

Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

*LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS ESPAÑOLES EN EL AULA DE
SECUNDARIA: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*

Autora: Cristina García Acebes

Tutora: Esperanza María Rivera Salmerón

Julio 2018

*Los clásicos ayudan a vivir,
y a morir, y a olvidar nuestras miserias,
y a no perdernos por el laberinto
sin Teseo ni Ariadna que es el mundo.*

Luis Alberto de Cuenca

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN

1. LA INVESTIGACIÓN	7
1.1 ¿Qué es la investigación?	7
1.2 La investigación educativa.....	8
1.2.1 Investigación educativa en España.....	10
1.3 Paradigmas de investigación.....	11
1.4 Metodología y tipos de diseño.....	13
1.4.1 Diseño cuantitativo.....	13
1.4.2 Diseño cualitativo.....	13
1.4.2.1 El cuestionario.....	14
1.5 La investigación-acción.....	15
2. LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	19
2.1 Metodologías didácticas de la literatura.....	20
2.2 La educación literaria.....	21
3. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN: LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS ESPAÑOLES EN EL AULA DE SECUNDARIA	27
3.1 Fases del proyecto.....	27
3.1.1 Elección del tema de investigación.....	27

3.1.1.1 Los <i>clásicos</i> y el <i>canon</i>	28
3.1.1.2 El <i>canon pedagógico</i>	33
3.1.1.3 La lectura de los clásicos en las aulas.....	35
3.1.2 Identificación del problema.....	37
3.1.3 Revisión en la literatura.....	37
3.1.4 Selección del método y del diseño.....	39
3.1.5 Recolección de datos.....	39
3.1.6 Análisis de los datos.....	39
3.1.6.1 Análisis <i>Univariante</i>	39
3.1.6.2 Análisis <i>Bivariante</i>	43
3.1.6.3 Análisis <i>Multivariante</i>	46
3.1.7 Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones....	47
3.1.8 Redacción del informe final.....	47
4. SECUENCIA DIDÁCTICA.....	49
4.1 Introducción general.....	49
4.2 Descripción de los elementos de la tabla de programación.....	50
4.3 Metodología.....	57
4.4 Sesiones.....	58
5. CONCLUSIÓN FINAL.....	66
6. BIBLIOGRAFÍA.....	68
7. ANEXOS.....	74

INTRODUCCIÓN

A través de este Trabajo Fin de Máster se pretende plantear un proyecto de investigación-acción sobre la lectura de los clásicos en las aulas de secundaria de Lengua castellana y Literatura; en concreto, en el curso de tercero de la ESO. Debido a factores como déficit de tiempo, la escasez de recursos y medios o la falta de datos, no ha sido posible desarrollarlo de forma íntegra y llevarlo a la práctica, por lo que, en su lugar, se ha formulado una propuesta partiendo de una encuesta realizada durante el periodo de prácticas del “Máster en profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” en el curso mencionado anteriormente, ya que, como se verá después, esta constituye uno de los instrumentos más frecuentes en este tipo de investigación.

El trabajo está compuesto por varias partes: la primera de ellas se corresponde con el marco teórico, a través del cual se pretende justificar este modelo de intervención, que parte de un modelo científico; y en él se analizarán brevemente, además, temas como *la didáctica de la literatura* o *la educación literaria*, para posteriormente dar pie a la segunda de las partes mencionadas, que es el “proyecto” de investigación-acción. Como veremos después, está formado por varias partes, aunque nosotros nos centraremos exclusivamente en el tema de investigación, que es *La lectura de los clásicos en las aulas de secundaria*, tras explicar además algunas nociones importantes para nuestro trabajo, como *clásico*, *canon* y *canon pedagógico*; finalmente, aportaremos el análisis de los datos recogidos con su correspondiente conclusión.

Los resultados de esta encuesta nos conducirán a la tercera de las partes, aquella concerniente a la secuencia didáctica que hemos denominado “Remasterización del *Quijote*”, y que estará situada en un contexto determinado, una clase de tercero de la ESO, cuya aplicación será destinada también a un grupo de alumnos en particular (aunque no se descarta que pueda llevarse a cabo en otros contextos). Todo ello se realizará tomando como referencia la Ley Educativa vigente, con sus respectivos contenidos, objetivos, competencias, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Hemos decidido utilizar la obra de *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes para formular la secuencia didáctica porque pensamos que es una de las obras cumbre no solo de la literatura nacional, sino universal, la cual,

generalmente, no se trabaja con todos los recursos didácticos que tenemos a nuestro alcance, o al menos no de la forma más correcta —y hablamos aquí desde la propia experiencia educativa, tanto desde la de alumno como desde la de profesor de prácticas de este Máster de educación—. Pensamos que es una obra con un gran abanico de posibilidades para trabajar con ella desde múltiples y distintas perspectivas, que podrían utilizarse con el fin de hacer llegar a los alumnos la gran obra cervantina con amenidad, dinamismo y pasión.

Para finalizar, se expondrá una conclusión general que servirá, además, como reflexión de todo lo que ha sido anteriormente abordado, tanto en la parte “teórica” como en la “práctica”; a continuación se presentará la pertinente bibliografía, la cual está dividida, por un lado, en una sección de entradas bibliográficas donde aparecen trabajos académicos, artículos, etc., otra de *webgrafía*, en la que incluimos diferentes enlaces de internet y artículos electrónicos, links de *youtube* e incluso algún blog, y la última de ellas, en la que se muestran las referencias legislativas que han sido tomadas para la realización de este trabajo. En último lugar presentamos los anexos, entre los que se encuentran diferentes leyes, imágenes (de *google imágenes*), y textos y canciones que habrán sido utilizados previamente para la secuencia didáctica, así como la encuesta que se realizó a los alumnos.

En suma, el objetivo principal de este trabajo es la aplicación de unos conocimientos teóricos básicos a un proyecto de investigación-acción, que concluirá con una propuesta didáctica final, en la que se abordará un tema importante del área de lengua y literatura española como es la lectura de los clásicos españoles en las aulas y, en concreto, a través del estudio del *Quijote*.

1. LA INVESTIGACIÓN

En este primer apartado se tratará de dar respuesta a qué es la investigación y qué supone la investigación científica, y se estudiará con brevedad el lugar que tiene el conocimiento científico en la educación.

1.1 ¿Qué es la investigación?

Una de las características principales del ser humano es la curiosidad y, con ella, el ansia de conocimiento y entendimiento. En palabras de Louis Cohen y Lawrence Manion (1990: 23), “para alcanzar estos fines, el hombre se ha servido de una serie de medios que pueden clasificarse en tres categorías: la *experiencia*, el *razonamiento* y la *investigación*”. Acudiremos a la primera cuando nos dispongamos a resolver un problema dado, haremos uso de la segunda cuando tratemos de comprender el mundo que nos rodea y finalmente utilizaremos la tercera como medio para descubrir la verdad. Por ello, podríamos afirmar que la *investigación* consiste en una recogida de datos o información necesarios para la resolución de una incógnita y, de esta manera, solventar un problema.

De acuerdo con la distinción presocrática entre *doxa* y *episteme* mencionada en Bisquerra (2014: 20), en la que se establece, por un lado, que la *investigación* “nos permite obtener una *doxa* o un *conocimiento vulgar* de la realidad, entendido como una forma de conocimiento práctico que se transmite directamente de unos a otros y está basado en las creencias, la autoridad o la institución”, mientras que, por otro, la *investigación científica* nos ofrece la oportunidad del conocimiento de la naturaleza de los fenómenos en forma de *episteme*, o *conocimiento científico*, que difiere del vulgar por su carácter demostrable y aceptable, tomaremos la acepción clara de *investigación científica* de Kerlinger (1970); este la define de la siguiente forma: “la investigación sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones presumidas entre fenómenos naturales”, es decir, la aplicación del *método científico* para la adquisición de un conocimiento científico y el desarrollo de la *ciencia*. Además, añadiremos que “la investigación tiene tres características particulares que la distinguen [...], a saber: que es sistemática y controlada [...], que es empírica [...] y que es autocorrectora” (Cohen y Manion, 1990: 27).

Otra posible definición, partiendo de la idea de que esta comienza con el tratamiento de un problema que ha de ser resuelto, es la del “proceso por el cual se

intenta dar respuesta a problemas científicos mediante procedimientos sistemáticos, que incluyen la producción de información válida y confiable” (Borsotti, 2009).

Deducimos de esto que la investigación requiere, ineludiblemente, una importante toma de decisiones por parte del investigador.

Como es bien sabido, los fenómenos educativos están llenos de complejidades y peculiaridades, con lo que, consecuentemente, la aplicación del método científico ha tenido que adaptarse dependiendo del aspecto sobre el cual se quiera incidir. Por ello, como veremos posteriormente, la investigación educativa se caracterizará por su flexibilidad, pluralidad de enfoques, metodologías y resultados.

En relación a los métodos de investigación, los abarcaremos sucintamente en el apartado 1.5 (“La investigación acción”) a través de un esquema, teniendo en cuenta la finalidad que cada uno de ellos persiga; por un lado, encontraremos aquellos destinados a la obtención de conclusiones, de la que se ocupa la *investigación básica*; y, por otro, los orientados a la toma de decisiones, que se lleva a cabo a través de una *investigación aplicada* (Bisquerra, 2004: 34).

1.2 La investigación educativa

En este punto nos centraremos en la investigación en el ámbito educativo, ya que es el campo científico en el que se va a desarrollar este proyecto. Realizaremos aquí una introducción en la que hablaremos brevemente, y en primer lugar, de la *ciencia de la educación*, pues es la que nos atañe; y, posteriormente, por un lado, de los orígenes de la *investigación educativa* y su aparición en España, y, por otro, de algunas de las definiciones que se han formulado, para terminar con la que, pensamos, es la que más se adecua a este trabajo.

En relación al campo educativo en Occidente, nos encontramos con que la *ciencia de la educación* se caracteriza por su progreso pendular y desigual. Se piensa que uno de los motivos principales de que así sea es el hecho de que se haya apoyado demasiado, con el fin de progresar, en la primera de las categorías nombradas al comienzo del trabajo: la experiencia. Por ello, es oportuno dejar patente que la investigación es la manera más eficiente de acercarse a la verdad, ya que combina tanto la experiencia como el razonamiento, resultando así una herramienta de lo más completa. Además, hay que destacar y tener en cuenta que la creatividad, la innovación, junto con el empleo de métodos científicos y la generación de nuevos conocimientos,

son elementos que la definen y, en consecuencia, debemos tomarlos muy en cuenta a la hora de emprender un proyecto.

La *investigación educativa* como disciplina tiene una trayectoria breve, de aproximadamente un siglo; se origina a finales del siglo XIX, cuando la pedagogía, a imitación de otras disciplinas humanísticas, adopta la metodología científica como instrumento imprescindible para constituirse como ciencia; esto fue el resultado de un paulatino y costoso proceso que comienza a finales de la Edad Media y principios de la Edad Moderna, con trabajos de múltiples e ilustres autores como Galileo Galilei, gracias a los cuales surgieron nuevas formas de acercamiento al conocimiento de la realidad.

Es importante destacar que el término *investigación educativa*¹ es más bien reciente y sustituye a lo que comúnmente se conocía como *pedagogía experimental*, una ciencia que “nace en un contexto histórico y social en el que se presta especial interés a afianzar la educación sobre fundamentos empíricos, e incorporar el método experimental en las ciencias humanas” (Schuster *et alii*, 2013: 114). Este concepto ha seguido una evolución cargada de modificaciones con el surgimiento sucesivo de nuevos enfoques para el tratamiento de los fenómenos educativos. Por ello, en la actualidad, son dispares los significados que se le han atribuido.

Una posible definición de *investigación educativa* es la tomada por Schuster *et alii* (2013: 112), propuesta por Arnal, Latorre y del Rincón (1994), como la disciplina que “trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo”. Asimismo, otra opción es la que nos ofrece Hernández Pina (1995), quien la entiende como “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” (Schuster *et alii*, 2013: 114). Es precisamente esta acepción la que nosotros tomaremos como referente para desarrollar el proyecto de investigación educativa ante el que nos encontramos.

¹ Como se indica en Schuster *et alii* (2013), este cambio conceptual y terminológico se produce por motivos de carácter sociocultural y por la preexistencia de las aportaciones del mundo anglosajón en el campo educativo.

No obstante, consideramos pertinente añadir otras dos definiciones que recoge Bisquerra (2014: 39). La primera de ellas es la propuesta por el Centro para la Investigación e Innovación Educativas² en 1995 y dice así:

Una búsqueda sistemática y original, asociada con el desarrollo de actividades con la finalidad de incrementar el caudal de conocimientos sobre la educación y el aprendizaje, y la utilización de este conocimiento acumulado para promover nuevas aplicaciones o para mejorar el esfuerzo deliberado y sistemático en aras de transmitir, evocar o adquirir conocimientos, actitudes, habilidades y sensibilidades, y cualquier tipo de aprendizaje que resulte de este esfuerzo.

La segunda, por su parte, se corresponde con la que ofreció la OCDE³ en 1996:

La investigación y el desarrollo educativo es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las finalidades de la educación; a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos; al trabajo de los educadores; a los recursos y los acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo; a las políticas y las estrategias para lograr los objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación.

1.2.1 La investigación educativa en España

En España, la *investigación educativa* comienza a cobrar importancia desde antes de los años treinta, momento en el que la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio intenta sistematizar los conocimientos pedagógicos a través de importantes traducciones y obras como las de Ramón Ruiz Amado y Lorenzo Luzuriaga (años 30). Tras la Guerra Civil, los estudios pedagógicos resurgen con fuerza, tomando como referencias la *Revista Española de Pedagogía* (1943) fundada por el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) y que en la actualidad edita el *Instituto Europeo de Iniciativas Educativas*; la creación de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) en 1949; y aportaciones de significativos profesores de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Barcelona. En 1981 tiene lugar el

² CERI- Centre for Educational Research and Innovation.

³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

“Primer Seminario de Modelos de Investigación Educativa” de los que posteriormente surgirá la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Ya en 1990 con la aprobación de la LOGSE comienza una reforma en la educación que exige el compromiso por parte de los poderes públicos en la evaluación de la calidad del sistema educativo, y se crea el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE), que depende de la secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Bisquerra, 2014: 59-61).

Aprovecharemos este apartado también para anotar que desde 1990, año en que se instauró la mencionada LOGSE⁴, hasta la actualidad, la propia educación en sí misma ha sufrido cuantiosos cambios en España, ya que se han decretado numerosas leyes en un periodo de tiempo muy corto, aunque no todas han entrado en vigor: *La Ley Orgánica de Calidad de la Educación* en 2002 (LOCE); *la Ley Orgánica de Educación* de 2006 (LOE) y la actual *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* de 2013 (LOMCE⁵); cada una de ellas ha modificado, en mayor o menor medida, el sistema educativo, probablemente debido al constante cambio de gobierno del país y al interés de este por regular algo tan esencial como lo es la educación, lo que ha creado una sensación de cierta “inestabilidad” en la educación española, .

Finalmente, querríamos aludir a algunas asociaciones de investigación de interés a nivel europeo, entre las que podemos destacar: la EERA (European Educational Research Association), fundada en 1994; la *Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation* (AECSE), la *British Educational Research Association* (BERA) o la *Nordic Educational Research Association* (NERA).

1.3 Paradigmas investigación

Volviendo de nuevo a la investigación, adjuntamos seguidamente un “cuadro-resumen” donde se reflejan claramente los tres paradigmas fundamentales desde los que se puede abordar la investigación educativa: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Lo mostramos, como decíamos, de una forma esquemática:

⁴ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España. Fue importante porque supuso el inicio de un sistema educativo basado en los principios constitucionales y aprobó un sistema descentralizado de enseñanza, dotando a las comunidades autónomas de la oportunidad de aportar gran parte de los contenidos curriculares y la gestión de los centros.

⁵ También es coloquialmente conocida como la “Ley Wert”, y surge como una propuesta de reforma de las leyes anteriormente mencionadas.

Paradigma /Dimensión	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Fundamentos y teorías que lo sustentan	Racionalista. Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría Crítica.
Método asociado	Cuantitativo	Naturalista, cualitativo	Dialéctico
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
Relación Sujeto/ Objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
Teoría/ Práctica	Disociada, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad. Validez consensuada.
Técnicas: Instrumentos, Estrategias.	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participante.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo. Estadística descriptiva e	Cualitativo. Introducción analítica.	Intersubjetivo. Dialéctico.

	inferencial.	Triangulación.	
--	--------------	----------------	--

Tabla 1. *Paradigmas principales de la investigación educativa*⁶

1.4 Metodología y tipos de diseño

La metodología deriva directamente de los paradigmas anteriormente enunciados y son: metodología científica, tradicional y crítica.

