonadme, señora -exclamó, dirigiéndose a Constanza-, perdonadme si he faltado un momento a mi obligación; pero allá de donde vengo a todo el correr de mi caballo, como aquí, sólo me ocupaba el serviros.*

*-¿En servirme? -repitió Constanza-: no comprendo lo que quieres decir.*

*-Sí, señora, en serviros -repitió el joven-, pues he averiguado que es verdad que la corza blanca existe. A más de Esteban, lo dan por seguro otros varios pastores, que juran haberla visto más de una vez, y con ayuda de los cuales espero en Dios y en mi patrón San Huberto que antes de tres días, viva o muerta, os la traeré al castillo.*

*-¡Bah!... ¡Bah! -exclamó Constanza con aire de zumba, mientras hacían coro a sus palabras las risas más o menos disimuladas de los circunstantes-; déjate de cacerías nocturnas y de corzas blancas: mira que el diablo ha dado en la flor de tentar a los simples, y si te empeñas en andarle a los talones, va a dar que reír contigo cómo con el pobre Esteban.*

*-Señora -interrumpió Garcés con voz entrecortada y disimulando en lo posible la cólera que le producía el burlón regocijo de sus compañeros-, yo no me he visto nunca con el diablo, y, por consiguiente, no sé todavía cómo las gasta; pero conmigo os juro que todo podrá hacer menos dar que reír, porque el uso de ese privilegio sólo en vos sé tolerarlo.*

Edición de Cátedra: páginas 365-366.

#### *La cruz del diablo*

En lo referente a la organización externa del relato, el texto fue publicado en prensa en tres partes, siendo esta la división que toma la edición fuente que hemos consultado; la adaptación, por su parte, ha mantenido la misma división. Debido a que en ambas ediciones la organización externa es resultado del criterio del editor, o adaptador en su caso, consideramos que debe ser objeto de análisis la organización interna del relato.

Así, la estructura de la obra original, respetada por la adaptación, es de una historia marco en la que un narrador en primera persona que actúa como cronista de otra historia que le han relatado, que es expuesta con el esquema *planteamiento-nudo-desenlace*.

Los acontecimientos narrados, así como la construcción del relato, la organización temporal y las localizaciones (*Bellver, el río Segre*) son fieles a la obra original. Lo mismo ocurre con los personajes, que se mantienen en su totalidad. Por su parte, debido a las características propias del género, no hay una caracterización profunda de los mismos tanto en el original como en la adaptación.

En cuanto al estilo de la obra, si bien hay una evidente actualización y simplificación del léxico y la sintaxis, es clara la voluntad por mantener el carácter, la expresividad y las figuras retóricas. El siguiente ejemplo es una muestra de la fidelidad al original:

*En ese momento llegó Garcés, cubierto de sudor y con aire satisfecho.*

*- Perdonad señora, si he faltado a mi obligación, pero allá de donde vengo a todo correr de mi caballo, como aquí, solamente me ocupó en serviros.*

*- ¿En servirme? No comprendo -dijo Constanza.*

*- Sí, señora, en serviros -repitió el joven-. Pues es verdad que la corza blanca existe, otros pastores, además de Esteban, dicen haberla visto más de una vez, y con ayuda de los cuales espero en Dios y mi patrón San Huberto que antes de tres días, viva o muerta va a estar aquí.*

*- ¡Bah, bah! -exclamó Constanza con risas más o menos disimuladas-. Déjate de cacerías nocturnas y de corzas blancas. Mira que el diablo tienta a los simples.*

*-Señora -interrumpió Garcés-, yo no me veo con el diablo, pero de mí el diablo no se ríe, pues el uso de ese privilegio sólo lo tenéis vos.*

Edición de CIDEB: página 21.

*La operación se llevó a término, aunque no sin que nuevos y aterradores prodigios llenasen de pavor al ánimo de los consternados habitantes de Bellver.*

*La operación se llevo a término, aunque no sin nuevos y espantosos prodigios, que llenaron de miedo a los habitantes de Bellver.*

*En tanto que las piezas arrojadas a las llamas comenzaban a enrojecerse, largos y profundos gemidos parecían escaparse de la ancha hoguera, de entre cuyos troncos saltaban como si estuvieran vivas y sintiesen la acción del fuego. Una tromba de chispas rojas, verdes y azules danzaban en la cúspide de sus encendidas lenguas, y se retorcían crujiendo como si una legión de diablos, cabalgando sobre ellas, pugnasen por libertar a su señor de aquel tormento.*

*Cuando las piezas arrojadas a las llamas comenzaron a enrojecerse, largos y profundos lamentos parecieron escaparse de la hoguera. Chispas rojas, verdes y azules danzaban en lo alto de las llamas, y se retorcían crujiendo como una legión de diablos.*

*Extraña, horrible fue la operación en tanto que la candente armadura perdía su forma para tomar la de una cruz. Los martillos caían resonando con un espantoso estruendo sobre el yunque, al que veinte trabajadores vigorosos sujetaban las barras del hirviente metal, que palpitaba y gemía al sentir los golpes.*

*Extraña y horrible fue la operación mientras la candente armadura perdía su forma para tomar la de una cruz. Los martillos caían resonando con un espantoso ruido sobre el hierro. EL hivierte metal palpitaba y gemía al sentir los golpes.*

Edición de CIDEB: página 74.

Edición de Cátedra: página 193.

48. *El beso*, de Gustavo Adolfo Bécquer

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa	<b>Nivel</b>	II
<b>Adaptación</b>	A. González Hermoso	<b>Año</b>	1995
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Bécquer, G. A. <i>Leyendas</i> . Madrid, Cátedra, 2010 (23ª ed.) (Edición a cargo de Pascual Izquierdo).		
<b>Texto análisis</b>	Bécquer, G. A. <i>Leyendas</i> . Madrid, Cátedra, 2010 (23ª ed.) (Edición a cargo de Pascual Izquierdo).		

## TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

## HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor. Contextualización de la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La adaptación ha respetado la organización externa del original en tres capítulos: los dos primeros muestran los elementos narrativos que darán lugar al desenlace en el tercero.

Los acontecimientos narrados, así como la construcción del relato, las rupturas en la linealidad de la historia y la localización espacio – temporal (*Zocodover, Guerra de la Independencia*) son fieles a la obra original. De igual modo, los personajes aparecen con el mismo grado de importancia y definición: *el capitán, las estatuas y el coro de oficiales*. En lo referente al estilo, por una parte, se mantiene el carácter teatral de esta leyenda, basada fundamentalmente en los diálogos de los personajes, que apenas han sufrido modificaciones; por otra parte, hay una voluntad de mantener los recursos expresivos del autor, si bien el lenguaje aparece levemente simplificado: se han resumido algunos pasajes y se han simplificado términos y expresiones en desuso., como se aprecia en el siguiente ejemplo:

*-¡Carne y hueso!... ¡Miseria, podredumbre!... – exclamó el Capitán-. Yo he sentido en una orgía arder mis labios y mi cabeza. Yo he sentido este fuego que corre por las venas hirviendo como la lava de un volcán, cuyos vapores caliginosos turban y trastornan el cerebro y hacen ver visiones extrañas. Entonces, el beso de esas mujeres materiales me quemaba como un hierro candente, y las apartaba de mí con disgusto, con horror, hasta con asco, porque entonces, como ahora, necesitaba un soplo de brisa del mar para mi frente calurosa, beber hielo y besar nieve... Nieve teñida de suave luz, nieve colorada por un dorado rayo de sol... Una mujer blanca, hermosa y fría. Como esa mujer de piedra que parece incitarme con su fantástica hermosura, que parece que oscila al compás de la llama y me provoca entreabriendo sus labios y ofreciéndome un tesoro de amor... ¡Oh, sí! Un beso..., sólo un beso tuyo podrá calmar el ardor que me consume.*

Edición de Cátedra: página 387.

*-¡Carne y hueso...! ¡Miseria...! –exclamó el capitán. Yo he sentido este fuego que corre por las venas como la lava de un volcán. Entonces, el beso de esas mujeres materiales que me quemaba como un hierro al rojo vivo, y las apartaba e mí con disgusto, con horror, hasta con asco. Porque entonces, como ahora, necesitaba beber hielo y besar nieve...; una mujer blanca, hermosa y fría, como esa mujer de piedra que me provoca entreabriendo sus labios y ofreciéndome un tesoro de amor... ¡Oh...! sí,...; un beso..., sólo un beso tuyo podrá calmar el fuego que me consume.*

Edición de Edelsa: página 27.

**49. La corza blanca**, de Gustavo Adolfo Bécquer

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	2
<b>Adaptación</b>	Fernando Sánchez-Bordona Arizcun	<b>Año</b>	1992
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifican		
<b>Texto análisis</b>	Bécquer, G. A. <i>Leyendas</i> . Madrid, Cátedra, 2010 (23ª ed.) (Edición a cargo de Pascual Izquierdo).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor. Mapa de las localizaciones
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones sobre el relato
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	✓
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS***La corza blanca*

La organización del relato difiere en ambas versiones: las dos partes del original pasan a ser cinco en la adaptación, de acuerdo a la siguiente correspondencia:

Obra original	→	Obra adaptada
Parte I	→	I, II
Parte II	→	III, IV, V

No obstante, esto no supone modificación alguna en lo referente a la acción, ya que la adaptación reproduce con una considerable fidelidad el contenido de la obra original, y se ha limitado a eliminar o resumir partes no afectan a la trama, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

*Era Esteban un muchacho de diez y nueve a veinte años, fornido, con la cabeza pequeña y hundida entre los hombros; los ojos pequeños y azules, la mirada incierta y torpe como la de los albinos, la nariz roma, los labios gruesos y entreabiertos, la frente calzada, la tez blanca, pero ennegrecida por el sol, y el cabello, que le caía parte sobre los ojos y parte alrededor de la cara, en guedejas ásperas y rojas semejantes a los crines de un rocín colorado.*

*Esteban es un chico de dievinueve a veinte años, fuerte, con la cabeza pequeña. Sus ojos son azules, pequeñitos también y su nariz, cortar; sólo la boca es grande, como medio abierta siempre. Tiene la cara morena por el sol. Y el pelo, que le cae encima de los ojos, es de color rojo.*

Edición de Santillana: páginas 9

Edición de Cátedra: página 351.

La construcción del relato es, asimismo, la misma en ambas versiones: una narración en tercera persona que se alterna con parlamentos y diálogos de los personajes. También hay fidelidad a la localización espacio-temporal (*Allá por los años de mil trescientos, en un pequeño lugar de Aragón, cerca del Moncayo, vivía...*). De igual modo, todos y cada uno de los personajes aparecen reflejados en la adaptación (*Don Dionís, Constanza/Azucena, Garcés, Esteban, criados, caballeros y cazadores*)

En cuanto al estilo de la obra, el lenguaje ha sido actualizado en ocasiones, especialmente en lo referente a longitud de párrafos, que a veces se han dividido en partes para facilitar la comprensión. De cualquier modo, hay una evidente voluntad por mantener el tono y expresividad del original:

*-Garcés, ¿qué haces? -El joven vaciló y, después de un instante de duda, dejó caer al suelo el arma, espantado a la sola idea de haber podido herir a su amante. Una sonora y estridente carcajada vino a sacarle al fin de su estupor; la corza blanca había aprovechado aquellos cortos instantes para acabarse de desenredar y huir ligera como un relámpago, riéndose de la burla hecha al montero.*

*-¡Ah! condenado engendro de Satanás -dijo éste con voz espantosa, recogiendo la ballesta con una rapidez indecible-; pronto has cantado la victoria, pronto te has creído fuera de mi alcance; y esto diciendo, dejó volar la saeta, que partió silbando y fue a perderse en la oscuridad del soto, en el fondo del cual sonó al mismo tiempo un grito, al que siguieron después unos gemidos sofocados.*

*-¡Dios mío! -exclamó Garcés al percibir aquellos lamentos angustiosos-. ¡Dios mío, si será verdad! Y fuera de sí, como loco, sin darse cuenta apenas de lo que pasaba, corrió en la dirección en que había disparado la saeta, que era la misma en que sonaban los gemidos. Llegó al fin; pero al llegar, sus cabellos se erizaron de horror, las palabras se anudaron en su garganta, y tuvo que agarrarse al tronco de un árbol para no caer a tierra.*

*Constanza, herida por su mano, expiraba allí a su vista, revolcándose en su propia sangre, entre las agudas zarzas del monte.*

Edición de Cátedra: páginas 363-364.

*- ¡Garcés! -le grita-. ¿Qué haces?*

*Por un momento el joven se queda sin moverse, como de piedra. Luego deja caer el arma al suelo. Está asustadísimo por la sola idea de herir a su querida Constanza. De repente, una fuerte risa le hace volver otra vez al mundo. En estos cortos segundos, la corza se ha quedado libre y ha empezado a correr hacia el bosque. Garcés la sigue con los ojos. Mientras, cada vez más lejos, ella ríe y ríe la broma que ha hecho al cazador.*

*-¡Hija del diablo! -grita el cazador-. ¡Demasiado pronto te has creído libre de mí!*

*Y al mismo tiempo recoge su arma y dispara. La flecha se pierde en el bosque.*

*Entonces se oye un grito horrible.*

*- ¡Dios mío! ¡Dios mío! -grita a su vez Garcés-. ¡ERA verdad! ¡Todo era verdad!*

*Rápidamente corre hacia los árboles. Sigue el camino de la flecha. De allí ha salido ese horrible grito.*

*Y cuando llega al lugar, Garcés se encuentra a Constanza, herida por su mano, en un charco de sangre.*

Edición de Santillana: página 22.

**50. *La cruz del diablo*, de Gustavo Adolfo Bécquer**

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	3
<b>Adaptación</b>	Rosana Acquaroni Muñoz	<b>Año</b>	1991
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Bécquer, G. A. <i>Leyendas</i> . Madrid, Cátedra, 2010 (23ª ed.) (Edición a cargo de Pascual Izquierdo).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Mapa de las localizaciones
<b>Anotaciones</b>	Léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés y alemán.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

En lo referente a la organización externa del relato, el texto fue publicado en prensa en tres partes, siendo esta la división que toma la edición fuente que hemos consultado; la adaptación, por su parte, lo organiza en nueve capítulos o partes, sin que esto parezca tener otro objeto que facilitar la lectura. Debido a que en ambas ediciones la organización externa es resultado del criterio del editor, o adaptador en su caso, consideramos que debe ser objeto de análisis la organización interna del relato. Así, la estructura de la obra original, respetada por la adaptación, es de una historia marco en la que un narrador en primera persona que actúa como cronista de otra historia que le han relatado.

Los acontecimientos narrados, así como la construcción del relato, la organización temporal y las localizaciones (*Bellver, el río Segre*) son fieles a la obra original. Lo mismo ocurre con los personajes, que se mantienen en su totalidad, aunque dos de ellos aparecen con distinto nombre: el *ermitaño* aparece como el *anciano* y el *alcalde* como el *carcelero*. De igual modo, debido a las características propias del género, no hay una caracterización profunda de los mismos tanto en el original como en la adaptación.

En cuanto al estilo de la obra, si bien hay una evidente simplificación del lenguaje del original, es clara la voluntad por mantener el carácter, la expresividad y las figuras retóricas, incluso llegando en algunos casos a añadir información manteniendo el mismo tono, como ocurre en el siguiente ejemplo:

*-¡Por la memoria de su madre! ¡Por lo más sagrado que tenga en el mundo, cúbrase usted la cabeza y aléjese más que de prisa de esta cruz! ¡Tan desesperado está usted que, no bastándole la ayuda de Dios, recurre a la del Demonio!*

*Yo permanecí un rato mirándole en silencio. Francamente, creí que estaba loco; pero el prosiguió con igual vehemencia:*

*- Usted busca la frontera; pues bien: si delante de esa cruz le pide usted al cielo que le preste ayuda, las cumbres de los montes vecinos se levantarán en una sola noche hasta las estrellas invisibles, sólo porque no encontremos la raya en toda nuestra vida.*

Edición de Cátedra: páginas 175-176.

*- ¡Por la memoria de su madre!- dijo de pronto-. ¡Por lo más querido! ¡Por favor, señor, póngase ese sombrero y márchese de este lugar! ¿Cómo puede estar rezándole a esta cruz? ¿No sabe que es la Cruz del Diablo? ¿O es que no tiene usted bastante con la ayuda de Dios?*

*Lo miré un rato en silencio. Ese hombre estaba loco.*

*- Usted- dijo -quiere llegar a Francia. ¿No es así? Pues escuche: si delante de esta cruz le pide ayuda a los cielos, nunca lo conseguirá. Las montañas se levantarán hasta las nubes. Se esconderán en la niebla los caminos. La nieve caerá sobre los campos y usted se verá perdido para siempre. Nadie podrá encontrarlo.*

Edición de Santillana: página 8.

En otras ocasiones, con el objeto de facilitar la comprensión, se han resumido pasajes, aunque manteniendo el contenido:

*La operación se llevó a término, aunque no sin que nuevos y aterradores prodigios llenasen de pavor al ánimo de los consternados habitantes de Bellver.*

*En tanto que las piezas arrojadas a las llamas comenzaban a enrojecerse, largos y profundos gemidos parecían escaparse de la ancha hoguera, de entre cuyos troncos saltaban como si estuvieran vivas y sintiesen la acción del fuego. Una tromba de chispas rojas, verdes y azules danzaban en la cúspide de sus encendidas lenguas, y se retorcían crujiendo como si una legión de diablos, cabalgando sobre ellas, pugnasen por libertar a su señor de aquel tormento.*

*Extraña, horrible fue la operación en tanto que la candente armadura perdía su forma para tomar la de una cruz. Los martillos caían resonando con un espantoso estruendo sobre el yunque, al que veinte trabajadores vigorosos sujetaban las barras del hirviente metal, que palpitaba y gemía al sentir los golpes.*

Edición de Cátedra: página 193.

*Pasaron cosas horribles. Mientras el hierro se calentaba poco a poco, salían de él largos y profundos gritos. En el fuego bailaban pequeñas luces rojas, verdes y azules. Parecían diablos que intentaban ver a su señor. La madera tenía vida. Sentía un gran dolor cuando el fuego se encendía en su corazón. El hierro, ya fundido, no quería que con él hicieran una cruz. Se movía, empujaba...*

Edición de Santillana: página 32.

## 51. *Leyendas*, de Gustavo Adolfo Bécquer

<b>Editorial / colección</b>	SGEL. Literatura Hispánica de fácil lectura	<b>Nivel</b>	B1
<b>Adaptación</b>	Tamara Hidalgo Froilán	<b>Año</b>	2008
<b>Criterios</b>	La adaptación de las obras respeta el estilo del autor, el argumento de la obra y la interpretación textual de la crítica contemporánea. La ortografía se ha modernizado.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Bécquer, G. A. <i>Leyendas</i> . Madrid, Cátedra, 2010 (23ª ed.) (Edición a cargo de Pascual Izquierdo).		

### TEXTO<sup>11</sup>

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos narrados coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor, la obra y las leyendas recogidas en la edición Mapa de las localizaciones
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Textos originales en versión electrónica Información sobre el autor Entrada de wikipedia Adaptaciones cinematográficas Dibujos realizados por el autor
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.

<sup>11</sup> Al tratarse de una compilación de cuatro relatos, los indicadores se refieren al conjunto de los mismos, si bien en el apartado de *comentarios* se explicará con más detenimiento cada uno de ellos.

<b>Otras</b>	CD audio con el texto adaptado completo
--------------	---

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS***El monte de las ánimas*

La adaptación mantiene el esquema estructural del original: una introducción en la que un narrador en primera persona introduce un relato, dividido en cuatro partes, en el que a su vez se cuenta otra leyenda, que es la que explica lo que ocurre en la historia principal.

Hay una fidelidad al hilo argumental, así como a la organización interna del relato, la temporalidad, las localizaciones (*Soria, el Moncayo, el día de Difuntos*), así como de la caracterización y papel de los personajes, especialmente de los protagonistas *Beatriz y Alonso*. Tan sólo el estilo se percibe modificado, debido al uso de un lenguaje notablemente más simplificado, además del resumen de diversos pasajes. No obstante, hay una voluntad de mantener el tono de misterio y terror de la historia, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

*Y cerrando los ojos, intentó dormir...; pero en vano había hecho un esfuerzo sobre sí misma. Pronto volvió a incorporarse, más pálida, más inquieta, más aterrada. Ya no era una ilusión: las colgaduras de brocado de la puerta habían rozado al separarse, y unas pisadas lentas sonaban sobre la alfombra; el rumor de aquellas pisadas era sordo, casi imperceptible, pero continuado, y a su compás se oía crujir una cosa como de madera o hueso. Y se acercaban, se acercaban, y se movió el reclinatorio que estaba a la orilla de su lecho. Beatriz lanzó un grito agudo, y arrebujándose en la ropa que la cubría escondió la cabeza y contuvo el aliento.*

*El aire azotaba los vidrios del balcón; el agua de la fuente lejana caía y caía con un rumor eterno y monótono; los ladridos de los perros se dilataban en las ráfagas de aire, y las campanas de la ciudad de Soria, unas cerca, otras distantes, doblaban tristemente por las ánimas de los difuntos.*

Edición de Cátedra: página 215.

*Y cerró los ojos para dormir, pero fue incapaz. Pronto volvió a levantarse, más pálida, más inquieta, más asustada. Ya no era una ilusión: la puerta se había abierto y unos pasos lentos sonaban sobre la alfombra. El rumor de aquellos pasos era sordo, casi imperceptible. Algo crujía como madera o hueso. Y se acercaban. Entonces se movió la silla que estaba a la orilla de su lecho. Beatriz lanzó un grito agudo, escondió la cabeza entre las sábanas y contuvo el aliento.*

*El aire azotaba los vidrios del balcón. El agua de la fuente lejana caía y caía con un rumor eterno y monótono. Los ladridos de los perros se extendían en las ráfagas del aire. Las campanas de la ciudad de Soria tocaban tristemente por las ánimas de los difuntos.*

Edición de SGEL: página 18.

*La ajorca de oro*

La obra adaptada respeta la organización externa del original: el relato está organizado en tres partes o capítulos. En el primero de ellos, un narrador en primera persona se presenta como cronista de la historia que prosigue.

De igual modo, la adaptación es fiel al hilo argumental, la construcción del relato, la localización espacio-temporal (*Toledo, la octava de la Virgen*), así como de la caracterización y papel de los personajes. A pesar de la simplificación del lenguaje y de que algunos pasajes aparecen resumidos, el estilo evoca al de la obra original, como se puede apreciar en este ejemplo:

*Ella era hermosa, hermosa con esa hermosura que inspira el vértigo, hermosa con esa hermosura que no se parece nada a la que soñamos en los ángeles y que, sin embargo, es sobrenatural; hermosura diabólica, que tal vez presta el demonio a algunos seres para hacerlos sus instrumentos en la tierra.*

*Él la amaba; la amaba con ese amor que no conoce freno ni límites; la amaba con ese amor en que se busca un goce y sólo se encuentran martirios, amor que se asemeja a la felicidad y que, no obstante, diríase que lo infunde el cielo para la expiación de una culpa.*

Edición de Cátedra: página 196..

*Ella era hermosa. Hermosa con esa hermosura que inspira el vértigo. Hermosa con una hermosura sobrenatural. Hermosura diabólica tal vez prestada por el demonio.*

*Él la amaba. La amaba con ese amor que no conoce freno ni límites. La amaba con ese amor que busca la felicidad y sólo encuentra sufrimiento. Un amor que parece enviado desde el cielo para pagar una culpa.*

Edición de SGEL: páginas 34-35.

#### *La cruz del diablo*

En lo referente a la organización externa del relato, el texto fue publicado en prensa en tres partes, siendo esta la división que toma la edición fuente que hemos consultado; la adaptación, por su parte, lo organiza en dos capítulos o partes, sin que esto parezca tener otro objeto que facilitar la lectura. Debido a que en ambas ediciones la organización externa es resultado del criterio del editor, o adaptador en su caso, consideramos que debe ser objeto de análisis la organización interna del relato. Así, la estructura de la obra original, respetada por la adaptación, es de una historia marco en la que un narrador en primera persona (capítulo I) que actúa como cronista de otra historia que le han relatado (capítulo II).

Los acontecimientos narrados, así como la construcción del relato, la organización temporal y las localizaciones (*Bellver, río Segre*) son fieles a la obra original. Lo mismo ocurre con los personajes, que se mantienen en su totalidad, aunque dos de ellos aparecen con distinto nombre: el *ermitaño* aparece como el *santo varón* y el *alcaide* como el *vigilante*. De igual modo, debido a las características propias del género, no hay una caracterización profunda de los mismos tanto en el original como en la adaptación.

En cuanto al estilo de la obra, hay una evidente voluntad por mantener el carácter del original. En algunas ocasiones la adaptación es notablemente fiel:

*-¡Por la memoria de su madre! ¡Por lo más sagrado que tenga en el mundo, cúbrase usted la cabeza y aléjese más que de prisa de esta cruz! ¡Tan desesperado está usted que, no bastándole la ayuda de Dios, recurre a la del Demonio!*

*Yo permanecí un rato mirándole en silencio. Francamente, creí que estaba loco; pero el prosiguió con igual vehemencia:*

*- Usted busca la frontera; pues bien: si delante de esa cruz le pide usted al cielo que le preste ayuda, las cumbres de los montes vecinos se levantarán en una sola noche hasta las estrellas invisibles, sólo porque no encontremos la raya en toda nuestra vida.*

Edición de Cátedra: páginas 175-176.

*- ¡Por la memoria de su madre! ¡Por lo más sagrado que tenga en el mundo! ¡Señorito, cúbrase usted la cabeza y aléjese de prisa de esta cruz! ¡Tan desesperado está que no le basta la ayuda de Dios y recurre a la del demonio!*

*Yo permanecí un rato mirándole en silencio. Creí que estaba loco; pero él prosiguió con vehemencia.*

*-Usted busca la frontera. Pues bien, si pide ayuda a esa cruz no la encontraremos en nuestra vida.*

Edición de SGEL: páginas 34-35.

En otras ocasiones los pasajes aparecen notablemente resumidos, aunque se intenta conservar el tono, la expresividad y algunas figuras retóricas, como se aprecia en el siguiente ejemplo, muestra del ambiente siniestro propio del Romanticismo:

*Las llamas rojas y azules se enroscaban chisporroteando a lo largo del grueso tronco de encina que ardía en el ancho hogar; nuestras sombras se proyectaban temblando sobre los ennegrecidos muros, se empequeñecían o tomaban formas gigantescas, según la hoguera despedía resplandores más o menos brillantes; el vaso de saúco, ora vacío ora lleno, y no de agua, como candilón de noria había dado tres veces la vuelta en derredor del círculo que formábamos junto al fuego, y todos esperaban con impaciencia la historia de La cruz del Diablo, que a guisa de postres de la frugal cena que acabábamos de consumir se nos había prometido, cuando nuestro guía tosió por dos veces, se echó al colete un último trago de vino, limpióse con el revés de la mano la boca y comenzó de este modo:*

*Las llamas rojas y azules se enrollaban por el tronco de encina que ardía en la chimenea. Nuestras sombras se veían sobre los oscuros muros. Se volvían pequeñas o grandes según los resplandores del fuego. Tras la cena, todos esperaban oír la historia de La cruz del Diablo. Entonces nuestro guía tosió dos veces, bebió un último trago de vino, se limpió la boca y comenzó de este modo.*

Edición de SGEL: páginas 34-35.

Edición de Cátedra: páginas 177.

*La cueva de la mora*

La leyenda adaptada mantiene la estructura externa del original, organizado en tres partes o capítulos, en el primero de los cuales, un narrador en primera persona explica cómo tuvo conocimiento de la historia que se propone a contar.

Asimismo, la adaptación es fiel al hilo argumental, la organización interna del relato, la temporalidad, las localizaciones (*río Alhama, la Reconquista*), así como de la caracterización y papel de los personajes. Por otra parte, el estilo evoca al original, si bien la mayor parte de los pasajes han sido resumidos y el lenguaje se presenta simplificado.

## 52. *La Regenta*, de Leopoldo Alas “Clarín”

<b>Editorial / colección</b>	Anaya, Audio Clásicos Adaptados	<b>Nivel</b>	Avanzado
<b>Adaptación</b>	Alberto del Río Malo	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	Se ha procurado mantener el estilo propio del autor modificando únicamente aquellas expresiones que ya no son de uso corriente en el español. Se ha prescindido de las reflexiones críticas del autor para facilitar su lectura y comprensión.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Leopoldo Alas “Clarín”. <i>La Regenta</i> . Madrid, Cátedra, 1984. ( Edición a cargo de Juan Oleza )		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden mayormente con el original.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Breves anotaciones sobre el contexto histórico de la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La adaptación ha modificado la estructura original de la obra. *La Regenta* se divide en dos partes de 15 capítulos cada una. La primera parte es de carácter presentativa / expositiva y en ella predominan las escenas retrospectivas, como son los recuerdos de la infancia de Ana Ozores; apenas ocurre nada y el argumento gira en torno en las confesiones de Ana, su pasado y su situación social en Vetusta así como en la posición de D. Fermín de Pas y de Alvaro Mesía. Tras la presentación de personajes, en la segunda parte el hilo narrativo se acelera y se desarrollan los conflictos y la acción.

Este esquema narrativo ha sido notablemente modificado en la adaptación. La obra no distingue esta división en dos partes y desarrolla toda la acción en 31 capítulos. Las divisiones temporales no se respetan por lo que perdemos esenciales para la comprensión de la obra. Así, nada sabemos de los orígenes de Ana ni de sus condicionamientos sociales, tan característicos de una obra naturalista como *La Regenta*, y que tanta extensión merecen en los primeros capítulos de la obra original.

Debido a esta modificación de la estructura de la obra, el esquema temporal ha sido también modificado. Si la primera parte transcurre en 3 días y la segunda en tres años, en la adaptación las referencias al paso del tiempo aparecen marcadas, pero no de acuerdo la distribución de la obra original. No obstante, sí existe un esfuerzo en que el paso del tiempo aparezca reflejado en la adaptación -*con octubre muere en Vetusta e buen tiempo. A mediados de noviembre suele lucir el sol una semana (...)* Los ciudadanos de Vetusta se preparan a vivir bajo el agua unos cuantos meses (...) *Ana Ozores solía ponerse triste cuando llegaba el invierno (...)*, etc-.

Una segunda consecuencia de la alteración de la estructura es que la construcción del relato difiere en ambas versiones; así, las manipulaciones temporales de la obra original desaparecen en la adaptación, en la que la acción se presenta de modo lineal. Todas las referencias al pasado de Ana, las aceleraciones de la acción, los quiebros, giros, vueltas a acciones pasadas etc. han perdido importancia en la adaptación. No obstante, se ha mantenido la combinación de narrador en tercera persona con estilos libres, característica en el texto original como forma de introducir los parlamentos interiores de los personajes. Veamos el siguiente ejemplo:

*Creyó que Ana le seguiría, le llamaría, lloraría... Pero pronto se sintió abandonado. Llegó al portal. Se detuvo, escuchó... Nada, no le llamaban. Desde la calle miró a los balcones. Ninguno se abría. «No le seguían ni con los ojos. Aquella mujer se quedaba allí. Todo era verdad. Le engañaba; era una mujer. ¡Pero cuál! ¡la suya! ¡la de su alma! ¡Sí, sí, de su alma! Para eso la había querido. Pero las mujeres no entendían esto... La más pura quería otra cosa». Y pasaban por su memoria mil horrores. La carnaza amontonada de muchos años de confesonario. La conciencia le recordó a Teresina. A Teresina pálida y sonriente que decía, dentro del cerebro: «¿Y tú...?». «Él era hombre»; se contestaba. Y apretaba el paso. «Yo la quería para mi alma...». «Y su cuerpo también querías, decía la Teresina del cerebro, el cuerpo también... acuérdate». «Sí, sí... pero... esperaba... esperaría hasta morir... antes que perderla. Porque la quería entera... Es mi mujer... la mujer de mis entrañas...*

*El Magistral buscó la puerta y salió sin volver la cabeza. Creyó que Ana lo seguiría, lo llamaría, lloraría... Pero pronto se sintió abandonado. «No lo seguí ni con los ojos. Aquella mujer se quedaba allí. Todo era verdad. Lo engañaba; era una mujer...». Ana, inmóvil, había visto salir al Magistral sin valor para detenerlo, sin fuerzas para llamarlo. Una idea con todas su palabras había sonado dentro de ella, cerca de los oídos. «¡Aquel señor canónigo estaba enamorado de ella! Sí, enamorado como un hombre, no con el amor religioso, ideal que ella se había figurado. Tenía celos, moría de celos... El Magistral era un hombre que debajo de la sotana ocultaba pasiones, amor, celos... ¡La amaba un canónigo! Ana se puso a temblar.*

(Edición de Anaya. página 81)

*¡Y quedaba allá atrás, ya lejos, perdida para siempre!...». Ana, inmóvil, había visto salir al Magistral sin valor para detenerle, sin fuerzas para llamarle. Una idea con todas sus palabras había sonado dentro de ella, cerca de los oídos. «¡Aquel señor canónigo estaba enamorado de ella!». «Sí, enamorado como un hombre, no con el amor místico, ideal, seráfico que ella se había figurado. Tenía celos, moría de celos... El Magistral no era el hermano mayor del alma, era un hombre que debajo de la sotana ocultaba pasiones, amor, celos, ira... ¡La amaba un canónigo!». Ana se estremeció como al contacto de un cuerpo viscoso y frío*

(Edición de Cátedra: página 261)

La localización sí se respeta en sus aspectos básicos. La acción transcurre mayoritariamente en Vetusta, la ciudad heroica que se convierte casi en un personaje de la obra. La obra es una descripción de la ciudad y sus habitantes y la adaptación intenta preservar tanto las descripciones físicas -*Alrededor de la catedral se extendía (...)* página 14 ) Hay un intento de reflejar la vida de la ciudad de Vetusta (*Vetusta se distinguía por su gran patriotismo, su religiosidad y su afición a los juegos. La religiosidad y el patriotismo se explicaban por la historia; la afición al juego por lo mucho que llovía en Vetusta.*, pagina.22.º- Los cambios espaciales y las excursiones que se realizan fuera de Vetusta también aparecen reflejados en la adaptación.

Los personajes adquieren una importancia capital en *La Regenta* . El gran número de personajes se explica por el afán de representación de una ciudad de provincias que tiene la obra. La adaptación recoge todos los personajes principales de la obra e intenta reflejar sus rasgos físicos y psíquicos, sus anhelos y cualidades humanas, sus debilidades y sus grandezas. Ana Ozores, D. Fermín de Pas., Alvaro Mesía, D. Victor Quintanar aparecen así bien definidos. La adaptación también recoge muchos de los personajes secundarios que aparecen en la obra, ya sean de clase alta o aristocrática, pasando por la clase media y pequeña burguesía local o los criados de los protagonistas, sus amigos, las beatas, el clero etc.; en definitiva todos los habitantes de Vetusta: *La envidia, disfrazada de admiración, salió a la calle. Y resultó que envidiaban en secreto la hermosura y la fama de pura y santa de la Regenta, no sólo Visitación y Obdulia sino también la gobernadora y toda la aristocracia, y toda la clase media, y hasta las mujeres del pueblo...y ¡quién lo diría...! la Marquesa también.*"

El lenguaje de estos personajes aparece claramente retratado en la obra original, con sus diferencias en el uso del lenguaje según se trate de los criados o los aristócratas. Esto se pierde en buena medida en la adaptación, que no diferencia ni registra adecuadamente estas riquezas lingüísticas. No obstante, la mayor diferencia estilística entre ambas versiones resulta la simplificación llevada a cabo en los extensos y detallados pasajes descriptivos. Veamos como ejemplo el conocido comienzo de la obra:

*La heroica ciudad dormía la siesta. El viento sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el Norte. En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina revolando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve en sus pliegues invisibles. Cual turbas de pilluelos, aquellas migajas de la basura, aquellas sobras de todo se juntaban en un montón, parábanse como dormidas un momento y brincaban de nuevo sobresaltadas, dispersándose, trepando unas por las paredes hasta los cristales temblorosos de los faroles, otras hasta los carteles de papel mal pegado a las esquinas, y había pluma que llegaba a un tercer piso, y arenilla que se incrustaba para días, o para años, en la vidriera de un escaparate, agarrada a un plomo.*

*Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacía la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana de coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la Santa Basílica. La torre de la catedral, poema romántico de piedra, delicado himno, de dulces líneas de belleza muda y perenne, era obra del siglo diez y seis, aunque antes comenzada, de estilo gótico, pero, cabe decir, moderado por un instinto de prudencia y armonía que modificaba las vulgares exageraciones de esta arquitectura. La vista no se fatigaba contemplando horas y horas aquel índice de piedra que señalaba al cielo; no era una de esas torres cuya aguja se quiebra de sutil, más flacas que esbeltas, amaneradas, como señoritas cursis que aprietan demasiado el corsé; era maciza sin perder nada de su espiritual grandeza, y hasta sus segundos corredores, elegante balaustrada, subía como fuerte castillo, lanzándose desde allí en pirámide de ángulo gracioso, inimitable en sus medidas y proporciones. Como haz de músculos y nervios la piedra enroscándose en la piedra trepaba a la altura, haciendo equilibrios de acróbata en el aire; y como prodigio de juegos malabares, en una punta de caliza se mantenía, cual imantada, una bola grande de bronce dorado, y encima otra más pequeña, y sobre esta una cruz de hierro que acababa en pararrayos.*

(Edición de Cátedra: página 41)

*La heroica ciudad dormía la siesta. El viento sur, caliente y suave, empujaba las nubes al correr hacia el norte. En las calles sólo se oía el rumor de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina, volando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve sus pliegues invisibles.*

(Edición de Anaya. página 11)

**55. La Regenta**, de Leopoldo Alas “Clarín”

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa, Lecturas Clásicas Graduadas	<b>Nivel</b>	Avanzado
<b>Adaptación</b>	M. Sánchez Alfaro	<b>Año</b>	1996
<b>Criterios</b>	Se ha procurado mantener los elementos importantes de la narración y la acción Se sustituyen construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Leopoldo Alas “ Clarín”. <i>La Regenta</i> . Madrid, Cátedra,1984. ( Edición a cargo de Juan Oleza		
<b>Texto análisis</b>	Leopoldo Alas “ Clarín”. <i>La Regenta</i> . Madrid, Cátedra,1984. ( Edición a cargo de Juan Oleza )		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	( 3) Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato, con cambios importantes en cuanto a modalidades narrativas, tipo de narrador y de perspectivas .
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Breves anotaciones sobre el contexto histórico de la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Incluye una selección de partes significativas en versión original.

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La adaptación ha modificado la estructura original de la obra. *La Regenta* se divide en dos partes de 15 capítulos cada una. La primera parte es de carácter presentativa / expositiva y en ella predominan las escenas retrospectivas, como son los recuerdos de la infancia de Ana Ozores; apenas ocurre nada y el argumento gira en torno en las confesiones de Ana, su pasado y su situación social en Vetusta así como en la posición de D. Fermín de Pas y de Alvaro Mesía. Tras la presentación de personajes, en la segunda parte el hilo narrativo se acelera y se desarrollan los conflictos y la acción.

Este esquema narrativo ha sido notablemente modificado en la adaptación. La obra no distingue esta división en dos partes y desarrolla toda la acción en 31 capítulos. Las divisiones temporales no se respetan por lo que perdemos esenciales para la comprensión de la obra. Así, nada sabemos de los orígenes de Ana ni de sus condicionamientos sociales, tan característicos de una obra naturalista como *La Regenta*, y que tanta extensión merecen en los primeros capítulos de la obra original.

Debido a esta modificación de la estructura de la obra, el esquema temporal ha sido también modificado. Si la primera parte transcurre en 3 días y la segunda en tres años, en la adaptación las referencias al paso del tiempo aparecen marcadas, pero no de acuerdo la distribución de la obra original. No obstante, sí existe un esfuerzo en que el paso del tiempo aparezca reflejado en la adaptación -*con octubre muere en Vetusta e buen tiempo. A mediados de noviembre suele lucir el sol una semana (...)* Los ciudadanos de Vetusta se preparan a vivir bajo el agua unos cuantos meses (...). Ana Ozores solía ponerse triste cuando llegaba el invierno (...), etc-.

Una segunda consecuencia de la alteración de la estructura es que la construcción del relato difiere en ambas versiones; así, las manipulaciones temporales de la obra original desaparecen en la adaptación, en la que la acción se presenta de modo lineal. Todas las referencias al pasado de Ana, las aceleraciones de la acción, los quiebros, giros, vueltas a acciones pasadas etc. han perdido importancia en la adaptación. No obstante, se ha mantenido la combinación de narrador en tercera persona con estilos libres, característica en el texto original como forma de introducir los parlamentos interiores de los personajes. Veamos el siguiente ejemplo:

*Creyó que Ana le seguiría, le llamaría, lloraría... Pero pronto se sintió abandonado. Llegó al portal. Se detuvo, escuchó... Nada, no le llamaban. Desde la calle miró a los balcones. Ninguno se abría. «No le seguían ni con los ojos. Aquella mujer se quedaba allí. Todo era verdad. Le engañaba; era una mujer. ¡Pero cuál! ¡la suya! ¡la de su alma! ¡Sí, sí, de su alma! Para eso la había querido. Pero las mujeres no entendían esto... La más pura quería otra cosa». Y pasaban por su memoria mil horrores. La carnaza amontonada de muchos años de confesonario. La conciencia le recordó a Teresina. A Teresina pálida y sonriente que decía, dentro del cerebro: «¿Y tú...?». «Él era hombre»; se contestaba. Y apretaba el paso. «Yo la quería para mi alma...». «Y su cuerpo también querías, decía la Teresina del cerebro, el cuerpo también... acuérdate». «Sí, sí... pero... esperaba... esperaré hasta morir... antes que perderla. Porque la quería entera... Es mi mujer... la mujer de mis entrañas...*

*El Magistral buscó la puerta y salió sin volver la cabeza. Creyó que Ana lo seguiría, lo llamaría, lloraría... Pero pronto se sintió abandonado. «No lo seguí ni con los ojos. Aquella mujer se quedaba allí. Todo era verdad. Lo engañaba; era una mujer...». Ana, inmóvil, había visto salir al Magistral sin valor para detenerlo, sin fuerzas para llamarlo. Una idea con todas su palabras había sonado dentro de ella, cerca de los oídos. «¡Aquel señor canónigo estaba enamorado de ella! Sí, enamorado como un hombre, no con el amor religioso, ideal que ella se había figurado. Tenía celos, moría de celos... El Magistral era un hombre que debajo de la sotana ocultaba pasiones, amor, celos... ¡La amaba un canónigo! Ana se puso a temblar.*

(Edición de Anaya. página 81)

*¡Y quedaba allá atrás, ya lejos, perdida para siempre!...». Ana, inmóvil, había visto salir al Magistral sin valor para detenerle, sin fuerzas para llamarle. Una idea con todas sus palabras había sonado dentro de ella, cerca de los oídos. «¡Aquel señor canónigo estaba enamorado de ella!». «Sí, enamorado como un hombre, no con el amor místico, ideal, seráfico que ella se había figurado. Tenía celos, moría de celos... El Magistral no era el hermano mayor del alma, era un hombre que debajo de la sotana ocultaba pasiones, amor, celos, ira... ¡La amaba un canónigo!». Ana se estremeció como al contacto de un cuerpo viscoso y frío*

(Edición de Cátedra: página 261)

La localización se respeta en sus aspectos básicos. La acción transcurre mayoritariamente en Vetusta, la ciudad heroica que se convierte casi en un personaje de la obra. La obra es una descripción de la ciudad y sus habitantes y la adaptación intenta preservar tanto las descripciones físicas -*Alrededor de la catedral se extendía (...)* página 14 ) Hay un intento de reflejar la vida de la ciudad de Vetusta (*Vetusta se distinguía por su gran patriotismo, su religiosidad y su afición a los juegos. La religiosidad y el patriotismo se explicaban por la historia; la afición al juego por lo mucho que llovía en Vetusta.*, pagina.22.º- Los cambios espaciales y las excursiones que se realizan fuera de Vetusta también aparecen reflejados en la adaptación.

Los personajes adquieren una importancia capital en *La Regenta* . El gran número de personajes se explica por el afán de representación de una ciudad de provincias que tiene la obra. La adaptación recoge todos los personajes principales de la obra e intenta reflejar sus rasgos físicos y psíquicos, sus anhelos y cualidades humanas, sus debilidades y sus grandezas. Ana Ozores, D. Fermín de Pas,, Alvaro Mesía, D. Victor Quintanar aparecen así bien definidos. La adaptación también recoge muchos de los personajes secundarios que aparecen en la obra, ya sean de clase alta o aristocrática, pasando por la clase media y pequeña burguesía local o los criados de los protagonistas, sus amigos, las beatas, el clero etc.; en definitiva todos los habitantes de Vetusta: *La envidia, disfrazada de admiración, salió a la calle. Y resultó que envidiaban en secreto la hermosura y la fama de pura y santa de la Regenta, no sólo Visitación y Obdulia sino también la gobernadora y toda la aristocracia, y toda la clase media, y hasta las mujeres del pueblo...y ¡ quién lo diría...! la Marquesa también.*"

El lenguaje de estos personajes aparece claramente retratado en la obra original, con sus diferencias en el uso del lenguaje según se trate de los criados o los aristócratas. Esto se pierde en buena medida en la adaptación, que no diferencia ni registra adecuadamente estas riquezas lingüísticas. No obstante, la mayor diferencia estilística entre ambas versiones resulta la simplificación llevada a cabo en los extensos y detallados pasajes descriptivos. Veamos como ejemplo el conocido comienzo de la obra:

*La heroica ciudad dormía la siesta. El viento sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el Norte. En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina revolando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve en sus pliegues invisibles. Cual turbas de pilluelos, aquellas migajas de la basura, aquellas sobras de todo se juntaban en un montón, parábanse como dormidas un momento y brincaban de nuevo sobresaltadas, dispersándose, trepando unas por las paredes hasta los cristales temblorosos de los faroles, otras hasta los carteles de papel mal pegado a las esquinas, y había pluma que llegaba a un tercer piso, y arenilla que se incrustaba para días, o para años, en la vidriera de un escaparate, agarrada a un plomo.*

*Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacía la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana de coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la Santa Basílica. La torre de la catedral, poema romántico de piedra, delicado himno, de dulces líneas de belleza muda y perenne, era obra del siglo diez y seis, aunque antes comenzada, de estilo gótico, pero, cabe decir, moderado por un instinto de prudencia y armonía que modificaba las vulgares exageraciones de esta arquitectura. La vista no se fatigaba contemplando horas y horas aquel índice de piedra que señalaba al cielo; no era una de esas torres cuya aguja se quiebra de sutil, más flacas que esbeltas, amaneradas, como señoritas cursis que aprietan demasiado el corsé; era maciza sin perder nada de su espiritual grandeza, y hasta sus segundos corredores, elegante balaustrada, subía como fuerte castillo, lanzándose desde allí en pirámide de ángulo gracioso, inimitable en sus medidas y proporciones. Como haz de músculos y nervios la piedra enroscándose en la piedra trepaba a la altura, haciendo equilibrios de acróbata en el aire; y como prodigio de juegos malabares, en una punta de caliza se mantenía, cual imantada, una bola grande de bronce dorado, y encima otra más pequeña, y sobre esta una cruz de hierro que acababa en pararrayos.*

(Edición de Cátedra: página 41)

*La heroica ciudad dormía la siesta. El viento sur, caliente y suave, empujaba las nubes al correr hacia el norte. En las calles sólo se oía el rumor de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina, volando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve sus pliegues invisibles.*

(Edición de Anaya. página 11)

### 54. *Doña Berta*, de Leopoldo Alas “Clarín”

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos Adaptados	<b>Nivel</b>	Medio
<b>Adaptación</b>	Celia Ruiz Ibáñez	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Leopoldo Alas, Clarín: <i>Doña Berta (Relatos Breves)</i> . Madrid, Editorial Castalia Didáctica. 1986.		

#### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original. .
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

#### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior
<b>Otras</b>	No incluye

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La adaptación mantiene el mismo género y organización que la obra original, un relato lineal dividido en once partes correspondientes con distintas etapas en la vida de la protagonista. De igual modo, los acontecimientos narrados en cada capítulo se corresponden en ambas versiones, en las que se presenta la vida de Doña Berta, desde su infancia hasta su viaje a Madrid, donde finalmente muere. Asimismo, la construcción del relato es la misma en ambas versiones: una narración en tercera persona que aparece interrumpida por diálogos de los personajes.

Por su parte, hay una voluntad en la adaptación de mantener las mismas localizaciones que las de la obra original (*Gijón, Madrid*), si bien las descripciones detalladas de las mismas, con nombres de barrios, calles o edificios concretos, no aparecen reflejadas en la mayoría de los casos. No es así, sin embargo, en el caso de los personajes, que aparecen recogidos en su totalidad (*Doña Berta, Sabelona, los hermanos Rondaliego, el capitán, el pintor, el joven capitán, don Casto Pumariega, el señor americano*), si bien se ha simplificado notablemente la caracterización de los mismos, tanto por la presentación que de ellos se hace como por el lenguaje que utilizan.

- *Oigan ustedes –dijo doña Berta-; un momento... ¡por caridad! Esta escalera de mano que hay aquí puede servirme... Sí, si ustedes me la acercan un poco... ¡yo no tengo fuerzas!...; si me la acercan aquí, delante de la pintura..., por ese lado... yo... podré subir..., subir tres, cuatro, cinco travesaños... agarrándome bien... ¡Vaya si podré!..., y desde arriba se verá algo...*
- *Va usted a matarse, abuela.*
- *No, señor; allá en la huerta, yo me subía así para coger fura y tender la ropa blanca... No me caeré, no. ¡Por caridad! Ayúdenme. Desde ahí arriba, volviendo bien la cabeza, debe de verse algo... ¡Por caridad! Ayúdenme.*
- *Esperen un momento –añadió doña Berta-. Si ustedes acercan esta escalera... yo podré subir y ver el cuadro un rato.*
- *Va usted a matarse, abuela.*
- *No, señor, no me caeré. Yo he subido a los árboles a coger fruta. Pero, por favor, enséñenme el cuadro.*

Edición de Anaya: páginas 43-44.

Edición de Castalia: página 96.

El estilo es, sin duda, lo que más separa ambas versiones. La adaptación ha resumido pasajes, actualizado el lenguaje y eliminado numerosas referencias culturales. Sirva como ejemplo el comienzo de la obra:

*Hay un lugar en el norte de España adonde no llegaron nunca ni los romanos ni los moros; y si doña Berta de Rondaliego, propietaria de este escondite verde y silencioso, supiera más de esta historia, juraría que jamás Agripa, ni Augusto, ni Muza, ni Tarick habían puesto la osada planta sobre el suelo, mullido siempre con tupida hierba fresca, jugosa, oscura, aterciopelada y reluciente, de aquel rincón suyo, todo suyo, sordo como ella, a los rumores del mundo, empaquetado en verdura espesa de árboles infinitos y de lozanos prados, como ella lo está en franela amarilla, por culpa de sus achaques.*

Edición de Castalia: página 45.

*Hay un lugar en el norte de España adonde no llegaron nunca los romanos ni los árabes. Ese rincón silencioso de fresca y verde hierba es el de doña Berta de Rondaliego.*

Edición de Anaya: página 9

## 56. *Pepita Jiménez*, de Juan Valera

ANEXO 1. FICHAS DE ANÁLISIS Y COMENTARIOS

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	5
<b>Adaptación</b>	Eduardo Theirs Whitton	<b>Año</b>	1993
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Valera, J. <i>Pepita Jiménez</i> . Madrid, Taurus, 1977.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio- temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossiers</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Mapa de Andalucía
<b>Anotaciones</b>	Léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés y alemán. Glosario sobre términos religiosos.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	No incluye

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La obra original está organizada en un *prólogo* y tres partes: I) *Cartas de mi sobrino*; II) *Paralipómenos*; y III) *Epílogo. Cartas de mi hermano*. La primera parte, a su vez, está dividida en quince cartas, que llevan como título la fecha. La adaptación ha mantenido cuidadosamente esta división, con dos únicas modificaciones. Por un lado, la segunda parte ha modificado el título a *Cosas no dichas*; por otro lado, las segunda y tercera parte aparecen divididas en secciones, mientras que el original no presenta dichas divisiones.

La construcción del relato también se ha respetado escrupulosamente. En el prólogo, un narrador se presenta como depositario de un legajo, que se dispone a transcribir. Este narrador es quien introduce cada una de las partes: la primera es una copia de un grupo de cartas escritas por don Luis de Vargas (nombre ficticio) a su tío, el deán; la segunda parecen ser lo que ha escrito 'alguien muy enterado de todo' para continuar la historia; la tercera consiste en un resumen de las cartas que Pedro de Vargas, padre de don Luis, envió a su hermano el deán para dar noticia del porvenir de los protagonistas. Esta multiplicidad de perspectivas se mantiene en las distintas partes de la adaptación.

De igual modo, los acontecimientos narrados, las localizaciones y el modo de organizar los tiempos del relato coinciden en ambas versiones. Los personajes, por su parte, son también los mismos sin excepción alguna: tanto los principales *don Luis, don Pedro, Pepita, el vicario, Currito, Casilda, Antoñuela* y *el conde de Genozahara*, como los secundarios -que sólo aparecen en referencias sin que tengan intervención alguna- *Francisca Gálvez, don Gumersindo, el boticario y el escribano*.

El estilo es el elemento en el que más difieren ambas versiones. Frente a la erudición del estilo original, la adaptación muestra un lenguaje simplificado y numerosos pasajes aparecen resumidos, o incluso eliminados. Es característico de la primera parte las continuas referencias bíblicas, míticas y literarias de don Luis, que han sido completamente obviadas en la adaptación. De la gran cantidad que salpican la obra, aquí mostramos unos ejemplos:

*Soñando con ella, sueño que me divide la garganta, como Judit al capitán de los asirios, o que me atraviesa las sienes con un clavo, como Jael a Sisara. (p. 97)*

*(...) y la veo, no vagarosa, diáfana, casi esfumada entre las nieves de color de rosa y flores celestiales, como vio el feroz Gibelino a su amada en la cima del purgatorio, sino consistente, sólida, bien delineada en el ambiente sereno y claro, como las obras más perfectas del cincel helénico, como Galatea, animada ya por el afecto de Pigmalión...*  
(p. 100)

No obstante, hay una clara voluntad de mantener el carácter de la obra, novela de introspección, que muestra con maestría la evolución de la conducta y modo de expresión de don Luis -y en menor medida de Pepita-, desde su discurso articulado hasta la crisis que desencadena el final. Veamos los siguientes ejemplos y cómo han sido recogidos en la adaptación:

*Por lo que relata el padre Vicario, entreveo que en el alma de Pepita Jiménez, en medio de la serenidad y calma que aparenta, hay clavado un agudo dardo de dolor; hay un amor de pureza contrariado por su vida pasada. Pepita amó a don Gumersindo como a su compañero, su bienhechor, como al hombre a quien todo se lo debe, pero la atormenta, la avergüenza el recuerdo de que don Gumersindo fue su marido.*

Edición de Taurus: página 65.

*Soy un vil gusano, y no un hombre: soy el oprobio y la abyección de la Humanidad; soy un hipócrita.*

*Me han circundado dolores de muerte, y torrentes de inquietud de han conturbado.*

*Vergüenza tengo de escribir a usted, y no obstante le escribo. Quiero confesárselo todo.*

*No logro enmendarme. Lejos de dejar de ir a casa de Pepita, voy más temprano todas las noches. Se diría que los demonios me agarran de los pies y me llevan allá sin que yo quiera.*

(Edición de Taurus: página 96)

*Por lo que cuenta el padre Vicario, creo que en el alma de Pepita Jiménez, en medio de su calma, existe un fuerte dolor; un deseo de amor que choca con su vida pasada. Pepita amó a don Gumersindo como a su compañero, como al hombre que todo se lo debe, pero tiene vergüenza al recordar que don Gumersindo fue su marido.*

Edición de Santillana: página 23.

*Soy un cobarde y todo en mí es pura mentira; soy lo peor que existe sobre esta tierra.*

*Vergüenza tengo de escribirle a usted, y sin embargo le escribo. Quiero contárselo todo.*

*No logro ser fuerte. Lejos de dejar de ir a casa de Pepita, voy más temprano todas las noches. Se diría que algo me agarra de los pies y me lleva sin que yo quiera.*

(Edición de Santillana. página 79)

**57. *El sombrero de tres picos*, de Pedro Antonio de Alarcón**

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos breves	<b>Nivel</b>	Inicial
<b>Adaptación</b>	Alberto del Río Malo	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	No se especifica		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Pedro Antonio de Alarcón: <i>El sombrero de tres picos</i> . Madrid, Cátedra, 1991. (Edición a cargo de Antonio López-Casanova).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones acerca de algunos pasajes
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

Es destacable que la extensión de la adaptación es notablemente menor a la de la obra original. De igual modo, la estructura externa ha sido modificada, y se ha sustituido la organización en treinta y seis capítulos por un relato sin división alguna, lo que unido al gran resumen realizado, parece acelerar el ritmo de la obra.

Por su parte, la trama principal se mantiene, aunque las descripciones de lugares, costumbres y personajes se han resumido o se han eliminado por completo. Lo mismo ocurre con episodios secundarios y anécdotas, que han sido reducidos o se ha prescindido de la mayor parte. En cuanto a los diálogos, la reducción es también muy significativa.

En cuanto a la construcción del relato, se respeta el narrador en tercera persona que da voz a sus personajes. El orden de la trama se ha mantenido en la adaptación, así como los saltos temporales para explicar acciones simultáneas. La localización es asimismo semejante en la obra original y en la adaptación: se mantiene el esquema simétrico de *molino – ciudad*. También se mantienen los espacios más concretos, como son el *emparrado*, *la cocina*, *la alcoba*, *el camino*, *casa del alcalde* y *el salón del Corregimiento* (sustituídos éstos por *parra* y *dormitorio*).