El siguiente aspecto que trataremos será el de los tipos de diseño que se llevan a cabo en la investigación según las diferentes metodologías y teniendo en cuenta que, aunque la investigación educativa se rija por los tres paradigmas señalados con anterioridad, positivista, interpretativo y socio-crítico, de este proyecto solo formarán parte los dos primeros. Los diseños son los mismos que se han utilizado a lo largo de la historia en las ciencias sociales, por lo que este tipo de investigación está sometida a requerimientos semejantes.

Nos encontraremos, entonces, ante dos tipos de diseño, el cuantitativo y el cualitativo, que son, según Bisquerra (2014: 63), las dos tendencias principales de este ámbito, siendo la segunda una de las más significativas a principios de este siglo XXI.

1.4.1 El diseño cuantitativo

El diseño cuantitativo podemos caracterizarlo con tres propiedades principales, a saber: “el énfasis en la precisión de los procedimientos para la medición, [...] la selección subjetiva e intersubjetiva de indicadores de ciertos elementos de procesos, hechos, estructuras y personas [...] y la búsqueda de la generalización” (Schuster *et alii*, 2013: 128-129).

1.4.2 El diseño cualitativo

Por otro lado, del cualitativo afirmaremos que “es una modalidad de aproximarse a estudiar el fenómeno educativo especialmente útil para estudiar los contextos educativos en su ambiente natural” (Schuster *et alii*, 2013: 129). Además, constaría de los mismos componentes que el arriba mencionado, aunque las técnicas que en él se emplean son también prácticas para llevar a cabo estudios en profundidad sobre una población escasa. A nivel de diseño, también difieren en que todo el proceso de recogida de datos, análisis, etc., es continuo a lo largo de la investigación.

⁶ Tabla tomada de Schuster *et alii* (2003: 122).

Ampliaremos ahora este último, el diseño cualitativo, ya que será el escogido posteriormente para este trabajo. Como se indica en Schuster *et alii* (2013: 130-132) diremos que:

- 1) La teoría que produce está fundamentada, es decir, se genera en forma posterior a la investigación, empleando preferentemente el método inductivo, lo que la convierte en una teoría fundada y corroborada en la realidad estudiada.
- 2) Al final es explícita y da cuenta de situaciones y eventos. Al inicio de la investigación la hipótesis es implícita, también denominada hipótesis o supuestos de trabajo.
- 3) La posibilidad de controlar los factores externos es alta desde el paradigma interpretativo, y esta depende de cómo se lleve a cabo la investigación.
- 4) Los tipos de estudios son fenomenológicos, etnográficos, etnometodológicos, de teoría fundamentada, biografías y las distintas formas que adopta la investigación acción.
- 5) El tipo de muestra es intencionado, también denominado *muestra temática*, de posibilidad o no probabilística, debido a que se elige en una población o grupos que tengan las particularidades o características de lo que se desee conocer.
- 6) El tamaño de la muestra depende de la comprensión del problema y de la disponibilidad de la información.
- 7) Las técnicas más utilizadas son las basadas en la observación en sus distintas modalidades de participación: notas de campo, entrevistas a través de cuestionario, análisis de documentos, etc.
- 8) El tipo de información recopilada dependerá de la construcción del problema y se define por saturación (la información recopilada se empieza a repetir) a través de sucesivas aproximaciones explicativas que se desarrollan.
- 9) El análisis de la información se lleva a cabo a través de asociaciones lógicas. Éste es parte de un proceso interpretativo que tiene presente el contexto, la comprensión y la hermenéutica.

Dentro de este diseño, podemos encontrarnos con distintos instrumentos de los que poder servirnos, como los mencionados en el punto 7, y, puesto que el cuestionario es el que hemos decidido desarrollar para este trabajo, a continuación haremos una breve descripción de él.

1.4.2.1 El cuestionario

Gracias a la evolución y el desarrollo de la estadística, este tipo de metodología es hoy en día una de las más frecuentes en la investigación social y se basa en el autoinforme como sistema de recogida de datos. Alguno de sus antecedentes más destacables es, por ejemplo, el censo del antiguo Egipto, y además se apoya en la estadística que surge a mediados del siglo XVIII o la teoría de la probabilidad, que comienza a originarse durante el siglo XVII, a partir del creciente interés por los juegos de azar y que asienta sus bases a principios del siglo XX.

Se trata, pues, de una técnica de investigación cualitativa que es definida por Julio Meneses (2011: 24) como “el instrumento estandarizado que utilizamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas; fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas”; es decir,

la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de interés.

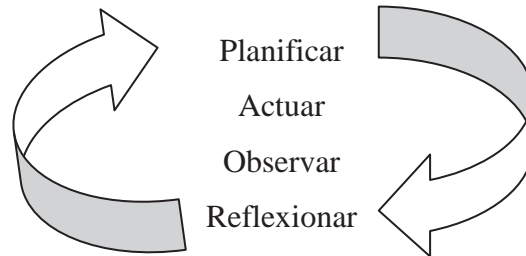
De esta forma, utilizaremos el término *cuestionario* para referirnos a la técnica o instrumento empleado frente al de la *metodología de encuestas*, con la que se hace alusión al proceso de diseño, administración y recogida de datos.

Concluiremos entonces afirmando que un cuestionario representa un caso específico con el que se busca la elaboración de datos cuantitativos para su posterior procesamiento y análisis estadístico, presentados de forma estructurada a un grupo de personas que simbolizan una población concreta.

1.5 La investigación-acción

Como bien se ha mencionado anteriormente, debido a diversos motivos no ha sido posible desarrollar un proyecto completo de *investigación-acción*, término que es posible difiera según cada profesional en la materia, aunque por lo general se puede definir como “un método cualitativo que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, para descubrir aspectos que pueden ser mejorados” (Gutiérrez Quintana 2007: 337). Las denominaciones que esta ha recibido

desde que el psicólogo social K. Lewin, en la década de los cuarenta, decidiera iniciar este tipo de labor, han sido muy dispares, pero todas coinciden en “afrontar la práctica docente como marco de referencia de todo el proceso de investigación” (Gutiérrez Quintana, 2007: 337) y en distinguir cuatro fases fundamentales en el proceso, dispuestas, como vemos a continuación, en forma de espiral:



Esta disposición se debe a que todo lo extraído en el estudio nos conduce nuevamente al planteamiento de nuevos aspectos sobre los que intervenir, planificando y aplicando acciones alternativas para propiciar una mejora, ya sea a través de la proposición de actividades diferentes, una mejor gestión del tiempo, o una distribución de aula que diste de la actual, etc. Es destacable, además, que este modelo de investigación en la actualidad tiene un fuerte apoyo desde las políticas educativas y es considerado de gran importancia debido a que se basa en la práctica real.

A continuación plasmaremos un esquema en el cual podemos ver dónde se encuentra situada la investigación-acción dentro de los métodos de investigación.

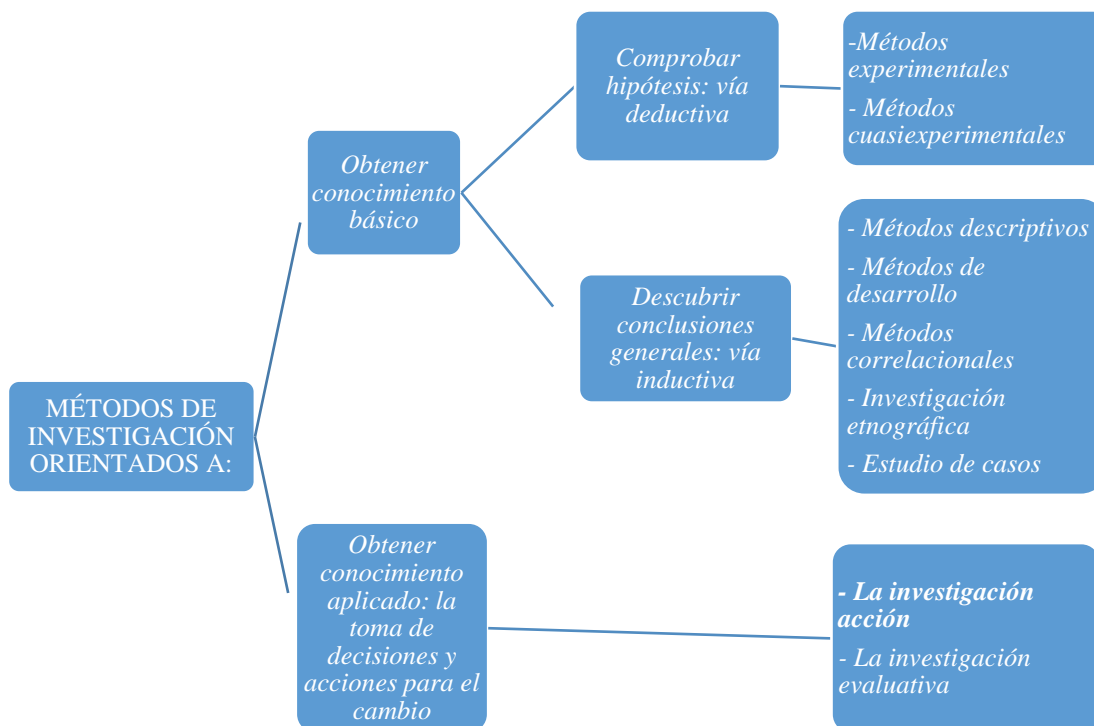


Figura. 1. Los principales métodos de investigación empírica en el ámbito educativo⁷.

Seguidamente, presentaremos aquí lo que podría ser un modelo de proceso de investigación que, además, lo tomaremos como referencia para el de investigación-acción que propondremos, aunque habría que completarlo al final (pues, como dijimos, en este trabajo no se desarrollará por completo debido a la imposibilidad que hemos tenido de llevarlo al aula). Por ello, trataremos de desarrollar brevemente todos los puntos, centrándonos principalmente en el primero: 1) *La selección de un tema o área a investigar*, porque está relacionado directamente con el apartado 4. (“Secuencia didáctica”) del presente trabajo; y el 4, 5, 6 y 7, aplicados al cuestionario realizado.

Haciendo alusión a la figura 2, proyectada en la página siguiente, en la que se presentan las fases del proceso punto por punto, hemos de aclarar que, para que se tratase de un modelo real de proceso de educación-acción, debería ser continuo, por lo que una vez finalizado retomaríamos el paso uno y lo reelaboraríamos partiendo de unas nuevas directrices.

⁷ Figura tomada de Bisquerra (2014: 35).

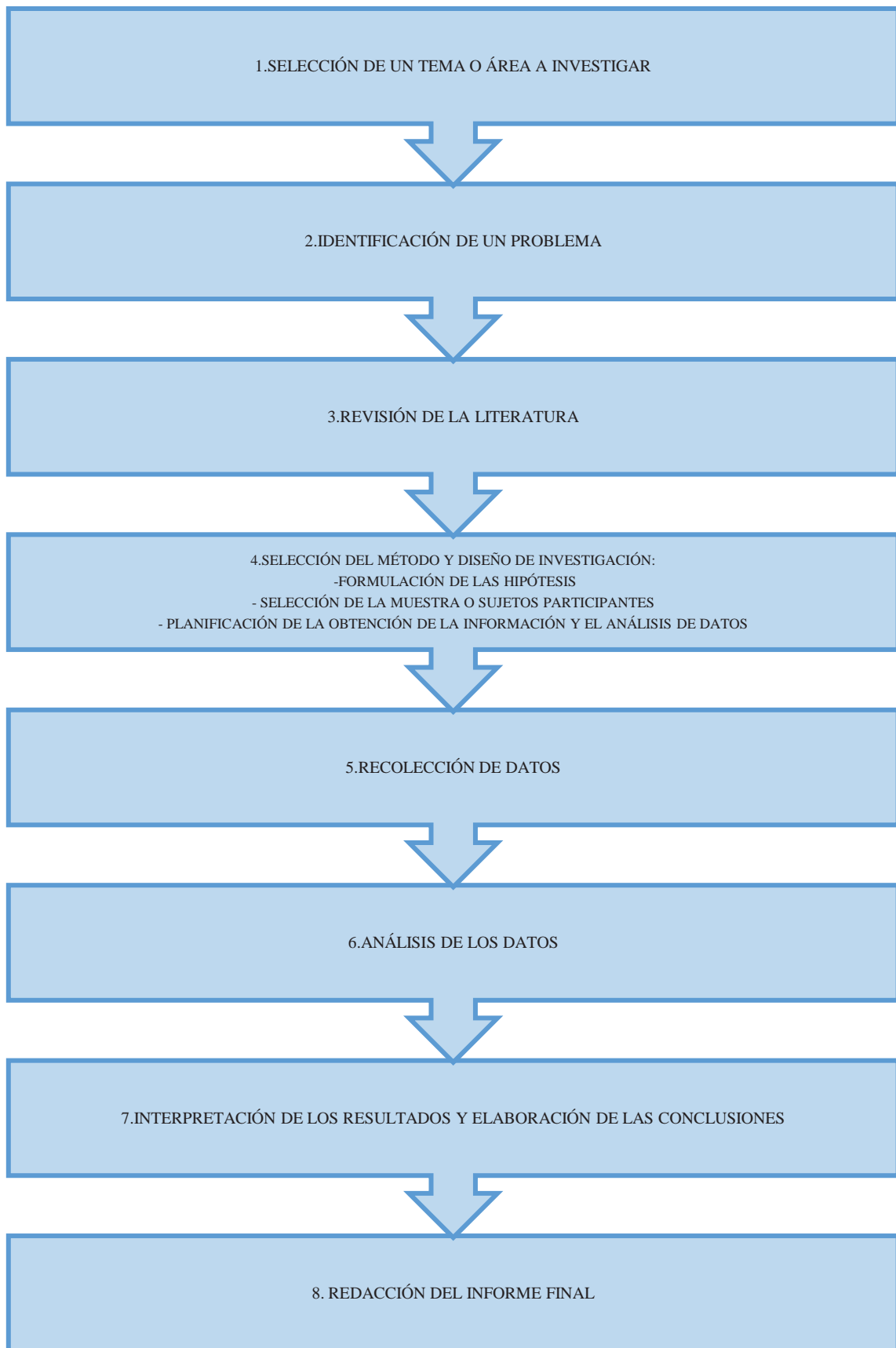


Figura. 2. El proceso de investigación⁸.

⁸ Figura tomada de Bisquerra (2014: 90).

2. LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

La didáctica de la literatura es, según Caro y González (2009: 2) “una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria”, donde lo importante no es la “enseñanza de contenidos” sobre la literatura, sino “aprender competencia comunicativa” con ella.

Como área de reflexión, se ha formado especialmente desde finales de los años sesenta, cuando se llega a la conclusión de que el modelo de enseñanza originado a finales del XIX no se ajustaba a la nueva sociedad de masas postindustrial que había surgido en Occidente. Este hecho condujo a una reflexión educativa que desde entonces se ha centrado en la búsqueda de soluciones con la ayuda de los diferentes progresos de las distintas áreas de referencia, proyectándose nuevas líneas educativas.

La enseñanza de la literatura es un campo que resulta complejo, ya que la propia literatura lleva intrínseca y refleja características de la sociedad, ideología, valores, etc., de cada época y a su vez “participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 1996: 123). Con ello, queremos reafirmar la idea de que

el modelo educativo adoptado responde, así, en primer lugar a la función que cada sociedad atribuye a la literatura. Esta función se corresponde con la determinación de unos contenidos docentes, de una selección de textos y de unas prácticas de enseñanza en el aula (Colomer, 1996: 123).

No es hasta finales del siglo XX cuando los estudios de pragmática literaria y de la lingüística del texto progresan hasta una consideración semiótica de la literatura que estima la idea de “competencia literaria” como un *uso social de interpretación y producción textual* de acuerdo con ciertas tipologías discursivas donde incide el lenguaje verbal y el no verbal.

La didáctica de la literatura es, pues, una disciplina globalizadora que favorece la interdisciplinariedad y la integración cognitiva y cultural, en cuyo enfoque confluyen múltiples ciencias como la *sociolingüística*, que proporciona el conocimiento de la situación cultural de los usos comunicativos; la *lingüística del texto*, la *gramática* y la

pragmática, que aportan estudios de las tipologías textuales, los actos de habla y reglas gramaticales con el objetivo de incrementar en el alumnado las habilidades estilísticas, lingüísticas y comunicativas; la *psicolingüística*, que participa a través de los estudios del contexto psicocognitivo del alumnado para que en la enseñanza se atienda el uso de la lengua y la literatura como factor constructivo del pensamiento y la socialización de las personas; y la *teoría literaria* y la *neorretórica*, que contribuyen con la trascendencia textual y el poder artífice de la imaginación que se alimenta de la recursividad que los escritos estéticos tienen para dialogar con los lectores (Caro y González, 2009: 4).