En líneas generales, los personajes los mismos en ambos textos: *Tío Lucas*, *Frasquita*, *Corregidor*, *Garduña*, *Toñuelo*, *el alguacil*, *Juan López (el alcalde)* y *doña Mercedes (la Corregidora)*. Asimismo, en la obra original aparecen también *el Obispo*, *el abogado*, *los dos canónigos*, *la nodriza* y algunos *criados*, si bien su papel es secundario dentro de la trama principal. Sin embargo, la caracterización de los personajes prácticamente se ha eliminado, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*(...) la señá Frasquita frisaría en los treinta. Tenía más de dos varas de estatura, y era recia a proporción o quizá más gruesa todavía de lo correspondiente a su arrogante talla. Parecía una Niobe colosal, y eso que no había tenido hijos: parecía un Hércules... hembra; parecía una matrona romana de las que aún hay ejemplares en el Trastevere. Pero lo más notable en ella era la movilidad, la ligereza, la animación, la gracia de su respetable mole. Para ser una estatua, como pretendía el académico, le faltaba el reposo monumental. Se cimbraba como un junco, giraba como una veleta, bailaba como una peonza. Su rostro era más movable todavía, y por lo tanto, menos escultural. Avivábanlo donosamente hasta cinco hoyuelos: dos en una mejilla; otro en otra: otro, muy chico, cerca de la comisura izquierda de sus rientes labios, y el último, muy grande, en medio de su redonda barba. Añadid a esto los picarescos mohínes, los graciosos guiños y las varias posturas de cabeza que amenizaban su conversación, y formaréis la idea de aquella cara llena de sal y de hermosura y radiante siempre de salud y de alegría.*

(Edición de Cátedra: página 65)

*La señora Frasquita era una mujer muy guapa.*

Edición de Anaya: página 8

Por su parte, el estilo de la adaptación apenas evoca al de la obra original. Se han simplificado la sintaxis y la riqueza de registros, además de haberse actualizado por completo el

vocabulario. Esto repercute especialmente en la pérdida de la expresividad de algunos pasajes dramáticos o humorísticos. El siguiente ejemplo ilustra estas afirmaciones:

- *¿Se ha marchado ya? –fue la primera frase de don Eugenio.*
- *¿Quién?*
- *¡El demonio!... Quiero decir, la Molinera.*
- *Sí, señor... Ya se ha marchado..., y no creo que iba de muy buen humor...*
- *¡Ay, Garduña! Me estoy muriendo...*
- *Pero, ¿qué tiene Usía? ¡Por vida de los hombres*
- *Me he caído en el caz, y estoy hecho una sopa... ¡Los huesos se me parten de frío!*
- *¡Toma, toma! ¡Ahora salimos con eso!*
- *¡Garduña!... ¡Ve lo que te dices!*
- *Yo no digo nada, señor...*
- *Pues bien: sácame de este apuro...*
- *Voy volando... ¡Verá Usía que pronto lo arreglo todo!*

*Así dijo el alguacil, y, en un periquete cogió la luz con una mano, y con la otra se metió al Corregidos debajo del brazo; subiólo al dormitorio; púsolo en cueros; acostolo en la cama; corrió al jaraíz; reunió una brazada de leña; fue a la cocina; hizo una gran lumbre; bajó todas las ropas de su amo; colócalas en los espaldares de dos o tres sillas; encendió un candil; lo colgó de la espetera, y tornó a subir a la cámara. (Edición de Cátedra: páginas 131-132)*

- *¿Se ha marchado ya? - fue la primera frase de don Eugenio.*
- *Sí, señor... ya se ha marchado y creo que iba de mal humor.*
- *¡Ay, Garduña! Me estoy muriendo....*

*Enseguida, el alguacil subió al Corregidor al dormitorio y lo metió en la cama. Después fue a la cocina, encendió un gran fuego y colocó las ropas en dos o tres sillas. Cuando subió a la habitación vio al Corregidor un poco mejor.*

Edición de Anaya: página 26

**58. *El sombrero de tres picos*, de Pedro Antonio de Alarcón**

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB-Black Cat. Colección Leer y Aprender.	<b>Nivel</b>	B1
<b>Adaptación</b>	Margarita Barberá Quiles	<b>Año</b>	2009
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Pedro Antonio de Alarcón: <i>El sombrero de tres picos</i> . Madrid, Cátedra, 1991. (Edición a cargo de Antonio López-Casanova).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado en gran medida la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden mayormente con el original.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio- temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor <i>Andalucía</i> <i>En los albores del siglo XIX</i> <i>Manuel de Falla</i> y <i>El sombrero de tres picos</i>
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye a través de la página de la editorial
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Fotos de localizaciones
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La estructura de la obra está notablemente modificada. La obra original está dividida en treinta y seis capítulos encabezados por un título que sirve como síntesis de lo que va a ocurrir. La adaptación los ha agrupado en tan solo siete capítulos, y ha modificado la mayor parte de los títulos, sustituyéndolos por refranes y frases hechas, de acuerdo con este esquema:

<b>Texto original</b>	→	<b>Versión adaptada</b>
I. <i>De cuando sucedió la cosa</i>	→	I. El que toma a dar se obliga
II. <i>De cómo vivía entonces la gente</i>		
III. <i>Do ut des</i>		
IV. <i>Una mujer vista por fuera</i>		
V. <i>Un hombre visto por fuera y por dentro</i>		
VI. <i>Habilidad de los dos cónyuges</i>		
VII. <i>El fondo de la felicidad</i>		
VIII. <i>El hombre del sombrero de tres picos</i>		
IX. <i>¡Arre, burra!</i>	→	II. Haz bien y no mires a quien
X. <i>Desde la parra</i>		
XI. <i>El bombardeo de Pamplona</i>		
XII. <i>Diezmos y primicias</i>	→	<i>Eliminados</i>
XIII. <i>Le dijo el grajo al cuervo</i>	→	<i>Eliminados</i>
XIV. <i>Los consejos de Garduña</i>	→	III. Manos a la obra
XV. <i>Despedida en prosa (primera parte)</i>		
..... <i>Despedida en prosa (segunda parte)</i>		IV. ¡Arre burra!
XVI. <i>Un ave de mal agüero</i>		
XVII. <i>Un alcalde de monterilla</i>		
XVIII. <i>Donde se verá que el tío Lucas tenía un sueño muy ligero</i>		
XIX. <i>Voces clamantes in deserto</i>		
XX. <i>La duda y la realidad (primera parte)</i>		
<i>La duda y la realidad (segunda parte)</i>	→	V. Piensa el ladrón que todos son de su condición
XXI. <i>¡En guardia, caballero!</i>		
XXII. <i>Garduña se multiplica</i>		
XXIII. <i>Otra vez el desierto y las consabidas voces.</i>	→	<i>Eliminado</i>
XXIV. <i>Un rey de entonces</i>		
XXV. <i>La estrella de Garduña</i>	→	<i>Eliminado</i>
XXVI. <i>Reacción</i>	→	VI. El honor ante todo
XXVII. <i>¡Favor al rey!</i>		
XXVIII. <i>¡Ave María Purísima! ¡Las doce y media y sereno!</i>		
XXIX. <i>Post nubila...</i>		
XXX. <i>Una señora de clase</i>	→	<i>Eliminado</i>
XXXI. <i>La pena del talión</i>		
XXXII. <i>La fe mueve montañas</i>	→	VII. Una señora con clase
XXXIII. <i>Pues, ¿y tú?</i>		
XXXIV. <i>También la Corregidora es guapa</i>		
XXXV. <i>Decreto imperial</i>		
XXXVI. <i>Conclusión, moraleja y epílogo</i>		

La trama principal se ha mantenido, sin embargo, las descripciones de lugares, costumbres y personajes se han resumido notablemente o se han eliminado por completo. Lo mismo ocurre con episodios secundarios y anécdotas, que han sido reducidos o se han prescindido de la mayor parte. En cuanto a los diálogos, también se han reducido significativamente, si bien se han mantenido las partes más significativas..

La localización es semejante en la obra original y en la adaptación: se mantiene el esquema simétrico de *molino – ciudad*. También se mantienen los espacios más concretos, como son el *emparrado, la cocina, la alcoba, el camino, casa del alcalde (granero) y el salón del Corregimiento*.

Los personajes son básicamente los mismos en ambos textos: *Tío Lucas, Frasquita, Corregidor, Garduña, Toñuelo, el alguacil, Juan López (el alcalde) y doña Mercedes (la Corregidora)*. Asimismo, en la obra original aparecen también *el Obispo, el abogado, los dos canónigos, la nodriza* y algunos *criados*, si bien su papel es secundario dentro de la trama principal. No obstante, la caracterización de los personajes es notablemente más esquemática en la adaptación: mientras que la obra original dedica un capítulo a cada uno de los personajes principales (*Tío Lucas, Frasquita y el Corregidor*), la adaptación dedica únicamente algunos párrafos. En cuanto a los personajes secundarios, en algunos casos la adaptación no aporta descripción alguna, que en algunos casos enriquece en gran medida el relato. Véase el ejemplo del personaje del alcalde, cuyas características explican sin lugar a dudas cómo el engaño fue llevado a cabo:

*El señor Juan López, que como particular y como alcalde era la tiranía, la ferocidad y el orgullo personificados (cuando trataba a sus inferiores), dignábase, sin ambargo, a aquellas horas, después de despachar los asuntos oficiales y los de su labranza y de pegarle a su mujer su cotidiana paliza, beberse un cántaro de vino en compañía del secretario y del sacristán, operación que iba más de mediada aquella noche (...)* (Edición de Cátedra: página 111).

El estilo de la adaptación intenta reproducir el del original manteniendo los mismos términos y construcciones. Hay una evocación del habla propia del siglo XIX que refleja la obra fuente. Asimismo, la diferencia de registro entre los personajes está muy cuidada. Veamos un ejemplo diálogo entre el Tío Lucas y el alguacil, en un tono popular:

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Quién es? –preguntó el tío Lucas desde le medio de la plazoleta.</i></li> <li>- <i>¡La justicia! –contestó una voz al otro lado del portón.</i></li> <li>- <i>¿Qué justicia?</i></li> <li>- <i>La del lugar. ¡Abra usted al señor alcalde!</i></li> </ul> <p><i>El tío Lucas había aplicado entretanto un ojo a cierta mirilla my disimulada que tenía el portón, y reconocido a la luz de la luna al rústico alguacil del lugar inmediato.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Dirás que le abra al borrachón del alguacil! – repuso el Molinero, retirando la tranca.</i></li> <li>- <i>¡Es lo mismo... -contestó el de afuera;- pues que traigo una orden escrita de su Merced! Tenga usted muy buenas noches, tío Lucas... -agregó luego entrando, y con voz menos oficial más baja y más gorda, como si ya fuera otro hombre.</i></li> <li>- <i>¡Dios te guarde, Toñuelo! – respondió el murciano-. Veamos qué orden es esa... ¡Y bien podía el señor Juan López escoger otra hora más oportuna para dirigirse a los hombres de bien!</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Quién es?</i></li> <li>- <i>¡La justicia! – contestó una voz al otro lado de la puerta.</i></li> <li>- <i>¿Qué justicia?</i></li> <li>- <i>La del lugar.</i></li> <li>- <i>El tío Lucas, mirando por cierta abertura que tenía el portón, reconoció al rústico alguacil del lugar de inmediato.</i></li> <li>- <i>¡Dirás que le abra al borracho del alguacil! – dijo el molinero abriendo la puerta.</i></li> <li>- <i>Pues traigo una orden muy importante escrita del señor alcalde. Tenga usted muy buenas noches, tío Lucas.</i></li> <li>- <i>¡Dios te guarde, Toñuelo! Veamos qué orden es esa... ¡Y bien podría el señor Juan López escoger otra hora más oportuna de dirigirse a los hombres de bien! Por supuesto que la culpa será tuya. ¿Te has estado emborrachando en las huertas del camino?</i> (Edición de CIDEB: página 38)</li> </ul> |
|--|---|

*Por supuesto, que la culpa será tuya.  
¡Cómo si lo viera, te has estado  
emborrachando en las huertas del  
camino! ¿Quieres un trago?*

Edición de Cátedra: página 104

- *Mil años que vivas, ignorarás lo que ha pasado esta noche en mi alcoba... Si hubieras estado en ella, como era regular, no tendrías necesidad de preguntárselo a nadie. Por lo que a mí toca, no hay ya, ni habrá jamás, razón ninguna que me obligue a satisfacerte, pues te desprecio de tal modo, que si no fueras el padre de mis hijos, te arrojaría ahora mismo por ese balcón, como te arrojé para siempre de mi dormitorio. Conque buenas noches, caballero.*

Edición de Cátedra: página 168

- *Mil años que vivas, ignorarás lo que ha pasado esta noche en mi alcoba. Si no fueras el padre de mis hijos te arrojaría por el balcón, como te arrojé para siempre de mi dormitorio. Buenas noches, caballero*

Edición de CIDEB: página 8

## 59. *El sombrero de tres picos*, de Pedro Antonio de Alarcón

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa: Lecturas clásicas graduadas	<b>Nivel</b>	I
<b>Adaptación</b>	A. González Hermoso	<b>Año</b>	1995
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mantener los elementos importantes de la narración y la acción.</li> <li>- conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	Pedro Antonio de Alarcón: <i>El sombrero de tres picos</i> . Madrid, Alianza, 1985..		
<b>Texto análisis</b>	Pedro Antonio de Alarcón: <i>El sombrero de tres picos</i> . Madrid, Cátedra, 1991. (Edición a cargo de Antonio López-Casanova).		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden mayormente con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor. Contextualización de la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La extensión de la adaptación es significativamente menor a la de la obra original. No obstante, la estructura de la obra no ha sido modificada de un modo destacado: los treinta y seis capítulos de la obra original se han sintetizado en dieciséis, en los que se recoge la gran mayoría de los episodios y anécdotas de la obra. La correspondencia entre capítulos es la siguiente:

<b>Texto original</b>		<b>Versión adaptada</b>
I. De cuando sucedió la cosa	→	I
II. De cómo vivía entonces la gente		
III. Do ut des		
IV. Una mujer vista por fuera		
V. Un hombre visto por fuera y por dentro	→	II
VI. Habilidad de los dos cónyuges		
VII. El fondo de la felicidad		
VIII. El hombre del sombrero de tres picos	→	III
IX. ¡Arre, burra!		
X. Desde la parra		
XI. El bombardeo de Pamplona		
XII. Diezmos y primicias	→	IV
XIII. Le dijo el grajo al cuervo		
XIV. Los consejos de Garduña	→	V
XV. Despedida en prosa	→	VI
XVI. Un ave de mal agüero		
XVII. Un alcalde de monterilla	→	VII
XVIII. Donde se verá que el tío Lucas tenía un sueño muy ligero		
XIX. Voces clamantes in desierto		
XX. La duda y la realidad (primera parte)		
XXI. ¡En guardia, caballero!	→	VIII
XXII. Garduña se multiplica		
XXIII. Otra vez el desierto y las consabidas voces.	→	IX
XXIV. Un rey de entonces		
XXV. La estrella de Garduña	→	X
XXVI. Reacción	→	XI
XXVII. ¡Favor al rey!	→	XII
XXVIII. ¡Ave María Purísima! ¡Las doce y media y sereno!	→	XIII
XXIX. Post nubila...		
XXX. Una señora de clase		
XXXI. La pena del talión		
XXXII. La fe mueve montañas	→	XIV
XXXIII. Pues, ¿y tú?		
XXXIV. También la Corregidora es guapa	→	XV
XXXV. Decreto imperial		
XXXVI. Conclusión, moraleja y epílogo	→	XVI

El hilo argumental se ha mantenido, sin embargo, las descripciones de lugares, costumbres y personajes se han resumido o se han eliminado por completo. Lo mismo ocurre con episodios secundarios y anécdotas, que han sido reducidos o se ha prescindido de la mayor parte. En cuanto a los diálogos, la reducción es también muy significativa.

El orden de la trama se ha mantenido en la adaptación, así como los saltos temporales para explicar acciones simultáneas. La localización es asimismo semejante en la obra original y

en la adaptación: se mantiene el esquema simétrico de *molino – ciudad*. También se mantienen los espacios más concretos, como son el *emparrado* (la *parra* en la adaptación), *la cocina*, *la alcoba* (la *habitación* en la adaptación), *el camino*, *casa del alcalde* (*granero*) y *el salón del Corregimiento*.

Los personajes son básicamente los mismos en ambos textos: *Tío Lucas*, *Frasquita*, *Corregidor*, *Garduña*, *Toñuelo*, *el alguacil*, *Juan López* (*el alcalde*) y *doña Mercedes* (*la Corregidora*). Asimismo, en la obra original aparecen también *el Obispo*, *el abogado*, *los dos canónigos*, *la nodriza* y algunos *criados*, si bien su papel es secundario dentro de la trama principal. No obstante, la caracterización de los personajes prácticamente se ha eliminado. El siguiente ejemplo muestra que la plasticidad y viveza de las descripciones en la obra original ha desaparecido por completo en la adaptación, perdiendo así el mérito literario:

*(...) la seña Frasquita frisaría en los treinta. Tenía más de dos varas de estatura, y era recia a proporción o quizá más gruesa todavía de lo correspondiente a su arrogante talla. Parecía una Niobe colosal, y eso que no había tenido hijos: parecía un Hércules... hembra; parecía una matrona romana de las que aún hay ejemplares en el Trastevere. Pero lo más notable en ella era la movilidad, la ligereza, la animación, la gracia de su respetable mole. Para ser una estatua, como pretendía el académico, le faltaba el reposo monumental. Se cimbraba como un junco, giraba como una veleta, bailaba como una peonza. Su rostro era más movable todavía, y por lo tanto, menos escultural. Avivábanlo donosamente hasta cinco hoyuelos: dos en una mejilla; otro en otra: otro, muy chico, cerca de la comisura izquierda de sus rientes labios, y el último, muy grande, en medio de su redonda barba. Añadid a esto los picarescos mohínes, los graciosos guiños y las varias posturas de cabeza que amenizaban su conversación, y formaréis la idea de aquella cara llena de sal y de hermosura y radiante siempre de salud y de alegría.*  
(Edición de Cátedra: página 65)

*Tendría unos treinta años, era de gran estatura y algo gorda. Nunca había tenido hijos. Lo más notable en ella era los movimientos y la gracia de su cuerpo.*(Edición de Edelsa: página 10)

El estilo de la adaptación apenas evoca al de la obra original. La excesiva simplificación ha eliminado la riqueza de registros, las características del habla del siglo XIX, y especialmente, la expresividad de algunos pasajes dramáticos o humorísticos. De éstos, el siguiente pasaje es un buen ejemplo:

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Se ha marchado ya? –fue la primera frase de don Eugenio.</i></li> <li>- <i>¿Quién?</i></li> <li>- <i>¡El demonio!... Quiero decir, la Molinera.</i></li> <li>- <i>Sí, señor... Ya se ha marchado..., y no creo que iba de muy buen humor...</i></li> <li>- <i>¡Ay, Garduña! Me estoy muriendo...</i></li> <li>- <i>Pero, ¿qué tiene Usía? ¡Por vida de los hombres</i></li> <li>- <i>Me he caído en el caz, y estoy hecho una sopa... ¡Los huesos se me parten de frío!</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Se ha marchado ya?, fue la primera frase de don Eugenio.</i></li> <li>- <i>Sí, señor. Ya se ha marchado y creo que iba de mal humor.</i></li> <li>- <i>¡Ay, Garduña! Me estoy muriendo. Me he caído en el canal. Ayúdame.</i><br/><i>Garduña lo subió al dormitorio, le quitó la ropa, le acostó y colocó sus ropas en la cocina, junto a la chimenea, para secarlas. Luego subió a ver al Corregidor.</i> (Edición de Edelsa: página 33)</li> </ul> |
|---|---|

- *¡Toma, toma! ¡Ahora salimos con eso!*
- *¡Garduña!... ¡Ve lo que te dices!*
- *Yo no digo nada, señor...*
- *Pues bien: sácame de este apuro...*
- *Voy volando... ¡Verá Usía que pronto lo arreglo todo!*

*Así dijo el alguacil, y, en un periquete cogió la luz con una mano, y con la otra se metió al Corregidos debajo del brazo; subiolo al dormitorio; púsolo en cueros; acostolo en la cama; corrió al jaraíz; reunió una brazada de leña; fue a la cocina; hizo una gran lumbre; bajó todas las ropas de su amo; colócalas en los espaldares de dos o tres sillas; encendió un candil; lo colgó de la espetera, y tornó a subir a la cámara.  
(Edición de Cátedra: páginas 131-132)*

**60. *Los Pazos de Ulloa*, de Emilia Pardo Bazán**

<b>Editorial / colección</b>	Santillana	<b>Nivel</b>	6
<b>Adaptación</b>	Antonio Feliz Cotado	<b>Año</b>	2008
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Pardo Bazán, E. <i>Los Pazos de Ulloa</i> . Madrid, Cátedra, 1997. (Edición a cargo de M <sup>a</sup> de los Ángeles Ayala)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra. Mapa de las localizaciones
<b>Anotaciones</b>	No incluye
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La obra original está dividida en treinta capítulos, que han sido resumidos a veintiséis en la adaptación. Sin embargo, esto no supone un cambio importante en la estructura de la obra, pues se han eliminado capítulos completos sin llevar a cabo ninguna reorganización.

I.	→	I
II.	→	II
III.	→	III
IV.	→	IV
V.	→	V
VI.	→	VI
VII.	→	VII
VIII.	→	VIII
IX.	→	IX
X.	→	X
XI.	→	XI
XII.	→	XII
XIII.	→	XIII
XIV.	→	XIV
XV.	→	XV
XVI.	→	XVI
XVII.	→	<i>suprimido</i>
XVIII.	→	XVII
XIX.	→	XVIII (parte de XXIII)
XX.	→	XIX
XXI.	→	<i>suprimido</i>
XXII.	→	<i>suprimido</i>
XXIII.	→	<i>suprimido</i>
XXIV.	→	XX
XXV.	→	XXI
XXVI.	→	XXII
XXVII.	→	XXIII
XXVIII.	→	XXIV
XXIX.	→	XXV
XXX.	→	XXVI

La construcción del relato es la misma en ambas versiones. Se trata de un narrador omnisciente que conoce y controla a la totalidad de los personajes. Es frecuente en la obra el

uso del estilo indirecto libre, aspecto que aparece reflejado en la adaptación, como se muestra en el siguiente ejemplo:

*Volvía Julián preocupado a la casa solariega, acusándose de excesiva simplicidad, por no haber reparado cosas de tanto bulto. Él era sencillo como la paloma; sólo que en este pícaro mundo también se necesita ser cauto como la serpiente... Ya no podía continuar en los Pazos... ¿Cómo volvía a vivir a costas de su madre, sin más emolumentos que la misa? ¿Y cómo dejaba así de golpe al señorito don Pedro, que le trataba tan llanamente? ¿Y la casa de Ulloa, que necesitaba un restaurador celoso y adicto? Todo era verdad: pero, ¿y su deber de sacerdote católico?*

Edición de Cátedra: página 91

A pesar de los capítulos suprimidos, la acción es fiel al original y se han respetado los elementos más importantes de la trama principal. No obstante, se han reducido o eliminado las extensas descripciones y se han acortado en gran medida los diálogos. De igual modo ocurre con los personajes: están presentes en su totalidad aquellos que participan en la trama, pero lógicamente no hay referencia a aquellos de las partes eliminadas. Las caracterizaciones, por su parte, tanto en la obra fuente como en la adaptación son sucintas y vienen dadas por las acciones y diálogos de los personajes, como se aprecia en el siguiente ejemplo, que muestra el primer encuentro de Julián con el Marqués:

*Diciendo así, colmaba de vino su vaso, y se lo presentaba al niño que, cogiéndolo sin vacilar, lo apuró de un sorbo. El marqués aplaudió: -¡Retebién! ¡Viva la gente templada! -No, lo que es el rapaz... el rapaz sale de punta -murmuró el abad de Ulloa. -¿Y no le hará daño tanto vino? -objetó Julián, que sería incapaz de bebérselo él. -¡Daño! ¡Sí, buen daño nos dé Dios! -respondió el marqués, con no sé qué inflexiones de orgullo en el acento-. Déle usted otros tres, y ya verá... ¿Quiere usted que hagamos la prueba? -Los chupa, los chupa -afirmó el abad. -No señor; no señor... Es capaz de morirse el pequeño... He oído que el vino es un veneno para las criaturas... Lo que tendrá será hambre.*

Edición de Cátedra: página 74

Por su parte, el estilo evoca absolutamente al original. Se ha conservado el carácter del autor y del movimiento realista-naturalista. Se han mantenido, asimismo, figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. Únicamente se ha reducido la extensión y se han actualizado giros y construcciones sintácticas de especial dificultad. Tan sólo el resumen y la eliminación de ciertas partes distancian ambas obras, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*Regresaba Julián a los Pazos acusándose de haber sido demasiado inocente por no haberse dado cuenta de cosas tan gordas. Ya no podía seguir allí, pero... ¿Cómo volver a vivir a cuenta de su madre, sin traer más dinero que el de la misa? ¿Y cómo dejar al señorito, que le trataba tan bien? ¿Y la casa de Ulloa, que necesitaba quien ayudase a levantarla? Además, ¿y su deber de sacerdote?*

Edición de Santillana: página 30

*Diciendo así, llenó de vino su vaso y se lo dio al niño. Éste, sin dudar, lo bebió de un trago. - ¡Vivan los valientes! -¿Y no le hará daño tanto vino? -dijo Julián, que hubiera sido incapaz de bebérselo él. -¡Daño! ¡Qué dice usted! -respondió el marqués, con no sé qué orgullo en la voz-. Déle usted otros tres, y ya verá... ¿Quiere usted que hagamos la prueba? -Los bebe, los bebe -afirmó el abad. -No señor... Puede morirse... He oído que el vino es un veneno para los niños... Hambre es lo que tiene..*

Edición de Santillana: páginas 13-14

*Al cabo Nucha pronunció con sordo acento:*

-No crea que es la primera vez que se me ocurre que ese... chiquillo es... hijo de mi marido. Lo he pensado ya; sólo que fue como un relámpago, de esas cosas que desecha uno apenas las concibe. Ahora ya... ya estamos en otro caso. Sólo con ver su cara de usted...

-¡Jesús!, ¡señorita Marcelina! ¿Qué tiene que ver mi cara?... No se acalore, le ruego que no se acalore... ¡Por fuerza esto es cosa del demonio! ¡Jesús mil veces!

-No, no me acaloro -exclamó ella, respirando fuerte y pasándose por la frente la palma extendida.

-¡Válgame Dios! Señorita, a usted le va mal. Se le ha vuelto un color... Estoy viendo que le da el ataque. ¿Quiere la cucharadita?

-No, no y no; esto no es nada: un poco de ahogo en la garganta. Esto lo... noto muchas veces; es como una bola que se me forma allí... Al mismo tiempo parece que me barrenan la sien... Al caso, al caso. Decláreme usted lo que sabe. No calle nada.

-Señorita... -Julián resolvió entonces, en su interior, apelar a eso que llaman subterfugio jesuítico, y no es sino natural recurso de cuantos, detestando la mentira, se ven compelidos a temer la verdad-. Señorita... Reniego de mi cara. ¡Lo que se le ha ido a ocurrir! Yo no pensaba en semejante cosa. No, señora, no.

La esposa hincó más sus ojos en los del capellán e hizo dos o tres interrogaciones concretas, terminantes. Aquí del jesuitismo, mejor dicho, de la verdad cogida por donde no pincha ni corta.

-Me puede creer; ya ve que no había de tener gusto en decir una cosa por otra: no sé de quién es el chiquillo. Nadie lo sabe de cierto. Parece natural que sea del querido de la muchacha.

-¿Usted está seguro de que tiene... querido?

-Como de que ahora es de día.

-¿Y de que el querido es un mozo aldeano?

-Sí señora: un rapaz guapo por cierto; el que toca la gaita en las fiestas de Naya y en todas partes. Le he visto venir aquí mil veces, el año pasado, y... andaban juntos. Es más: me consta que trataban de sacar los papeles para casarse. Sí señora: me consta. Ya ve usted que...

Nucha respiró de nuevo, llevándose la diestra a la garganta, que sin duda le oprimía el consabido ahogo. Sus facciones se serenaron un tanto, sin recobrar su habitual compostura y apacibilidad encantadora: persistía la arruga en el entrecejo, el extravío en el mirar.

-¡Mi niña... -articuló en voz baja-, mi niña abrazada con él! Aunque usted diga y jure y perjure... Julián, esto hay que remediarlo. ¿Cómo voy a vivir de esta manera? ¡Ya me debía usted avisar antes! Si el chiquillo y la mujer no salen de aquí, yo me volveré loca. Estoy enferma; estas cosas me hacen daño..., daño.

Edición de Cátedra: página 143

*Al fin, Nucha empezó a hablar:*

- No crea que es la primera vez que me ocurre que ese... chiquillo es... hijo de mi marido. Pero no quería creérmelo. Ahora, sólo viendo su cara...

- ¡Señorita Marcelina! ¿Qué tiene que ver mi cara? No se ponga nerviosa, se lo pido por Dios. Me puede creer; yo no sé de quién es el chiquillo. Nadie lo sabe seguro.

Nucha respiró hondo. Se fue calmando, pero seguía con la mirada perdida.

- ¡Mi niña! ¿Cómo voy a vivir de esta manera? Usted tenía que haber me avisado antes. Si el chiquillo y la mujer no salen de aquí, yo me volveré loca. Estoy enferma: estas cosas me hacen daño... daño.

Edición de Santillana: páginas 71-72.

## 61. *Trafalgar*, de Benito Pérez Galdós

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa	<b>Nivel</b>	II
<b>Adaptación</b>	Sonia Chirú Ochoa	<b>Año</b>	1995
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Benito Pérez Galdós: <i>Trafalgar</i> . Editorial Hernando, Madrid, 1989.		
<b>Texto análisis</b>	Benito Pérez Galdós: <i>Trafalgar</i> . Madrid, Cátedra, 1983. Edición a cargo de Julio Rodríguez Puértolas.		

### TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio- temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

### HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre la vida y obra del autor
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos para que el alumno anote la traducción.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada
<b>Otras</b>	Incluye algunos pasajes de la versión original.

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

ANEXO 1. FICHAS DE ANÁLISIS Y COMENTARIOS

La obra adaptada ha respetado el género y estructura de la obra original. Se trata de una novela narrada en primera persona, dividida en diecisiete capítulos organizados del siguiente modo.

PROLEGÓMENOS DE LA BATALLA	<p>I. <i>Presentación de los personajes.</i></p> <p>II. <i>Gabrielillo se enrola en la escuadra.</i></p> <p>III. <i>Descripción de don Alonso y Marcial.</i></p> <p>IV. <i>Malaespina también se enrola.</i></p> <p>V. <i>Temporada en casa de doña Flora.</i></p>
LUCHA EN ALTA MAR	<p>VI. <i>Partida.</i></p> <p>VII. <i>La estrategia de la batalla.</i></p> <p>VIII. <i>Batalla.</i></p> <p>IX. <i>Batalla (continuación)</i></p> <p>X. <i>Fin de la batalla y muerte de Churruca.</i></p> <p>XI. <i>Hundimiento del Trinidad.</i></p> <p>XII. <i>Malaespina narra la batalla.</i></p> <p>XIII. <i>Rebelión en el Santa Ana.</i></p>
	<p>XIV. <i>Malaespina resulta herido. Paso de los supervivientes a El Rayo.</i></p> <p>XV. <i>Tempestad y hundimiento de El Rayo.</i></p> <p>XVI. <i>Gabrielillo sobrevive y es llevado a Cádiz.</i></p>
REGRESO A CÁDIZ	<p>XVII. <i>Gabrielillo va a casa de Rosita y Rafael. Tiempo después, decide partir a Madrid.</i></p>

Como se aprecia en el siguiente cuadro, la adaptación ha mantenido tanto la linealidad como el desarrollo de la acción principal, es decir, la vivencia que el protagonista *Gabrielillo* tiene de la histórica batalla de Trafalgar, desde los días previos a la misma, hasta las consecuencias de la derrota. No obstante, la adaptación no ha recogido la multitud de acciones secundarias que completan y dan significado a la obra, como son los contextos de los personajes -especialmente de Gabriel, con sus guiños al género picaresco-, los sentimientos de Gabriel por Rosita, referencias históricas, explicaciones técnicas sobre la batalla, etc.

En cuanto a las localizaciones y referencias temporales no son reflejadas con fidelidad por la adaptación -debido sin duda al notable resumen efectuado- lo que contrasta con la obra original, tan rica en este tipo de detalles. Sirva como ejemplo que en ninguna ocasión se menciona el año en que suceden los hechos, o no se dan detalles del origen y proveniencia de los distintos personajes. Éstos, de igual modo, aparecen en la adaptación notablemente más simplificados, tanto por su menor papel como por las menores explicaciones que hay de su figura.

El estilo, no obstante, muestra una cierta voluntad de reproducir el de la obra original; a pesar de que se han eliminado multitud de pasajes, las partes que se han mantenido son muy semejantes, lo que incluye largas descripciones de las batallas, vocabulario relacionado con el mundo naval, giros y expresiones, etc. tal y como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hemos salido de Guatemala para entrar en Guatepeor- dijo Marcial cuando le pusieron sobre la cubierta- Pero donde manda capitán no manda marinero. A este condenado le pusieron Rayo por mal hombre. Él dice que entrará en Cádiz antes de medianoche, y yo digo que no entra. Veremos a ver:</li> <li>- ¿Qué dice usted, Marcial: que no llegaremos?- pregunté con mucho afán.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hemos salido de Guatemala para entrar en Guatepeor- dijo Marcial cuando le pusieron sobre cubierta-. Pero donde manda capitán no manda marinero. Él dice que entrará en Cádiz antes de media noche, y yo digo que no entra. Veremos a ver.</li> <li>- ¿Qué dice usted, Marcial? ¿Qué no llegaremos?- pregunté muy ansioso.</li> </ul> |
|---|--|

Edición de Edelsa: página 49

Edición de Cátedra: página 207.

62. *Marianela*, de Benito Pérez Galdós

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB. Leer y aprender	<b>Nivel</b>	B1
<b>Adaptación</b>	Margarita Barberá Quiles	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Pérez Galdós, B. <i>Marianela</i> . Buenos Aires, Losada.		

## TEXTO

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado en gran medida la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(3) Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato, con cambios importantes en cuanto a modalidades narrativas, tipo de narrador y de perspectivas.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

## HERRAMIENTAS

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Principado de Asturias: Geografía Principado de Asturias: Historia Principado de Asturias: Arte
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No incluye
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Enlace a la dirección web del Principado de Asturias
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada Ilustraciones acerca de algunos episodios Fotos del autor de la obra Fotos de la región de Asturias
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicos, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La obra original está organizada en veintidós capítulos, que han sido reducidos a cuatro en la adaptación. Cada capítulo tiene un título que resume en tema principal del mismo. La correspondencia entre las dos versiones sigue el siguiente esquema:

<b>Obra original</b>			<b>Obra adaptada</b>	
I	Perdido	→	I Perdido y hallado	
II	Guiado	→		
III	Un diálogo que servirá de exposición	→	<i>Suprimido</i>	
IV	La familia de piedra	→	<i>Suprimido</i>	
V	Trabajo. Paisaje. Figura	→	II Paisajes y figuras	
VI	Tonterías	→	III Tonterías	
VII	Más tonterías	→		
VIII	Prosiguen las tonterías	→		
IX	Los Golfines	→	<i>Suprimido</i>	
X	Historia de dos hijos del pueblo	→	<i>Suprimido</i>	
XI	El patriarca de Aldeacorba	→	<i>Suprimido</i>	
XII	El doctor Celipín	→	<i>Suprimido</i>	
XIII	Entre dos cestas	→	<i>Suprimido</i>	
XIV	De cómo la Virgen María se apareció a la Nela	→	IV La virgen María se le aparece a la Nela	
XV	Los tres	→	<i>Suprimido</i>	
XVI	La promesa	→		
XVII	Fugitiva y meditabunda	→	V La Nela se decide a partir	
XVIII	La Nela se decide a partir	→	<i>Suprimido</i>	
XIX	Domesticación	→		
XX	El nuevo mundo	→	<i>Suprimido</i>	
XXI	Los ojos matan	→	V La Nela se decide a partir	
XXII	¡Adiós!	→		

Como se puede observar en la comparación, gran parte de los capítulos han sido suprimidos; asimismo, aquellos que se han mantenido han sido extremadamente resumidos, hasta el punto de ser algunos de ellos una mera paráfrasis del original. De igual modo, las descripciones de lugares, circunstancias y caracteres han sido eliminadas en su práctica totalidad, ni se han mantenido tampoco los episodios adyacentes a la trama principal. Tan sólo parece haber una voluntad de fidelidad a los diálogos de la obra, que son las partes que componen casi en exclusiva la adaptación. Por tanto, el significado y trascendencia de la obra resultan claramente afectados, hasta el punto de que en algunos momentos se pierde la coherencia del relato.

El relato de la obra original se presenta a través de un narrador omnisciente que maneja la temporalidad, es ubicuo, conoce detalles de los personajes y la historia, e incluso hace juicios sobre lo que está ocurriendo y apelaciones al lector. Es especialmente representativo el último capítulo de la obra, donde se presenta como una suerte de cronista que narra las consecuencias de la historia años después. Hay en la adaptación una voluntad de mantener esa figura, si bien el resumen reduce en gran medida el papel, y en ocasiones el papel del narrador se limita a conductor del relato.

En lo referente a las localizaciones, la historia principal transcurre en *Las minas de Sócrates* y en *Aldeacorba de Suso*. No obstante, se han suprimido otras referencias como *Saldeoro* o *Fricóbriga*. En cuanto a la temporalidad, en ambas versiones se trata de una historia lineal, si bien el original incluye un relato en retrospectiva (capítulo XX), que ha sido suprimido en la adaptación.

La versión adaptada mantiene los personajes principales: *Marianela*, *Pablo*, *don Carlos*, *don Francisco*, *Teodoro Golfín* y *Florentina*. Tan sólo es destacable la ausencia de *Celipín*, que tiene un papel relevante en la historia. Otro personaje secundario, *Sofía*, ha sido suprimido, si bien la trama principal no resulta afectada. No obstante, la caracterización de los personajes es significativamente menor en la versión adaptada, tanto por estar ampliamente resumida como por los episodios que se han eliminado. De igual modo, la obra original es muy rica en la variedad de registros, que la adaptación se esfuerza en mantener:

-¡Oh!... ¿aquí estás tú?... Mira, Florentina, ésta es la Nela...; recordarás que te hablé de ella, es la que acompaña a tu primo... a tu primo. ¿Y qué tal te va por estos barrios? ...

- Bien, señor don Manuel. ¿Y usted, cómo está? – contesta Marianela, sin apartar los ojos de Florentina.

- Yo tan campante, ya ves tú. Ésta es mi hija. ¿Qué te parece?

*Florentina corría detrás de una mariposa.*

-Hija mía, ¿adónde vas? ¿Qué es esto? –dijo el padre, visiblemente contrariado-. ¿Te parece bien que corras de ese modo detrás de un insecto como los chiquillos vagabundos?... Mucha formalidad, hija mía. Las señoritas criadas entre la buena sociedad no hacen eso..., no hacen eso...

Edición de CIDEB: página 57

*Don Manuel tenía la costumbre de repetir la última frase de sus párrafos o discursos.*

Edición de Losada: páginas 95-96..

La obra original posee unos rasgos estilísticos característicos: además del ya citado narrador omnisciente, también destacan las precisas descripciones, la riqueza de registros o la viveza de los diálogos. La adaptación, por su parte, ha eliminado gran parte de la obra y muchos de estos aspectos se han perdido, pero cabe destacar la voluntad por conservar el carácter de las partes que se han mantenido. El siguiente ejemplo es una muestra de esta afirmación:

- Cógeme un ramo. Aunque no las veo, me gusta tenerlas en mi mano. Se me figura que las oigo.  
-Eso sí que es gracioso.  
-Paréceme que teniéndolas en mi mano me dan a entender... no puedo decirte cómo... que son bonitas. Dentro de mí hay una cosa, no puedo decirte qué, una cosa que responde a ellas. ¡Ay! Nela, se me figura que por dentro yo veo algo.  
-¡Oh!, sí, lo entiendo... como que todo lo tenemos dentro. El sol, las yerbas, la luna y el cielo grande y azul, lleno siempre de estrellas; todo, todo lo tenemos dentro; quiero decir que además de las cosas divinas que hay fuera, nosotros llevamos otras dentro. Y nada más... Aquí tienes una flor, otra, otra, seis: todas son distintas. ¿A que no sabes tú lo que son las flores?  
-Pues las flores -dijo el ciego, algo confuso, acercándolas a su rostro- son... unas como sonrisillas que echa la tierra... La verdad, no sé mucho del reino vegetal.  
-Madre Divinísima, ¡qué poca ciencia! -exclamó María, acariciando las manos de su amigo-. Las flores son las estrellas de la tierra.  
-Vaya un disparate. ¿Y las estrellas, qué son?  
-Las estrellas son las miradas de los que se han ido al cielo.  
-Entonces las flores...  
-Son las miradas de los que se han muerto y no han ido todavía al cielo -afirmó la Nela, con la convicción y el aplomo de un doctor-. Los muertos son enterrados en la tierra. Como allá abajo no pueden estar sin echar una miradilla a la tierra, echan de sí una cosa que sube en forma y manera de flor. Cuando en un prado hay muchas flores es porque allá... en tiempos de atrás, enterraron en él muchos difuntos.  
-No, no -replicó Pablo con seriedad-. No creas desatinos. Nuestra religión nos enseña que el espíritu se separa de la carne y que la vida mortal se acaba. Lo que se entierra, Nela, no es más que un despojo, un barro inservible que no puede pensar, ni sentir, ni tampoco ver.  
-Eso lo dirán los libros, que según dice la Señana, están llenos de mentiras.  
-Eso lo dicen la fe y la razón, querida Nela. Tu imaginación te hace creer mil errores. Poco a poco yo los iré destruyendo, y tendrás ideas buenas sobre todas las cosas de este mundo y del otro.
- Cógeme un ramo de folres, aunque no las veo, me gusta tenerlas en la mano. Me imagino que las oigo. ¡Ay! Nela, yo creo que por dentro veo algo.  
- ¡Oh!, Sí, lo entiendo; como que todo lo tenemos dentro. El sol, las hierbas, la luna, el cielo grande y azul, lleno siempre de estrellas... todo, todo lo tenemos dentro. Aquí tienes una flor. ¿A qué no sabes tú lo que son las flores?  
- Pues las flores son como unas sonrisas que echa la tierra.  
- ¡Madre divina! ¡Qué poca ciencia! -exclama la Nela, acariciando las manos de su amigo. Las flores son las estrellas de la tierra.  
- ¡Vaya disparate! Y las estrellas, ¿qué son?  
- Las estrellas son las miradas de los que están en el cielo.  
- Entonces las flores...  
- Las flores son las miradas de los muertos que no están todavía en el cielo -afirma la Nela con entera convicción.  
- Tu religiosidad, Nelilla, está llena de supersticiones. Tus disparates, son tan grandes que me cautivan, porque revelan el candor de tu alma y la fuerza de tu fantasía.

Edición de CIDEB: páginas 27-28.

Edición de Losada: página 43.

**63. *Marianela*, de Benito Pérez Galdós**

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	3
<b>Adaptación</b>	Esmeralda Varón	<b>Año</b>	1991
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Pérez Galdós, B. <i>Marianela</i> . Buenos Aires, Losada.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado en gran medida la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato
<b>Acción</b>	(4) Se han resumido o eliminado gran cantidad de acontecimientos del original, por lo que el significado de la obra resulta notablemente afectado.
<b>Construcción del relato</b>	(3) Se ha modificado de forma importante el modo de construcción del relato, con cambios importantes en cuanto a modalidades narrativas, tipo de narrador y de perspectivas.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Mapa esquemático de las localizaciones (Asturias)
<b>Anotaciones</b>	Léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés y alemán.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La obra original está organizada en veintidós capítulos, que han sido reducidos a siete en la adaptación. Cada capítulo tiene un título que resume en tema principal del mismo. La correspondencia entre las dos versiones sigue el siguiente esquema:

<b>Obra original</b>			<b>Versión adaptada</b>	
I	Perdido	→	I	Perdido
II	Guiado	→	II	El doctor Golfín conoce a Marianela
III	Un diálogo que servirá de exposición	→		<i>Suprimido</i>
IV	La familia de piedra	→	III	<i>Suprimida la primera parte</i> Don Francisco Penáguilas
V	Trabajo. Paisaje. Figura	→	IV	Pablo y Marianela salen al bosque con choto
VI	Tonterías	→	V	Pablo cuenta a Marianela que puede dejar de ser ciego
VII	Más tonterías	→	VI	Los hermanos Golfín <i>Suprimida la segunda parte</i>
VIII	Prosiguen las tonterías	→		<i>Suprimido</i>
IX	Los Golfines	→		<i>Suprimido</i>
X	Historia de dos hijos del pueblo	→		<i>Suprimido</i>
XI	El patriarca de Aldeacorba	→		<i>Suprimido</i>
XII	El doctor Celipín	→		<i>Suprimido</i>
XIII	Entre dos cestas	→		<i>Suprimido</i>
XIV	De cómo la Virgen María se apareció a la Nela	→	VII	<i>Suprimida la primera parte</i> Marianela conoce a Florentina
XV	Los tres	→	VIII	Los tres jóvenes salen de paseo
XVI	La promesa	→	IX	Florentina visita la casa de la Nela e intenta sacarla de ahí
XVII	Fugitiva y medita buda	→		<i>Suprimido</i>
XVIII	La Nela se decide a partir	→		<i>Suprimido</i>
XIX	Domesticación	→	X	Teodoro Golfín encuentra a Marianela en la mina
XX	El nuevo mundo	→	XI	Pablo después de la operación
XXI	Los ojos matan	→	XX	El final de la historia
XXII	¡Adiós!	→	XXI	<i>Suprimido</i>

Como se puede observar en la comparación, gran parte de los capítulos han sido suprimidos; asimismo, aquellos que se han mantenido han sido extremadamente resumidos, hasta el punto de ser algunos de ellos una mera paráfrasis del original. De igual modo, las descripciones de lugares, circunstancias y caracteres han sido eliminadas en su práctica totalidad, ni se han mantenido tampoco los episodios adyacentes a la trama principal. Tan sólo parece haber una voluntad de fidelidad a los diálogos de la obra, que son las partes que componen casi en exclusiva la adaptación. Por tanto, el significado y trascendencia de la obra resultan claramente afectados, hasta el punto de que en algunos momentos se pierde la coherencia del relato.

El relato de la obra original se presenta a través de un narrador omnisciente que maneja la temporalidad, es ubicuo, conoce detalles de los personajes y la historia, e incluso hace juicios sobre lo que está ocurriendo y apelaciones al lector. Es especialmente representativo el último capítulo de la obra, donde se presenta como una suerte de cronista que narra las consecuencias de la historia años después. La adaptación, si bien está construida en tercera persona, no ha mantenido esta figura y se limita a una narración sucinta que da la palabra a los personajes.

En lo referente a las localizaciones, la historia principal transcurre en *Las minas de Socates* y en *Aldeacorba de Suso*. Aparecen también referencias a otros lugares, como *Saldeoro* o *Fricóbriga*. La adaptación es cuidadosa en mantener estos lugares, si bien la descripción que se hace de los mismos es esquemática. En cuanto a la temporalidad, en ambas versiones se trata de una historia lineal en la que se incluye un episodio en retrospectiva -que se corresponde con el vigésimo en el original y el undécimo de la adaptación-. No obstante, el resumen y supresión de episodios agilizan en gran medida el ritmo de la historia.

La versión adaptada mantiene los personajes principales: *Marianela*, *Pablo*, *don Carlos*, *don Francisco*, *Teodoro Golfín*, *Florentina* y *Dorotea*. Tan sólo es destacable la ausencia de *Celipín*, que tiene un papel relevante en la historia. Otro personaje secundario, *Sofía*, ha sido suprimido, si bien la trama principal no resulta afectada. No obstante, la caracterización de los personajes es significativamente menor en la versión adaptada, tanto por estar ampliamente resumida como por los episodios que se han eliminado. De igual modo, la obra original es muy rica en la variedad de registros, que la adaptación ha unificado, como se muestra en el siguiente ejemplo:

-¡Oh!-... ¿aquí estás tú?... Mira, Florentina, ésta es la Nela...; recordarás que te hablé de ella, es la que acompaña a tu primo... a tu primo. ¿Y qué tal te va por estos barrios? ...

- ¡Pero si es la Nela...! Mira, Florentina, ésta es Marianela, ¿recuerdas que te hablé de ella? Es la chica que acompaña a tu primo en sus paseos. ¿Qué tal estás, Nela?

- Bien, señor don Manuel. ¿Y usted, cómo está? – repuso Mariquilla, sin apartar los ojos de Florentina.

- Muy bien, don Manuel. ¿Y usted, cómo está?+Yo, muy bien. Mira, ésta es mi hija.

- Yo tan campante, ya ves tú. Ésta es mi hija. ¿Qué te parece?

Florentina venía corriendo en ese momento.

- Hija mía, ¿adónde vas? Las señoritas no corren así.

Florentina corría detrás de una mariposa.

Edición de Santillana: página 25.

-Hija mía, ¿adónde vas? ¿Qué es esto? –dijo el padre, visiblemente contrariado-. ¿Te parece bien que corras de ese modo detrás de un insecto como los chiquillos vagabundos?... Mucha formalidad, hija mía. Las señoritas criadas entre la buena sociedad no hacen eso..., no hacen eso...

Don Manuel tenía la costumbre de repetir la última frase de sus párrafos o discursos.

Edición de Losada: páginas 95-96..

La obra original posee unos rasgos estilísticos característicos: además del ya citado narrador omnisciente, también destacan las precisas descripciones, la riqueza de registros o la viveza de los diálogos. Sin embargo, la adaptación ha resumido en tal medida gran parte de la obra que apenas se pueden apreciar estos aspectos. Asimismo, el lenguaje simplificado contribuye a dar una sensación de poca credibilidad. El siguiente ejemplo muestra como un diálogo pierde la emotividad que transmite en su forma original:

ANEXO 1. FICHAS DE ANÁLISIS Y COMENTARIOS

-¿Brilla mucho el sol, Nela? Aunque me digas que sí, no lo entenderé, porque no sé lo que es brillar.

- Brilla mucho, sí, señorito mío. ¿Y a ti qué te importa eso? El sol es muy feo. No se le puede mirar a la cara.

-¿Por qué?

- Porque duele.

- ¿Qué duele?

- La vista. ¿Qué sientes tú cuando estás alegre?

- ¿Cuándo estoy libre, contigo, solos los dos en el campo?

- Sí.

- Pues siento que me nace dentro del pecho una frescura, una suavidad dulce...

- ¡Ahí te quiero ver! ¡Madre de Dios! Pues ya sabes como brilla el Sol.

-¿Con frescura?

- No, tonto.

- Pues ¿con qué?

- Con eso.

- Con eso... ¿Y qué es eso?

- Eso –afirmó nuevamente la Nela con acento de firme convicción.

- ¿Cómo es la luz del sol, Nela?

- No te preocupes por el sol. Es muy feo. No podemos mirarlo mucho rato.

- ¿Por qué?

- Porque duele.

Edición de Santillana: página 16.

Edición de Losada: página 43.

**64. *Fortunata y Jacinta*, de Benito Pérez Galdós**

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Clásicos breves	<b>Nivel</b>	Avanzado
<b>Adaptación</b>	Carmen Molina	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Pérez Galdós, B: <i>Fortunata y Jacinta</i> . Madrid, Alianza, 2002. (1ªed. revisada).		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(3) Se ha modificado notablemente la estructura externa de la obra; el número de capítulos o actos difiere en gran medida del original, lo que afecta al significado del relato.
<b>Acción</b>	(4) Se han resumido o eliminado gran cantidad de acontecimientos del original, por lo que el significado de la obra resulta notablemente afectado.
<b>Construcción del relato</b>	(4) El modo de construcción del relato no coincide con el del texto fuente.
<b>Temporalidad</b>	(3) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido simplificaciones o modificaciones significativas.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra
<b>Anotaciones</b>	Anotaciones léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones de algunos episodios de la obra
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

## COMENTARIOS

La estructura de la obra original ha sido claramente modificada: a pesar de que se ha mantenido la división en cuatro partes, el mayúsculo resumen que se ha llevado a cabo, ha hecho imposible mantener la división en capítulos de la obra original (11, 7, 7 y 6, en las sucesivas partes). De igual modo ocurre con la acción, ya que, si bien se relatan brevemente los acontecimientos en las vidas de Fortunata, Jacinta y Juan de Santa Cruz, lo cierto es que se ha prescindido de descripciones, explicaciones, anécdotas y relatos secundarios referentes a los personajes, además de haberse eliminado todos los relatos secundarios a la trama principal.

Por su parte, la construcción del relato se aproxima al original en el sentido de que está narrado en tercera persona, no obstante, los característicos rasgos de omnisciencia propios de la obra original, (conocimiento absoluto, control de la temporalidad, apropiación de la voz de los personajes, juicios, etc.) han desaparecido por completo, de nuevo por el considerable resumen realizado. La siguiente comparación entre ambas versiones puede ilustrar la diferencia que hay entre ellas:

*Juanito reconoció el número 11 en la puerta de una tienda de aves y huevos. Por allí se había de entrar sin duda, pisando plumas y aplastando cascarrones. Preguntó a dos mujeres que pelaban gallinas y pollos, y le contestaron, señalando una mampara, que aquella era la entrada de la escalera del 11. Portal y tienda eran una misma cosa en aquel edificio característico del Madrid primitivo. Y entonces se explicó Juanito por qué llevaba muchos días Estupiñá, pegadas a las botas, plumas de diferentes aves. Las cogía al salir, como las había cogido él, por más cuidado que tuvo de evitar al paso los sitios en que había plumas y algo de sangre. Daba dolor ver las anatomías de aquellos pobres animales, que apenas desplumados eran suspendidos por la cabeza, conservando la cola como un sarcasmo de su mísero destino. A la izquierda de la entrada vio el Delfín cajones llenos de huevos, acopio de aquel comercio. La voracidad del hombre no tiene límites, y sacrifica a su apetito no sólo las presentes sino las futuras generaciones gallináceas. A la derecha, en la prolongación de aquella cuadra lóbrega, un sicario manchado de sangre daba garrote a las aves. Retorcía los pescuezos con esa presteza y donaire que da el hábito, y apenas soltaba una víctima y la entregaba agonizante a las desplumadoras, cogía otra para hacerle la misma caricia. Jaulones enormes había por todas partes, llenos de pollos y gallos, los cuales asomaban la cabeza roja por entre las cañas, sedientos y fatigados, para respirar un poco de aire, y aun allí los infelices presos se daban de picotazos por aquello de si tú sacaste más pico que yo... si ahora me toca a mí sacar todo el pescuezo.*

*Habiendo apreciado este espectáculo poco grato, el olor de corral que allí había, y el ruido de alas, picotazos y cacareo de tanta víctima, Juanito la emprendió con los famosos peldaños de granito, negros ya y gastados. Efectivamente, parecía la subida a un castillo o prisión de Estado. El paramento era de fábrica cubierta de yeso y este de rayas e inscripciones soeces o tontas. Por la parte más próxima a la calle, fuertes rejas de hierro completaban el aspecto feudal del edificio. Al pasar junto a la puerta de una de las habitaciones del entresuelo, Juanito la vio abierta y, lo que es natural, miró hacia dentro, pues todos los accidentes de aquel recinto despertaban en sumo grado su curiosidad. Pensó no ver nada y vio algo que de pronto le impresionó, una mujer bonita, joven, alta... Parecía estar en acecho, movida de una curiosidad semejante a la de Santa Cruz, deseando saber quién demonios subía a tales horas por aquella endiablada escalera. La moza tenía pañuelo azul claro por la cabeza y un mantón sobre los hombros, y en el momento de ver al Delfín, se infló con él, quiero decir, que hizo ese característico arqueo de brazos y alzamiento de hombros con que las madrileñas del pueblo se agasajan dentro del mantón, movimiento que les da cierta semejanza con una gallina que esponja su plumaje y se ahueca para volver luego a su volumen natural.*

*Juanito no pecaba de corto, y al ver a la chica y observar lo linda que era y lo bien calzada que estaba, diéronle ganas de tomarse confianzas con ella.*

*-¿Vive aquí -le preguntó- el Sr. de Estupiñá?*

*-¿D. Plácido?... en lo más último de arriba -contestó la joven, dando algunos pasos hacia fuera.*

*Y Juanito pensó: «Tú sales para que te vea el pie. Buena bota»... Pensando esto, advirtió que la muchacha sacaba del mantón una mano con mitón encarnado y que se la llevaba a la boca. La confianza se desbordaba del pecho del joven Santa Cruz, y no pudo menos de decir:*

*-¿Qué come usted, criatura?*

*-¿No lo ve usted? -replicó mostrándoselo- Un huevo.*

*-¡Un huevo crudo!*

*Con mucho donaire, la muchacha se llevó a la boca por segunda vez el huevo roto y se atizó otro*

sorbo.

-No sé cómo puede usted comer esas babas crudas -dijo Santa Cruz, no hallando mejor modo de trabar conversación.

-Mejor que guisadas. ¿Quiere usted? -replicó ella ofreciendo al Delfín lo que en el cascarón quedaba.

Por entre los dedos de la chica se escurrían aquellas babas gelatinosas y transparentes. Tuvo tentaciones Juanito de aceptar la oferta; pero no; le repugnaban los huevos crudos.

-No, gracias.

Ella entonces se lo acabó de sorber, y arrojó el cascarón, que fue a estrellarse contra la pared del tramo inferior. Estaba limpiándose los dedos con el pañuelo, y Juanito discurriendo por dónde pegaría la hebra, cuando sonó abajo una voz terrible que dijo: ¡Fortunaaa! Entonces la chica se inclinó en el pasamanos y soltó un yia voy con chillido tan penetrante que Juanito creyó se le desgarraba el tímpano. El yia principalmente sonó como la vibración agudísima de una hoja de acero al deslizarse sobre otra. Y al soltar aquel sonido, digno canto de tal ave, la moza se arrojó con tanta presteza por las escaleras abajo, que parecía rodar por ellas. Juanito la vio desaparecer, oía el ruido de su ropa azotando los peldaños de piedra y creyó que se mataba. Todo quedó al fin en silencio, y de nuevo emprendió el joven su ascensión penosa. En la escalera no volvió a encontrar a nadie, ni una mosca siquiera, ni oyó más ruido que el de sus propios pasos.

Edición de Alianza: páginas 68-70.

*Un día, al ir a visitar a Estupiñá, un gran amigo de la familia que ya era viejo y se encontraba enfermo, Juanito conoció a una bonita muchacha que subía la escalera de la casa. Por el vestido y la gracia de su andar, se notaba que era una mujer de clase baja, pero Juanito la vio tan linda que quiso hablar con ella. La joven estaba comiendo un huevo crudo y Juanito expresó su sorpresa. Entonces, alguien desde abajo llamó a la joven: '¡Fortunata!', y ella bajó corriendo la escalera.*

Edición de Anaya: página 10

Otra consecuencia de la adaptación es que el esquema temporal resulta desdibujado. Las continuas retrospectivas presentes en el original han desaparecido casi por completo en la nueva versión. De igual modo ocurre con las localizaciones temporales, que no se mencionan, y las espaciales, pues algunos de los escenarios de la acción (*San Sebastián, Barcelona, Biarritz, Londres y París*), no aparecen en la adaptación, que se limita a los acontecimientos ocurridos en Madrid, donde únicamente se especifica *Calle Pontejos*, a diferencia de la obra original, rica en descripciones de lugares de la capital.

En cuanto a los personajes, la nueva versión refleja la gran mayoría de los mismos, aunque hay ciertas ausencias, como son *Juárez el Negro* o *Camps*, amantes de Fortunata, o *Olmedo, Feliciano y Doña Casta*, relacionados con Rubín, al igual que algunos miembros integrantes de la familia de Jacinta, *Severiano, Candelaria, Benigna y Samaniego*, que no aparecen mencionados en ningún momento. De cualquier modo, las ricas descripciones del original han sido suprimidas y sustituidas por una sucinta caracterización, así como los diferentes rasgos del habla, que no se reflejan en la nueva versión. El siguiente ejemplo puede servir como muestra:

*Bajó Fortunata los peldaños riendo... Era una risa estúpida salpicada de interjecciones. «¡A mí, decirme...! Si no me echan, la cojo... le levanto... pero no sé, no recuerdo bien si le arañé la cara. ¡A mí decirme! Si le pego un bocado no la suelto... Ja, ja, ja...». Le temblaban tanto las piernas, que al llegar a la calle apenas podía andar. La luz y el aire parecía que le despejaban algo la cabeza, y empezó a darse cuenta de la situación. ¿Pero era verdad lo que había dicho y hecho? No estaba segura de haberle pegado; pero sí de que le dijo algo. ¿Y para qué la otra la había llamado a ella ladrona?... Subió por la calle de la Paz, pasando a cada instante de una acera a otra sin saber lo que hacía.*

*«¿Pero yo qué he hecho?... ¡Oh!, bien hecho está... ¡Llamarme a mí ladrona, ella que me ha robado lo mío!». Se volvió para atrás, y como quien echa una maldición, dijo entre dientes: «Tú me llamarás lo que quieras... Llámame tal o cual y tendrás razón... Tú serás un ángel... pero tú no has tenido hijos. Los ángeles no los tienen. Y yo sí... Es mi idea, una idea mía. Rabia, rabia, rabia... Y no los tendrás, no los*

tendrás nunca, y yo sí... Rabia, rabia, rabia...».