2.1 Metodologías didácticas de la literatura

La metodología didáctica de la literatura tiene como fin el desarrollo de la competencia literaria, que es concebida como

un proceso de desarrollo de capacidades y destrezas alcanzadas por el alumno, resultado de la articulación entre sus conocimientos literarios, saberes interculturales, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional, a través del contacto directo y del disfrute de la obra literaria, para poder establecer valoraciones y asociaciones en el orden de lo literario (EDURED.CU⁹, 2014)

Desde este punto de vista, la didáctica de la literatura está integrada por las antiguas aportaciones científicas sobre el tema con una nueva proyección comunicativa: el estudio de la historia de la literatura, de las tipologías discursivas y la técnica del comentario de texto. Asimismo, las nuevas perspectivas metodológicas de este tipo de didáctica, se asientan en la hoy en día denominada “educación literaria” (uno de los bloques principales de la asignatura de Lengua castellana y Literatura que marca el currículo), que se ha convertido en la vertiente más importante, pues se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra.

⁹ Página web *EcuRed. Conocimiento de todos y para todos* (https://www.ecured.cu/EcuRed:Enciclopedia_cubana).

2.2 La educación literaria

A través de esta educación literaria, se pretende potenciar la autonomía en el aprendizaje a través de talleres de animación a la lectura y la creatividad literaria con ayuda de las TIC¹⁰ y las bibliotecas en red. Es diferente tanto de la enseñanza tradicional de la literatura como del tratamiento funcional de la materia, basado en principios autoritarios con el fin del cumplimiento del programa por parte de los alumnos.

Diremos entonces, en palabras de Caro y González (2009: 6), que el cometido educativo de la literatura es “despertar el cultivo de la imaginación de los adolescentes en sus actos comprensivos y expresivos de intención literaria”. El cultivo de la literatura “dinamiza la combinación de todas las competencias comunicativas con todas las competencias generales, incluida la competencia del *saber ser*¹¹, pues pone en práctica el conocimiento solidario de la existencia”. En este sentido, es interesante también la opinión de Dámaso Alonso (1974: 10-11):

la literatura es la enseñanza más formativa que puede recibir el hombre. Es necesario explicar lo que entiendo aquí por “enseñanza” y por “literatura”. Mi concepto, ahora, de literatura es enormemente amplio, tanto que haría torcer el gesto (quizá con razón) a críticos algo exigentes. Tiene sus orillas en los géneros más populares, desdeñados en los círculos literarios selectos; llega a toda la información de los periódicos (aun la meramente noticiosa); pero su centro está en ese prodigioso ámbito espiritual donde son lumbreras fijas Homero, Virgilio, Dante, Shakespeare, Cervantes, etc. [...] La lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser. Toda lectura, y en grado más intenso, la lectura de esa porción nuclear o centro de lo que he llamado “literatura”.

A continuación, añadimos lo que se indica al respecto en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, para completar las opiniones de los citados estudiosos con las pautas que marca la ley vigente. Sobre la LOMCE se indica en primer lugar lo siguiente:

¹⁰ Tecnologías de la Información y la Comunicación, compuesta por los recursos, programas y herramientas que nos permiten administrar, compartir y procesar información a través de numerosos soportes tecnológicos como, por ejemplo, ordenadores, tabletas, etc.

¹¹ Es una de las competencias básicas de la educación junto a *saber conocer* y *saber hacer*.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

Evidentemente, nosotros reflejaremos solo lo que aquí se expone en materia de Educación literaria (pp. 32163-32164):

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.[...] La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos.[...] La lectura de textos diversos y su comprensión contribuye a la adquisición de destrezas comunicativas. La organización de los contenidos no pretende jerarquizar los aprendizajes dentro del aula, sino que responde a las destrezas básicas que debe manejar el alumnado para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria.

[...] El bloque Educación literaria asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico.

Es un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de textos literarios y obras completas que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura.

La distribución de contenidos se reparte a lo largo de las etapas de la siguiente manera.

En la ESO se aborda un estudio progresivo de la literatura: se parte de un acercamiento a los géneros literarios y se continúa planteando progresivamente

una visión cronológica desde la Edad Media hasta el siglo XX, siempre a través de la selección de textos significativos.

Será en los dos cursos del Bachillerato cuando el alumnado profundice en la relación entre el contexto sociocultural y la obra literaria. Por otro lado, es importante favorecer la lectura libre de obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. Se trata de conseguir lectores que continúen leyendo y que se sigan formando a través de su libre actividad lectora a lo largo de toda su trayectoria vital: personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos a través de una lectura analítica y comparada de distintos fragmentos u obras, ya sea de un mismo periodo o de periodos diversos de la historia de la literatura, aprendiendo así a integrar las opiniones propias y las ajenas. En resumen, esta materia persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias más importantes de todos los tiempos.

Puesto que nuestra propuesta se enmarca dentro de la comunidad autónoma de Castilla y León, seguimos, asimismo, la ORDEN EDU 362/2015, en la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Castilla y León y, en concreto, el de la asignatura de Lengua castellana y Literatura. A continuación plasmaremos lo correspondiente al bloque de Educación literaria en tercero de la ESO, ya que es el curso en el que hemos enfocado este trabajo, con sus correspondientes contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (p. 32179):

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Plan lector. Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de	1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas	1.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre

<p>enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora. Introducción a la literatura a través de los textos. Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la literatura desde la Edad Media al Siglo de Oro y acercamiento a algunos autores y obras relevantes.</p>	<p>a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria</p> <p>2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.</p> <p>3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p> <p>4. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.</p> <p>5. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un</p>	<p>diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).</p> <p>1.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.</p> <p>1.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que responden a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve. 2.1 Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.</p> <p>2.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.</p> <p>2.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.</p> <p>2.4. Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones</p>
---	--	--

	<p>tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.</p>	<p>de los demás.</p> <p>3.1. Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.</p> <p>4.1. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.</p> <p>5.1. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.</p> <p>5.2. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.</p>
--	---	--

Como se ha podido ver en el esquema anterior, íntimamente relacionada con la educación literaria se encuentra la comprensión lectora, la cual ha sido evaluada en el informe de PISA 2015 que mostramos a continuación, en el que vemos que, por primera vez desde que se realiza este estudio, España se sitúa por encima de la OCDE (a la altura de países como Suecia, Francia o EEUU):

 **COMPRESIÓN
LECTORA**

	2012	2015
Cast. y León	505	522
Madrid	511	520
Navarra	509	514
Galicia	499	509
Aragón	493	506
Cantabria	485	501
Cataluña	501	500
C.-La Mancha	-	499
C. Valenciana	-	499
Asturias	504	498
España	488	496
OCDE	496	493
La Rioja	490	491
País Vasco	498	491
Murcia	462	486
Baleares	476	485
Canarias	-	483
Andalucía	477	479
Extremadura	457	475

Figura 3. Resultados Informe PISA 2016 por comunidades, El País.

También es motivador el dato de que Castilla y León esté situada a la cabeza de las comunidades autónomas, por encima de la media española. Esto nos anima a los docentes a seguir trabajando para que el fomento de la lectura y su comprensión siga siendo una de las preocupaciones más importantes en las aulas.

Lo que está totalmente claro en este apartado es que, ante esta nueva sociedad (denominada en ocasiones “sociedad de conocimiento”), el papel que debe desempeñar la educación literaria es de crucial importancia, en lo cual no nos extenderemos mucho más ahora porque será un tema que retomaremos posteriormente a lo largo del trabajo, en concreto en el capítulo 3.1.1.3 (“La lectura de los clásicos en las aulas”). Concluiremos, finalmente, con la reflexión de que la literatura, y con ella las obras literarias, son un reflejo y resultado de momentos de la Historia (de la nuestra y de la de otras culturas), y su estudio fomenta la actitud crítica, la cual es imprescindible para los alumnos no solo en el campo de la educación, sino para su propia vida.

3. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN: LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS ESPAÑOLES EN EL AULA DE SECUNDARIA

Para comenzar, aclararemos previamente que se trata de un esbozo de proyecto de investigación–acción sobre el que se podrían asentar las bases de un proyecto real, pues no ha podido llevarse a cabo por completo. Por ello, en este apartado nos limitaremos a desarrollarlo brevemente, centrándonos en la primera fase, la 3.1.1 *Elección del tema de investigación*, que, como ya sabemos, versará sobre *La lectura de los clásicos españoles en el aula de secundaria*; en él abordaremos primero, desde un punto de vista teórico, temas como el del *canon* y los *clásicos*, ya que partiremos de ellos para formular tanto las cuestiones principales de nuestro proyecto de investigación como la secuencia didáctica que aportaremos después. A continuación, nos centraremos en el apartado 3.1.5 *La recolección de datos*, pues es aquí donde situaremos nuestro cuestionario; el apartado 3.1.6, dedicado al *análisis de los datos*; y el apartado 3.1.7 *Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones*.

Aunque hablemos de las aulas de secundaria en general, la contextualización será la siguiente: tres cursos de tercero de la ESO de un mismo instituto público de Educación Secundaria de Valladolid. A la hora de hacer el muestreo, no habrá distinción entre los grupos, es decir, que la muestra será tomada como si fuera un conjunto único. Aun así, el proyecto está pensado para poder aplicarse a otros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

3.1 Fases del proyecto

A continuación, mostraremos, paso a paso, cada una de las fases que conformarían el supuesto proyecto de investigación.

3.1.1 Elección del tema de investigación

El primero de los apartados se centraría en la selección del tema de estudio, que, como ya se ha dicho con anterioridad, es *La lectura de los clásicos en las aulas de secundaria*. Para ello, habría que determinar una serie de cuestiones clave previamente:

3.1.1.1 Los clásicos y el canon

Antes de entrar en materia, y para partir de un concepto claro del estudio que gira en torno a la lectura de los clásicos, debemos resolver primero la siguiente cuestión: ¿qué son los clásicos? Pese a que pueda parecer una pregunta de fácil resolución, la realidad es que es un tema bastante complejo sobre el que se han vertido ríos de tinta. Aunque no es un asunto novedoso, en los últimos siglos se han intentado dar algunas respuestas más o menos acertadas, que mostraremos a continuación para terminar con la que —consideramos— se ajusta más a nuestro criterio.

El primer autor que aborda este tema es Aulo Gelio (s.II. d.C.) quien, en sus *Noches áticas* (Libro XIX, 8,15), hace uso del término *clásico* (a través del término latino *classicus*) para designar a los mejores autores, aquellos que gocen de autoridad y que no son “del montón”, y, en particular, a los escritores latinos antiguos. Se trata de una ingeniosa metáfora que parte precisamente de un concepto que hace referencia a la clase económica-social más alta dentro de la división social, organizada en cinco grandes grupos, en que se estructuraba la Roma arcaica. Es decir, que para él, y para todos, los clásicos son aquellos autores antiguos anteriores a la época de Augusto y exclusivamente de origen latino, que se caracterizaban por su corrección gramatical.

No será posteriormente, hasta el siglo XVI, cuando, con los humanistas, y en concreto en España, Juan Luis Vives (1492-1540) utilice el adjetivo *clásico* para designar a todos los buenos autores literarios, en este caso tanto griegos como romanos (grecolatinos); esta apreciación la hace el escritor valenciano en el decimotercero de sus *Diálogos* (1539), titulado “La escuela” (García Jurado, 2016: 51-53). La característica de la corrección gramatical seguirá siendo un aspecto relevante para hacer esta distinción.

García Jurado (2016: 53), en su comentario sobre un fragmento de la obra de Vives afirma lo siguiente:

Este uso de *classicus* conlleva todavía la conciencia del sentido metafórico del término, lo que nos permite situar a los autores dentro de un lugar físico e ideal: los “clásicos” pueden ser los habitantes de rango más alto dentro de una ciudad o de una biblioteca, entendida esta como ciudad ideal de los libros. No obstante, ya en el propio texto de Vives encontramos también el germen de lo que será la localización dominante de los clásicos: “la escuela” y, más en particular, “la clase” o el aula [...]. Esta circunstancia motivará el uso de clásico, que va a dejar

ya de relacionarse con la antigua *classis* de la vieja jerarquía social romana. Del sentido de “los mejores autores” se pasa la idea de los “autores que se leen en clase”, los escolares, como categoría estética e independientemente de la época y la lengua en que se inscriban.

Por último, para cerrar su reflexión, dice:

El uso del término permanecerá tal cual hasta bien entrado el siglo XVIII, cuando “clásico” de un nuevo giro y adquiriera una dimensión histórica, tanto para referirse a los mejores autores de una literatura, hecho que está muy en consonancia con la construcción de la categoría historiográfica de “Siglo de Oro”, como para referirse, por antonomasia, a los autores grecolatinos. Los clásicos quedan, por tanto, como un concepto ya alejado de la primitiva formulación social de Gelio. Como podemos ver, cada época reinventa sus conceptos.

Es en base a esta última connotación que recoge el término sobre la que autores de renombre se han decidido a formular una definición propia de *clásico*. A continuación recogemos los que consideramos más significativos. El primero de ellos es el escritor italiano Italo Calvino, quien reúne en su obra *Por qué leer a los clásicos* un conjunto de artículos, entre los cuales destaca uno homónimo, el cual da nombre a la obra y en el que se defiende, como se entenderá, la lectura de los clásicos. Las distintas posibles definiciones que este autor aporta son (Calvino 1992: 13-20):

- I. Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: «Estoy relejendo...» y nunca «Estoy leyendo...».
- II. Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.
- III. Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.
- IV. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera.
- V. Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura
- VI. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.
- VII. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la

cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).

- VIII. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.
- IX. Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.
- X. Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.
- XI. Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él.
- XII. Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquél, reconoce en seguida su lugar en la genealogía.
- XIII. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.
- XIV. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone.

En segundo lugar, traemos la opinión del escritor argentino Jorge Luis Borges (1996: 151), quien dice que *clásico* es “aquel libro que una nación o grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos, y capaz de interpretaciones sin término”. Por su parte, Pedro Salinas sostiene: “Mi definición de clásico dice así: un clásico es un libro que presta siempre al espíritu del hombre un servicio de máxima calidad” (Faúndez, E. *et alii* 2003: 15); o García Gual (1998), quien afirma que “los clásicos son los supervivientes de esa derrota de todo lo efímero, son los autores y textos que han perdurado más allá del naufragio del oleaje del olvido y la desidia de los siglos”.

Como vemos, en las tres definiciones de estos autores no solo encontramos referencias a lo intelectual y escolar, sino que hay matices que van más allá de estos aspectos y que hacen referencia a la experiencia vital del hombre. En nuestra opinión, un *clásico* es aquel capaz de traspasar la barrera temporal y que sigue vigente en la actualidad del momento, ya sea a través de otras obras o por sí mismo.

Para concluir con este aspecto, recopilaremos una vez más las palabras de Borges (1996: 151) para dejar clara la noción de *clásicos* sobre la que trabajaremos, y dar pie a las cuestiones que expondremos a continuación:

Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad.

Respecto a estas últimas palabras de Borges, hemos de recibirlas con cierta cautela, pues bien podrían haber sido pronunciadas (escritas) con esa ironía que caracterizaba al autor argentino, reflejada sobre todo –según la interpretación que nosotros hacemos– en la utilización de *previo fervor* (que es casi un imposible, pues difícilmente se siente fervor por algo desconocido) y, en la misma línea, *misteriosa lealtad*; podría percibirse un matiz de cierta sorna, y, a su vez, de censura hacia los acercamientos acríticos y un tanto fanáticos a los clásicos. En cualquier caso, es bien conocido que Borges fue un gran amante no solo de los grandes clásicos (lo que impediría que su opinión se basara en la idea de que un clásico no lleve implícita una calidad objetiva), como así demuestran sus ensayos sobre *Las mil y una noches* o la *Divina Comedia*, por ejemplo, sino también de obras literarias menores, minoritarias, como muestra el gusto que profesaba por el escritor portugués Eça de Queiroz o las sagas legendarias nórdicas, por ejemplo. Nos enfrentamos, pues, al término de *clásico* ya no solo desde la apreciación de aquellas obras que se han ganado un lugar privilegiado a lo largo de los siglos por su calidad literaria y maestría, sino también en relación al concepto que veremos después, el de *canon*, en el que no suelen incluirse algunas piezas que son, como bien sugiere de algún modo Borges, también merecedoras de ser consideradas como tales.

En efecto, relacionado estrechamente con el concepto anterior de *clásico*, se encuentra otro no menos controvertido, el citado concepto de *canon*¹² literario, que, según la RAE, es catalogado como una ‘regla’, un ‘modelo de características’ y además, como un ‘catálogo’ o ‘lista’ (Sotomayor Sáez, 2013: 31). Se trata de un asunto complejo que ha sido sometido a numerosos debates y que, lejos de lo que pueda parecer, está muy ligado con el sistema educativo.

¹² Del griego antiguo *κανών*, originalmente significaba ‘vara de medir’, y deriva posteriormente en ‘modelo, prototipo’.

Es sabido que, ya en la Época Helenística (323 a. C. a 31 a. C), Aristófanes de Bizancio y los filólogos del *Museion*¹³ de Alejandría se encargaron de fijar la autoridad escolar de las obras que más destacaban y que se creían modelos de los géneros literarios. Pero es realmente el crítico literario y teórico americano del siglo XX, Harold Bloom, una de las personalidades más ilustres que se atrevió a abordar este tema y lo puso de moda con su obra *El canon occidental* (1994), un corpus de obras de arte y literarias que han formado parte de la denominada “alta cultura” en la civilización de Occidente.