Más allá del Banco volvió a reírse. Su monólogo era así: «¡Lo mismo que la otra, la señora del Espíritu Santo...! Doña Mauricia, digo, Guillermina la Dura... Quiere hacernos creer que es santa... ¡buen peine está! Harta de retozar con los curas, se quiere hacer la obispa catoliquísima y meterse en el confesonario... ¡Perdida, borrachona, hipocritona!... púa de sacristía, amancebada con todos los clérigos... con el Nuncio y con San José...».

De pronto sus ideas variaron, y sintiendo dolorosa angustia en su alma, como impresión de horrible vacío, pensaba así: «¿Pero a quién me volveré ahora? ¡Dios mío, qué sola estoy! ¡Por qué te me has muerto, amiga de mi alma, Mauricia!... Por más que digan, tú eras un ángel en la tierra, y ahora estás divirtiéndote con los del Cielo; ¡y yo aquí tan solita! ¿Por qué te has muerto? Vuélvete acá... ¿Qué es de mí? ¿Qué me aconsejas? ¿Qué me dices?... ¡Qué ganas siento de llorar! Sola, sin nadie que me diga una palabra de consuelo... ¡Oh!, ¡qué amiga me he perdido!... Mauricia, no estés más entre las ánimas benditas, y vuelve a vivir... Mira que estoy huérfana, y yo y los huermanitos de tu asilo estamos llorando por ti... Los pobres que tú socorrías te llaman. Ven, ven... Señor Pepe te ha hecho los gatillos... le vi esta mañana en la fragua, machacando, tin, tan... Mauricia, amiga de mi alma, ven y las dos juntas nos contaremos nuestras penas, hablaremos de cuando nos querían nuestros hombres, y de lo que nos decían cuando nos arrullaban, y luego beberemos aguardiente las dos, porque yo también quiero el aguardientito, como tú, que estás en la gloria, y lo beberé contigo para que se me duerman mis penas, sí, para que se me emborrachen mis penas».

Entró por fin en casa. Enteramente trastornada, andaba como una máquina. No había nadie más que Papitos, a quien vio, mas no le dijo nada. Encerrose en su alcoba, tiró el manto y se echó en el sofá, dando un rugido. Después de revolcarse como las fieras heridas, se puso boca abajo, oprimiendo el vientre contra los muelles del sofá, y clavando los dedos en un cojín. No tardó en caer en penoso letargo, lleno de visiones disparatadas y horribles, sin darse cuenta del tiempo que estuvo en tal disposición. Cuando volvió en sí, había poca luz en el cuarto. Fijándose bien, pudo distinguir la cara escrutadora de doña Lupe que la observaba... «¿Qué tienes?... Me has asustado. ¡Dabas unos mugidos...!, y de pronto te echabas a reír, ¡y se te escapaban unas palabritas...!».

A las reiteradas y capciosas preguntas de su tía, contestaba evasivamente y con mucha torpeza. «¿En dónde has estado hoy? Tú has salido». -«Fui a comprar aquella tela...». -«¿Y dónde está?». -«¿Que dónde está la tela?... Pues no sé...». -«Parece que estás en Babia. A ti te pasa algo. Levántate de ese sofá».

Edición de Alianza: páginas 877-878.

*La pobre Fortunata quedó muy afectada. Hablaba sola por la calle y confundía a Guillermina con Mauricia.*

Edición de Anaya: página 48

Como se puede apreciar a partir de las observaciones y ejemplos anteriores, el estilo no evoca en absoluto al original. El lenguaje se ha modernizado por completo, así como el léxico y la sintaxis, que han sido simplificados en gran medida. En la adaptación se ha perdido absolutamente el carácter de la obra, el autor y su escuela literaria.

**65. Tormento**, de Benito Pérez Galdós

<b>Editorial / colección</b>	Anaya. Leer los clásicos	<b>Nivel</b>	Inicial
<b>Adaptación</b>	Alberto del Río Malo	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha procurado mantener aquellas expresiones que todavía están presentes en el español actual.</li> <li>- Para agilizar la lectura, se han acortado las descripciones y se ha mantenido la mayor parte de los diálogos.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Benito Pérez Galdós (2006) <i>Tormento</i> . Madrid, Alianza.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden mayormente con el original.
<b>Temporalidad</b>	(3) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido simplificaciones o modificaciones significativas.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(3) El estilo difiere claramente del original. Se ha perdido en su mayoría el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Apenas se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. La sintaxis ha sido notablemente simplificada.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra
<b>Anotaciones</b>	Anotaciones léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Listado con una selección de términos y su traducción al inglés, francés, alemán, italiano y portugués
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada Ilustraciones de algunos episodios de la obra
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	✓
Tipos de texto y género	
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La obra original está organizada en cincuenta y un capítulos. La adaptación los ha reducido a treinta, eliminando aquellos que se alejan de la trama principal. La correspondencia entre ambas versiones es la siguiente:

<b>Original</b>		<b>Adaptación</b>
I.	→	I.
II.	→	II.
III.	→	<i>suprimido</i>
IV.	→	III.
V.	→	IV.
VI.	→	V.
VII.	→	VI.
VIII.	→	<i>suprimido</i>
IX.	→	<i>suprimido</i>
X.	→	VII.
XI.	→	<i>suprimido</i>
XII.	→	VIII.
XIII.	→	IX.
XIV.	→	<i>suprimido</i>
XV.	→	X.
XVI.	→	XI.
XVII.	→	XII.
XVIII.	→	<i>suprimido</i>
XIX.	→	XIII.
XX.	→	XIV.
XXI.	→	<i>suprimido</i>
XXII.	→	XV.
XXIII.	→	XVI.
XXIV.	→	XVII.
XXV.	→	XVIII.
XXVI.	→	XIX.
XXVII.	→	XX.
XXVIII.	→	XXI.
XXIX.	→	XXII.
XXX.	→	<i>suprimido</i>
XXXI.	→	<i>suprimido</i>
XXXII.	→	XXIII.
XXXIII.	→	XXIV.
XXXIV.	→	XXV.
XXXV.	→	<i>suprimido</i>
XXXVI.	→	XXVI.
XXXVII.	→	<i>suprimido</i>
XXXVIII.	→	XXVII.
XXXIX.	→	XXVIII.
XL.	→	XXIX.
XLI.	→	XXX.

La supresión de estos episodios, así como el resumen o eliminación de multitud de pasajes de la obra, hacen que la acción se limite a los hechos principales de la trama principal, perdiéndose así descripciones, retrospectivas y relatos paralelos.

Por su parte, la construcción del relato se aproxima al original, pues conserva los dos tipos de punto de vista dominantes en la obra. Por un lado, el diálogo teatral de los capítulos I y XLI (I y XXX en la adaptación), se mantiene semejante en ambas versiones. Por otra parte, el resto de la obra está narrado en tercera persona, si bien los característicos rasgos de omnisciencia propios de la obra original, (conocimiento absoluto, control de la temporalidad, apropiación de la voz de los personajes, juicios, etc.) han desaparecido en su mayoría o aparecen muy atenuados, de nuevo por el considerable resumen realizado. La siguiente comparación entre ambas versiones puede ilustrar la diferencia que hay entre ellas:

*Difícil es fijar el escalón social que en la casa de Bringas ocupaba Amparo, la Amparo, Amparito, la señorita Amparo, pues de estas cuatro maneras era nombrada. Hallábase en el punto en que se confunden las relaciones de amistad con las de servidumbre, y no podía decir si la subyugaba una dulce amiga o si un ama despótica la favorecía. Las obligaciones de esta joven en la casa eran tantas y la retribución de afecto tan tasada y regateada, que desde luego se puede asegurar que entraba allí en calidad de pariente pobre y molesto. Este es el parentesco más lejano que se conoce, y conviene declarar que el de sangre, entre las familias de Sánchez Emperador y Pipaón, era de aquellos que no coge el galgo más corredor. La madre de Amparo era Calderón como la madre de Rosalía, pero de ramas muy apartadas, cuyo entronque se hubiera encontrado (si algún desocupado lo buscara) en un montero de Palacio que pasó al servicio de la Vallabriga y del infante D. Luis.*

*Poco trato tenía Bringas con Sánchez Emperador; pero aquél había recibido antaño del padre de Rosalía inestimable servicio, y fue constante en el agradecimiento. Poco antes de morir llamó a D. Francisco el desgraciado conserje de la Escuela de Farmacia y le dijo: «Todos mis ahorros los he gastado en mi enfermedad. No dejo a mis pobres hijas más que los treinta días del mes. Si usted me promete hacer por ellas todo lo que pueda, me moriré tranquilo». Bringas, que era hombre de buen corazón, prometió ampararlas según la medida de su modesto pasar, y supo cumplir su promesa.*

*Luego que dieron tierra a su padre, instaláronse las dos huérfanas en la casa más reducida y más barata que encontraron, e hicieron ese voto de heroísmo que se llama vivir de su trabajo. El de la mujer sola, soltera y honrada era y es una como patente de ayuno perpetuo; pero aquellas bien criadas chicas tenían fe, y los primeros desengaños no las desalentaron. Muy mal lo hubieran pasado sin la protección manifiesta de Bringas, y la más o menos encubierta de otros amigos y deudos de Sánchez Emperador.*

*La posición social de Rosalía Pipaón de la Barca de Bringas no era, a pesar de su contacto con Palacio y con familias de viso, la más a propósito para fomentar en ella pretensiones aristocráticas de alto vuelo; pero tenía un orgullete cursi que le inspiraba a menudo, con ahuecamiento de nariz, evocaciones declamatorias de los méritos y calidad de sus antepasados. Gustaba asimismo de nombrar títulos, de describir uniformes palaciegos y de encarecer sus buenas relaciones. En una sociedad como aquella, o como esta, pues la variación en diez y seis años no ha sido muy grande; en esta sociedad, digo, no vigorizada por el trabajo, y en la cual tienen más valor que en otra parte los parentescos, las recomendaciones, los compadrazgos y amistades, la iniciativa individual es sustituida por la fe en las relaciones. Los bien relacionados lo esperan todo del pariente a quien adulan o del cacique a quien sirven, y rara vez esperan de sí mismos el bien que desean. En esto de vivir bien relacionada, la señora de*

*Bringas no cedía a ningún nacido ni por nacer, y desde tan sólida base se remontaba a la excelsitud de su orgullete español, el cual vicio tiene por fundamento la inveterada pereza del espíritu, la ociosidad de muchas generaciones y la falta de educación intelectual y moral. Y si aquella sociedad anterior al 68 difería algo de la nuestra y consistía la diferencia en que era más puntillosa y más linfática, en que era aún más vana y perezosa, y en que estaba más desmedrada por los cambios políticos y por la empleomanía; era una sociedad que se conmovía toda por media docena de destinos mal retribuidos y que dejaba entrever cierto desprecio estúpido hacia el que no figuraba en las altas nóminas del Estado o en las de Palacio, siquiera fuesen de las más bajas.*

*Por eso Rosalía no podía perdonar a las hijas de Emperador que fuesen ramas de arbusto tan humilde como el conserje de un establecimiento de enseñanza ¡un portero! Además Sánchez Emperador había sido colocado en la Farmacia por D. Martín de los Heros, y su filiación progresista bastaba para que Rosalía abriera mentalmente un abismo entre las libreas del Estado y las de Palacio*

*La señorita Amparo era pariente lejana de Rosalía, pero pariente pobre. Cuando murió el padre de Amparo y Refugio, don Francisco de Bringas les ofreció trabajo en su casa. Amparo ayudaba a la señora en las taeras de la casa como criada. Trabajaba mucho y ganaba poco dinero.*

*Rosalía no podía perdonar a las huérfanas el ser hijas de un simple conserje, y era muy mala con ellas.(...)*

Edición de Anaya: página 17

A pesar de que la supresión de numerosos episodios hace que las relaciones temporales disten en gran medida del original, la localización espacio-temporal coincide en ambas versiones. La acción se sitúa en el año 1867 y se localiza en algunos lugares de Madrid, y especialmente las casas de los protagonistas, la de Bringas, la de Amparo y la de Agustín Caballero.

En cuanto a los personajes, la nueva versión refleja la gran mayoría de los mismos: *Amparo, Francisco de Bringas (Thiers en el original), Rosalía, Refugio, Agustín Caballero, Pedro Polo, Ido del Sagrario, Felipe y Doña Marcelina*, aunque hay ciertas ausencias, como *Cipérez, el Capellán, la tía Saturna...* que aparecen, principalmente, en los episodios y pasajes eliminados. De cualquier modo, las ricas descripciones del original han sido suprimidas y sustituidas por una sucinta caracterización, así como los diferentes rasgos del habla, que no se reflejan en la nueva versión.

Por su parte, el estilo se aleja del original. Como se ha visto en el ejemplo anterior, el enorme resumen llevado a cabo hace que la adaptación pierda el carácter del autor y su movimiento literario. De igual modo, el lenguaje se ha modernizado por completo, así como el léxico y la sintaxis, que han sido simplificados en gran medida. Sin embargo, hay una voluntad en la adaptación de que algunos pasajes reflejen el mantener la personalidad de la obra, como se puede ver en el siguiente ejemplo, con vivos diálogos y una fina ironía que se transmite con destreza a la adaptación:

*Gabinete en la casa de Bringas. Anochece.*

ROSALÍA: *(Consternada, dándose aire con un abanico, con un pañuelo, con un periódico y con todo lo que encuentra a mano.) A mí me va a dar algo. Parece que se me arrebató la sangre y que se me sube toda a la cabeza... No me cuentes más, hombre, por los clavos de Cristo, no me cuentes más. Tan atroz inmoralidad me aturde, me anonada, me enloquece... ¿Y la viste tú? ¿Sería ilusión tuya...?*

THIERS: *Pues ¡no la había de ver! En el vagón reservado estaba, bien abrigadita, sin decir esta boca es mía, y tan contenta que echaba lumbre por los ojos...*

ROSALÍA: *¿Y tuviste paciencia para presenciar tal escándalo?... ¡Con que no la puede hacer su mujer porque es una... y la hace su querida...! Estoy volada... Ignominia tan grande en nuestra familia, en esta familia honrada y ejemplar como pocas, me saca de quicio... (Mirándole con fuerza.) ¿Y tú no dijiste nada?, ¿aguantaste que en tus barbas...?*

THIERS: *(Preparándose a decir una mentirilla.) Fue tanta mi indignación cuando Agustín me lo declaró... porque tuvo la poca vergüenza de confesarme su debilidad... pues me indigné tanto, que le dije cuatro cosas y le volví la espalda y me salí de la estación.*

ROSALÍA: *(Satisfecha.) ¿Así lo hiciste? Es claro; no pudiste refrenar tu ira. Le volviste la espalda; le dejaste con la palabra en la boca...*

THIERS: *(Pidiendo mentalmente a Dios perdón de su embuste.) Como te lo cuento. La verdad es que no podremos tratarnos más con mi primo. ¡Quién lo había de decir!, el hombre mesurado, que todo lo quería llevar a punta de lanza, ¡faltar así a los buenos principios, dando un puntapié a la Sociedad, a la Religión, a la Familia, a todo lo venerando, en una palabra!... Si es lo que te digo: el desquiciamiento se aproxima. Esto se lo lleva la trampa. La revolución no tarda; vendrá el despojo de los ricos, el ateísmo, el amor libre.*

*En la casa de Bringas. Por la noche.*

ROSALÍA: *A mí me va a dar algo. No me cuentes más, hombre, no me cuentes más... ¿Y la viste tú? ¿Estás seguro?*

DON FRANCISCO: *¡Claro que la vi! Y estaba tan contenta y tan guapa...*

ROSALÍA: *¡Así que no la puede hacer su mujer porque es una... y la hace su amante...! Y tú, ¿no dijiste nada?*

DON FRANCISCO: *(mintiendo) Fue tanto mi enfado cuando Agustín me lo contó... que sin decirle nada me fui de la estación.*

ROSALÍA: *¿Así lo hiciste? Muy bien hecho. Al irte así, le dejaste con la palabra en la boca...*

DON FRANCISCO: *Como te lo cuento. La verdad es que no podremos ver más a mi primo. ¡Quién lo iba a decir! Un hombre como él, ¡no respetar nada, ni la sociedad, ni la religión, ni la familia!... Si es lo que te digo: si seguimos así... pronto vendrá el robar a los ricos, el no creer en Dios, el amor libre...*

Edición de Anaya: páginas 95-96.

**66. Juanita la Larga, de Juan Valera**

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa. Lecturas Clásicas Graduadas	<b>Nivel</b>	I
<b>Adaptación</b>	J. Horrillo Calvo y M. Maysonnial	<b>Año</b>	1982
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Juan Valera: <i>Juanita la Larga</i> . Madrid, Alianza Editorial, 1982.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden mayormente con el original.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor. Contextualización de la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La estructura de la obra se mantiene muy similar al original: de cuarenta y cinco episodios y un epílogo se pasa a las cuarenta y una *secciones* en las que está dividida la adaptación, pues por su brevedad no se pueden considerar como capítulos propiamente dichos. La correspondencia entre ambas versiones es la siguiente:

	<b>Obra original</b>		<b>Versión adaptada</b>
I	Presentación del lugar y los personajes de don Andrés y don Paco	→ I	Presentación del lugar y los personajes de don Andrés y don Paco
II	Presentación de doña Inés	→ II	Presentación de doña Inés
III	Presentación de Juana y Juanita	→ III	Presentación de Juana y Juanita
IV	Nacimiento y niñez de Juanita	→ IV	Nacimiento y niñez de Juanita
V	Descripción de Juanita	→ V	Descripción de Juanita
VI	Don Paco se enamora de Juanita	→ VI	Don Paco se enamora de Juanita
VII	Don Paco expresa sus sentimientos a Juanita	→ VII	Don Paco expresa sus sentimientos a Juanita
VIII	Don Paco reflexiona sobre el encuentro	→ VIII	Don Paco reflexiona sobre el encuentro
IX	Don Paco empieza a frecuentar las tertulias en casa de doña Juana	→ IX	Don Paco empieza a frecuentar las tertulias en casa de doña Juana
X	Los vecinos empiezan a comentar las intenciones de don Paco	→ X	Los vecinos empiezan a comentar las intenciones de don Paco
XI	Doña Inés tiene conocimiento de los rumores	→ XI	Doña Inés tiene conocimiento de los rumores
XII	Don Paco se declara y es rechazado	→ XII	Don Paco se declara y es rechazado
XIII	Don Paco regala la tela a doña Juana	→ XIII	Don Paco regala la tela a doña Juana
XIV	Doña Juana regala la levita a don Paco	→ XIV	Doña Juana regala la levita a don Paco
XV	Descripción de la procesión de Villalegre	→	<i>Suprimido</i>
XVI	Misa mayor y sermón de don Anselmo	→ XV	Misa mayor y sermón de don Anselmo
XVII	Juanita interrumpe la amistad con don Paco	→ XVI	Juanita interrumpe la amistad con don Paco
XVIII	Don Paco habla con doña Inés sobre sus sentimientos hacia Juanita	→ XVII	Don Paco habla con doña Inés sobre sus sentimientos hacia Juanita
XIX	Comentarios en Villalegre sobre lo ocurrido. Don Paco pide la mano de Juanita.	→ XVIII	Comentarios en Villalegre sobre lo ocurrido. Don Paco pide la mano de Juanita.
XX	Doña Juana y Juanita reciben la carta y rechazan la proposición	→ XIX	Doña Juana y Juanita reciben la carta y rechazan la proposición
XXI	Don Paco acepta la negativa. Cambio de actitud de Juanita.	→ XX	Don Paco acepta la negativa. Cambio de actitud de Juanita.
XXII	Juanita se aleja de la vida social	→ XXI	Juanita se aleja de la sociedad
XXIII	Doña Inés recurre a los servicios de Juanita como costurera	→ XXII	Doña Inés recurre a los servicios de Juanita como costurera
XXIV	Doña Inés y Juanita entablan una buena amistad. Doña Inés intenta que Juanita se haga monja.	→ XXIII	Doña Inés y Juanita entablan una buena amistad. Doña Inés intenta que Juanita se haga monja.
XXV	Don Álvaro y don Andrés pretenden a Juanita	→ XXIV	Don Álvaro y don Andrés pretenden a Juanita
XXVI	Reencuentro entre don Paco y Juanita.	→ XXV	Reencuentro entre don Paco y Juanita

	Rumores de romance entre don Paco y Agustina.		
XXVII	Don Andrés acosa a Juanita	→	XXVI Don Andrés acosa a Juanita
XXVIII	Desaparición de don Paco	→	XXVII Desaparición de don Paco
XIXX	Don Paco escapa de Villalegre	→	XVIII Don Paco escapa de Villalegre
XXX	Don Paco se encuentra perdido en el bosque y pasa el día con los pastores	→	XIXX Don Paco se encuentra perdido en el bosque
XXXI	Don Paco libera a don Ramón	→	XXX Don Paco libera a don Ramón
XXXII	Regreso a Villalegre	→	XXXI Regreso a Villalegre
XXXIII	Juanita decide declararse a don Paco	→	XXXII Juanita decide declarase a don Paco
XXXIV	Juanita declara su amor	→	XXXIII Juanita declara su amor
XXXV	Juanita intercede por Antoñuelo	→	XXXIV Juanita intercede por Antoñuelo
XXXVI	Descripción de la Semana Santa	→	<i>Suprimido</i>
XXXVII	Anécdotas de la Semana Santa	→	<i>Suprimido</i>
XXXVIII	Don Andrés determina que ha de conseguir a Juanita	→	XXXV Don Andrés determina que ha de conseguir a Juanita
XXXIX	Insistencia de Don Andrés	→	XXXVI Insistencia de don Andrés
XL	Las dudas de doña Inés	→	<i>Suprimido</i>
XLI	Juanita va a casa de doña Inés y Rafaela le insta a aceptar a don Andrés	→	XXXVII Juanita va a casa de doña Inés y Rafaela le insta a aceptar a don Andrés
XLII	Juanita se cita con don Andrés y explica a doña Inés la situación	→	XXXVIII Juanita se cita con don Andrés
		→	XIXXX Juanita explica a doña Inés la situación
XLIII	Juanita rechaza a don Andrés ante la vista de doña Inés	→	XL Juanita rechaza a don Andrés ante la vista de doña Inés
XLIV	Juanita rechaza a don Andrés ante la vista de doña Inés	→	
XLV	Fiesta de compromiso	→	XLI Fiesta de compromiso
	Epílogo	→	Epílogo

Como se puede apreciar en el cuadro, hay una voluntad de mantener la trama argumental y tan sólo se ha prescindido de episodios secundarios que no afectan a la acción, como por ejemplo, *el romance de don Paco con Agustina*. Sin embargo, la obra original consigue un efecto de verosimilitud a partir de detalladas descripciones de ambientes y personajes, así como de una cuidada contextualización histórica, que en la adaptación han sido eliminadas en su práctica totalidad.

La obra está narrada en tercera persona, con los rasgos propios del narrador heterodiegético u omnisciente, es decir, el conocimiento completo de acontecimientos y personajes –que en algunos casos deriva incluso en estilo indirecto libre–, control de la temporalidad y ubicuidad. Asimismo, el narrador se hace presente y se presenta al lector en alguna ocasión (*un amigo mío, he presentado a mis lectores, nuestro héroe...*). La adaptación reproduce el mismo tipo de construcción del relato, en tercera persona y con el lector como interlocutor (*nuestra historia, nuestra heroína...*). No obstante, la supresión de las digresiones de los personajes ha eliminado las manifestaciones de estilo indirecto libre.

La adaptación ha mantenido la linealidad de la trama principal, si bien ha prescindido de la mayor parte de relatos retrospectivos, a causa de la supresión de descripciones de personajes. De igual modo ocurre con las localizaciones de la obra: se han mantenido las del relato principal (*Villallegre, la casa de doña Juana, la casa de doña Inés, la iglesia, etc.*), pero no las de descripciones y anécdotas secundarias (*Écija, Córdoba, etc.*) o de las referencias al tiempo histórico de la obra (*el periódico El imparcial, Frascuelo y Lagartijo, etc.*).

La mayor parte de los personajes presentes en el original aparecen también en la adaptación: *Francisco López, Andrés Rubio, doña Inés, don Anselmo, Juana, Juanita, don Álvaro Roldán, Antoñuelo, criado de don Andrés, Rafaela, Crispina*. Se han eliminado algunos secundarios que no afectan a la trama principal (por ejemplo *don Policarpo, Longino, criados, etc.*). La excepción es el personaje de *Agustina*, quien no está presente en la adaptación a pesar de tener un rol importante en la construcción de la historia. En cuanto a la caracterización de los mismos, ésta se ha reducido a unas líneas básicas, pues la adaptación se limita a situarlos dentro de la historia sin ofrecer más información sobre ellos.

El estilo de la obra no evoca al original. Se ha simplificado de forma que se han perdido la mayor parte de los rasgos que lo caracterizan, como son el humor y la ironía o la viveza del habla de los personajes. Veamos el siguiente ejemplo:

*Quien más se adelantó en esto fue el propio amo de la casa, el señor don Álvaro, que era muy tentado de la risa. En varias ocasiones, hallando a Juanita sola, la requebró con más fervor que chiste y finura, y Juanita, que veía en aquel caballero sujeto a propósito para descargar su mal humor, le respondía siempre con feroz desabrimiento o con sangrienta burla. Y como don Álvaro ni por esas se desengañase y se atreviese un día a dar a la muchacha una palmadita en la cara, ella le dijo, mirándole de arriba abajo con desprecio y enojo:*

*El primero en intentar algo fue don Álvaro Roldán, el marido de doña Inés. Juanita le amenazó con armar un escándalo y éste abandonó su amorosa empresa.*

(Edición de Edelsa: página 29)

*-Las manos quietas, señor don Álvaro. Conténtese usted con tocoar el violón, y a mí no me toque. ¡Pues no faltaba más! ¿Será menester que me queje yo a doña Inés de la insolencia de usted? Para que una mocita decente esté tranquila en esta casa, ¿necesitará la señora atar a usted con una cadena al lado del mono.*

*Don Álvaro, que era tímido, blandengue y avezado a la servidumbre, receló que Juanita armase un alboroto, le cobró miedo y desistió de su amorosa empresa.*

(Edición de Alianza: página 153)

Otra característica particular de la obra original que no aparece reflejada en la nueva versión consiste en que el narrador incluye con gran frecuencia comentarios eruditos a la narración. Algunos ejemplos son los siguientes:

*Doña Inés López de Roldán distaba mucho de ser una lugareña vulgar y adocenada. Era, por el contrario, distinguidísima, y en su tanto los méritos mirados, o sea, guardando una debida proporción, pudiéramos calificarla de una princesa de Lieven o de una madame Récamier aldeana.*  
(Edición de Alianza: página 55)

*(...) lo que es tan sutil, tan etéreo y tan limpio como aquel semidivino sentir ue describe y pinta con rasgos luminosos el conde Baltasar Castiglione en las últimas áureas páginas de su Cortesano.*  
(Edición de Alianza: página 92)

*El novio estuvo muy caballeroso y quiso imitar a Edgardo, el héroe de la novela de Walter Scout, Lucía de Lammermoor, que él había leído (...)*  
(Edición de Alianza: página 101)

**67. Sangre y arena, de Juan Valera**

<b>Editorial / colección</b>	Edelsa. Lecturas Clásicas Graduadas	<b>Nivel</b>	II
<b>Adaptación</b>	R. Ezquerro Guereña	<b>Año</b>	1995
<b>Criterios</b>	-mantener los elementos importantes de la narración y la acción; - conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación; - sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.		
<b>Texto fuente</b>	Blasco Ibáñez, V. <i>Sangre y arena</i> . Madrid, Plaza & Janés, 1994.		
<b>Texto análisis</b>	Blasco Ibáñez, V. <i>Sangre y arena</i> . Madrid, Alianza, 1998.		

**TEXTO**

<b>Género</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Organización del relato</b>	(3) Se han resumido o eliminado algunos acontecimientos del original, lo que afecta al significado de la obra.
<b>Acción</b>	(2) Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden mayormente con el original.
<b>Construcción del relato</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Temporalidad</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Personajes</b>	(4) El estilo de la obra no evoca al de la obra original.
<b>Estilo</b>	

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Biografía y trayectoria literaria del autor. Contextualización de la obra.
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	No incluye
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La estructura de La adaptación ha sufrido ciertas modificaciones respecto al original: de diez capítulos se ha pasado a siete. En lo referente a la trama principal, la correspondencia entre ambas versiones es la siguiente:

	<b>Obra original</b>		<b>Versión adaptada</b>
I	Presentación de Juan Gallardo en el auge de su carrera.	→ I	Presentación de Juan Gallardo en el auge de su carrera.
II	Niñez y juventud de Gallardo. Su trayectoria hasta la fama.	→ II	Niñez y juventud de Gallardo. Su trayectoria hasta la fama.
III	Presentación del personaje de doña Sol. Episodio de los toros Principio del romance.	→ III	Presentación del personaje de doña Sol. Episodio de los toros Principio del romance.
IV	Romance con doña Sol.	→ IV	Romance con doña Sol
V	Episodio de <i>El Plumitas</i>	→	<i>Suprimido</i>
VI	La familia de Gallardo consciente del escándalo. Cogida en Sevilla.	→	<i>Suprimido</i>
VII	Procesión de la Macarena. Comienza el declive de Gallardo.	→ V	Procesión de la Macarena. Comienza el declive de Gallardo.
VIII	Corridas en Madrid. Reencuentro con doña Sol.	→ VI	Corridas en Madrid. Reencuentro con doña Sol.
IX	Cartas con Carmen y don José. Sucesión de fracasos.	→ VII	Cartas con Carmen y don José. Sucesión de fracasos.
X	La última corrida y la muerte de Gallardo.	→	La última corrida y la muerte de Gallardo.

Como se puede apreciar en el cuadro, se ha mantenido la trama principal –la vida de Juan Gallardo, sus triunfos y su decadencia-, y tan sólo se han eliminado algunos episodios de ésta, como son el encuentro con *Plumitas*. Sin embargo, se han suprimido de la adaptación las detalladas descripciones de ambientes y personajes del original, especialmente de aquellos referidos al mundo y ambiente taurinos. Lo mismo ocurre con episodios secundarios y anécdotas, que han sido reducidos o se ha prescindido de la mayor parte. En cuanto a los diálogos, la reducción es también muy significativa.