Desde nuestro punto de vista personal, consideramos que los clásicos, que son de diferentes tipos –al menos tantos como los diferentes tipos de canon, de los que hablaremos enseguida–, pueden constituir y formar parte de diferentes modelos de canon: *canon clásico*, *canon universal*, *canon nacional*, e incluso un cuarto, el *canon personal*. Una distinción similar hace García Gual (1998: 62-64), pues habla de “los grandes clásicos tradicionales, los clásicos de siempre y por antonomasia” (que se corresponde con lo que nosotros hemos denominado *canon clásico*); de los *clásicos universales*, que “están por encima de la lengua en que escribieron, que son magnánimos y hondos en extremo” (que se corresponden con nuestro *canon universal*); *clásicos nacionales (canon nacional)*, “los más destacados y celebrados de una lengua y una cultura, cuya grandeza está ligada a una tradición nacional”; y “unos clásicos nuestros, particulares o personales”, que son “más variables y subjetivos”. En la definición de Borges que mostrábamos anteriormente y que podía interpretarse con una cierta ironía, posiblemente la clave esté en determinar ese tipo de clásicos al que el argentino se refiere, que, con gran probabilidad, sería el que viene marcado por el *canon clásico*; podemos decir, asimismo, que el escritor estaba ya abriendo el horizonte con su reflexión crítica al gran abanico de posibilidades que, como vemos, los investigadores han ido fijando con posterioridad en relación a este complejo término de *clásico*; García Gual (1998: 64).sigue diciendo al respecto que

todos están arraigados en una tradición y avalados por ella, en parte recordada en la escuela [...]. Se han recibido ya como recomendables, imprescindibles, inolvidables. Son esos libros que una persona de sólida formación cultural debería leer y haber leído. Son los que los retóricos citan y los hipócritas afirman

¹³ En griego antiguo, *Μουσείον*, o Museo de Alejandría, era una zona que formaba parte del Palacio Real de Alejandría que estaba dedicada a las musas y disponía de todo lo necesario para que los mejores poetas, escritores y científicos del Mundo Antiguo vivieran y trabajaran.

haber releído, y que cualquiera, para quedar bien, desearía tener leídos o se promete que leerá alguna vez.

El primero de ellos, el *canon clásico*, o los *clásicos* por antonomasia como sugiere Gual, se corresponde con el concepto fraguado a partir del de Juan Luis Vives y hoy en día sirve para denominar a los autores de la antigüedad grecolatina (que en su día fueron autores escolares). Un ejemplo claro sería Homero, autor de la *Odisea*, o Virgilio, autor de la *Eneida*; el segundo es el de *canon o clásico universal*, es decir, todas aquellas obras de la literatura universal, entendiendo como universal toda la literatura occidental, y en él situaríamos la definición de Borges. Entrarían en este grupo, por ejemplo, Shakespeare, Dante, o Cervantes; y el tercero, el *canon o clásico nacional*, cuyas características son semejantes a las del segundo, con la diferencia de que este se aplica a la literatura de un determinado país o nación, como Tirso de Molina o los Machado en España, y Corneille o Racine en Francia, por poner algún ejemplo.

Además, en nuestra opinión, son, por lo general, conceptos excluyentes, aunque encontraremos casos en que esto no se cumpla, como, por ejemplo, el del *Quijote*, obra que encontraremos tanto en el *canon universal* como en el canon de la literatura española. Sin embargo, *El camino* de Miguel Delibes sí que se encuentra dentro del canon español, pero no en el universal. Lo mismo ocurre con algunos *clásicos* grecolatinos, como Ovidio, que también podemos incluir en los *clásicos universales*; o Lucano con su *Farsalia*, que, a diferencia de Ovidio, no encontraríamos en un *canon universal*. Se trata de un criterio puramente pedagógico.

Por último podríamos mencionar algún ejemplo de lo que García Gual llama *clásico particular o personal*, del nuestro propio, en el que se encuentran obras o autores como Aurora Luque, que difícilmente entraría en un canon que no fuera el nacional español, pero también *El Hobbit* o *El señor de los Anillos* de J.R.R. Tolkien, que ya podría entrar perfectamente dentro del *canon universal*. Ambos formarían, como decimos, parte de nuestro propio *canon particular*.

3.1.1.2 El canon pedagógico

Una vez aclarados los dos conceptos anteriores, el de *clásicos* y el de *canon*, presentaremos a continuación las modalidades de *canon* de las que habla Borrero Zapata en su tesis *El canon de la literatura alemana de los siglos XVIII y XIX según la tradición historiográfica española* (2003: 21-23), que no son sino las planteadas por el

autor Alastair Fowler (1988), para centrarnos después en el que se ajusta a nuestro trabajo: el *canon pedagógico*.

Son la teoría de la literatura y la crítica literaria las disciplinas que se han encargado de abordar cuestiones como la de la construcción del *canon*, su estabilidad, sus categorías, etc., pero si hubiéramos de señalar los rasgos principales que lo componen serían, por un lado, su naturaleza histórica, y con ello su indudable variabilidad, y por otro, la imposibilidad de crear un canon universal fijo. Es precisamente por esto que a lo largo de la historia han surgido numerosas polémicas en torno a las pretensiones de establecer un canon único (Sotomayor, 2013: 31).

En la actualidad, de acuerdo con la concepción relativista e histórica de *canon*, la noción tradicional de *canon único* y *universal* de ha disuelto. Alastair Fowler (1988) propone un modelo de seis tipos: *canon potencial*, *canon accesible*, *canon selectivo*, *canon oficial*, *canon personal* y *canon crítico*. Además, Wendell W. Harris (1991) estima oportuno la adición de cuatro nuevas formas de canon que complementen las de Fowler, y son: el *canon*, el *canon pedagógico*, el *canon diacrónico*, y *nonce canon* o *canon del día* (Borrero, 2003: 21-23).

La modalidad de *canon* que a nosotros nos interesa es la denominada como *canon pedagógico*, que “está integrada por los textos procedentes en su mayor parte del canon oficial y del crítico, seleccionados para fines pedagógicos en la enseñanza superior” (Borrero, 2003: 23). Como hemos afirmado anteriormente, el concepto de *canon* lleva intrínseca la característica de la variabilidad, y es precisamente este último modelo, el de *canon pedagógico*, uno de los más susceptibles a estos cambios, pues, como hemos visto en el apartado 1.2 (“La investigación educativa en España”), en nuestro país las reformas educativas son excesivamente frecuentes, con criterios muy dispares, que no han hecho sino complicar la labor educativa y docente. Hemos pasado de la existencia de lecturas obligatorias de clásicos españoles en el extinto BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente) a la no obligatoriedad actual en el Bachillerato, en el que tan solo se sugiere la lectura de fragmentos significativos, y en algunos casos de textos completos, aunque la situación puede variar de unas comunidades autónomas a otras e incluso de un instituto a otro (Rodríguez, 2017).

Con todo esto, se tiene la sensación de que de un *canon pedagógico* se está derivando a un *canon personal*. Dentro de unos años, las lecturas de los alumnos estarán regidas por el criterio del profesor de turno influido por todo tipo de circunstancias, ya

sean geográficas, políticas, etc., aunque, ciertamente, sin olvidar las líneas generales que marca el currículo.

3.1.1.3 Cómo se lleva a cabo la lectura de los clásicos en las aulas

No es posible abordar este apartado sin antes retomar, una vez más, el ensayo que se ha mencionado anteriormente de Ítalo Calvino “Por qué leer a los clásicos”. Este fue escrito en 1981, momento en el que lo que podríamos denominar como “debate de los clásicos” estaba en auge, aunque hoy en día no ha dejado de ser un tema relevante. En este debate hay dos posturas perfectamente delimitadas, una de las cuales postula que los clásicos son materia de erudición y que es un error su incorporación en la enseñanza por razones como la complejidad del texto o que no abordan áreas de interés para los lectores a los que va dirigida la educación. Es precisamente esta postura la opción pedagógica más frecuente en la actualidad y en ella se proponen tan solo las lecturas contemporáneas para el uso escolar, escogidas meticulosamente. La segunda de las posturas es opuesta a la primera, y aboga por que la lectura de los clásicos llegue a todas las personas, y para ello es necesario que su lectura comience desde la enseñanza, ya que los posibles obstáculos que estas puedan presentar son nimios y en última estancia no pueden sino enriquecer a aquellos que las lean (Millán, 1992).

Pero no es ese el único problema con el que nos encontramos. Como bien se puede comprobar, son muchas las controversias que surgen también al tratar de determinar el *canon literario*, y son aún más cuando hablamos del canon literario escolar (o *canon pedagógico*), pues no existe uno que haya sido aceptado por completo, aunque hay quien sí que se ha aventurado a formular alguna lista o guía que podemos encontrar, por ejemplo, en la programación de cada uno de los centros de enseñanza. Un ejemplo proporcionado por Rodríguez Martín (2017) es el de nuestra Comunidad Autónoma de Castilla y León, donde sí se citan como recomendación dos obras específicas, que son el *Quijote* y *El Lazarillo*, o Andalucía, donde desde la Junta recomienda la lectura de algunos poetas de la generación del 27 que resultan ser andaluces (Lorca y Alberti; mientras Salinas y J. Guillén, por ejemplo, no aparecen).

Aun suponiendo que tuviésemos un modelo de *canon* claro a seguir, la siguiente cuestión a tener en cuenta sería la de la aparición de las nuevas formas de lectura que se han ido adaptando al paso del tiempo. Hoy en día vivimos en un mundo en el que todo fluye a gran velocidad, a contrarreloj, un mundo que trae consigo una sociedad de consumo y desarrollo tecnológico en el que no hay tiempo para leer, por lo que partimos

de la idea de que el arte de la lectura no se practica frecuentemente, o al menos, no de la misma forma que antes.

En lo relativo a nuestro país, en España, a diferencia de Estados Unidos, no contamos con un plan de estudios en ningún nivel de la enseñanza en el que se estudien o comenten los “grandes libros” (García Gual, 1998), a no ser que opcionalmente se escoja, o bien, la asignatura de Literatura Universal a nivel de enseñanza secundaria o Bachillerato, o bien se curse un grado filológico en los estudios superiores universitarios. Y tan si quiera en ninguna de estas dos opciones se lleva a cabo de la forma que se debería.

Todo ello acarrea otra serie de problemas secundarios como, por ejemplo, que los alumnos no sean capaces de entender las obras, ya sea por falta de “entrenamiento” o por la propia complejidad de estas, lo que nos lleva a que nos planteemos cuestiones como las siguientes: ¿Leemos a través de adaptaciones o el texto original? ¿Únicamente fragmentos o la obra completa? Desde nuestro punto de vista, las respuestas tienen que partir desde un mismo lugar: el aula. ¿Ante qué tipo de aula nos encontramos? Porque si hay una característica que todo docente ha de tener es la de la capacidad de adaptación a los distintos tipos de aula y tener conciencia de que cada conjunto de alumnos es diferente; sobre esa especificidad podrá dar respuesta al tipo de lectura que podrá afrontar en cada caso.

Asimismo, una vez que estas consideraciones hayan quedado claras, ya se podrá determinar qué tipo de “metodología” adoptar, teniendo en cuenta además factores como la edad, pues hay ciertas obras que ya sea por temática o por complejidad léxica no es recomendable abordar a una edad muy temprana; la extensión de los textos; o el tiempo del que se dispone; y es precisamente este último otro de los grandes problemas con el que los profesores se enfrentan: la falta de tiempo. Respecto a los *clásicos españoles*, es cierto que por ley¹⁴ no es obligatorio el estudio de este repertorio de obras que gozan de prestigio social, y de gusto estético y necesidad pedagógica, pero ¿de qué forma se lleva a cabo esta labor? ¿Realmente lo estamos haciendo bien?

Desde nuestro punto de vista, aunque los docentes tengamos solo una parte de responsabilidad en la enseñanza, nuestro papel es, importantísimo en la orientación de las lecturas. Por ello, deberíamos reflexionar sobre nuestra labor, y, respecto al tema que nos ocupa, la lectura de los clásicos, deberíamos proporcionar un acercamiento de estos

¹⁴ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (p. 359)

a los alumnos de la manera más eficiente, con un fin pedagógico, buscando siempre que el aprendizaje se lleve a cabo de la mejor forma posible. En resumidas cuentas, como indica García Gual (1998):

La institución escolar tiene, por lo que toca fijar un canon clásico¹⁵, una responsabilidad evidente. Para su educación, los jóvenes deben encontrar una pauta de excelencia, una lista sugerente, efectiva y ejemplar de los mejores escritores, artistas, creadores y pensadores del pasado. Es en la escuela donde debería fomentarse y desarrollarse la lectura como instrumento formativo para los más jóvenes. Allí debería orientarse su disposición a leer, de modo progresivo, y a leer lo mejor, desde breves textos hasta adentrarse en los grandes libros. Y hacerlo de un modo inteligente, y no forzado, pues el objetivo es que quienes se educan aprendan a apreciar y a amar los libros, no a temerlos ni a aburrirse.

Enseñar a leer, a entender de verdad lo leído, a profundizar en su sentido con mirada crítica e intentar expresar con claridad las propias respuestas frente a esos textos impresionantes es un reto espléndido para un auténtico educador, que va desde los comienzos hasta el final del periodo didáctico. Estimular la imitación de los clásicos me parece bien; pero aún mejor es invitar al diálogo perenne y vivo de sus textos.

3.1.2 Identificación del problema

Continuaríamos con el paso 2, la identificación del problema, que sería, en este caso, la de una obtención negativa generalizada de resultados académicos en la lectura de los clásicos españoles y la notable falta de motivación en las aulas. Para ello se llevará a cabo un cuestionario que nos permitirá conocer mejor cómo se desarrolla esta labor en este centro en concreto.

3.1.3 Revisión en la literatura

En este apartado, hablaremos de algunos de los estudios y tratados que tienen relación con nuestro estudio y que abordan el problema ya mencionado en el apartado 3.1.1.3 (“Cómo se lleva a cabo la lectura de los clásicos en las aulas”). En primer lugar, Aurora Salvador Rosa (2015: 121) habla sobre qué significa tener una educación

¹⁵ Cuando García Gual (1998) utiliza la expresión *canon clásico* posiblemente se refiera a lo que hemos denominado anteriormente *canon universal*, pero pensamos que esta noción es perfectamente extrapolable al *canon nacional*.

literaria, cómo llega un lector de literatura a ser lector de literatura y reitera una y otra vez que el que haya que leer a los clásicos es un hecho indiscutible, pero que “al principio hay que dosificarlos cuidadosamente, hay que catar escogiendo bien los bocados, que habrán de ser pequeños, para que no atraganten, y nunca demasiados, para que no harten”.

Otro claro ejemplo es el del trabajo de Lorenzo Soto Helguera (2015), quien plantea una serie de iniciativas sencillas para afrontar la difusión en el aula en estos tiempos, y son:

- Establecer un mapa de autores u obras fundamentales que ayuden al joven a conocer cronológicamente el desarrollo de un determinado género o que reflejen los cambios de cada etapa histórica de forma divertida.
- Seleccionar fragmentos muy representativos del estilo de escritura que quieres dar a conocer, en el que se reflejen aspectos particulares que se quieran destacar o que aporten una idea de cómo era la sociedad del momento, y trabajar únicamente a partir de la lectura, utilizando soportes atractivos, de estos textos.
- Relacionar los pasajes elegidos con otras obras actuales que traten los mismos temas o hagan referencia a los mismos, o acercarse a ediciones seductoras y novedosas de historias de siempre.
- Se sugiere rechazar las adaptaciones que han ido estableciéndose como lecturas obligatorias en algunos centros escolares durante los cursos anteriores y limitan la capacidad crítica del lector.
- Seleccionar cómics y álbumes ilustrados que tratan las mismas historias desde otro concepto artístico y literario.
- Introducir títulos de literatura infantil y juvenil directamente relacionados con grandes obras de la Literatura Universal, que les haga conocer algunos datos sobre ellos.
- Diseñar una programación junto a los compañeros del departamento de idiomas para favorecer la lectura de textos en la lengua en que fueron escritos, y ayudar a conocer las expresiones originales y la lectura crítica de historias universales leídas desde otro punto de vista.
- Insistiendo en el soporte digital, divulgar literatura en formato app, diseñada especialmente para atraer a todo tipo de lectores.
- Sorprende encontrar, en pleno siglo XXI, bibliotecas escolares en dónde los libros reposan tras vitrinas cerradas, una forma de alejar la posibilidad de acceder a la

lectura a todos los jóvenes que se refugian en ellas para estudiar. Ofrecer las obras, sean “clásicas” o no, de forma atractiva y, sobre todo, sencilla.

3.1.4 Selección del método y del diseño

Lo siguiente sería la selección del método y el diseño de la investigación, que constaría de: en primer lugar, su correspondiente formulación de hipótesis, que podría ser, por ejemplo, la siguiente “la lectura de los clásicos en las aulas se lleva a cabo de manera satisfactoria tanto por los alumnos como por la profesora”; la selección de la muestra o participantes, que sería, en este caso, la de 78 alumnos de tercero de la ESO con edades comprendidas entre catorce y quince años de un instituto de la ciudad de Valladolid; y la planificación de la obtención de la información y el análisis de los datos, que se correspondería con, en esta ocasión, la creación de la encuesta con la herramienta de *Google encuestas*.

3.1.5 Recolección de datos

La recolección de datos se ha llevado a cabo a través de una encuesta *online*, por medio de la herramienta *Google encuestas*, que permite crear, de forma libre, el modelo de encuesta deseado, dando la oportunidad de barajar una amplia cantidad de opciones de modelos de respuesta.

3.1.6 Análisis de los datos

A continuación desarrollaremos el análisis de los datos¹⁶ siguiendo tres modelos: el *Univariante*, donde analizaremos los resultados de cada variante de forma independiente; el *Bivariante*, donde, como su propio nombre indica, se analizan las variantes dos a dos; y el *Multivariante* a través de agrupaciones. Todo ello por medio de tablas, ya que es la manera más clara de representar estos datos, en las que aparecerán reflejados el modelo de respuesta, la frecuencia y el porcentaje.

3.1.6.1 Análisis *Univariante*

En primer lugar analizamos los resultados obtenidos para cada una de las variables del estudio de manera individual.

¹⁶ Los datos analizados han sido tomados por nosotros durante nuestro periodo de prácticas, es decir, son datos reales.

1. ¿Consideras importante la lectura de los autores clásicos españoles?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	62	79.5
No	11	14.1
Depende	5	6.4

2. A la hora de leer a los clásicos el profesor propone...		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Una adaptación	46	59.0
El texto original	3	3.8
Hay libertad para elegir	29	37.2

3. Desde tu punto de vista, ¿cuál es la mejor opción?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Adaptación	51	65.4
El texto original	6	7.7
Libertad de elección	16	20.5
No sabe / No contesta	5	6.4

4. ¿Las lecturas se llevan a cabo en el aula con ayuda del profesor o en casa?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Aula	3	3.8
Casa	66	84.6
En casa y en el aula	9	11.5

5. ¿Cuál es la mayor dificultad que encuentras en las lecturas?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión, vocabulario	35	44.9
Entretenimiento	32	41.0
Ambas	2	2.6
Ninguna	8	10.3

6. ¿Se realizan actividades complementarias a la lectura de estas obras?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	46	59.0
No	32	41.0

7. ¿Cómo se evalúan las lecturas?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Examen	60	76.9
Trabajo	3	3.8
Examen y trabajo	12	15.4
No sabe / No contesta	3	3.8

8. ¿Consideras que el método utilizado por el profesor para llevar a cabo esta tarea es efectivo?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	40	51.3
No	38	48.7

9. ¿Estás satisfecho con ello?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	28	36.0
No	50	64.1

10. ¿Cuál es la motivación a la hora de enfrentarte a estas lecturas?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No tengo motivación	23	29.5
Casi no estoy motivado	9	11.5
Me es indiferente	29	37.2
Estoy motivado	10	12.8
Estoy muy motivado	0	0.0
Otras	7	9.0

3.1.6.2 Análisis *Bivariante*.

En este modelo explicamos, como ya se ha mencionado anteriormente, las variables dos a dos.

¿Consideras importante la lectura de los autores clásicos españoles?= Sí . ¿Consideras que el método utilizado por el profesor para llevar a cabo la tarea de evaluación es efectivo?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	39	62.9
No	23	37.1

¿Consideras importante la lectura de los autores clásicos españoles?=**No**. ¿Consideras que el método utilizado por el profesor para llevar a cabo la tarea de evaluación es efectivo?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	1	9.1
No	10	90.9

¿Consideras importante la lectura de los autores clásicos españoles?=**Depende**. ¿Consideras que el método utilizado por el profesor para llevar a cabo la tarea de evaluación es efectivo?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	0	0.0
No	5	100

A la hora de leer a los clásicos el profesor propone **una adaptación**. ¿Cuál es la mejor opción?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Adaptación	36	78.3
El texto original	1	2.2
Libertad de elección	7	15.2
No sabe / No contesta	2	4.3

A la hora de leer a los clásicos el profesor propone **el texto original** ¿Cuál es la mejor opción?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Adaptación	1	33.3
El texto original	0	0.0
Libertad de elección	1	33.3
No sabe / No contesta	1	33.3

A la hora de leer a los clásicos el profesor propone **una adaptación, o el texto original, hay libertad para elegir.** ¿Cuál es la mejor opción?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Adaptación	14	48.3
El texto original	5	17.2
Libertad de elección	8	27.6
No sabe / No contesta	2	4.3

¿Consideras que el método utilizado por el profesor para llevar a cabo esta tarea es efectivo?=**Sí.** ¿Estás satisfecho con ello?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	27	67.5
No	13	32.5

¿Consideras que el método utilizado por el profesor para llevar a cabo esta tarea es efectivo? = No. ¿Estás satisfecho con ello?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	1	2.6
No	37	97.4

3.1.6.3 Análisis *Multivariante*.

En este caso, se establece el parecido entre alumnos de acuerdo a las respuestas dadas y se hace un *clustering*¹⁷ para agrupar a los alumnos en grupos homogéneos. De acuerdo al análisis de conglomerados se identifican tres grupos de alumnos, que podríamos resumir como sigue:

Grupo 1: 46.2% de la muestra de alumnos,

Considera importante la lectura de clásicos.

Cree que la mejor opción es una adaptación.

La principal dificultad que encuentra es comprender el lenguaje de los clásicos.

Considera que se realizan actividades complementarias a la lectura de las obras.

Considera que el método utilizado por el profesor para evaluar es efectivo y está satisfecho con el mismo.

Grupo 2: 37.2% de la muestra de alumnos,

Considera importante la lectura de clásicos.

Cree que la mejor opción es una adaptación.

La principal dificultad que encuentra es comprender el lenguaje de los clásicos.

Considera que no se realizan actividades complementarias a la lectura de las obras.

Considera que el método utilizado por el profesor para evaluar no es efectivo y no está satisfecho con el mismo.

¹⁷ Se trata de un análisis de conglomerados, un procedimiento de agrupación de una serie de vectores de acuerdo con un criterio.

Grupo 3: 16.7% de la muestra de alumnos,

No considera importante la lectura de clásicos.

No cree que la mejor opción sea una adaptación.

La principal dificultad que encuentra es mantener la atención sobre los clásicos.

Considera que no se realizan actividades complementarias a la lectura de las obras.

Considera que el método utilizado por el profesor para evaluar no es efectivo y no está satisfecho con el mismo.

Podríamos, por tanto, nombrar los tres grupos de alumnos identificados como sigue:

Grupo 1: Alumnos globalmente satisfechos (4 de cada 10).

Grupo 2: Alumnos críticos con la forma de evaluar (4 de cada 10).

Grupo 3: Alumnos globalmente insatisfechos (2 de cada 10).

3.1.7 Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones

Debido a que, como se puede observar, no encontramos demasiada correlación entre las variables, hubiera sido preferible haber tomado más y haber aumentado el tamaño muestral, ya que 78 alumnos han resultado relativamente escasos. Por otro lado, el estudio realizado podría ser considerado un estudio piloto sobre el que desarrollar una encuesta más dirigida y avanzada con la que trabajar en un futuro en un proyecto como este. Además, incidiremos de nuevo en que esta encuesta es tan solo un pequeño ejemplo o modelo de herramienta que podría ser útil en un proyecto de este tipo.

3.1.8 Redacción del informe final

En este último apartado, debería recogerse todo lo analizado anteriormente en forma de síntesis y nos permitiría seguir con el proyecto de investigación-acción que, como se ha señalado en apartados anteriores, es un proceso de reelaboración continuo: planificar, actuar, observar, reflexionar y vuelta al principio.

Es conveniente recordar que los datos que aquí aparecen son reales y fueron tomados de un grupo real de un instituto de nuestra comunidad durante el periodo de prácticas del Máster; así pues, la importancia y la validez de estos datos le dan al trabajo un mayor valor y rigor científico.

En vista a los resultados de las encuestas, que no son positivos, y suponiendo que en el proyecto que estuviéramos realizando quisiéramos, como buenos docentes, tratar de enmendar el supuesto fracaso, una posible solución sería la de la elaboración de una buena secuencia didáctica con la que trabajar el tema planteado: *La lectura de los clásicos en las aulas de secundaria*, que es lo que haremos en los siguientes apartados.

4. SECUENCIA DIDÁCTICA

4.1 Introducción general

La secuencia didáctica que presentamos a continuación se titula “Remasterización del *Quijote*”; es un ejemplo de cómo la literatura, y en concreto la lectura del *Quijote*, se puede trabajar desde las aulas de Lengua castellana y Literatura de la educación secundaria desde múltiples aspectos sin limitarse a los tradicionales.

Para llevarla a cabo, ha sido tomado como referencia el trabajo de De Alba Ambròs y Joan Marc Ramos (2011), ha sido elaborada en consonancia con todos los principios y fines de la educación que aparecen reflejados en la LOE y han sido modificados por la LOMCE (Artículos 1 y 2), y se ha tenido en cuenta, asimismo, lo presente en:

- El *Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre* en el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.*

En ella se trabajan, por un lado, los contenidos del área en sí y por otro la adquisición de las competencias básicas¹⁸ que marca el currículo: competencia lingüística, competencia de aprender a aprender, la competencia de la conciencia y la expresión cultural, la competencia matemática, la competencia digital, la competencia social y cívica y la competencia iniciativa emprendedora.

La situación desoladora de la literatura de las aulas de la ESO es hoy en día un hecho real generalizado que coloca a nuestros clásicos españoles en un punto de mira un tanto complicado. Pero no solo se trata de un problema aislado, sino que abarca casi todas las esferas de la sociedad, y se debe, en gran medida, a los nuevos hábitos de vida actuales, marcados principalmente por un ritmo acelerado, la “hiperestimulación” y la influencia de las nuevas tecnologías.

¹⁸ Se encuentran desarrolladas más adelante en las páginas 53-55.

La secuencia didáctica que presentamos ha sido diseñada para los alumnos de tercero de la ESO; parte de que uno de los objetivos principales consiste en que los alumnos se den cuenta de la importancia de la literatura para la vida real y la pervivencia de los clásicos en prácticamente el día a día de cada persona, no solo en la literatura, sino en otros medios como la música, el arte, las películas, incluso la ciencia y la importancia que tiene el conocimiento de estos. Por ello, trabajaremos precisamente con “herramientas” actuales, que constituirán el eje de la secuencia, para tratar de abordar la materia y de esta manera lograr un acercamiento real a la obra que estamos estudiando.

4.2 Descripción de los elementos de la tabla de programación

Los contenidos que veremos a continuación se corresponden con el currículo de 3º de la ESO y están compuestos por los cuatro bloques: 1. Comunicación oral: escuchar y hablar; 2. Comunicación escrita: leer y escribir; 3. Conocimiento de la lengua; y 4. Educación literaria, aunque hemos seleccionado únicamente los que creemos convenientes. Nos ha parecido oportuno centrar el trabajo en este curso escolar porque pensamos que es una etapa clave para poder afianzar un conocimiento que les será de gran ayuda en los cursos superiores, no solo en lo relativo a la materia, sino en otros campos educativos.

Las siglas que aparecen colocadas junto a las actividades se corresponden con las siguientes fases: *inicio* (I), cuyo fin es activar los conocimientos previos; *desarrollo* (D), a través de la cual se pretende que los alumnos adquieran los contenidos necesarios para poder llevar a cabo la tarea a través de la práctica; y la *síntesis* (S), cuyo objetivo es la potenciación de la metacognición, es decir, la reflexión sobre los procesos de pensamiento y las formas de autoaprendizaje.

<p>TÍTULO DE LA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN:</p> <p>“ Remasterizando el Quijote”</p>	<p>ETAPA: 1er ciclo de la ESO</p> <p>NIVEL: tercero de la ESO</p> <p>TRIMESTRE: segundo</p>	
<p>Introducción y justificación</p>		
<p>Como es bien sabido, el <i>Quijote</i> es una de las obras más importantes de la literatura española, y la más traducida universalmente tan solo por detrás de la Biblia. Por ello, no es raro pensar que ocupe un lugar de excelencia por encima de otras obras nacionales y que su conocimiento sea necesario. Por ello, con esta secuencia pretendemos buscar ese primer acercamiento que a veces los adolescentes necesitan para que, con la ayuda del personal docente, se lleve a cabo esa primera inmersión en la literatura clásica que tanto cuesta.</p>		
<p>ÁREA PRINCIPAL Y ÁREAS RELACIONADAS</p> <p>Lengua castellana y Literatura</p> <p>Educación plástica y visual</p> <p>Música</p>	<p>SESIONES: 4</p>	
<p>Objetivo principal</p>		
<p>El objetivo de esta secuencia es el trabajo de esta obra literaria desde una perspectiva diferente a la que generalmente se utiliza en las aulas, que es la mera lectura de los textos adaptados o no. El fin principal es el del aprendizaje constructivo y la toma de conciencia de la utilidad de los clásicos, y en concreto de este, así como el fomento de la lectura y el acercamiento de la partiendo del área de la literatura y poniéndolos en relación con el resto de las artes.</p>		
<p>Objetivos didácticos</p>	<p>Competencias básicas</p>	<p>Criterios de evaluación y actividades</p>
<p>Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la</p>	<p>CCL</p> <p>CAA</p>	<p>CE2 y CE1</p>

solidaridad entre las personas y grupos, ejercitándose preparándose para el ejercicio de la ciudadanía democrática.	CCEC CSC CSIEE	A: 1, 2, 3 y 4
Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	CCL CMCT CD CAA CSIEE	CE2, CE4 y CE5 A: 1, 2, 3 y 4
Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la comunicación y la información.	CCL CMCT CD CAA CSIEE	CE4 y CE8 A: 1, y 4
Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.	CCL CMCT CAA CSIEE	CE1 y CE3, A: 1, 2, 3, 4 y 5
Iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	CCL CD CAA CCEC	CE3, CE5, CE6, CE7 y CE8 A: 1, 2, 3, 4 y 5
Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	CD CSC CSIEE	CE5, CE6 y CE7 A: 1 y 2

	CCEC	
<p>Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.</p>	<p>CSC</p> <p>CD</p> <p>CSIEE</p> <p>CCEC</p>	<p>CE5, CE6 y CE7</p> <p>A: 1, 2, 4 y 5</p>

Cuadro 1. Tabla resumen de la programación de la secuencia didáctica

Las siglas que aparecen reflejadas en la fila de competencias básicas en la tabla se corresponden con las siguientes competencias:

- ❖ **CCL. Comunicación lingüística:** es el resultado de la acción comunicativa a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva.
Se desarrollará a través del empleo de textos, ya sean en formato digital o en papel, dependiendo de la actividad, y el trabajo de estos o bien individualmente o bien en grupos.
- ❖ **CMCT. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** implican la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Además, estas competencias proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones orientadas a la conservación y mejora del mundo natural y contribuyen al desarrollo del pensamiento científico.
Se trata de una competencia que no es fácil de trabajar en el ámbito de la lengua y la literatura, pero podremos desarrollarla, por ejemplo, en aquellas actividades en grupo en la que los alumnos tengan que dividirse la tarea, como es el caso de la actividad “aprender creando”, en la que han de modernizar un texto.
- ❖ **CD. Competencia digital:** implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. También supone la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la

escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital.

Podemos contemplar esta aplicación en prácticamente todas las actividades, ya que las nuevas tecnologías van a estar presentes a lo largo de toda la secuencia, pero sobre todo se desarrollará en la primera actividad, cuando se contemplen distintos medios para llevarla a cabo, o en la última, ya que los alumnos disponen de las TIC para realizar su labor.

- ❖ **CAA. Aprender a aprender:** es fundamental para el aprendizaje permanente en distintos contextos formales, no formales e informales.

Se desarrollará sobre todo en las actividades individuales en las que el propio alumno ha de enfrentarse al texto y buscar información complementaria; por ejemplo, cuando se trabaje con el léxico en la primera actividad, o en la segunda, cuando se corrija en alto el trabajo que han de desarrollar frente a los compañeros, momento en el cual reflexionarán sobre sus posibles errores.

- ❖ **CSC. Competencias sociales y cívicas:** las primeras se relacionan con el bienestar personal y colectivo y exige entender el modo en el que puede procurarse un estado de salud física y mental óptimo; las segundas se basan en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones.