La adaptación coincide con la obra original en la narración en tercera persona, con los rasgos propios del narrador heterodiegético u omnisciente, esto es, un control de la temporalidad, ubicuidad y conocimiento completo de acontecimientos y personajes que en algunos casos deriva incluso en estilo indirecto libre. De hecho, este recurso se utiliza en la adaptación como forma de resumen, tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

- ¡Doña Zol!- gimió con ingenuidad-. Lo que usted ha hecho conmigo no tienen perdón de Dios. Usted ha sido mala conmigo, muy mala... ¿Por qué huyó sin decir una palabra?

Gallardo, desconcertado con la frialdad de la mujer, acabó por pedir explicaciones. ¿Por qué se había marchado? ¿Por qué le había dejado sin noticias? Él la quería con toda su alma.

Y se le humedecían los ojos, cerrando los puños con desesperación.

¿Y qué? Pues yo no le quiero a usted, Gallardo. Es usted un amigo y nada más. Lo otro, lo de Sevilla, fue un sueño, un capricho loco, del que apenas me acuerdo, y que usted debe olvidar.

- No se ponga usted así, Gallardo. Lo que yo hice fue un gran bien para usted... ¿No le parece aún bastante? ¿No se cansó de aquella temporada?... Si yo fuese hombre, huiría de mujeres de mi carácter. El infeliz que se enamora de mí es como si se suicidase.

(Edición de Edelsa: página 36)

- Pero, ¿por qué se fue usted?- insistió Gallardo.

- Me fui porque me aburría. ¿Hablo claro?... Y cuando una persona se aburre, creo que tiene derecho a escapar, en busca de nuevas diversiones. Yo me aburro a morir en todas partes. Téngame lástima.

- ¡Pero yo la quiero a usted con toda mi arma! – exclamó el torero con una expresión dramática e ingenua que hubiera hecho reír a otro hombre.

- ¡La quiero a usted con toda mi arma!- repitió doña Sol, remedando su acento y su ademán. ¿Y qué hay con eso?... ¡Ay, estos hombres egoístas que se ven aplaudidos por gentes y se figuran que todo ha sido creado para ellos!... «Te quiero con toda mi alma, y eso basta para que tengas que amarme también» Pues no, señor. Yo no lo quiero a usted, Gallardo. Es usted un amigo y nada más. Lo otro, lo de Sevilla, fue un ensueño, un capricho loco, del que apenas me acuerdo, y que usted debe olvidar.

(Edición de Alianza: páginas 340-341)

La adaptación ha mantenido el mismo esquema temporal que el original: el primer capítulo sirve de presentación desde la que se parte en retrospectiva para explicar toda la trayectoria del torero, desde sus orígenes hasta su muerte, en un relato lineal. No obstante, el hecho de suprimir y resumir una parte tan significativa de la obra pasajes, especialmente las descripciones de personajes, hacen que la temporalidad no sea semejante en ambas versiones. De igual modo ocurre con las localizaciones de la obra: se han mantenido las del relato principal (*Sevilla, Madrid, la Maestranza*, etc.), pero no las de anécdotas secundarias (*calle de Alcalá, el hotel de París*, etc.) o de las referencias al tiempo histórico de la obra (*el music hall, Frascuelo y Lagartijo*, etc.).

La mayor parte de los personajes presentes en el original aparecen también en la adaptación: *Juan Gallardo, Chiripa, Garabato, Juan Gallardo padre, doña Angustias, Carmen, la tía de Carmen, Encarnación, don José el apoderado, el Marqués, doña Sol*, etc. Se han eliminado, por su parte, algunos personajes con cierta importancia, como *Plumitas*, así como algunos secundarios ajenos a la trama principal, principalmente otros toreros que aparecen en los numerosos pasajes dedicados a las corridas. De cualquier modo, la caracterización de los personajes es notablemente más simple en la adaptación, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

*Gallardo recordaba vagamente haber jugado con ella de niño, junto al portal en que trabajaba el remendón mientras hablaban las dos madres. Era una lagartija seca y oscura, con ojos de gitana; las pupilas negras y unidas como gotas de tinta; las córneas de una blancura azulada y el lagrimal de rosa pálido. Al correr, ágil como un muchacho, enseñaba sus piernas como cañas, y el pelo escapábasele de la cabeza en mechones rebeldes y retorcidos cual negras serpientes. Luego la había perdido de vista, no encontrándola hasta muchos años después, cuando ya era novillero y comenzaba a tener un nombre.*

*Fue un día de Corpus, una de las pocas fiestas en que las hembras, recludas en sus casa por una pereza oriental, salen a la calle como moras en libertad, con mantilla de esbelta y maciza al mismo tiempo, la cintura recogida entre curvas amplias y firmes, con todo el vigor de la carne primaveral. Su cara, de una palidez de arroz, se coloreó al ver al torero; sus ojazos luminosos ocultáronse entre largas pestañas.*

(Edición de Alianza: página 90)

El estilo de la adaptación apenas evoca al de la obra original. Una excesiva simplificación ha eliminado la narración cuidadosa, la adjetivación precisa y minuciosa en las descripciones, las características del habla andaluza, plasmada en la ortografía, y la riqueza de registros. Veamos los siguientes ejemplos:

*Fueron novios, y todos los vecinos hablaron de estas relaciones, viendo en ellas un nuevo halago para el barrio.*

*-Yo soy así- decía Gallardo a sus entusiastas, adoptando un aire de buen príncipe-. No quiero imitar a otros toreros que se casan con señoritas, y too son gorros y plumas y faralaes. Yo con las de mi clase: rico pañolón. buenos andares, gracia... ¡Olé ya!*

(Edición de Alianza: página 91)

*Pensó en el toro, al que arrastraban por la arena en aquel momento con el cuello carbonizado y sanguinolento, rígidas las patas y unos ojos vidriosos que miraban al espacio azul como miran los muertos.*

(Edición de Alianza: página 409)

*Durante la Fiesta del Corpus, en Sevilla, Gallardo vio a una joven alta y esbelta que le pareció muy hermosa. Después de seguirla a ella y a su tía se enteró de que era Carmen, una compañera de infancia.*

(Edición de Edelas. página 19)

*Se hicieron novios y todos los vecinos hablaron de estas relaciones.*

*- Yo soy así- decía Gallardo a sus admiradores. - No quiero imitar a otros toreros que se casan con señoritas. Yo con las de mi clase.*

(Edición de Edelsa. página 19)

*El toro, en ese mismo momento, era sacado de la arena, inmóvil, manchado de sangre el redondel y con los ojos vacíos de vida.*

(Edición de Edelsa. página 43)

**68. *Sangre y arena*, de Vicente Blasco Ibáñez**

<b>Editorial / colección</b>	Santillana. Leer en español	<b>Nivel</b>	4
<b>Adaptación</b>	Teresa García	<b>Año</b>	1991
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	Blasco Ibáñez, V. <i>Sangre y arena</i> . Madrid, Alianza, 1998.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, tipos de narrador y de perspectivas coinciden mayormente con el original.
<b>Temporalidad</b>	(2) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos ha sufrido algunas modificaciones.
<b>Marco espacio- temporal</b>	(2) Se han mantenido mayormente las localizaciones de la obra original; aunque hay algunas modificaciones, éstas no afectan a la trama.
<b>Personajes</b>	(2) El número de personajes y su grado de importancia coincide en gran medida con la obra original, por lo que la línea argumental no resulta afectada.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y la obra Rasgos particulares de la lengua en <i>Sangre y arena</i> Plano de Sevilla en los años veinte
<b>Anotaciones</b>	Léxicas y culturales
<b>Glosario</b>	Glosario sobre algunos términos o expresiones importantes en la obra, con explicación en español y traducción al inglés, francés y alemán. Glosario sobre términos taurinos
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada y en el interior.
<b>Otras</b>	

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	

**COMENTARIOS**

La adaptación ha respetado la estructura en diez capítulos de la obra original, si bien notablemente resumidos. Así, se ha mantenido la acción principal, pero se ha prescindido de descripciones, explicaciones, anécdotas y relatos secundarios referentes a algunos personajes. Así, la organización de la obra es la siguiente:

<b>Caps.</b>	<b>Contenido</b>
I	Presentación de Juan Gallardo en el auge de su carrera.
II	Niñez y juventud de Gallardo. Su trayectoria hasta la fama. Presentación del personaje de doña Sol.
III	Episodio de los toros Principio del romance.
IV	Romance con doña Sol.
V	Episodio de <i>El Plumitas</i>
VI	La familia de Gallardo consciente del escándalo. Cogida en Sevilla.
VII	Procesión de la Macarena. Comienza el declive de Gallardo.
VIII	Corridas en Madrid. Reencuentro con doña Sol.
IX	Cartas con Carmen y don José. Sucesión de fracasos.
X	La última corrida y la muerte de Gallardo.

De igual modo, hay un respeto a la construcción del relato, que mantiene el narrador omnisciente o heterodiegético, es decir, con conocimiento completo de acontecimientos y personajes, control de la temporalidad y ubicuidad, que en algunas ocasiones se manifiesta como estilos directo o indirecto libres. El siguiente ejemplo muestra el resultado en la adaptación:

*Una tarde, al anochecer, el espada, entrando en la calle de Alcalá por la Puerta del Sol, dio un paso atrás a impulsos de la sorpresa. Una señora rubia bajaba de un carruaje a la puerta del Hotel de París... ¡Doña Sol! Un hombre que parecía extranjero le daba la mano, ayudándola a descender, y luego de hablar algunas palabras se alejó, mientras ella penetraba en el hotel. Era doña Sol. El torero no dudaba de su identidad. Tampoco dudaba del carácter de las relaciones que debían unirla con aquel extranjero, luego de ver sus miradas y la sonrisa con la que se despidieron. Así le miraba a él, así le sonreía en la época feliz, cuando cabalgaban juntos en las desiertas campiñas iluminadas de suave carmín por el sol moribundo. «¡Mardita sea!...»*

(Edición de Alianza: página 334)

*Una tarde, casi de noche ya, el espada vio con sorpresa a una señora rubia que se bajaba de un coche, a la puerta de un hotel próximo al suyo. ¡Doña Sol! Un hombre que parecía extranjero le daba la mano para ayudarla. Luego se despidió, y ella entró en el hotel. Gallardo no dudaba de lo que había entre el extranjero y ella. Así le había mirado y sonreído a él muchas veces, en otros tiempos. ¡Mardita sea!*

(Edición de Santillana. página 77)

La adaptación ha mantenido el mismo esquema temporal que el original: el primer capítulo sirve de presentación desde la que se parte en retrospectiva para explicar toda la trayectoria del torero, desde sus orígenes hasta su muerte, en un relato lineal. No obstante, el hecho de suprimir algunos pasajes, especialmente las descripciones de personajes, hacen que la temporalidad no sea semejante en ambas versiones. De igual modo ocurre con las localizaciones de la obra: se han mantenido las del relato principal (*Sevilla, Madrid, la Maestranza*, etc.), pero no las de anécdotas secundarias (*calle de Alcalá, el hotel de París*, etc.) o de las referencias al tiempo histórico de la obra (*el music hall, Frascuelo y Lagartijo*, etc.).

La mayor parte de los personajes presentes en el original aparecen también en la adaptación: *Juan Gallardo, Chiripa, Garabato, Juan Gallardo padre, doña Angustias, Carmen, la tía de Carmen, Encarnación, el cuñado Antonio, don José el apoderado, el Marqués, doña Sol, Plumitas, Potaje, Sebastián el Nacional, Potaje*, etc. Por otra parte, se han eliminado algunos secundarios ajenos a la trama principal, principalmente otros toreros que aparecen en los numerosos pasajes dedicados a las corridas. Sin embargo, la caracterización de los personajes es notablemente más simple en la adaptación, tanto las descripciones, más esquemáticas, como por el habla propia de cada uno de ellos, que se ha tratado de reproducir sin lograrlo por completo. Veamos algunos ejemplos:

*Gallardo recordaba vagamente haber jugado con ella de niño, junto al portal en que trabajaba el remendón mientras hablaban las dos madres. Era una lagartija seca y oscura, con ojos de gitana; las pupilas negras y unidas como gotas de tinta; las córneas de una blancura azulada y el lagrimal de rosa pálido. Al correr, ágil como un muchacho, enseñaba sus piernas como cañas, y el pelo escapábasele de la cabeza en mechones rebeldes y retorcidos cual negras serpientes. Luego la había perdido de vista, no encontrándola hasta muchos años después, cuando ya era novillero y comenzaba a tener un nombre.*

*Fue un día de Corpus, una de las pocas fiestas en que las hembras, reclusas en sus casa por una pereza oriental, salen a la calle como moras en libertad, con mantilla de esbelta y maciza al mismo tiempo, la cintura recogida entre curvas amplias y firmes, con todo el vigor de la carne primaveral. Su cara, de una palidez de arroz, se coloreó al ver al torero; sus ojos luminosos ocultáronse entre largas pestañas.*

(Edición de Alianza: página 90)

*Se llamaba Carmen y era una antigua compañera de juegos. Después de un largo tiempo sin verla, se encontró con ella un día del Corpus, día de gran fiesta en Sevilla. Juan se quedó muy sorprendido. Carmen había cambiado mucho. Aquella niña pequeña, tan feíta y delgada, era ahora una joven guapa y atractiva. Sólo había algo en lo que no había cambiado. Carmen seguía teniendo los mismos ojos de gitana, enormes y negros.*

(Edición de Santillana. página 29)

*- ¡Doña Zol!- gimió con ingenuidad-. Lo que usted ha hecho conmigo no tienen perdón de Dios. Usted ha sido mala conmigo, muy mala... ¿Por qué huyó sin decir una palabra?  
Y se le humedecían los ojos, cerrando los puños con desesperación.*

*- No se ponga usted así, Gallardo. Lo que yo hice fue un gran bien para usted... ¿No le parece aún bastante? ¿No se cansó de aquella temporada?... Si yo fuese hombre, huiría de mujeres de mi carácter. El infeliz que se enamora de mí es como si se suicidase.*

*- Pero, ¿por qué se fue usted?- insistió Gallardo.*

*- Me fui porque me aburría. ¿Hablo claro?... Y cuando una persona se aburre, creo que tiene derecho a escapar, en busca de nuevas diversiones. Yo me aburro a morir en todas partes. Téngame lástima.*

*- ¡Pero yo la quiero a usted con toda mi alma! – exclamó el torero con una expresión dramática e ingenua que hubiera hecho reír a otro hombre.*

(Edición de Alianza: página 341)

*- ¡Doña Sol!... ¿Por qué se fue sin decir nada?*

*- No se ponga así, Gallardo. Lo que hice fue lo mejor para usted... Me fui porque me aburría.*

*- ¡Pero yo la quiero!*

(Edición de Santillana. página 79)

Hay en la adaptación -como se ha visto en los ejemplos anteriores- una cierta voluntad por mantener el estilo de la obra, especialmente en lo referente al habla de los personajes y al uso de un vocabulario específico, como es el referente al mundo taurino. No obstante, las descripciones, de gran peso en el original, han sido eliminadas en su mayoría, o bien resumidas de modo notable, por lo que se ha perdido gran parte del carácter y la originalidad de la obra.

<b>69. Doña Inés, de José Martínez Ruiz “Azorín”</b>			
<b>Editorial / colección</b>	Edelsa. Lecturas clásicas graduadas	<b>Nivel</b>	II
<b>Adaptación</b>	R. Guerrero	<b>Año</b>	2002
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener los elementos importantes de la narración y la acción;</li> <li>- Conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación.</li> <li>- Sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.</li> </ul>		
<b>Texto fuente</b>	Azorín: <i>Doña Inés (Historia de amor)</i> . Edición de Elena Catena, Editorial Castalia, 1990.		
<b>Texto análisis</b>	Azorín: <i>Doña Inés (Historia de amor)</i> . Edición de Elena Catena, Editorial Castalia, 1990.		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(2) Se ha respetado en gran medida la estructura externa de la obra; aunque ha habido alguna modificación en cuanto al número de capítulos o actos no afecta a la trama.
<b>Acción</b>	(2) La mayor parte de los acontecimientos de la obra original aparecen en la adaptación, tan sólo se han resumido o eliminado algunos de importancia secundaria.
<b>Construcción del relato</b>	(1) Se ha respetado el modo de construcción del relato. Las modalidades narrativas, los tipos de narrador y de perspectivas coinciden con el original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(2) El estilo coincide en gran medida con el de la obra original. Hay un intento de conservar el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se han clarificado o actualizado figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas, registros, giros y construcciones sintácticas con mayor dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Breve introducción sobre el autor y su obra
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	Incluye una lista de palabras importantes para que el alumno anote los significados.
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	No incluye
<b>Ilustraciones</b>	Ilustración en la portada; ilustraciones sobre algunos episodios significativos.
<b>Otras</b>	Proporciona una selección de partes significativas de la obra en versión original

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	
Nociones	
Tipos de texto y género	
Gramática	
Léxico y semántica	
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

**COMENTARIOS**

La extensión de la adaptación es significativamente menor a la de la obra original. No obstante, la estructura de la obra no ha sido modificada de un modo destacado: los cincuenta y dos capítulos de la obra original se han sintetizado en treinta. El modo de llevar a cabo las modificaciones ha sido a través de la supresión de capítulos secundarios a la trama principal, o bien a partir de la síntesis de varios capítulos en uno. De igual modo ha habido algunos cambios en los títulos, si bien esto parece obedecer a una actualización del lenguaje. La siguiente tabla explica la correspondencia entre ambas versiones

<b>Obra original</b>		<b>Versión adaptada</b>
I. <i>En Madrid</i>	→	<i>En Madrid</i>
II. <i>Daguerrotipo</i>	→	<i>Daguerrotipo</i>
III. <i>En el cuartito</i>	→	<i>En el cuartito</i>
IV. <i>La espera</i>	→	<i>La espera</i>
V. <i>La carta</i>	→	<i>La carta</i>
VI. <i>El mechero de gas</i>	→	Suprimido
VII. <i>El oro y el tiempo</i>	→	Suprimido
VIII. <i>Viaje a Segovia</i>	→	<i>Viaje a Segovia</i>
IX. <i>Segovia</i>	→	Suprimido
X. <i>La casa de Segovia</i>	→	Suprimido
XI. <i>Tía Pompilia</i>	→	<i>Tía Pompilia</i>
XII. <i>Los saragüetes de tía Pompilia</i>	→	<i>Los saragüetes de tía Pompilia</i>
XIII. <i>Tía Pompilia y el pianoforte</i>	→	<i>Tía Pompilia y el pianoforte</i>
XIV. <i>Tío Pablo</i>	↘	<i>Tío Pablo</i>
XV. <i>Tío Pablo y las cosas</i>	↗	
XVI. <i>Tío Pablo y el tiempo</i>	→	Suprimido
XVII. <i>La mañana en la casa</i>	→	Suprimido
XVIII. <i>Matías el pastor</i>	→	Suprimido
XIX. <i>Diego el de Garcillán</i>	→	<i>Diego el de Garcillán</i>
XX. <i>Plácida</i>	→	<i>Plácida</i>
XXI. <i>La casa de Eufemia</i>	→	Suprimido
XXII. <i>Los compañeros de Diego</i>	→	Suprimido
XXIII. <i>En la alameda</i>	→	Suprimido
XXIV. <i>Desde la Canaleja</i>	→	Suprimido
XXV. <i>La iglesita</i>	→	Suprimido
XXVI. <i>La flecha invisible</i>	→	<i>La flecha invisible</i>
XXVII. <i>Obsesión (ella)</i>	→	<i>Obsesión (ella)</i>
XXVIII. <i>Obsesión (él)</i>	→	<i>Obsesión (él)</i>
XXIX. <i>El secreto</i>	→	<i>El secreto</i>

XXX.	<i>Doña Beatriz</i>	↘	
XXXI.	<i>Comienza la historia de doña Beatriz</i>	→	<i>Historia de doña Beatriz</i>
XXXII.	<i>Sigue la historia de doña Beatriz</i>	→	
XXXIII.	<i>Acaba la historia de doña Beatriz</i>	↗	
XXXIV.	<i>La inteligencia</i>	→	
XXXV.	<i>En la capilla</i>	→	<i>En la capilla</i>
XXXVI.	<i>El retrato</i>	→	<i>El retrato</i>
XXXVII.	<i>Los dos besos</i>	→	<i>El beso</i>
XXXVIII.	<i>Tolvanera</i>	→	<i>El escándalo</i>
XXXIX.	<i>Aquelarre en Segovia</i>	→	Suprimido
XL.	<i>El pecado</i>	→	Suprimido
XLI.	<i>La historia y la leyenda</i>	→	Suprimido
XLII.	<i>El señor Obispo</i>	→	<i>El señor Obispo</i>
XLIII.	<i>Visita de su ilustrísima</i>	→	<i>Visita del Obispo</i>
XLIV.	<i>El brazo secular</i>	→	<i>El estado y la iglesia</i>
XLV.	<i>Diego ante el jefe político</i>	→	<i>Diego ante el jefe político</i>
XLVI.	<i>Plácida, enferma</i>	→	<i>Plácida, enferma</i>
XLVII.	<i>El problema de don Pablo</i>	→	Suprimido
XLVIII.	<i>El primer gesto</i>	→	<i>El primer gesto</i>
XLIX.	<i>¿Epílogo? No; todavía no.</i>	→	<i>La partida</i>
L.	<i>Hacia una nueva civilización</i>	→	Suprimido
LI.	<i>Tampoco esto es un epílogo</i>	→	<i>El barco</i>
LII.	<i>Epílogo</i>	→	<i>Epílogo</i>

El hilo argumental se ha mantenido, sin embargo, las descripciones de lugares, costumbres y personajes se han resumido o se han eliminado por completo. Lo mismo ocurre con episodios secundarios y anécdotas, que han sido reducidos o se ha prescindido de la mayor parte. No obstante, la construcción del relato es la misma en ambas versiones, consistente en un narrador omnisciente que construye un relato a través de distintas estampas, y cuya voz se llega a confundir con la de los personajes. Asimismo, no ha habido modificación alguna en el número de personajes y su grado de importancia. Se mantiene de igual modo la temporalidad de la obra: un relato lineal que con frecuencia se detiene a explorar las emociones de los personajes, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

*¿Existe el tiempo? Doña Inés experimentaba una sensación extraña. Las tinieblas iban iniciándose en las vastas naves de la catedral; declinaba la tarde. Con paso lento caminaba la dama; repentinamente se detenía suspensa. ¿Hemos vivido ya otras veces? Diríase que en una vida anterior, de que no podemos tener ni*

*¿Existe el tiempo? Doña Inés experimentaba una sensación extraña. ¿Hemos vivido ya otras veces? A veces sentimos que este momento de ahora lo hemos vivido ya, y que estas cosas que ahora vemos por primera vez las hemos vivido ya en una existencia anterior.*

*la menor conciencia, a veces se hace un ligero resquicio: la luz de una vida pretérita penetra en la presente: un fulgor de conciencia nos llega de lejanías remotas e insospechadas. Y entonces, en un minuto de certeza, en un momento de angustia suprema, sentimos que ese momento de ahora lo hemos vivido ya, y que estas cosas que ahora vemos por primera vez las hemos visto ya en otra existencia anterior.*

(Edición de Edelsa: página 33)

(Edición de Castalia: página 117)

En lo referente al estilo, hay una clara voluntad de mantener fidelidad a la obra original. A pesar del resumen llevado a cabo, de la simplificación de la sintaxis y de la sustitución de ciertos términos por otros más comunes, la adaptación refleja a la perfección el tono impresionista del autor, que dibuja una historia a través de distintas estampas tanto del exterior como del interior de los personajes. De igual modo, se ha mantenido en ocasiones un léxico de mayor complejidad, sin duda con la finalidad de no restar carácter a la obra. Sirva como ejemplo el siguiente pasaje:

*En una inmensa mañana gris están enredados los pensamientos y las cosas. La luz gris entra por los borrosos vidrios. No luce apenas el cuadro alto y ancho de los vanos. Llueve desde la madrugada. En la estancia resalta la banda blanca del rebozo de la cama en la mate claridad. El agua chorrea de rama en rama sobre las hojas tersas, en los árboles. Se escucha en el silencio el son pausado, rítmico, de las goteras en la casa. La cara de Plácida, casi oculta en el rebozo de la cama, está vuelta obstinadamente hacia la pared.*

(Edición de Castalia: página 140)

*En una inmensa mañana gris están mezclados los pensamientos y las cosas. La luz gris entra por los borrosos vidrios. Llueve desde la madrugada. En la habitación destaca la forma blanca de la cama. La cara de Plácida, casi oculta por la sábana de la cama, está vuelta hacia la pared.*

(Edición de Edelsa: página 33)

**70. La casa de Bernarda Alba**, de Federico García Lorca

<b>Editorial / colección</b>	CIDEB: Leer y Aprender	<b>Nivel</b>	B2
<b>Adaptación</b>	Daniela Carpani	<b>Año</b>	2009
<b>Criterios</b>	No se especifican		
<b>Texto fuente</b>	No se especifica		
<b>Texto análisis</b>	García Lorca, F. <i>La casa de Bernarda Alba</i> . Madrid, Cátedra, 2003. (Edición a cargo de Allen Josephs y Juan Caballero)		

**TEXTO**

<b>Género Organización del relato</b>	(1) Se ha respetado la estructura externa de la obra, así como el número de capítulos o actos. Se han suprimido o resumido únicamente partes que no afectan a la trama.
<b>Acción</b>	(1) Los acontecimientos coinciden con los de la obra original.
<b>Acotaciones</b>	(1) El número de acotaciones, así como la información que contienen, coincide con la obra original.
<b>Temporalidad</b>	(1) El orden de la trama, las anacronías (prolepsis y analepsis) y la frecuencia de los eventos no se ha modificado.
<b>Marco espacio-temporal</b>	(1) Se han mantenido las localizaciones de la obra original.
<b>Personajes</b>	(1) El número de personajes y su grado de importancia coincide con la obra original.
<b>Estilo</b>	(1) El estilo coincide con el de la obra original. Conserva el carácter del autor, la época y / o la escuela literaria. Se mantienen figuras retóricas, arcaísmos, expresiones idiomáticas y diferencias de registro entre los personajes. Se han actualizado únicamente giros y construcciones sintácticas de especial dificultad.

**HERRAMIENTAS**

<b>Introducción y dossieres</b>	Introducción sobre el autor y la obra El corral de comedias y la comedia barroca española Órdenes religiosos y militares El Siglo de Oro español
<b>Anotaciones</b>	Léxicas Culturales
<b>Glosario</b>	No proporciona
<b>Bibliografía</b>	No incluye
<b>Enlaces</b>	Incluye a través de la página de la editorial
<b>Ilustraciones</b>	Ilustraciones acerca de los episodios Fotos de localizaciones Reproducción de obras de arte relacionadas con la obra y su contexto
<b>Otras</b>	Incluye un CD con el texto íntegramente grabado y con actividades diversas de comprensión auditiva

**ACTIVIDADES**

<b>Competencias generales</b>	
Conocimiento del mundo	✓
Conocimiento sociocultural	
Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural	
Competencia existencial	
Capacidad de aprender	✓
<b>Competencias de la lengua</b>	
Funciones	✓
Nociones	✓
Tipos de texto y género	✓
Gramática	✓
Léxico y semántica	✓
Aspectos sociolingüísticos	
Aspectos pragmático-discursivos	
Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos	✓
Problemas gramaticales, semánticos y léxicos específicos del español	✓
<b>Actividades de la lengua, estrategias y procesos</b>	
Expresión oral	✓
Expresión escrita	✓
Comprensión oral	✓
Comprensión de lectura	✓
Interacción oral	✓
Interacción escrita	
Mediación oral	
Mediación escrita	✓

## COMENTARIOS

La obra adaptada ha respetado la división en tres actos; .cada acto, sin embargo, ha sido dividido en partes (tres, cuatro y dos, respectivamente), lo que no se corresponde con el original, donde la división en escenas no aparece señalada y se efectúa por la entrada o salida de personajes.

Sin embargo, se han mantenido con fidelidad el resto de componentes de la obra: los acontecimientos aparecen reflejados, a excepción de partes de diálogos que no aportan gran significado a la trama principal. Por su parte, personajes y localizaciones son los mismos en ambas versiones (a excepción de la breve aparición de la *Mendiga*). Tan sólo se puede señalar que las acotaciones que describen la escena aparecen levemente resumidas, como se ve en el siguiente ejemplo:

*Habitación blanquísima del interior de la casa de Bernarda. Muros gruesos. Puertas con cortinas de yute rematadas con madroños y volantes. Sillas de anea. Cuadro de paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda. Es verano. Un gran silencio umbroso se extiende por la escena. Al levantares, el telón está la escena sola. Se oyen doblar las campanas. Sale la criada.*

Edición de Cátedra: página 116

Así, tan sólo se han simplificado levemente léxico y sintaxis para facilitar la comprensión de los pasajes más complejos. Asimismo, se han suprimido refranes o giros de especial dificultad, sin que por ellos se pierda la viveza que caracteriza al original.. Por lo tanto, la adaptación es notablemente fiel, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

LA PONCIA: *No tendrás queja ninguna. Ha venido todo el pueblo.*

BERNARDA: *Sí; para llenar mi casa con el sudor de sus refajos y el veneno de sus lenguas.*

AMELIA: *¡Madre, no hable usted así!*

BERNARDA: *Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos. donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.*

Edición de Cátedra: página 127

*Interior de la casa de Bernarda. Muros gruesos. Es verano. Gran silencio. Al levantarse el telón está la escena sola. Se oyen doblar las campanas.*

Edición de CIDEB: página 13

LA PONCIA: *No tendrás queja ninguna. Ha venido todo el pueblo.*

BERNARDA: *Sí; para llenar mi casa con el sudor de su ropa y el veneno de sus lenguas.*

AMELIA: *¡Madre, no hable usted así!*

BERNARDA: *Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos. donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.*

Edición de CIDEB: páginas 17-18

ANEXO 1. FICHAS DE ANÁLISIS Y COMENTARIOS

MARTIRIO: *¡Claro! (Pausa) ¿A qué hora te dormiste anoche?* MARTIRIO: *¡Claro! (Pausa) ¿A qué hora te dormiste anoche?*

AMELIA: *No sé. Yo duermo como un tronco. ¿Por qué?* AMELIA: *No sé. Yo duermo como un tronco. ¿Por qué?*

MARTIRIO: *Por nada, pero me pareció oír gente en el corral.* MARTIRIO: *Por nada, pero me pareció oír gente en el corral.*

AMELIA: *¿Sí?* AMELIA: *¿Sí?*

MARTIRIO: *Muy tarde.* MARTIRIO: *Muy tarde.*

AMELIA: *¿Y no tuviste miedo?* AMELIA: *¿Y no tuviste miedo?*

MARTIRIO: *No. Ya lo he oído otras noches.* MARTIRIO: *No. Ya lo he oído otras noches.*

AMELIA: *Deberíamos tener cuidado. ¿No serían los gañanes?* AMELIA: *Quizá una mulilla sin desbravar.*

MARTIRIO: *Los gañanes llegan a las seis.* MARTIRIO: *(Entre dientes y llena de segunda intención) Eso, ¡eso!, una mulilla sin desbravar.*

AMELIA: *Quizá una mulilla sin desbravar.*

MARTIRIO: *(Entre dientes y llena de segunda intención) Eso, ¡eso!, una mulilla sin desbravar.* Edición de Cátedra: página 56

Edición de Cátedra: página 164

---

## **Anexo 2**

# **VERSIÓN ORIGINAL DE *HISTORIA DEL ABENCERRAJE Y LA HERMOSA JARIFA*<sup>1</sup>**

---

1. Versión obtenida de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com).



*El Abencerraje*

de Antonio de Villegas.