Es también una de las competencias que estarán más presentes en esta secuencia, pues en ella se aprende a gestionar y desarrollar conocimientos con criterio propio, y eso se trabaja en las actividades tanto grupales como individuales cuando, por ejemplo, en una de las actividades hay que transformar el texto.

- ❖ **CSIEE. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:** implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Significa adquirir conciencia de la situación en la que hay que intervenir o que hay que resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

Esta competencia está presente prácticamente en cualquiera de las actividades, ya que los alumnos podrán ampliar información en casi todas las actividades y además en aquellas que sean grupales habrán de tomar decisiones utilizando su propio criterio, poniendo en práctica sus conocimientos previos, gestionando el tiempo, etc.

- ❖ **CCEC. Conciencia y expresiones culturales:** implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico y una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Esta competencia estará muy presente sobre todo en la primera de las actividades, debido a que es en la que se trabaja el contexto cultural y social de la época de la obra, junto a otro tipo de manifestaciones artísticas complementarias que enriquecerán la actividad, como el uso de pinturas o fragmentos de cómics.

Los criterios de evaluación son los mostrados a continuación y haremos alusión a ellos de la siguiente forma:

- ❖ CE1. Comprender el sentido global y la intención de los textos orales.
- ❖ CE2. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.
- ❖ CE3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.
- ❖ CE4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.
- ❖ CE5. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición e los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.
- ❖ CE6. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.
- ❖ CE7. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.
- ❖ CE8. Fomentar el hábito y el gusto por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.

Seguidamente, mostramos los contenidos:

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar

- Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual.
- Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan.

Hablar.

Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos.

- Exposiciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamente preparadas sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés para del alumnado, con ayuda de los medios audiovisuales de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y respetando las normas que rigen la interacción oral.
- Actitud de cooperación y respeto en situación de aprendizaje cooperativo.
- Utilización de la lengua para adquirir conocimientos, expresar ideas y sentimientos propios.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

Leer.

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.
- Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, y textos argumentativos y dialogados. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás.
- Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.

Escribir.

- Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y escritura de textos dialogados.
- Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

- Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.

Bloque 4. Educación literaria				
<p>- Introducción a la literatura a través de los textos.</p> <p>- Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.</p> <p>Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la literatura desde la Edad Media al Siglo de Oro y acercamiento a algunos autores y obras relevantes.</p>				
Actividades de la secuencia				
FASES	Actividades	Organización aula	Recursos materiales	Sesión
I	1.“Don Quijote, ¿quién?”	Individual. Grupo-clase	Internet, fotos, audio, proyector, etc.; ANEXO IV y IX.	Sesión 1
D	2. “De la canción al texto, y viceversa”	Individual. Grupo-clase	Audio, ANEXOS IV al VIII.	Sesión 2
	3.“Aprender creando”	Individual. Grupos de trabajo	Internet, pizarra, libros, ordenador, papel	Sesión 3
	4. “Debate”	Grupo-clase	Papel, boli y ANEXO X	
S	5.“Remasterización del <i>Quijote</i> ”	Individual. Grupos de trabajo.	Papel, tarjetas, bolígrafos, etc.; y ANEXO XI	Sesión 4

4.3 Metodología

La metodología¹⁹ aplicada está orientada principalmente a potenciar el aprendizaje por competencias, por lo cual será ante todo activa y participativa, potenciando la autonomía de los alumnos en la toma de decisiones, el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo, la búsqueda selectiva de información y la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones.

Las metodologías activas se deben apoyar en estructuras de aprendizaje cooperativo, de manera que, a través de la resolución conjunta de tareas, los miembros conozcan las estrategias utilizadas por el resto de compañeros.

¹⁹ Se basa en los principios metodológicos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, establecidos en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo (pág. 32099) que adjuntamos en el anexo III.

Es muy importante, además, el rol docente y la coordinación a la hora de la elección de materiales y recursos didácticos en cada secuencia.

4.4 Sesiones

En este apartado explicaremos de qué consta cada una de las diferentes sesiones, un total de cuatro, de unos 50 minutos aproximadamente cada una, y las diferentes actividades programadas que las conforman.

Sesión 1

Actividad 1: *Don Quijote, ¿quién?*

Una buena forma de dar comienzo a esta secuencia didáctica es la de una primera toma de contacto con la obra, autor y época que pensamos sería interesante hacer a través de un *brainstorming*²⁰, o lo que en español se conoce como “lluvia de ideas” o “tormenta de ideas”. Lo que se pretende aquí es hacer una especie de “sondeo” para que el docente se haga una ligera idea del nivel del aula y de los conocimientos desde los que se parte. Además, esta primera toma de contacto se acompañará de una canción, en concreto la de *Don Quijote*²¹ de Zénit, que se proyectará en la pizarra o utilizando cualquier medio audiovisual, y de la que además se repartirán copias individuales de la letra, para que, de esta forma, cada alumno pueda trabajarlo de forma personal y pueda tomar notas, aunque la actividad se desarrolle de forma colectiva y oralmente.

Se comenzará construyendo una base sólida sobre el autor, la obra, su contexto, etc., que será lo que constituya la parte teórica y se corresponde con el siguiente esquema:

1. El Siglo de Oro español:
 - 1.2 Cronología y características generales
 - 1.3 Índice de autores y obras más representativas
2. Miguel de Cervantes
 - 2.1 Obras

²⁰ La lluvia de ideas, también denominada tormenta de ideas, es una herramienta de trabajo grupal que facilita el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado. Es una técnica de grupo para generar ideas originales en un ambiente relajado y fue ideada en el año 1919 por el publicista Alex Faickney Osborn, que posteriormente se convirtió en un teórico de la creatividad.

²¹ Se trata de una canción-homenaje que escribió el MC (significa *Maestro de Ceremonias*, “rapero” en el argot del mundo del rap), para el cuarto centenario de la publicación de *El Quijote* y se encuentra en el anexo IV.

2.1.1 *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*

2.1.1.1 Características principales y estructura

2.1.1.2 Selección de fragmentos

La duración será de una sesión entera, es decir, 50 minutos.

Sesión 2

Actividad 2: *De la canción al texto, y viceversa*

Una vez asentada esta parte, nos centraremos en trabajar, en primer lugar, los momentos clave de la obra que aparecen reflejados en la canción y trataremos de situarlos en los capítulos correspondientes, trabajando también el léxico; daremos paso, de esta manera, a un mayor acercamiento de la obra.

Un posible ejemplo sería el de los siguientes fragmentos:

En un lugar de La Mancha cuyo nombre recordar no quiero dio comienzo aquesta historia del hidalgo de antigua adarga, flaco rocín y corredor galgo convertido en andante caballero. [...]	Se compararía con el capítulo I ²²
Son males indicados para el bálsamo de Fierabrás que, como bien sabrás, jamás habrá sanado a nadie y menos la indignación, la vergüenza y desazón de Sancho Panza tras ser manteado al aire o el dolor de Don Quijote apedreado por pastores por acometer contra un rebaño en otro desafortunado lance... Es imposible otra locura de tan largo	Se compararía con el capítulo XVII , 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 ²³

²² Véase el ANEXO V.

²³ Véase el ANEXO VII.

alcance.	
----------	--

Además, con este mecanismo incidiremos en la pervivencia de los clásicos a lo largo de la historia hasta la actualidad a través de otras manifestaciones artísticas complementarias como obras de arte, películas, series, cómics, etc.²⁴

La duración será de nuevo de 50 minutos, ya que se trata de una actividad bastante completa y que es clave para el desarrollo de las posteriores.

Sesión 3

Actividad 3: Aprender creando

La siguiente actividad está íntimamente relacionada con la primera. Se trata de una actividad de escritura creativa conjunta, para la que dividiremos la clase de 28 en cuatro grupos aleatorios de 7, que trabajarán un fragmento de forma diferente. Cada grupo recibirá un fragmento de los capítulos ya trabajados y su labor será la de modernizarlo, actualizarlo, pero cada uno realizando una labor diferente. Los dos primeros grupos tendrán que cambiar el lenguaje inicial por uno más “contemporáneo”, con expresiones vigentes, con la diferencia de que el primer grupo ha de hacerlo en un lenguaje más informal, coloquial, mientras que el segundo deberá utilizar un lenguaje culto, simulando ser, por ejemplo, una noticia de prensa.

Veamos los diferentes textos con que han de trabajar estos grupos:

Grupo 1:

Capítulo I

Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo don Quijote de la Mancha

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo, y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador

²⁴ Véase el ANEXO XIX.

y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quijana. Pero esto importa poco a nuestro cuento: basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.²⁵

Grupo 2:

Capítulo VIII

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

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, desafortados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer; que ésta 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.

-Aquéllos 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 aquéllos 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, aquéllos 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.

Levantóse en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

-Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

Y diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo el galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.²⁶

²⁵ Véase el ANEXO V.

²⁶ Véase el ANEXO VI.

En cuanto a los grupos 3 y 4, recibirán, al igual que los anteriores, un fragmento por grupo. La tarea del tercero será la de inventar una posible continuación, y la del cuarto tratar de imaginar qué ha ocurrido anteriormente a ese capítulo. Los textos en concreto son los siguientes:

Grupo 3:

Capítulo XVII

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

[...]

Levántate, Sancho, si puedes, y llama al alcaide desta fortaleza, y procura que se me dé un poco de aceite, vino, sal y romero para hacer el salutífero bálsamo; que en verdad que creo que lo he bien menester ahora, porque se me va mucha sangre de la herida que esta fantasma me ha dado.

Levantóse Sancho con harto dolor de sus huesos, y fue a oscuras donde estaba el ventero; y, encontrándose con el cuadrillero, que estaba escuchando en qué paraba su enemigo, le dijo:

-Señor, quien quiera que seáis, hacednos merced y beneficio de darnos un poco de romero, aceite, sal y vino, que es menester para curar uno de los mejores caballeros andantes que hay en la tierra, el cual yace en aquella cama, malferido por las manos del encantado moro que está en esta venta.

[...]

. Hecho esto, quiso él mismo hacer luego la experiencia de la virtud de aquel precioso bálsamo que él se imaginaba, y así, se bebió de lo que no pudo caber en la alcuza y quedaba en la olla donde se había cocido, casi media azumbre; y apenas lo acabó de beber, cuando comenzó a vomitar, de manera, que no le quedó cosa en el estómago; y con las ansias y agitación del vómito le dio un sudor copiosísimo, por lo cual mandó que le arropasen y le dejaran solo. Hicieronlo así y quedóse dormido más de tres horas, al cabo de las cuales despertó, y se sintió aliviadísimo del cuerpo, y en tal manera mejor de su quebrantamiento, que se tuvo por sano, y verdaderamente creyó que había acertado con el bálsamo de Fierabrás y que con aquel remedio podía acometer desde allí adelante, sin temor alguno, cualesquiera ruinas, batallas y pendencias, por peligrosas que fuesen.

Sancho Panza, que también tuvo a milagro la mejoría de su amo, le rogó que le diese a él lo que quedaba en la olla, que no era poca cantidad. Concedióselo don Quijote, y él, tomándola a dos manos, con buena fe y mejor talante, se la echó a pechos, y envasó bien poco menos que su amo. Es, pues, el caso que el estómago del pobre Sancho no debía de ser tan delicado como el de su amo, y así, primero que vomitase, le dieron tantas ansias y bascas, con tantos trasudores y desmayos, que él pensó bien y verdaderamente que era llegada su última hora; y viéndose tan afligido y congojado, maldecía el bálsamo y al ladrón que se lo había dado. Viéndole así don Quijote, le dijo:

-Yo creo, Sancho, que todo este mal te viene de no ser armado caballero; porque tengo para mí que este licor no debe de aprovechar a los que no lo son.

-Si eso sabía vuestra merced -replicó Sancho-, ¡mal haya yo y toda mi parentela! ¿para qué consintió que lo gustase?

En esto, hizo su operación el brebaje y comenzó el pobre escudero a desaguarse por entrambas canales, con tanta priesa, que la estera de enea sobre quien se había vuelto a echar, ni la manta de anjeo con que se cubría, fueron más de provecho. Sudaba y trasudaba con tales parasismos y accidentes, que no solamente él, sino todos pensaron que se le acababa la vida. Duróle esta borrasca y mala andanza casi dos horas, al cabo de las cuales no quedó como su amo, sino tan molido y quebrantado, que no se podía tener; pero don Quijote, que, como se ha dicho, se sintió aliviado y sano, quiso partirse luego a buscar aventuras, pareciéndole que todo el tiempo que allí se tardaba era quitarsele al mundo y a los en él menesterosos de su favor y amparo, y más, con la seguridad y confianza que llevaba en su bálsamo.²⁷

Grupo 4:

Capítulo XXV

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

[...]

Sacó el libro de memoria don Quijote y, apartándose a una parte, con mucho sosiego comenzó a escribir la carta, y en acabándola llamó a Sancho y le dijo que se la quería leer, porque la tomase de memoria, si acaso se le perdiese por el camino, porque de su desdicha todo se podía temer. A lo cual respondió Sancho:

-Escríbala vuestra merced dos o tres veces ahí en el libro, y démele, que yo le llevaré bien guardado; porque pensar que yo la he de tomar en la memoria es disparate; que la tengo tan mala, que muchas veces se me olvida cómo me llamo. Pero, con todo eso, dígamela vuestra merced, que me holgaré mucho de oílla; que debe de ir como de molde.

-Escucha, que así dice -dijo don Quijote:

Carta de don Quijote a Dulcinea del Toboso

«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 afinamiento, 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,
El Caballero de la Triste Figura.»²⁸*

Es importante aquí motivar a los alumnos, puesto que el grupo que mejor lo haga será premiado (con un marcapáginas para cada componente del grupo con alguna de las frases más famosas del *Quijote* y un “positivo” de cara a la evaluación final, por ejemplo). La duración será de unos 20 minutos aproximadamente.

²⁷ Véase el ANEXO VII.

²⁸ Véase el ANEXO VIII.

Actividad 4: Debate

De nuevo se trata de una actividad enlazada con la anterior. En ella, un portavoz de cada uno de los grupos leerá la propuesta correspondiente y entre toda la clase se debatirá, de forma ordenada, respetando los turnos, cuál ha sido la mejor creación. La valoración se llevará a cabo siguiendo una plantilla²⁹ y, además, se podrá sugerir o hacer recomendaciones.

La lectura llevará unos 10 minutos, por lo que contaremos con 20 minutos de debate. Con ella daremos fin a la segunda de las sesiones.

Sesión 4

Actividad 5: Remasterización del Quijote

Se trata de la última de las actividades y con ella concluiremos la secuencia. De nuevo dividiremos la clase en cuatro grupos (7 personas por equipo) y a cada uno de ellos se les asignará 4 personajes, uno por cada componente, que serán: Don Quijote, Sancho, Dulcinea y Rocinante, con su correspondiente descripción. De forma individual, cada alumno ha de imaginar y crear a “su personaje” de acuerdo con las novedades de nuestro siglo XXI (lo que llevará 10 minutos). Posteriormente, cuando el grupo por completo haya terminado, deberán inventar conjuntamente el argumento de lo que podría ser una historia breve con estos personajes. En cuanto al tiempo del que dispondrán, tendrán un total de 15 minutos para que cada miembro del grupo presente sus “creaciones” al resto de su equipo y otros 15 minutos para escribir el argumento. Finalmente se expondrá en los minutos restantes ante toda la clase.

Las características cervantinas de estos personajes son, a grandes rasgos, las siguientes:

- Don Quijote: protagonista de la novela, es un hombre idealista y defensor de las causas ajenas en nombre de la justicia, la defensa de los débiles, el honor y el amor. Un hombre educado cuyo pasatiempo preferido es la lectura de libros de caballería.
- Sancho Panza: fiel escudero de Don Quijote, es un pueblerino labrador bondadoso y de ambición ingenua, un hombre sencillo que se encarga de traer a Don Quijote de vuelta a la realidad.

²⁹ Véase el ANEXO XI.

- **Dulcinea del Toboso:** mujer imaginaria y perfecta, la más bella sobre la faz terrestre, querida de Don Quijote, a la que brinda sus hazañas. Representa el símbolo o mito literario de la mujer ideal para el poeta o enamorado.
- **Rocinante:** caballo de Don Quijote, flaco, pando, de aspecto burlesco para ser el caballo de un caballero.

Además, la profesora entregará una rúbrica personal y anónima que se deberá entregar en la clase siguiente.

En definitiva, con todas estas sesiones hemos tratado de abordar una obra clásica compleja y de vital importancia para la formación literaria de nuestros alumnos, como es el *Quijote*, una de las piezas más importantes no solo de la literatura española, sino de la literatura universal. Hemos tratado de estudiarlo desde distintas perspectivas o enfoques, no limitándonos a la mera lectura, sino a través del trabajo con fragmentos de la obra y herramientas actuales, lo que nos ha permitido acercarnos de una manera más amena y menos tradicional al texto, sin perder de vista el objetivo didáctico, fin último de esta secuencia.

5. CONCLUSIÓN FINAL

Con la realización de este Trabajo Fin de Máster titulado *La lectura de los clásicos españoles en el aula de secundaria: un proyecto de investigación educativa* esperamos haber ayudado a crear conciencia sobre el problema actual de la literatura en la sociedad, y en consecuencia, en la educación.

La llegada de las nuevas tecnologías y el ritmo frenético de la vida son algunos de los factores que han acentuado este dilema presente en la población española junto a, además, los constantes cambios que se han producido en el ámbito educativo.

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza es la base de la sociedad y es precisamente desde esta donde deberíamos empezar a construir los cimientos de lo que mañana será el futuro. Son los docentes los encargados de llevar a cabo esta labor en las aulas, lugar en el que centramos este trabajo y desde el que es preciso partir. Por ello, consideramos que la investigación-acción y su correspondiente método científico es clave, ya que nos permite conocer el problema vigente desde la raíz y, además, tratar de buscar las soluciones necesarias.

Para ello, hemos presentado un trabajo formado por tres partes diferentes, pero íntimamente relacionadas, que son la investigación educativa y la didáctica de la literatura, la base teórica de nuestro trabajo; el proyecto de investigación, fruto de esa primera labor del estudio del problema; y la secuencia didáctica, una propuesta práctica.

Así pues, si ahondamos un poco más en el problema, la peor parte recae en la lectura de las obras clásicas, ya sea por su lejanía temporal en lo relativo a los temas, que aparentemente distan de los actuales, o por su complejidad léxica o compositiva, y de la que los docentes son conscientes. Por este motivo consideramos que no hay mejor manera de sumergirse en ella que a través de la enseñanza, por la sencilla razón de que contamos con un maestro que ejerce de guía y que nos va a facilitar su comprensión. Y es que la literatura no se ciñe solamente a los libros y los textos, va mucho más allá, llegando incluso a traspasar otras artes como el cine, la música o la pintura. ¿Cuántas películas basadas en libros, cuántas canciones que hablan de historias presentes en ellos, cuántos cuadros en los que se refleja algún personaje o situación de una obra literaria? Si tratáramos de dar respuesta a esta cuestión, probablemente obtendríamos un “innumerables”, porque la literatura es el reflejo de la vida misma, de los problemas de la época, que no dejan de ser humanos, y que, aunque actualizados, vuelven a surgir en nuestra contemporaneidad.

Es precisamente aquí donde situaríamos a los clásicos españoles, que también se encuentran en decadencia, y el *Quijote*, de Miguel de Cervantes, obra que ha sido elegida para desarrollar la secuencia didáctica por razones tales como el reconocimiento no solo nacional, sino universal que esta tiene (como es sabido, es una de las obras cumbre de las letras en español), y porque es un texto muy completo que, pese a su complejidad léxica, formal y compositiva, permite multitud de propuestas didácticas y trabajar aspectos de temas que siguen vigentes y que forman parte del día a día. Además, es un libro complejo que tiene un trasfondo muy rico y que es necesario trabajar siguiendo unas pautas determinadas que el profesor puede marcar, propiciando un acercamiento lectura-alumno que probablemente no surgiría si este decidiera encomendarse a su lectura individual.

Además, querríamos señalar que hemos cumplido con los requisitos que en la normativa del TFM (BOCyL) se exigen para un trabajo de estas características. El trabajo presentado es inédito, original, fruto de una pertinente investigación y avalada por una breve experiencia pedagógica; sus contenidos se justifican en el currículo del curso para el que se han pensado, hay una reflexión y una argumentación fundamentada en muchos de los aspectos tratados, tanto la propuesta en sí misma como la utilización de los recursos propuestos tienen un carácter innovador, se han creado nuevos materiales didácticos con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y todo ello se ha expuesto de forma clara y precisa, creyendo firmemente en todo lo que en dicha propuesta se ha ido exponiendo.

Finalmente, como dijo Borges, “el verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta imperativo”, afirmación con la que nosotros estamos de acuerdo y a la que añadiríamos que, por suerte, así como a enseñar se aprende enseñando, a leer se aprende leyendo, del mismo modo que leyendo se fomenta el gusto por la lectura, que no es sino una “inversión en futuro”. La afición por la literatura es uno de los pocos viajes que se emprenden en esta vida y que no cuenta con billete de vuelta, porque cuando te embarcas en la lectura de un libro, el siguiente puerto al que te arrastrará la corriente es incierto, y el rumbo que tomará la aventura sucesiva, impredecible.

6. BIBLIOGRAFÍA

a) Referencias bibliográficas

- ABRIL, M. (1993). Enseñar literatura, tal vez soñar. *CL & E. Comunicación, lenguaje y educación*, nº 18, 91-100.
- AMBROS, A. y RAMOS, J.M. (2011). Práctica escolar creativa de la publicidad. Explorando la persuasión publicitaria desde el aula. En En U. Ruiz Vicandi (Coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 175-193). Barcelona: Graó.
- ARNAL, J., LATORRE, A. y RINCÓN, D. del. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- AULO GELIO (2009). *Noches áticas*. Ed. Santiago López Moreda. Madrid: Akal.
- BATTANER, P. (2002). Investigación en «Didáctica de la lengua y de la literatura» y la consolidación del área del conocimiento. *Revista de Educación*, nº 328, 59-80.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLOOM, Harold. (1994). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BORGES, J.L. (1996). Sobre los clásicos. *Obras completas II*. Barcelona: Emecé.150-151.
- BORRERO ZAPATA, V. M. (2003). *El canon de la literatura alemana de los siglos XVIII y XIX según la tradición historiográfica española*. Universidad de Sevilla, España (Tesis doctoral).
- BORSOTTI, C. (2009). La situación problemática. *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas* (pp. 29-43). Madrid: Miño y Dávila.
- BUENDÍA, L., BRAVO, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- CALVINO, I. (1992). Por qué leer a los clásicos. *Por qué leer a los clásicos*, Barcelona: Tusquets Editores. 13-20.

- CERI (1995). *Educational Research and development. Trend, issues and challenges*. Paris: OCDE.
- CERRILLO, P.C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En M^a Carmen Utanda, Pedro César Cerrillo y Jaime García (Eds.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Castilla la Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLOMER, Teresa. (1996): La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Carlos Lomas (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: Universidad de Barcelona-Horsori e Instituto de Ciencias de la Educación.
- FAÚNDEZ, E., MORA, G., OELKER, D., y TRIVIÑOS, G. (2003). Una preferencia bien puede ser una superstición: Sobre el concepto de lo clásico. *Atenea*: nº488. 11-30.
- FOWLER, A. (1979). Género y canon literario. En M.A. Garrido Gallardo. *Teoría de los géneros literarios* (95-128). Madrid: Arco Libros.
- GARCÍA JURADO, F. (2010). La ciudad invisible de los clásicos. Entre Aulo Gelio e Italo Calvino. *Nova Tellus: Anuario del Centro de Estudios Clásicos*, nº 28, 1. 271-300.
- GARÍA JURADO, F. (2011). Qué entiende Aulo Gelio por “Literatura griega” y “Literatura latina”. En J.B. Torres Guerra (Ed.). *Utroque sermone nostro. Bilingüismo social y literario en el Imperio de Roma* (pp. 69-82)., Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- GARCÍA JURADO, F. (2016). *Teoría de la Tradición Clásica. Concepto, historia y métodos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GARCÍA GUAL, C. (1998). Leer a los clásicos. *Educación y biblioteca*, nº 10, 96. 61-66.

- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de las clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación acción reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En Susana Pastor y Santiago Roca (Coords.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 336-342). Alicante: Universidad de Alicante.
- HARRIS, W.V. (1998). Canonicidad. En E. Sullá (Ed.). *El canon literario* (pp. 37-60). Madrid: Arcos.
- HERNÁNDEZ, P. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y textos*, nº38. 29-36.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1995). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa I. Fundamentos*. Barcelona: PPU- DM.
- JÍMENEZ, R.; TRIGO.E. y ROMERO M.F. (2015). Hojear la historia desde la educación literaria: un itinerario formativo para el joven lector. En R. Jiménez Fernández y M. F. Romero Oliva (Eds.). *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (pp. 109-119). Barcelona: Editorial Octaedro.
- KERLINGER, F.N. (1979). *Foundations of Behavioural Research*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- MARTÍNEZ, P. (2016). Las adaptaciones en 3º ESO. Una experiencia quiijotesca. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Mestre y J. Rovira Collado (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 715-727). Alicante: Universidad de Alicante.
- MENESES, J. (2015). El cuestionario. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y M. H. Paré. *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 17-94). Barcelona: Editorial UOC.
- OCDE (1996). *Knowledge Bases for Educational Policies*. Paris: OCDE.
- SALVADOR, A. (2015). La educación literaria desde los autores clásicos de nuestra literatura. En R. Jiménez Fernández y M. F. Romero Oliva (Eds.). *Nuevas*

líneas de investigación e innovación en la educación literaria (pp. 121-131).
Barcelona: Editorial Octaedro.

SCHUSTER, A.; PUENTE, M.; ANDRADA, Ó. y MAIZA, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencia y Tecnología*. Vol. 4 (2). 109-138.

SOTOMAYOR, M^a V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de educación*, n^o extraordinario 2005. 217-238.

b) Webgrafía

ARGÜELLES, J. D. (2012). ¿Por qué es un problema la lectura? *Este país*, n^o 249 [En línea]. Disponible en: <http://archivo.estepais.com/site/2012/%C2%BFpor-que-es-un-problema-la-lectura/> (última consulta: 28/6/2018).

CARO, M^a T. y GÓNZALEZ M^a. (2009) *Didáctica de la Literatura. La educación literaria*. Disponible en: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/7791> (28/6/2018).

CERVANTES, M. de. (2003). *Don Quijote de la Mancha*, Ed. Fco. Rico, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/don-quiote-de-la-mancha/> (28/6/2018).

ECURED.CU. (2014) La competencia literaria. Disponible en: https://www.ecured.cu/Competencia_literaria (26/6/2018).

GARCÍA GUAL, C. (1998). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. *El País*. [En línea]. Disponible en: https://elpais.com/diario/1998/10/27/sociedad/909442818_850215.html (28/6/2018)

GONZÁLEZ-LLORET, M. (2012). Investigación-acción (I): cómo investigar nuestra propia enseñanza, *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed* [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_12/19112012.htm (28/6/2018).

- HERNÁNDEZ, P. (2014). ¿Por qué leer a los clásicos?, *Jot Down* [En línea] Disponible en: <https://www.jotdown.es/2014/09/por-que-leer-los-clasicos/> (28/6/2018).
- MILLÁN, J.A. (1992). Porque sí. Calvino y la necesidad de leer a los clásicos. *El País* [En línea]. Recuperado de: <http://jamillan.com/clasicos.htm> (26/6/2018).
- OLMOS, A. (2010). Por qué no leer a los clásicos [Blog. En línea]. Disponible en: <http://hkkmr.blogspot.com/2010/08/> (1/7/2018).
- RODRÍGUEZ, M. (2017). Clásicos en peligro de extinción: así han cambiado las lecturas en clase. *Libertad Digital* [En línea]. Disponible en: <https://www.libertaddigital.com/cultura/libros/2017-03-01/clasicos-en-peligro-de-extincion-asi-han-cambiado-las-lecturas-en-clase-1276593698/> (5/7/2018).
- SILVEYRA, C. (2009). Los clásicos a su debido tiempo. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* [En línea]. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc02995?_ga=2.39822499.1026573267.1530907312-798787336.1530521052 (25/6/2018).
- SOTO, L.A. (2015). Nuevas formas de abordar los clásicos en el instituto. *Revistababar.com* [En línea]. Disponible en: <http://revistababar.com/wp/nuevas-formas-de-abordar-los-clasicos-en-el-instituto/> (2/7/2018).
- Hasta que la muerte separe a lectores y escritores (18 de noviembre de 2017), *El País* [En línea]. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2017/11/17/babelia/1510931904_651187.html (5/7/2018).

c) Referencias legislativas

- Ley orgánica 8/2013 del 9 de diciembre (LOMCE).
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León

<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Normativa Trabajo Fin de Máster (BOCyL):

http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.02.normativa/_documentos/1337326298104_tfm_xcorreccixn_de_erroresx_bocyl_20-2-2012x.pdf

7. ANEXOS

ANEXO I. ORDEN EDU-362/2015 (pp. 32173-32180)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
<p>Escuchar</p> <p>Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y dialogados.</p> <p>Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual.</p> <p>Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan.</p> <p>Hablar.</p> <p>Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.</p> <p>Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva:</p> <p>Exposiciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y respetando las normas que rigen la interacción oral.</p> <p>Actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido.</p> <p>Utilización de la lengua para adquirir conocimientos,</p>	<p>1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social.</p> <p>2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo y elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido.</p> <p>3. Comprender el sentido global de textos orales, en particular textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual.</p> <p>4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).</p> <p>5. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo, con una exposición clara y bien estructurada, con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p> <p>6. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones, valorando la actitud de cooperación y de respeto en estas situaciones.</p>	<p>1.1. Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia verbal.</p> <p>1.2. Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc. Identificando las estrategias de enfatización y de expansión.</p> <p>1.3. Resume textos, de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrándolas, de forma clara, en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p> <p>2.1 Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante, así como su estructura y las estrategias de cohesión textual.</p> <p>2.2 Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos, emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.</p> <p>2.3 Utiliza progresivamente instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciados desconocidos, (demanda ayuda, busca en diccionarios, recuerda el contexto en el que aparecen...).</p>

<p>expresar ideas y sentimientos propios</p>		<p>2.4 Resume textos narrativos, descriptivos, instructivos y expositivos y argumentativos de forma clara, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p> <p>3.1 Escucha, observa y explica el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.</p> <p>3.2. Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un debate, teniendo en cuenta el tono empleado, el lenguaje que se utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las opiniones de los demás.</p> <p>4.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.</p> <p>4.2. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.</p> <p>4.3. Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas.</p> <p>5.1. Realiza presentaciones orales.</p> <p>5.2. Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo.</p> <p>5.3. Incorpora progresivamente</p>
--	--	--

		<p>palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.</p> <p>5.4. Evalúa, por medio de guías, las producciones propias y ajenas mejorando progresivamente sus prácticas discursivas.</p> <p>6.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.</p>
	Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	
<p>Leer.</p> <p>Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.</p> <p>Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, y textos argumentativos y dialogados. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás.</p> <p>Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.</p> <p>Escribir.</p> <p>Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.</p> <p>Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y escritura de textos dialogados. Composición de textos propios de los medios de comunicación. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y</p>	<p>1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p> <p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.</p> <p>3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.</p> <p>4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.</p> <p>5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p> <p>6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso con letra personal y legible.</p> <p>7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo de desarrollo personal.</p>	<p>1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto.</p> <p>1.2. Comprende el significado de las palabras propias del nivel formal de la lengua, incorporándolas a su repertorio léxico.</p> <p>1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto.</p> <p>1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.</p> <p>1.5. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.</p> <p>2.1 Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos, propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.</p> <p>2.2 Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados, identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.</p> <p>2.3 Localiza informaciones</p>

<p>emociones.</p>		<p>explícitas e implícitas en un texto, relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas.</p> <p>3.1 Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto.</p> <p>3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.</p> <p>3.3. Respeta las opiniones de los demás.</p> <p>4.1 Utiliza de forma autónoma diversas fuentes de información, integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p> <p>5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales, etc. Y redacta borradores de escritura.</p> <p>5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.</p> <p>5.4 Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se educen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.</p> <p>6.1. Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo.</p> <p>6.2. Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo.</p> <p>6.3. Utiliza diferentes y variados</p>
-------------------	--	--

		<p>organizadores textuales en las exposiciones y argumentaciones.</p> <p>6.4. Realiza esquemas y mapas y explica por escrito el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos.</p> <p>7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.</p> <p>7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.</p> <p>7.3. Conoce y utiliza herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.</p>
	Bloque 3. Conocimiento de la lengua	
<p>La palabra.</p> <p>Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.</p> <p>Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la palabra.</p> <p>Procedimientos para formar palabras.</p> <p>Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: denotación y connotación.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los cambios que afectan al significado de las palabras: causas y mecanismos.</p> <p>Metáfora, metonimia, palabras tabú y eufemismos.</p> <p>Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su</p>	<p>1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma.</p> <p>2. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas.</p> <p>3. Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos.</p> <p>4. Reconocer los diferentes cambios de significado que afectan a la palabra en el texto: metáfora, metonimia, palabras tabú y eufemismos.</p> <p>5. Usar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como</p>	<p>1.1. Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos.</p> <p>2.1 Reconoce y explica los elementos constitutivos de la palabra: raíz y afijos, aplicando este conocimiento a la mejora de la comprensión de textos escritos y al enriquecimiento de su vocabulario activo.</p> <p>2.2 Explica los distintos procedimientos de formación de palabras, distinguiendo las compuestas, las derivadas, las siglas y los acrónimos.</p> <p>3.1 Diferencia los componentes denotativos y connotativos en el significado de las palabras dentro de una frase o un texto oral o escrito.</p> <p>4.1 Reconoce y explica el uso metafórico y metonímico de las palabras en una frase o en un</p>