En Medina del Campo impresso, por Francisco del Canto. Año de M. D. L. X. V.

Con Privilegio.

Vendese en Medina del Campo, en casa de Matheo del Canto.

**El Abencerraje**

De Antonio de Villegas, Dirigido a la Magestad Real del Rey Don

Phelippe, nuestro señor.

Año de M. D. L. X. V.

Este es un vivo retrato de virtud, liberalidad, esfuerço, gentile[z]a y lealtad, compuesto de Rodrigo de Narvaez, y el Abencerraje, y Xarifa, su padre, y el rey de Granad[a d]el qual, aunque los dos formaron y dibuxaron todo el cuerpo, los demas no dexaron de ilustrar la tabla, y dar algunos rasguños en ella. Y como el precioso diamante engastado en oro, o en plata, o en plomo, siempre tiene su justo y cierto valor, por los quilates de su oriente: assi la virtud en qualquier dañado subjecto que assiente, resplandesce y muestra sus accidentes: bien que la esencia y efecto deella es como el grano que cayendo en la buena tierra, se acrescianta, y en la mala se perdio.

Dize el cuento, que en tiempo del infante don Fernando, que gano a Antequera, fue un cavallero que se llamó Rodrigo de narvaez, notable en virtud, y hechos de armas. Este peleando contra moros hizo cosas de mucho esfuerço: y particularmente en aquella empresa, y guerra de Antequera hizo hechos dignos de perpetua memoria: sino que esta nuestra España tiene en tan poco el esfuerço (por serle tan natural y ordinario) que le paresce, que quanto se puede hazer es poco: no como aquellos Romanos, y Griegos, que al hombre que se aventurava a morir una vez en toda la vida le hazian en sus escriptos inmortal, y le trasladavan en las estrellas. Hizo pues este cavallero tanto en servicio de su ley, y de su Rey, que después de ganada la villa, le hizo alcayde d'ella: para que pues auia sido tanta parte en ganalla lo fuesse en defendella. Hizole tambien alcayde de Alora, de suerte que tenía a cargo ambas fuerças, repartiendo el tiempo en ambas partes, y acudiendo siempre a la mayor necesidad. Lo mas ordinario residia en Alora, y alli tenia cinquenta escuderos hijosdalgo a los gages del Rey, para la defensa y seguridad de la fuerça: y este numero nunca faltava, como los immortales del rey Dario, que en muriendo uno, ponian otro en su lugar. Tenian todos ellos tanta fee y fuerça en la virtud de su Capitan, que ninguna empresa se les hazia dificil: y assi no dexavan de ofender a sus enemigos, y defenderse dellos, y en todas las escaramuças que entravan salian vencedores, en lo

qual ganavan honra y provecho, de que andavan siempre ricos. Pues una noche acabando de cenar, que hazia el tiempo muy sossegado, el alcayde dixo a todos ellos estas palabras.

Paresceme hijosdalgo (señores y hermanos mios) que ninguna cosa despierta tanto los coraçones de los hombres, como el continuo [e]xercicio de las armas: porque con el se cobra experiencia en las propias, y se pierde miedo a las agenas. Y desto no ay para que yo traya testigos de fuera: porque vosotros soys verdaderos testimonios. Digo esto, porque han passado muchos dias que no hemos hecho cosa que nuestros nombres acrescenta, y seria dar yo mala cuenta de mi y de mi oficio, si teniendo a cargo tan virtuosa gente y valiente compañía dexasse passar el tiempo en balde. Paresceme (si os paresce) pues la claridad y seguridad de la noche nos combida, que sera bien dar a entender a nuestros enemigos, que los valedores de Alora no duermen. Yo os he dicho mi voluntad, hagase lo que os paresciere. Ellos respondieron, que ordenasse, que todos le seguirian. Y nombrando nueve dellos, los hizo armar: y siendo armados, salieron por una puerta falsa que la fortaleza tenia, por no ser sentidos: porque la fortaleza quedasse a buen recado. Y yendo por su camino adelante; hallaron otro que se dividia en dos. El alcayde les dixo, Ya podria ser, que yendo todos por este camino, se nos fuesse la caça por este otro. Vosotros cinco os yd por el uno, yo con estos quatro me yre por el otro: y si acaso los unos toparen enemigos que no basten a vencer, toque uno su cuerno, y a la señal acudirán los otros en su ayuda. Yendo los cinco escuderos por su camino adelante, hablando en diversas cosas, el uno d'ellos dixo. Teneos compañeros, que o yo me engaño, o viene gente. Y metiendose entre una arboleda, que junto al camino se hazia, oyeron ruydo. Y mirando con mas atencion, vieron venir por donde ellos yvan un gentil moro en un cavallo ruano: el era grande de cuerpo, y hermoso de rostro, y parecia muy bien a cavallo. Traya vestida una marlota de carmesi, y un albornoz de damasco d'el mismo color, todo bordado de oro y plata. Traya el braço derecho regaçado y labrada en el una hermosa darna, y en la mano una gruesa y hermosa lança de dos hierros. Traya una darga y cimitarra, y en la cabeça una toca tunezi, que dandole muchas bueltas por ella, le servia de hermosura y defensa de su persona. En este habito venia el moro, mostrando gentil continente: y cantando un cantar que el compuso en la dulce membrança de sus amores, que dezia:

Nascido en Granada,  
criado en Cartama:  
enamorado en Coyn,  
frontero de Alora.

Aunque a la musica faltava el arte, no faltava al moro contentamiento: y como traya el coraçon enamorado, a todo lo que dezia dava buena gracia. Los escuderos trasportados en verle, erraron poco de dexarle passar, hasta que dieron sobre el. El viendose salteado, con animo gentil bolvio por si, y estuvo por ver lo que harian.

Luego de los cinco escuderos los quatro se apartaron, y el uno le acometio: mas como el moro sabia mas de aquel menester, de una lançada dio con el y con su cavallo en el suelo. Visto esto de los quatro que quedavan los tres le acometieron, paresciendoles muy fuerte: de manera que ya contra el moro eran tres Christianos, que cada uno bastava para diez moros, y todos juntos no podian con este solo. Alli se vio en gran peligro: porque se le quebro la lança, y los escuderos le davan mucha priessa: mas fingiendo que huya, puso las piernas a su cavallo, y arremetio al escudero que derribara: y como una ave se colgo de la silla, y le tomo su lança, con la qual bolvio a hazer rostro a sus enemigos, que le yvan siguiendo (pensando que huya) y diose tan buena maña que a poco rato tenia de los tres los dos en el suelo. El otro que quedava, viendo la necessidad de sus compañeros, toco el cuerno, y fue a ayudarlos. Aqui se travo fuertemente la escaramuça: porque ellos estaban afrontados de ver que un cavallero les durava tanto, y a el le yva mas que la vida en defenderse dellos. A esta hora le dio uno de los dos escuderos una lançada en un muslo, que a no ser el golpe en soslayo, se le passara todo. El con rabia de verse herido, bolvio por si: y diole una lançada, que dio con el y con su cavallo muy mal herido en tierra.

Rodrigo de Narvaez, barruntando la necessidad en que sus compañeros estaban, atravesso el camino, y como traya mejor cavallo se adelanto: y viendo la valentia del moro quedo espantado porque de los cinco escuderos tenia los quatro en el suelo y el otro casi al mismo punto. El le dixo. Moro vente a mi, y si tu me vences yo te asseguro de los demas. Y començaron a travar brava escaramuça: mas como el alcayde venia de refresco, y el moro y su cavallo estaban heridos, davale tanta priessa, que no podia mantenerse: mas viendo que en sola esta batalla le yva la vida y contentamiento, dio una lançada a Rodrigo de Narvaez, que a no tomar el golpe en su darga, le huviera muerto. El en rescibiendo el golpe, arremetio a el, y diole una herida en el braço derecho, y cerrando luego con el, le travo a braços: y sacandole de la silla, dio con el en el suelo. Y yendo sobre el, le dixo. Cavallero, date por vencido, si no matarte he. Matarme bien podras, dixo el moro, que en tu poder me tienes: mas no podra vencerme, sino quien una vez me vencio. El alcayde no paro en el mysterio con que se dezian estas palabras, y usando en aquel punto de su acostumbrada virtud, le ayudo a levantar porque de la herida que le dio el escudero en el muslo, y de la del braço, aunque no eran grandes, y del gran cansancio y cayda, quedo quebrantado: y tomando de los escuderos aparejo, le ligo las heridas. Y hecho esto, le hizo subir en un cavallo de un escudero, porque el suyo estava herido: y bolvieron el camino de Alora. Y yendo por el adelante hablando en la buena disposicion y valentia del moro, el dio un grande y profundo suspiro: y hablo algunas palabras en Algaravia, que ninguno entendio. Rodrigo de Narvaez yva mirando su buen talle y dispusicion, acordavasele de lo que le vio hazer: y pareciale que tan gran tristeza en animo tan fuerte no podia proceder de sola la causa que alli parecia. Y por informarse del, le dixo. Cavallero,

mirad que el prisionero que en la prision pierde el animo, aventura el derecho de la libertad. Mirad que en la guerra los cavalleros han de ganar y perder: porque los mas de sus trances estan sujetos a la fortuna: y parece flaqueza que quien hasta aqui ha dado tan buena muestra de su esfuerço, la de aora tan mala. Si sospirays del dolor de las llagas, a lugar vays do sereys bien curado? Si os duele la prision jornadas son de guerra a que estan sujetos quantos la siguen. Y si teneys otro dolor secreto fialde de mi, que yo os prometo como hijodalgo de hazer por remediarle lo que en mi fuere. El moro, levantando el rostro, que en el suelo tenia, le dixo. Como os llamays cavallero que tanto sentimiento mostrays de mi mal. El le dixo, A mi llaman Rodrigo de Narvaez, soy Alcayde de Antequera y Alora. El moro tornando el semblante algo alegre, le dixo. Por cierto aora pierdo parte de mi quexa: pues ya que mi fortuna me fue adversa, me puso en vuestras manos, que aunque nunca os vi, sino aora gran noticia tengo de vuestra virtud y experiencia de vuestro esfuerço: y porque no os parezca que el dolor de las heridas me haze sospirar y tambien porque me parece, que en vos cabe qualquier secreto, mandad apartar vuestros escuderos, y hablaros he dos palabras. El Alcayde los hizo apartar: y quedando solos el moro arrancando un gran suspiro, le dixo.

Rodrigo de Narvaez, alcayde tan nombrado de Alora, esta[te] atento a lo que te dixere, y veras si bastan los casos de mi fortuna a derribar un coraçon de un hombre captivo. A mi llaman Abindar[r]aez el moço, a diferencia de un tio mio hermano de mi padre, que tiene el mismo nombre. Soy de los Abencerrajes de Granada, de los cuales muchas vezes avras oydo dezir: y aunque me bastava la lastima presente, sin acordar las passadas, todavia te quiero contar esto.

Huvo en Granada un linage de cavalleros, que llamavan los Abencerrajes, que eran flor de todo aquel reyno: porque en gentileza de sus personas, buena gracia, disposicion, y gran esfuerço, hazian ventaja a todos los demas, eran muy estimados del rey y de todos los cavalleros, y muy amados y quistos de la gente comun. En todas las escaramuças que entravan, salian vencedores: y en todos los regozijos de cavalleria se señalavan. Ellos inventavan las galas y los trages. De manera que se podia bien dezir, que en exercicio de paz y de guerra, eran regla y ley de todo el reyno. Dizese, que nunca hubo Abencerraje escasso, ni covarde, ni de mala disposicion. No se tenia por Abencerraje el que no servia dama, ni se tenia por dama la que no tenia Abencerraje por servidor. Quiso la fortuna enemiga de su bien, que de esta excelencia cayessen de la manera que oyras. El Rey de Granada hizo a dos de estos Cavalleros, los que mas valian, un notable & injusto agravio, movido de falsa informacion, que contra ellos tuvo. Y quisose dezir (aunque yo no lo creo) que estos dos, y a su instancia otros diez, se conjuraron de matar al Rey: y dividir el Reyno entre si, vengando su injuria. Esta conjuracion, siendo verdadera, o falsa, fue descubierta: y por no escandalizar el Rey el reyno, que tanto los amava, los hizo a todos una noche degollar: porque a dilatar la

injusticia, no fuera poderoso de hazella. Ofrescieronse al Rey grandes rescates por sus vidas: mas el aun escuchallo no quiso. Quando la gente se vio sin esperança de sus vidas, començo de nuevo a llorarlos. Lloravanlos los padres que los engendraron, y las madres que los parieron; lloravanlos las damas a quien servian, y los cavalleros con quien se acompañavan. Y toda la gente comun alçava un tan grande y continuo alarido, como si la ciudad se entrara de enemigos: de manera que si a precio de lagrymas se huvieran de comprar sus vidas, no murieran los Abencerrajes tan miserablemente. Vees aqui en lo que acabo tan esclarecido linage, y tan principales Cavalleros como en el avia: considera quanto tarda la fortuna en subir un hombre y quan presto le derriba. Quanto tarda en crescer un arbol, y quan presto va al fuego. Con quanta dificultad se edifica una casa, y con quanta brevedad se quema. Quantos podrian escarmentar en las cabeças destes desdichados: pues tan sin culpa padecieron con publico pregon, siendo tantos y tales y estando en el favor del mismo rey, sus casas fueron derribadas, sus heredades enajenadas: y su nombre dado en el reyno por traydor. Resulto deste infelice caso, que ningun Abencerraje pudiesse vivir en Granada, salvo mi padre y un tio mio que hallaron innocentes deste delicto: a condicion, que los hijos que les nasciesse[n] embiassen a criar fuera de la ciudad: para que no bolviessen a ella, y las hijas casassen fuera del reyno.

Rodrigo de Narvaez, que estava mirando con quanta passion le contava su desdicha, le dixo. Por cierto cavallero, vuestro cuento es estraño, y la sinrazon que a los Abencerrajes se hizo fue grande, porque no es de creer que siendo ellos tales cometiessen traycion. Es como yo lo digo, dixo el. Y aguardad mas y vereys como desde alli todos los bencerrajes deprendimos a ser desdichados.

Yo sali al mundo del vientre de mi madre y por cumplir mi padre el mandamiento del Rey, embiome a Cartama al Alcayde que en ella estava, con quien tenia estrecha amistad. Este tenia una hija, casi de mi edad, a quien amava mas que a si: porque allende de ser sola y hermosissima, le costo la muger que murio de su parto. Esta, y yo, en nuestra niñez, siempre nos tuvimos por hermanos (porque assi nos oyamos llamar). Nunca me acuerdo aver passado hora que no estuviessemos juntos. Juntos nos criaron, juntos andavamos, juntos comiamos y beviarnos. Nascionos desta conformidad un natural amor que fue siempre creciendo con nuestras hedades. Acuerdome que entrando una siesta en la huerta, que dizen de los jazmines, la halle sentada junto a la fuente, componiendo su hermosa cabeça. Mirela vencido de su hermosura, y paresciome a Salmacis: y dixee entre mi. O quien fuera Trocho para parecer ante esta hermosa diosa. No se como me peso de que fuesse mi hermana: y no aguardando mas fuyme a ella: y quando me vio, con los braços abiertos me salio a rescebir, y sentandome junto a si, me dixo. Hermano, como me dexastes tanto tiempo sola? Yo la respondi, Señora mia: porque ha gran rato que os busco, y nunca halle quien me dixesse do estavades, hasta que mi coraçon me lo dixo. Mas dezidme aora,

que certinidad teneys vos de que seamos hermanos? Yo, dixo ella, no otra, mas del grande amor que te tengo, y ver que todos nos llaman hermanos. Y si no lo fuéramos, dixe yo, quisierasme tanto? No ves, dixo ella, que a no serlo, no nos dexara mi padre andar siempre juntos y solos. Pues si esse bien me avian de quitar, dixe yo, mas quiero el mal que tengo. Entonces ella encendiendo su hermoso rostro en color, me dixo. Y que pierdes tu en que seamos hermanos? Pierdo a mi y a vos, dixe yo. Yo no te entiendo, dixo ella, mas a mi me parece que solo serlo, nos obliga a amarnos naturalmente. A mi, sola vuestra hermosura me obliga, que antes essa hermandad parece que me resfria algunas vezes. Y con esto baxando mis ojos, de empacho de lo que le dixe, vila en las aguas de la fuente al proprio como ella era: de suerte que donde quiera que bolvia la cabeça hallava su imagen, y en mis entrañas la más verdadera. Y deziame yo a mi mismo (y pesarame que alguno me lo oyera) Si yo me anegasse aora en esta fuente, donde veo a mi señora, quanto mas desculpado moriria yo que Narciso! Y si ella me amasse como yo la amo, que dichoso seria yo! Y si la fortuna nos permitiesse vivir siempre juntos, que sabrosa vida seria la mia. Diciendo esto levanteme, y bolviendo las manos a unos jazmines, de que la fuente estava rodeada, mezclandolos con arrayan, hize una hermosa guirnalda, y poniendola sobre mi cabeça me bolvi a ella coronado y vencido. Ella puso los ojos en mi (a mi parecer) mas dulcemente que solia, y quitandomela, la puso sobre su cabeça. Paresciome en aquel punto mas hermosa que Venus, quando salio al juyzio de la mançana, y bolviendo el rostro a mi, me dixo. Que te parece aora de mi Abindarraez? Yo la dixe Paresceme que acabays de vencer el mundo, y que os coronan por reyna y señora del. Levantandose me tomo por la mano, y me dixo. Si esso fuera hermano no perdierades vos nada. Yo sin la responder la segui hasta que salimos de la huerta. Esta engañosa vida traximos mucho tiempo, hasta que ya el amor por vengarse de nosotros nos descubrio la cautela, que como fuymos creciendo en edad ambos acabamos de entender que no eramos hermanos. Ella no se lo que sintio al principio de saberlo: mas yo nunca mayor contentamiento recebi aunque despues aca lo he pagado bien. En el mismo punto que fuymos certificados desto, aquel amor limpio y sano que nos teniamos, se començo a dañar y se convertio en una ravisosa enfermedad, que nos durara hasta la muerte. Aqui no hubo primeros movimientos que escusar, porque el principio destes amores fue un gusto y deleyte fundado sobre bien: mas despues no vino el mal por principios, sino de golpe y todo junto, ya yo tenia mi contentamiento puesto en ella, y mi alma hecha a medida de la suya. Todo lo que no via en ella me parecia feo escusado y sin provecho en el mundo. Todo mi pensamiento hera en ella. Ya en este tiempo nuestros pasatiempos heran diferentes; ya yo la mirava con recelo de ser sentido, ya tenia invidia del sol que la tocava. Su presencia me lastimava la vida, y su ausencia me enflaquecia el coraçon. Y de todo esto creo que no me devia nada,

porque me pagava en la misma moneda. Quiso la fortuna, embidiosa de nuestra dulce vida, quitarnos este contentamiento en la manera que oyras.

El Rey de Granada, por mejorar en cargo al alcayde de Cartama, embiole a mandar, que luego dexasse aquella fuerça, y se fuese a Coyn (que es aquel lugar frontero del vuestro) y que me dexasse a mi en Cartama en poder del alcayde que a ella viniessse. Sabida esta desastrada nueva por mi señora y por mi, juzgad vos (si algun tiempo fuystes enamorado) lo que podriamos sentir. Juntamonos en un lugar secreto a llorar nuestro apartamiento. Yo la llamava, señora mia, alma mia, solo bien mio (y otros dulces nombres que el amor me enseñava.) Apartandose vuestra hermosura d'mi, terneys alguna vez memoria deste vuestro captivo? Aqui las lagrymas y sospiros atajavan las palabras. Yo esforçandome para dezir mas, malparia algunas razones turbadas de que no me acuerdo: porque mi señora llevo mi memoria consigo. Pues quien os contasse las lastimas que ella hazia (aunque a mi siempre me parecian pocas.) Deziame mil dulces palabras, que hasta aora me suenan en las orejas: y al fin porque no nos sintiessen, despedimonos con muchas lagrymas y solloços, dexando cada uno al otro por prenda un abraçado, con un suspiro arrancado de las entrañas. Y porque ella me vio en tanta necesidad y con señales d'muerto me dixo. Abindarraez a mi se me sale el alma en apartarme de ti: y porque siento de ti lo mismo, yo quiero ser tuya hasta la muerte, tuyo es mi coraçon, tuya es mi vida, mi honra, y mi hacienda: y en testimonio desto llegada a Coyn, donde aora voy con mi padre, en teniendo lugar de hablarte, o por ausencia o indisposicion suya (que ya desseo) yo te avisare. Yras donde yo estuviere, y alli yo te dare lo que solamente llevo conmigo, debajo de[l] nombre de esposo, que de otra suerte ni tu lealtad, ni mi ser lo consentirian, que todo lo demas muchos dias ha que es tuyo. Con esta promessa mi coraçon se sossego algo y besela las manos por la merced que me prometia. Ellos se partieron otro dia, yo quede como quien caminando por unas fragosas y asperas montañas, se le eclypsa el sol. Comence a sentir su ausencia asperamente buscando falsos remedios contra ella. Mirava las ventanas do se solia poner, las aguas do se vañava, la camara en que dormia, el jardin do reposava la siesta. Andava todas sus estaciones y en todas ellas hallava representacion de mi fatiga. Verdad es, que la esperança que me dio de llamarme, me sostenía: y con ella engañava parte de mis trabajos, aunque algunas vezes de verla alargar tanto me causava mayor pena, y holgara que me dexara del todo desesperado: porque la desesperacion fatiga hasta que se tiene por cierta, y la esperança hasta que se cumple el desseo. Quiso mi ventura, que esta mañana mi señora me cumplió su palabra, embiandome a llamar con una criada suya, de quien se fiava: porque su padre era partido para Granada, llamado del rey para bolver luego. Yo resuscitado con esta buena nueva apercebime: y dexando venir la noche por salir mas secreto, puseme en el habito que me encontrastes, por mostrar a mi señora el alegria de mi coraçon: y por cierto no creyera yo que bastaran cient cavalleros juntos a

tenerme campo, porque traya mi señora conmigo, y si tu me venciste, no fue por esfuerzo (que no es possible) sino porque mi corta suerte, o la determinación del cielo, quisieron atajarme tanto bien. Assi, que, considera tu aora, en el fin de mis palabras, el bien que perdi, y el mal que tengo. Yo yva de Cartama a Coyn breve jornada (aunque el desseo la alargava mucho) el mas hufano Abencerraje que nunca se vio, yva a llamado de mi señora, a ver a mi señora, a gozar de mi señora, y a casarme con mi señora. Veome aora herido, captivo, y vencido: y lo que mas siento que el termino y coyuntura de mi bien se acaba esta noche. Dexame pues Christiano consolar entre mis sospiros, y no los juzgues a flaqueza: pues lo fuera muy mayor tener animo para sufrir tan riguroso trance.

Rodrigo de Narvaez quedo espantado y apiadado del estraño acontecimiento del moro: y paresciendole que para su negocio, ninguna cosa le podria dañar mas que la dilacion, le dixo. Abindarraez, quiero que veas que puede mas mi virtud, que tu ruyn fortuna. Si tu me prometes como cavallero de bolver a mi prision dentro de tercero dia, yo te dare libertad para que sigas tu camino: porque me pesaria de atajarte tan buena empresa. El moro quando lo oyo, se quiso de contento echar a sus pies, y le dixo. Rodrigo de Narvaez, si vos esso hazeys, avreys hecho la mayor gentileza de coraçon, que nunca hombre hizo, y a mi me dareys la vida. Y para lo que pedis, tomad de mi la seguridad que quisieredes, que yo lo cumplire. El Alcayde llamo a sus escuderos, y les dixo. Señores fiad de mi este prisionero, que yo salgo fiador de su rescate. Ellos dixeron que ordenasse a su voluntad. Y tomando la mano derecha entre las dos suyas al moro, le dixo. Vos prometeysme como Cavallero de bolver a mi castillo de Alora a ser mi prisionero dentro de tercero día? El le dixo. Si prometo. Pues yd con la buena ventura, y si para vuestro negocio teneys necessidad de mi persona, o de otra cosa alguna, tambien se hara. Y diziendo que se lo agradescia, se fue camino de Coyn a mucha priessa. Rodrigo de Narvaez y sus escuderos se bolvieron a Alora, hablando en la valentia y buena manera de el Moro. Y con la priessa que el Abencerraje llevaba, no tardo mucho en llegar a Coyn, yendose derecho a la fortaleza, como le era mandado, no paro hasta que hallo una puerta que en ella avia: y deteniendose alli, començo a reconocer el campo, por ver si avia algo de que guardarse, y viendo que estava todo seguro, toco en ella con el cuento de la lança, que esta era la señal que le avia dado la dueña. Luego ella misma le abrio, y le dixo. En que os aveis detenido señor mio? que vuestra tardança nos ha puesto en gran confusion. Mi señora ha rato que os espera: apeaos y subireys donde esta. El se apeo, y puso su cavallo en un lugar secreto, que alli hallo. Y dexa[n]do lança con su darga y cimitarra, llevandole la dueña por la mano, lo mas passo que pudo, por no ser sentido de la gente del castillo, subio por una escalera, hasta llegar al aposento d'la hermosa Xarifa (que assi se llamava la dama.) Ella que ya avia sentido su venida, con los braços abiertos le salio a rescebir. Ambos se abraçaron, sin hablarse palabra, del sobrado contentamiento. Y la dama le dixo. En que os aveys

detenido, señor mio? que vuestra tardança me ha puesto en gran congoxa y sobresalto. Mi señora, dixo el, vos sabeys bien que por mi negligencia no avra sido: mas no siempre suceden las cosas como los hombres dessean. Ella le tomo por la mano, y le metio en una camara secreta. Y sentandose sobre una cama que en ella avia, le dixo. He querido Abindarraez, que veays en que manera cumplen las captivas de amor sus palabras porque desde el dia que os la di por prenda de mi coraçon, he buscado aparejos para quitarosla. Yo os mande venir a este mi castillo a ser mi prisionero, como yo lo soy vuestra, y hazeros señor de mi persona, y de la hazienda de mi padre, debaxo de nombre de esposo, aunque esto, segun entiendo, sera muy contra su voluntad, que como no tiene tanto conoscimiento de vuestro valor y experiencia d'vuestra virtud como yo quisiera darme marido mas rico: mas yo, vuestra persona y mi contentamiento tengo por la mayor riqueza del mundo. Y diziendo esto baxo la cabeça, mostrando un cierto empacho d'averse descubierto tanto. El moro la tomo entre sus braços, y besandola muchas vezes las manos por la merced que le hazia, la dixo. Señora mia, en pago d'tanto bien como me aveys ofrescido, no tengo que daros que no sea vuestro, sino sola esta prenda, en señal que os rescibo por mi señora y esposa. Y llamando a la dueña se desposaron. Y siendo desposados se acostaron en su cama, donde con la nueva experiencia encendieron mas el fuego de sus coraçones. En esta conquista passaron muy amorosas obras y palabras, que son mas para contemplacion, que para escriptura. Tras esto al moro vino un profundo pensamiento, y dexando llevarse del dio un gran suspiro. La dama no pudiendo sufrir tan grande ofensa d'su hermosura y voluntad con gran fuerça de amor le bolvio a si, y le dixo. Ques esto Abindarraez? parece que te has entristecido con mi alegria: yo te oyo sospirar rebolviendo el cuerpo a todas partes: pues si yo soy todo tu bien y contentamiento, como me dezias por quien sospiras? y si no lo soy, porque me engañaste? si has allado alguna falta en mi persona, pon los ojos en mi voluntad, que basta para encubrir muchas: y si sirves otra dama dime quien es para que la sirva yo: y si tienes otro dolor secreto de que yo no soy ofendida, dimelo, que o yo morire, o te librare del. El Abencerraje corrido de lo que avia hecho, y paresciendole que no declararse, era ocasion d'gran sospecha, con un apassionado suspiro la dixo. Señora mia si yo no os quisiera mas que a mi, no huviera hecho este sentimiento: porque el pesar que conmigo traya, sufriale con buen animo, quando yva por mi solo: mas aora que me obliga a apartarme d'vos no tengo fuerças para sufrirle, y assi entendereys que mis sospiros se causan mas de sobra de lealtad que de falta della. Y porque no esteys mas suspensa sin saber de que, quiero deziros lo que passa. Luego le conto todo lo que avia sucedido: y al cabo la dixo. De suerte señora que vuestro captivo lo es tambien del alcaide de Alora, yo no siento la pena de la prision, que vos enseñastes mi coraçon a sufrir: mas vivir sin vos, tendria por la misma muerte. La dama con buen semblante, le dixo. No te congoxes Abindarraez, que yo tomo el remedio de tu rescate a mi cargo:

porque a mi me cumple mas. Yo digo assi, que qualquier cavallero que diere la palabra de bolver a la prision, cumplira con embiar el rescate que se le puede pedir: y para esto ponedle vos mismo el nombre que quisierdes, que yo tengo las llaves de las riquezas de mi padre, yo os las porne en vuestro poder, embiad de todo ello lo que os pareciere. Rodrigo d'naruaez es buen cavallero, y os dio una vez libertad, y le fiastes este negocio, que le obliga aora a usar de mayor virtud: yo creo que se contentara con esto, pues teniendos en su poder ha de hazer lo mismo. El Abencerraje la respondio: bien parece señora mia que lo mucho que me quereys nos dexa que me aconsejeys bien por cierto no cayre yo en tan gran yerro porque si quando venia a verme con vos que yva por mi solo estava obligado a cumplir mi palabra, aora que soy vuestro se me a doblado la obligacion. Yo bolvere a Alora y me porne en las manos del Alcayde della y tras hazer yo lo que devo, haga el lo que quisiere, Pues nunca Dios quiera dixo Xarifa, que yendo vos a ser preso quede yo libre, pues no lo soy, yo quiero acompañaros en esta jornada que ni el amor que os tengo, ni el miedo que he cobrado a mi padre de averle offendido me consentiran hazer otra cosa. El moro llorando de contentamiento la abraço y le dixo siempre vays señora mia acrescentandome las mercedes hagase lo que vos quisierdes que assi lo quiero yo y con este acuerdo aparejando lo necessario. Otro dia de mañana se partieron llevando la Dama el rostro cubierto por no ser conocida. Pues yendo por su camino adelante hablando en diversas cosas, toparon un hombre viejo la dama le pregunto donde yva. El la dixo. Voy a Alora a negocios que tengo con el alcayde della, que es el mas honrado y virtuoso cavallero que yo jamas vi. Xarifa se holgo mucho de oyr esto, paresciendole que pues todos hallavan tanta virtud en este cavallero, que tambien la hallarian ellos que tan necessitados estavan della. Y bolviendo al caminante, le dixo. Dezid hermano, sabeys vos d'esse cavallero alguna cosa que aya hecho notable? Muchas se, dixo el, mas contaros he una por donde entenderseys todas las demas. Este cavallero fue primero alcayde de Antequera, y alli anduvo mucho tiempo enamorado de una dama muy hermosa, en cuyo servicio hizo mil gentilezas que son largas de contar: y aunque ella conocia el valor deste cavallero amava a su marido tanto, que hazia poco caso del. Acontescio assi, que un dia de verano acabando de cenar, ella y su marido se baxaron a una huerta que tenia dentro de casa: y el llevaba un gavilan en la mano, y lançandole a unos paxaros, ellos huyeron, y fueronse a socorrer a una çarça, y el gavilan, como astuto, tirando el cuerpo afuera, metio la mano, y saco y mato muchos dellos. El cavallero le cebo, y bolvio a la dama, y la dixo, Que os parece señora del astucia con que el gavilan encerro los paxaros, y los mato? pues hagoos saber, que cuando el alcayde de Alora escaramuça con los moros, assi los sigue, y assi los mata. Ella fingiendo no le conocer, le pregunto quien era. Es el mas valiente y virtuoso cavallero, que yo hasta oy vi. Y començo a hablar del muy altamente, tanto que a la dama le vino un cierto arrepentimiento, y dixo. Pues como! los hombres estan

enamorados deste Cavallero, y que no lo este yo de el, estandolo el de mi! Por cierto yo estare bien disculpada de lo que por el hiziere pues mi marido me ha informado de su derecho, otro día adelante se ofrescio que el marido fue fuera de la ciudad y no pudiendo la dama sufrirse en si embiole llamar con una criada suya. Rodrigo de Narvaez estuvo en poco de tornarse loco de plazer aunque no dio credito a ello acordandosele de la aspereza que siempre le avia mostrado. Mas con todo esso a la hora concertada muy a recado fue a ver la Dama que le estava esperando en un lugar secreto y alli ella echo de ver el yerro que avia hecho y la vergüença que passava en requerir aquel de quien tanto tiempo avia sido requerida pensava tambien en la fama que descubre todas las cosas temia la inconstancia de los hombres y la offensa del marido y todos estos inconvenientes (como suelen) aprovecharon de vencerla mas, y passando por todos ellos le rescibio dulcemente y le metio en su camara donde passaron muy dulzes palabras, y en fin dellas le dixo. Señor Rodrigo de Narvaez, yo soy vuestra de aqui adelante sin que en mi poder quede cosa que no lo sea, y esto no lo agradezcays a mi que todas vuestras passiones y diligencias falsas, o verdaderas, os aprovecharan poco conmigo, mas agradesceldo a mi marido que tales cosas me dixo d'vos que me han puesto en el estado en que aora estoy. Tras esto le conto quanto con su marido avia passado y al cabo le dixo y cierto señor vos deveys a mi marido mas que el a vos: Pudieron tanto estas palabras con Rodrigo de Narvaez que le causaron confusion y arrepentimiento del mal que hazia a quien del dezia tantos bienes y apartandose afuera, dixo. Por cierto señora yo os quiero mucho y os querre de aqui adelante mas nunca Dios quiera que a hombre que tan affionadamente ha hablado en mi haga yo tan cruel daño. Antes de oy mas he de procurar la honra de vuestro marido como la mia propria pues en ninguna cosa le puedo pagar mejor el bien que de mi dixo. Y sin aguardar mas, se bolvio por donde avia venido. La dama devio de quedar burlada: y cierto (señores) el cavallero, a mi parescer uso de gran virtud y valentia, pues vencio su misma voluntad. El Abencerraje y su dama quedaron admirados del cuento: y alabandole mucho, el dixo, que nunca mayor virtud avia visto d'hombre. Ella respondió, Por dios señor yo no quisiera servidor tan virtuoso: mas el devia estar poco enamorado, pues tan presto se salio afuera: y pudo mas con el la honra del marido que la hermosura de la muger. Y sobre esto dixo otras muy graciosas palabras. Luego llegaron a la fortaleza: y llamando a la puerta, fue abierta por las guardas, que ya tenian noticia de lo passado. Y yendo un hombre corriendo a llamar al alcaide le dixo. Señor en el castillo esta el moro que venciste, y trae consigo una gentil dama. Al alcaide le dio el coraçon lo que podia ser: y baxo abaxo. El Abencerraje tomando su esposa de la mano, se fue a el, y le dixo. Rodrigo de Narvaez, mira si te cumplo bien mi palabra, pues te prometí de traer un preso, y te trayo dos, que el uno basta para vencer otros muchos. Ves aqui mi señora, juzga si he padescido con justa causa. Rescibenos por tuyos, que yo fio mi señora y mi honra de ti. Rodrigo de

Narvaez holgo mucho de verlos, y dixo a la dama. Yo no se qual de vosotros deve mas al otro: mas yo devo mucho a los dos. Entrad y reposareys en esta vuestra casa: y tenelda de aqui adelante por tal, pues lo es su dueño. Y con esto se fueron a un aposento que les estava aparejado y de ay a poco comieron: porque venian cansados del camino. Y el alcayde pregunto al Abencerraje. Señor que tal venis de las heridas? Paresceme señor que con el camino las trayo enconadas, y con algun dolor. La hermosa Xarifa muy alterada, dixo. Que es esto señor, heridas teneys vos de que yo no sepa? Señora, quien escapo de las vuestras, en poco terna otras: verdad es que de la escaramuça de la otra noche saque dos pequeñas heridas, y el camino y no averme curado me avran hecho algun daño, Bien sera dixo el Alcayde, que os acostey y verna un çurujano que ay en el castillo, Luego la hermosa Xarifa le començo a desnudar con grande alteracion y viniendo el maestro y viendole, dixo que no hera nada, y con un unguento que le puso le quito el dolor y de ay a tres dias estuvo sano. Un dia acaescio que acabando de comer el Avencerraje dixo estas palabras. Rodrigo de Narvaez segun eres discreto en la manera de nuestra venida entenderas lo demas, yo tengo esperança que este negocio que esta tan dañado se ha de remediar por tus manos: esta dueña es la hermosa Xarifa de quien te huve dicho es mi señora y mi esposa no quiso quedar en coyn, de miedo d'aver offendido a su padre todavia se teme deste caso, bien se que por tu virtud te ama el Rey, aunque eres Christiano, suplicote alcances del que nos perdone su padre, por aver hecho esto sin que el lo supiesse, pues la fortuna lo traxo por este camino. El Alcayde les dixo, Consolaos, que yo os prometo de hazer en ello quanto pudiere. Y tomando tinta y papel, escrivio una carta al Rey, que dezia assi.

*Carta de Rodrigo de Narvaez Alcayde de Alora, para el Rey de Granada.*

Muy alto y muy poderoso rey de Granada Rodrigo d'Narvaez, alcayde de Alora tu servidor, beso tus reales manos: y digo assi, Que el Abencerraje Abindarraez el moço, que nascio en Granada, y se crio en Cartama en poder de el Alcayde de ella, se enamoro de la hermosa Xarifa su hija. Despues tu por hazer merced al alcayde, le passaste a coyn. Los enamorados por asegurarse, se desposaron entre si. Y llamado el por ausencia del padre, que contigo tienes, yendo a su fortaleza, yo le encuentre en el camino, y en cierta escaramuça que con el tuve, en que se mostro muy valiente, le gane por mi prisionero. Y contandome su caso, apiadandome del le hize libre por dos dias: el se fue a ver con su esposa, de suerte que en la jornada perdio la libertad, y gano el amiga. Viendo ella que el Abencerraje bolvia a mi prision se vino con el y assi estan aora los dos en mi poder. Suplicote que no te ofenda el nombre de Abencerraje, que yo se que este y su padre fueron sin culpa en la conjuracion que contra tu real persona se hizo: y en testimonio dello viven. Suplico a tu real alteza, que el remedio

destos tristes se reparta entre ti y mi. Yo les perdonare el rescate, y les soltare graciosamente. solo haras tu que el padre della los perdone y resciba en su gracia. Y en esto cumpliras con tu grandeza, y haras lo que de ella siempre espere.

Escripta la carta, despacho un escudero con ella, que llegado ante el rey, se la dio: el qual sabiendo cuya era, se holgo mucho, que a este solo Christiano amava por su virtud y buenas maneras. Y como la leyo, bolvio el rostro al alcayde de Coyn, que alli estava y llamandole a parte, le dixo. Lee esta carta, que es del alcayde de Alora. Y leyendola, rescibio grande alteracion. El rey le dixo. No te congoxes, aunque tengas porque, sabete que ninguna cosa me pedira el alcayde de Alora que yo no lo haga. Y assi te mando que vayas luego a Alora y te veas con el, y perdones tus hijos, y los llesves a tu casa, que en pago deste servicio a ellos y a ti hare siempre merced. El moro lo sintio en el alma: mas viendo que no podia passar el mandamiento de el Rey, bolvio de buen continente, y dixo, que assi lo haria como su alteza lo mandava. Y luego se partio a Alora donde ya sabian del escudero todo lo que avia passado, y fue de todos rescebido con mucho regozijo y alegria. El Abencerraje y su hija parecieron ante el con harta vergüença, y le besaron las manos. El los rescibio muy bien, y les dixo. No se trate aqui de cosa passada, yo os perdono averos casado sin mi voluntad, que en lo demas, vos hija escogistes mejor marido, que yo os pudiera dar. El alcayde todos aquellos dias les hazia muchas fiestas: y una noche acabando de cenar en un jardin, les dixo. Yo tengo en tanto aver sido parte para que este negocio aya venido a tan buen estado, que ninguna cosa me pudiera hazer mas contento: y assi digo, que sola la honra de averos tenido por mis prisioneros quiero por rescate de la prision. De oy mas vos señor Abindarraez soys libre de mi para hazer de vos lo que quisierdes. Ellos le besaron las manos por la merced y bien que les hazia: y otro dia por la mañana partieron de la fortaleza, acompañandolos el Alcayde parte del camino. Estando ya en Coyn gozando sossegada y seguramente el bien que tanto avia desseado. El padre les dixo. Hijos aora que con mi voluntad soys señores de mi hazienda, es justo que mostreys el agradescimiento que a Rodrigo de Narvaez se deve, por la buena obra que os hizo: que no por aver usado con vosotros de tanta gentileza ha de perder su rescate, antes le meresce muy mayor. Yo os quiero dar seys mil doblas zaenes, embiadselas, y tenelde de aqui adelante por amigo, aunque las leyes sean diferentes. Abindarraez le beso las manos y tomandolas con quatro muy hermosos cavallos y quatro lanças con los hierros y cuentos de oro, y otras quatro dargas, las embio al alcayde de Alora, y le escrivio assi.

Carta del Abencerraje Abindarraez, al Alcayde de Alora.

Si piensas Rodrigo de Narvaez, que con darme libertad en tu castillo, para venirme al mio, me dexaste libre: engañaste, que quando libertaste mi cuerpo, prendiste mi coraçon (las buenas obras, prisiones son de los nobles coraçones). Y si tu por alcançar honra y fama acostumbras hazer bien a los que podrias destruir: yo por parescer a aquellos donde vengo, y no degenerar de la alta sangre de los Abencerrajes, antes coger y meter en mis venas toda la que dellos se vertio, estoy obligado a agradecerlo, y servirlo. Rescibiras de esse breve presente la voluntad de quien le embia, que es muy grande y de mi Xarifa: otra tan limpia y leal, que me contento yo de ella. El alcayde tuvo en mucho la grandeza y curiosidad del presente: y rescibiendo del los cavallos ,y lanças, y dargas, escrivio a Xarifa assi

*Carta de el Alcayde de Alora, a la hermosa Xarifa*

Hermosa Xarifa. No ha querido Abindarraez dexarme gozar de el verdadero triumpho de su prision, que consiste en perdonar y hazer bien: y como a mi en esta tierra nunca se me ofrecio empresa tan generosa, ni tan digna de Capitan Español, quisiera gozarla toda y labrar della una estatua para mi posteridad y descendencia. Los cavallos y armas rescibo yo para ayudarle a defender de sus enemigos. Y si en embiarme el oro se mostro cavallero generoso, en rescebirlo yo pareciera cobdicioso mercader: yo os sirvo con ello en pago de la merced que me hezistes en serviros de mi en mi castillo. Y tambien señora yo no acostumbro robar damas, sino servir las y honrarlas. Y con esto les bolvio a embiar las doblas. Xarifa las rescibio, y dixo. Quien pensare vencer a Rodrigo de Narvaez, de armas, y cortesia, pensara mal.

De esta manera quedaron los unos de los  
 otros muy satisfechos y contentos, y  
 travados con tan estrecha amistad,  
 que les duro toda la  
 vida.

Impresso en la noble  
 villa de Medina del Campo,  
 por Francisco del  
 Canto  
 Año. M. D. L. X. V.

**Anexo 3**

**RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LA OBRA  
ORIGINAL Y LA OBRA ADAPTADA A PARTIR DEL  
ANÁLISIS DE *PARAMTEXT***



### Total de entradas: texto original

<b>Sin palabras vacías</b>	<b>Total</b>
Caracteres	25268
Caracteres de las palabras vacías	9232
Palabras	3993
Palabras diferentes	1766
Palabras vacías	3749
Palabras vacías diferentes	137
Oraciones	345
Oraciones de sólo palabras vacías	0
Número de párrafos	53
Párrafos de sólo palabras vacías	0

### Total de entradas: texto adaptado

<b>Sin palabras vacías</b>	<b>Total</b>
Caracteres	17727
Caracteres de las palabras vacías	6823
Palabras	2939
Palabras diferentes	1361
Palabras vacías	2784
Palabras vacías diferentes	162
Oraciones	384
Oraciones de sólo palabras vacías	0
Número de párrafos	141
Párrafos de sólo palabras vacías	0

### Frecuencia respecto al corpus: texto original

<b>Nº Palabras</b>	<b>% Palabras</b>	<b>Frec. en corpus</b>
316	17,89	Muy alta
497	28,14	Alta
176	9,97	Media
93	5,27	Baja
36	2,04	Muy baja
648	36,69	No aparecen en el corpus

### Frecuencia respecto al corpus: texto adaptado

<b>Nº Palabras</b>	<b>% Palabras</b>	<b>Frec. en corpus</b>
440	32,33	Muy alta
618	45,41	Alta
184	13,52	Media
67	4,92	Baja
15	1,1	Muy baja
37	2,72	No aparecen en el corpus

### Promedios: texto original

Sin palabras vacías	Media	Desviación típica	Moda	Mediana
Caracteres por palabra	6	6,35	5	6
Caracteres por palabra vacía	2	1,18	2	2
Caracteres por oración	73	62,31	13	55
Caracteres por párrafo	477	1247,03	13	18
Palabras por oración	12	9,5	8	9
Palabras vacías por oración	11	9,48	6, 11	8
Palabras por párrafo	75	203,86	2	3
Palabras vacías por párrafo	71	194,37	1	2
Oraciones por párrafo	7	15,57	1	1

### Promedios: texto adaptado

Sin palabras vacías	Media	Desviación típica	Moda	Mediana
Caracteres por palabra	6	3,92	5	6
Caracteres por palabra vacía	2	1,18	2	2
Caracteres por oración	46	32,36	45	41
Caracteres por párrafo	126	198,28	13	55
Palabras por oración	8	5,03	6	7
Palabras vacías por oración	7	4,96	4	6
Palabras por párrafo	21	32,73	5	10
Palabras vacías por párrafo	20	31,67	6	9
Oraciones por párrafo	3	3,4	1	2

### Total de categorías gramaticales: texto original

Categoría gramatical	Frecuencia
Verbos	2264
Sustantivos	4685
Adjetivos	2017
Adverbios	716
Pronombres	4556
Preposiciones	1016
Artículos	680
Conjunciones	1454
Contracciones	88
No reconocidas	1193
No reconocidas (sin repetición)	620

### Total de categorías gramaticales: texto adaptado

Categoría gramatical	Frecuencia
Verbos	2487
Sustantivos	4061
Adjetivos	1685
Adverbios	644
Pronombres	3744
Preposiciones	732
Artículos	529
Conjunciones	1204
Contracciones	65
No reconocidas	25
No reconocidas (sin repeticiones)	14

### Promedios categorías gramaticales: texto original

Dato	Media	Desviación típica	Moda	Mediana
Verbos por oración	7	6,63	0	5
Verbos por párrafo	43	120,14	0	1
Sustantivos por oración	14	11,41	6	10
Sustantivos por párrafo	88	230,18	2, 3	7
Adjetivos por oración	6	5,93	0	4
Adjetivos por párrafo	38	99,61	0	1
Adverbios por oración	2	2,54	0	1
Adverbios por párrafo	14	39,08	0	0
Pronombres por oración	13	13,36	0	10
Pronombres por párrafo	86	257,73	0	0
Preposiciones por oración	3	2,82	2	2
Preposiciones por párrafo	19	49,58	1	1
Artículos por oración	2	2,09	0	1
Artículos por párrafo	13	34,56	0	1
Conjunciones por oración	4	4,22	0, 1	3
Conjunciones por párrafo	27	77,01	0	0
Contracciones por oración	0	0,56	0	0
Contracciones por párrafo	2	4,56	0	0
Palabras no reconocidas por oración	3	3,04	1	3
Palabras no reconocidas por párrafo	23	61,64	0	1

### Promedios categorías gramaticales: texto adaptado

Dato	Media	Desviación típica	Moda	Mediana
Verbos por oración	6	4,81	5	6
Verbos por párrafo	18	27,34	1	8
Sustantivos por oración	11	7,73	6	9
Sustantivos por párrafo	29	43,41	3, 5, 15	16
Adjetivos por oración	4	4,44	2	3
Adjetivos por párrafo	12	19,92	0	6

ANEXO 3. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LA OBRA ORIGINAL Y LA OBRA ADAPTADA  
A PARTIR DEL ANÁLISIS DE *PARAMTEXT*

Adverbios por oración	2	2,1	0	1
Adverbios por párrafo	5	9,09	0	2
Pronombres por oración	10	8,54	2	8
Pronombres por párrafo	27	43,48	0	13
Preposiciones por oración	2	1,77	1	2
Preposiciones por párrafo	5	8,7	1	2
Artículos por oración	1	1,37	1	1
Artículos por párrafo	4	6,26	0	2
Conjunciones por oración	3	2,84	2	2
Conjunciones por párrafo	9	13,87	0	3
Contracciones por oración	0	0,43	0	0
Contracciones por párrafo	0	0,84	0	0
Palabras no reconocidas por oración	0	0,32	0	0
Palabras no reconocidas por párrafo	0	0,52	0	0

### Flexión verbal: texto original

Flexión verbal	Frecuencia	Porcentaje (%)
<b>Inf.</b>	193	1,09
<b>Part.</b>	98	0,56
<b>Ger.</b>	83	0,47
1ª per. sing. pres. ind.	422	2,39
2ª per. sing. pres. ind.	48	0,27
3ª per. sing. pres. ind. 2ª per. sing. pres. ind. (ust.)	309	1,75
1ª per. plur. pres. ind.	5	0,03
2ª per. plur. pres. ind.	0	0
3ª per. plur. pres. ind. 2ª per. plur. pres. ind. (ust.)	27	0,15
<b>Presente de Indicativo</b>	811	4,59
2ª per. sing. pres. ind. (vos)	4	0,02
1ª per. sing. copret. ind.	10	0,06
2ª per. sing. copret. ind.	0	0
3ª per. sing. copret. ind. 2ª per. sing. copret. ind. (ust.)	10	0,06
1ª per. plur. copret. ind.	0	0
2ª per. plur. copret. ind.	0	0
3ª per. plur. copret. ind. 2ª per. plur. copret. ind. (ust.)	5	0,03
<b>Pretérito Indefinido</b>	29	0,17
1ª per. sing. pret. ind.	6	0,03
2ª per. sing. pret. ind.	6	0,03
3ª per. sing. pret. ind. 2ª per. sing. pret. ind. (ust.)	105	0,6
1ª per. plur. pret. ind.	6	0,03
2ª per. plur. pret. ind.	0	0
3ª per. plur. pret. ind. 2ª per. plur. pret. ind. (ust.)	42	0,24
<b>Imperfecto de Indicativo</b>	165	0,93
1ª per. sing. fut. ind.	0	0
2ª per. sing. fut. ind.	0	0
3ª per. sing. fut. ind. 2ª per. sing. fut. ind. (ust.)	0	0
1ª per. plur. fut. ind.	0	0
2ª per. plur. fut. ind.	0	0
3ª per. plur. fut. ind. 2ª per. plur. fut. ind. (ust.)	1	0,01
<b>Futuro simple</b>	1	0,01

ANEXO 3. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LA OBRA ORIGINAL Y LA OBRA ADAPTADA  
A PARTIR DEL ANÁLISIS DE *PARAMTEXT*

1ª per. sing. cond. simp. ind.	0	0
2ª per. sing. cond. simp. ind.	0	0
3ª per. sing. cond. simp. ind. 2ª per. sing. cond. simp. ind. (ust.)	0	0
1ª per. plur. cond. simp. ind.	0	0
2ª per. plur. cond. simp. ind.	0	0
3ª per. plur. cond. simp. ind. 2ª per. plur. cond. simp. ind. (ust.)	0	0
<b>Condicional simple</b>	0	0
1ª per. sing. pres. sub.	211	1,2
2ª per. sing. pres. sub.	34	0,19
3ª per. sing. pres. sub. 2ª per. sing. pres. sub. (ust.)	211	1,2
1ª per. plur. pres. sub.	4	0,02
2ª per. plur. pres. sub.	0	0
3ª per. plur. pres. sub. 2ª per. plur. pres. sub. (ust.)	6	0,03
<b>Presente de subjuntivo</b>	466	2,64
1ª per. sing. pret. sub.	34	0,19
2ª per. sing. pret. sub.	0	0
3ª per. sing. pret. sub. 2ª per. sing. pret. sub. (ust.)	34	0,19
1ª per. plur. pret. sub.	0	0
2ª per. plur. pret. sub.	0	0
3ª per. plur. pret. sub. 2ª per. plur. pret. sub. (ust.)	3	0,02
<b>Imperfecto de subjuntivo</b>	71	0,4
1ª per. sing. fut. sub.	12	0,07
2ª per. sing. fut. sub.	0	0
3ª per. sing. fut. sub. 2ª per. sing. fut. sub. (ust.)	12	0,07
1ª per. plur. fut. sub.	0	0
2ª per. plur. fut. sub.	0	0
3ª per. plur. fut. sub. 2ª per. plur. fut. sub. (ust.)	1	0,01
<b>Futuro simple de subjuntivo</b>	25	0,15
2ª per. sing. imperat.	278	1,58
1ª per. plur. imperat.	4	0,02
2ª per. plur. imperat.	21	0,12
2ª per. sing. imperat. (vos)	19	0,11

322

**Flexión verbal: texto adaptado**

Flexión verbal	Frecuencia	Porcentaje (%)
<b>Inf.</b>	166	1,09
<b>Part.</b>	90	0,59
<b>Ger.</b>	54	0,35
1ª per. sing. pres. ind.	326	2,13
2ª per. sing. pres. ind.	56	0,37
3ª per. sing. pres. ind. 2ª per. sing. pres. ind. (ust.)	252	1,65
1ª per. plur. pres. ind.	12	0,08
2ª per. plur. pres. ind.	22	0,14
3ª per. plur. pres. ind. 2ª per. plur. pres. ind. (ust.)	27	0,18
2ª per. sing. pres. ind. (vos)	10	0,07
1ª per. sing. copret. ind.	134	0,88
2ª per. sing. copret. ind.	1	0,01
3ª per. sing. copret. ind. 2ª per. sing. copret. ind. (ust.)	134	0,88

ANEXO 3. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LA OBRA ORIGINAL Y LA OBRA ADAPTADA  
A PARTIR DEL ANÁLISIS DE *PARAMTEXT*

1ª per. plur. copret. ind.	6	0,04
2ª per. plur. copret. ind.	1	0,01
3ª per. plur. copret. ind. 2ª per. plur. copret. ind. (ust.)	41	0,27
1ª per. sing. pret. ind.	64	0,42
2ª per. sing. pret. ind.	7	0,05
3ª per. sing. pret. ind. 2ª per. sing. pret. ind. (ust.)	245	1,6
1ª per. plur. pret. ind.	13	0,09
2ª per. plur. pret. ind.	2	0,01
3ª per. plur. pret. ind. 2ª per. plur. pret. ind. (ust.)	51	0,33
1ª per. sing. fut. ind.	20	0,13
2ª per. sing. fut. ind.	8	0,05
3ª per. sing. fut. ind. 2ª per. sing. fut. ind. (ust.)	5	0,03
1ª per. plur. fut. ind.	0	0
2ª per. plur. fut. ind.	5	0,03
3ª per. plur. fut. ind. 2ª per. plur. fut. ind. (ust.)	3	0,02
<b>Futuro de indicativo</b>	41	0,26
1ª per. sing. cond. simp. ind.	11	0,07
2ª per. sing. cond. simp. ind.	2	0,01
3ª per. sing. cond. simp. ind. 2ª per. sing. cond. simp. ind. (ust.)	11	0,07
1ª per. plur. cond. simp. ind.	0	0
2ª per. plur. cond. simp. ind.	0	0
3ª per. plur. cond. simp. ind. 2ª per. plur. cond. simp. ind. (ust.)	2	0,01
1ª per. sing. pres. sub.	150	0,98
2ª per. sing. pres. sub.	30	0,2
3ª per. sing. pres. sub. 2ª per. sing. pres. sub. (ust.)	150	0,98
1ª per. plur. pres. sub.	5	0,03
2ª per. plur. pres. sub.	10	0,07
3ª per. plur. pres. sub. 2ª per. plur. pres. sub. (ust.)	4	0,03
1ª per. sing. pret. sub.	28	0,18
2ª per. sing. pret. sub.	0	0
3ª per. sing. pret. sub. 2ª per. sing. pret. sub. (ust.)	28	0,18
1ª per. plur. pret. sub.	7	0,05
2ª per. plur. pret. sub.	0	0
3ª per. plur. pret. sub. 2ª per. plur. pret. sub. (ust.)	8	0,05
1ª per. sing. fut. sub.	0	0
2ª per. sing. fut. sub.	0	0
3ª per. sing. fut. sub. 2ª per. sing. fut. sub. (ust.)	0	0
1ª per. plur. fut. sub.	0	0
2ª per. plur. fut. sub.	0	0
3ª per. plur. fut. sub. 2ª per. plur. fut. sub. (ust.)	0	0
2ª per. sing. imperat.	221	1,45
1ª per. plur. imperat.	5	0,03
2ª per. plur. imperat.	19	0,12
2ª per. sing. imperat. (vos)	37	0,24
	282	1,84

### Flexión no verbal: texto original

Flexión no verbal	Frecuencia
Palabra sin flexión	3588
Masculino singular	4112
Femenino singular	4154
Masculino plural	1590
Femenino plural	1177
Común singular en cuanto al género	49
Común plural en cuanto al género	22
Ambiguo singular en cuanto al género	10
Neutro singular	662
Femenino singular	1
Masculino plural	1
Femenino plural	1
Diminutivo masculino singular	1
Diminutivo femenino singular	1
Diminutivo masculino singular	7
Diminutivo femenino singular	9
Aumentativo femenino singular	12
Aumentativo femenino plural	2
Despectivo femenino plural	1

### Flexión no verbal: texto adaptado

Flexión no verbal	Frecuencia
Palabra sin flexión	2949
Masculino singular	3487
Femenino singular	3267
Masculino plural	1394
Femenino plural	1032
Común singular en cuanto al género	63
Común plural en cuanto al género	25
Ambiguo singular en cuanto al género	7
Neutro singular	551
Femenino singular	2
Masculino plural	1
Femenino plural	1
Superlativo femenino singular de un adjetivo	1
Diminutivo masculino plural	4
Diminutivo masculino singular	6
Diminutivo femenino singular	8
Aumentativo femenino singular	7
Aumentativo femenino plural	2
Despectivo femenino singular	1