<p>valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.</p> <p>Problemas de acentuación (monosílabos, palabras compuestas, interrogativos y exclamativos).</p> <p>Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.</p> <p>Las relaciones gramaticales. Categorías y funciones.</p> <p>Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras, así como conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.</p> <p>Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos grupos de palabras: grupo nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial y de las relaciones que se establecen entre los elementos que las conforman en el marco de la oración simple.</p> <p>Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado.</p> <p>Complementos del predicado.</p> <p>Oraciones impersonales, activas y pasivas. Modalidades oracionales.</p> <p>El discurso.</p> <p>Reconocimiento, uso y explicación de los conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos. Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe.</p> <p>Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.</p>	<p>en formato digital para resolver dudas en relación al manejo de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario.</p> <p>6. Observar, reconocer y explicar los usos de los grupos nominales, adjetivales, verbales, preposicionales y adverbiales dentro del marco de la oración simple.</p> <p>7. Reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración simple.</p> <p>8. Identificar los conectores textuales presentes en los textos reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del discurso.</p> <p>9. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.</p> <p>10. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.</p>	<p>texto oral o escrito.</p> <p>4.2 Reconoce y explica los fenómenos contextuales que afectan al significado global de las palabras: tabú y eufemismo.</p> <p>5.1 Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario.</p> <p>6.1 Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple.</p> <p>6.2 Reconoce y explica en los textos el funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado distinguiendo los grupos de palabras que pueden funcionar como complementos verbales argumentales y adjuntos.</p> <p>7.1. Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor.</p> <p>7.2. Transforma oraciones activas en pasivas y viceversa, explicando los diferentes papeles semánticos del sujeto: agente, paciente, causa.</p> <p>7.3. Amplía oraciones en un texto usando diferentes grupos de palabras, utilizando los nexos adecuados y creando oraciones nuevas con sentido completo.</p> <p>8.1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), valorando su función en la organización del contenido del texto.</p> <p>9.1. Identifica y usa en textos orales o escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor, o audiencia: la persona gramatical, el uso de</p>
--	---	--

		<p>pronombres, el sujeto agente o paciente, las oraciones impersonales, etc.</p> <p>9.2. Explica la diferencia significativa que implica el uso de los tiempos y modos verbales”</p> <p>10.1. Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos.</p>
	Bloque 4. Educación literaria	
<p>Plan lector.</p> <p>Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora. Introducción a la literatura a través de los textos. Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la literatura desde la Edad Media al Siglo de Oro y acercamiento a algunos autores y obras relevantes.</p>	<p>1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria</p> <p>2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.</p> <p>3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p> <p>4. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.</p> <p>5. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en</p>	<p>1.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).</p> <p>1.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.</p> <p>1.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que responden a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.</p> <p>2.1 Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.</p> <p>2.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.</p> <p>2.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.</p> <p>2.4. Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de</p>

	<p>sopORTE papel o digital sobre un tema del currículO de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.</p>	<p>los demás.</p> <p>3.1. Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.</p> <p>4.1. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.</p> <p>5.1. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.</p> <p>5.2. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.</p>
--	--	---

ANEXO II. ENCUESTA SOBRE LA LECTURA OBLIGATORIA DE LOS CLÁSICOS ESPAÑOLES EN LAS AULAS



1. ¿Consideras importante la lectura de los autores clásicos españoles? ¿Por qué?
 - Sí
 - No
 - Depende
2. A la hora de leer a los clásicos el profesor propone ...
 - Una adaptación
 - El texto original
 - Hay libertad para elegir
3. Desde tu punto de vista, ¿cuál es la mejor opción?
 - Adaptación
 - El texto original
 - Libertad de elección
 - No sabe / No contesta
4. ¿Las lecturas se llevan a cabo en el aula con ayuda del profesor o en casa?
 - En casa
 - En el aula
 - Ambas
5. ¿Cuál es la mayor dificultad que encuentras en las lecturas?

6. ¿Se realizan actividades complementarias a la lectura de estas obras?

- Sí
- No

7. ¿Cómo se evalúan las lecturas?

- Examen
- Trabajo
- Examen y trabajo



8. ¿Consideras que el método utilizado por el profesor para llevar a cabo esta tarea es efectivo?

- Sí
- No

9. ¿Estás satisfecho con ello?

- Sí
- No

10. ¿Cuál es tu motivación a la hora de enfrentarte a estas lecturas?

- No tengo motivación
- Casi no estoy motivado
- Me es indiferente
- Estoy motivado
- Estoy muy motivado
- Otro

ANEXO III. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA ETAPA

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA ETAPA

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa esencial en la formación de la persona, ya que en ella se afianzan las bases para el aprendizaje en etapas educativas posteriores y se consolidan hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán toda la vida.

Para que el alumnado logre adquirir las competencias del currículo y los objetivos de esta etapa, es conveniente integrar los aspectos metodológicos en el diseño curricular en el que se han de considerar, entre otros factores, la naturaleza de las materias, las condiciones socioculturales, la disponibilidad de recursos y las características del alumnado.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben proporcionar al alumno un conocimiento sólido de los contenidos, al mismo tiempo que propiciar el desarrollo de hábitos intelectuales propios del pensamiento abstracto, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la investigación, la capacidad creativa, la comprensión y expresión y el sentido crítico, y la capacidad para resolver problemas y aplicar los conocimientos adquiridos en diversidad de contextos, dentro y fuera del aula, que garanticen la adquisición de las competencias y la efectividad de los aprendizajes.

La metodología, por tanto, ha de estar orientada a potenciar el aprendizaje por competencias por lo que será activa y participativa, potenciando la autonomía de los alumnos en la toma de decisiones, el aprender por sí mismos y el trabajo colaborativo, la búsqueda selectiva de información y, finalmente, la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones. Todo ello teniendo en cuenta, además, las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación. En esta línea, el trabajo por proyectos es especialmente relevante.

Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares, facilitando los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes.

El rol del docente es fundamental a la hora de presentar los contenidos con una estructuración clara en sus relaciones, de diseñar secuencias de aprendizaje integradas que planteen la interrelación entre distintos contenidos de una materia o de diferentes

materias, de planificar tareas y actividades que estimulen el interés y el hábito de la expresión oral y la comunicación.

En el desarrollo de las actividades el profesor encontrará inevitablemente diversidad en el aula por lo que le será necesario adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos en función de las necesidades educativas, especiales, altas capacidades intelectuales, integración tardía o dificultades específicas de aprendizaje.

Por último, la coordinación docente es clave tanto en la selección de las estrategias metodológicas como en la elección de materiales y recursos didácticos de calidad. Los equipos docentes tienen que plantearse una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes propuestas metodológicas con criterios comunes y consensuados.

ANEXO IV. CANCIÓN *DON QUIJOTE DE ZENIT*

Don Quijote de Zenit. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=7mvPj7GFFwE>

Letra:

En un lugar de La Mancha cuyo nombre recordar no quiero
dio comienzo aquesta historia del hidalgo
de antigua adarga, flaco rocín y corredor galgo
convertido en andante caballero.
Retales de viejos metales fueron su armadura
y un equino lleno ya de males su cabalgadura,
llano el escudero compañero de aventuras
y una moza labradora el objeto de sus locuras.
Muy duras batallas las que dieron con sus huesos en el suelo
al final de cada duelo
que le hicieron acabar pidiéndole cuentas al cielo
por derrotas que de peores derrotas fueron consuelo.
Fue desdicha acompañante en el camino
desde que un gigante confundió con un molino
fue desfacer agravios en pro del menesteroso su tarea
y honrar a Dulcinea del Toboso su destino,
Enfrentóse a religiosos indefensos,
un vizcaíno de lenguaje denso,
yangüeses a dar palos muy propensos
y huéspedes arrieros de una venta que castillo nuestro ilustre ser pensó.
Molido cuerpo en cada afrenta
a manos de quien se enfrenta
por creerse fantasías que se inventa
y que por culpa de Frestón se van al traste, según cuenta,
se impacienta, se acrecienta el desgaste y la sinrazón.
Son males indicados para el bálsamo de Fierabrás
que, como bien sabrás, jamás habrá sanado a nadie
y menos la indignación, la vergüenza y desazón
de Sancho Panza tras ser manteado al aire
o el dolor de Don Quijote apedreado por pastores
por acometer contra un rebaño en otro desafortunado lance...
Es imposible otra locura de tan largo alcance.
Buscando el hecho definitivo que le ensalce,
la horma que le calce,
se apropia de un falso Yelmo de Mambrino
que hace que su ya desmesurada enajenación mental avance.
Tan cegado su intelecto por los libros de caballerías,
hazañas a cual más extrañas le hacen ir directo cada día

hacia el fracaso más rotundo,
enderezando entuertos por el mundo.
Triste es, incluso, ver
a nuestro héroe moribundo o encerrado en una jaula,
el más famoso caballero andante por doquier,
más que Belianís de Grecia, más que Amadís de Gaula.
Aquí les dejo con esta versión rap que estos Mc's han hecho de la andadura
de "El Ingenioso Hidalgo don Quijote de La Mancha", "El Caballero de la Triste
Figura".

ANEXO V. CAPÍTULO I DE *DON QUIJOTE DE LA MANCHA*

Capítulo I

Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo don Quijote de la Mancha

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo, y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quijana. Pero esto importa poco a nuestro cuento: basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso, que eran los más del año, se daba a leer libros de caballerías, con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; y de todos, ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva; porque la claridad de su prosa y aquellas entricadas razones suyas le parecían de perlas, y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafíos, donde en muchas partes hallaba escrito: «La razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra fermosura». Y también cuando leía: «... los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican, y os hacen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza».

Con estas razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas y desentrañarles el sentido, que no se lo sacara ni las entendiera el mismo Aristóteles, si resucitara para sólo ello. No estaba muy bien con las heridas que don Belianís daba y recibía, porque se imaginaba que, por grandes maestros que le hubiesen curado, no dejaría de tener el rostro y todo el cuerpo lleno de cicatrices y señales. Pero, con todo, alababa en su autor aquel acabar su libro con la promesa de aquella inacabable aventura, y muchas veces le vino deseo de tomar la pluma y dalle fin al pie de la letra, como allí se promete; y sin duda alguna lo hiciera, y aun saliera con ello, si otros mayores y continuos pensamientos no se lo estorbaran. Tuvo muchas veces competencia con el cura de su lugar (que era hombre docto, graduado en Sigüenza), sobre cuál había sido mejor caballero: Palmerín de Inglaterra, o Amadís de Gaula; mas maese Nicolás, barbero del mismo pueblo, decía que ninguno llegaba al Caballero del Febo, y que si alguno se le podía comparar, era don Galaor, hermano de Amadís de Gaula, porque tenía muy acomodada condición para todo; que no era caballero melindroso, ni tan llorón como su hermano, y que en lo de la valentía no le iba en zaga.

En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro de manera, que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. Decía él que el Cid Ruy Díaz había sido muy buen caballero; pero que no tenía que ver con el Caballero de la Ardiente Espada, que de sólo un revés había partido por medio dos fieros y descomunales gigantes. Mejor estaba con Bernardo del Carpio, porque en Roncesvalles había muerto a Roldán el encantado, valiéndose de la industria de Hércules, cuando ahogó a Anteo, el hijo de la Tierra, entre los brazos. Decía mucho bien del gigante Morgante, porque, con ser de aquella generación gigantea, que todos son soberbios y descomedidos, él solo era afable y bien criado. Pero, sobre todos, estaba bien con Reinaldos de Montalbán, y más cuando le veía salir de su castillo y robar cuantos topaba, y cuando en allende robó aquel ídolo de Mahoma que era todo de oro, según dice su historia. Diera él, por dar una mano de coces al traidor de Galalón, al ama que tenía, y aun a su sobrina de añadidura.

En efeto, rematado ya su juicio, vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo; y fue que le pareció conveniente y necesario, así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante, y irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras y a ejercitarse en todo aquello que él había leído que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio, y poniéndose en ocasiones y peligros donde, acabándolos, cobrase eterno nombre y fama. Imaginábase el pobre ya coronado por el valor de su brazo, por lo menos, del imperio de Trapisonda; y así, con estos tan agradables pensamientos, llevado del extraño gusto que en ellos sentía, se dio prisa a poner en efeto lo que deseaba. Y lo primero que hizo fue limpiar unas armas que habían sido de sus bisabuelos, que, tomadas de orín y llenas de moho, luengos siglos había que estaban puestas y olvidadas en un rincón. Limpiólas y aderezólas lo mejor que pudo, pero vio que tenían una gran falta, y era que no tenían celada de encaje, sino morrión simple; mas a esto suplió su industria, porque de cartones hizo un modo de media celada, que, encajada con el morrión, hacían una apariencia de celada entera. Es verdad que para probar si era fuerte y podía estar al riesgo de una cuchillada, sacó su espada y le dio dos golpes, y con el primero y en un punto deshizo lo que había hecho en una semana; y no dejó de parecerle mal la facilidad con que la había hecho pedazos, y, por asegurarse deste peligro, la tornó a hacer de nuevo, poniéndole unas barras de hierro por de dentro, de tal manera, que él quedó satisfecho de su fortaleza y, sin querer hacer nueva experiencia della, la diputó y tuvo por celada finísima de encaje.

Fue luego a ver su rocín, y aunque tenía más cuartos que un real y más tachas que el caballo de Gonela, que *tantum pellis et ossa fuit*, le pareció que ni el Bucéfalo de Alejandro ni Babieca el del Cid con él se igualaban. Cuatro días se le pasaron en imaginar qué nombre le pondría; porque (según se decía él a sí mismo) no era razón que caballo de caballero tan famoso, y tan bueno él por sí, estuviese sin nombre conocido; y ansí, procuraba acomodársele de manera que declarase quién había sido antes que fuese de caballero andante, y lo que era entonces; pues estaba muy puesto en razón que, mudando su señor estado, mudase él también el nombre, y le cobrase famoso y de estruendo, como convenía a la nueva orden y al nuevo ejercicio que ya profesaba; y así, después de muchos nombres que formó, borró y quitó, añadió, deshizo y tornó a hacer en su memoria e imaginación, al fin le vino a llamar *Rocinante*, nombre, a su parecer,

alto, sonoro y significativo de lo que había sido cuando fue rocín, antes de lo que ahora era, que era antes y primero de todos los rocines del mundo.

Puesto nombre, y tan a su gusto, a su caballo, quiso ponérsele a sí mismo, y en este pensamiento duró otros ocho días, y al cabo se vino a llamarse *don Quijote*; de donde, como queda dicho, tomaron ocasión los autores desta tan verdadera historia que, sin duda, se debía de llamar Quijada, y no Quesada, como otros quisieron decir. Pero, acordándose que el valeroso Amadís no sólo se había contentado con llamarse Amadís a secas, sino que añadió el nombre de su reino y patria, por hacerla famosa, y se llamó Amadís de Gaula, así quiso, como buen caballero, añadir al suyo el nombre de la suya y llamarse *don Quijote de la Mancha*, con que, a su parecer, declaraba muy al vivo su linaje y patria, y la honraba con tomar el sobrenombre della.

Limpias, pues, sus armas, hecho del morrión celada, puesto nombre a su rocín y confirmándose a sí mismo, se dio a entender que no le faltaba otra cosa sino buscar una dama de quien enamorarse: porque el caballero andante sin amores era árbol sin hojas y sin fruto y cuerpo sin alma. Decíase él: «Si yo, por malos de mis pecados, o por mi buena suerte, me encuentro por ahí con algún gigante, como de ordinario les acontece a los caballeros andantes, y le derribo de un encuentro, o le parto por mitad del cuerpo, o, finalmente, le venzo y le rindo, ¿no será bien tener a quien enviarle presentado, y que entre y se hinque de rodillas ante mi dulce señora, y diga con voz humilde y rendida: «Yo, señora, soy el gigante Caraculiambro, señor de la ínsula Malindrania, a quien venció en singular batalla el jamás como se debe alabado caballero don Quijote de la Mancha, el cual me mandó que me presentase ante vuestra merced, para que la vuestra grandeza disponga de mí a su talante»? ¡Oh, cómo se holgó nuestro buen caballero cuando hubo hecho este discurso, y más cuando halló a quien dar nombre de su dama! Y fue, a lo que se cree, que en un lugar cerca del suyo había una moza labradora de muy buen parecer, de quien él un tiempo anduvo enamorado, aunque, según se entiende, ella jamás lo supo, ni le dio cata dello. Llamábase Aldonza Lorenzo, y a ésta le pareció ser bien darle título de señora de sus pensamientos; y, buscándole nombre que no desdijese mucho del suyo, y que tirase y se encaminase al de princesa y gran señora, vino a llamarla *Dulcinea del Toboso*, porque era natural del Toboso; nombre, a su parecer, músico y peregrino y significativo, como todos los demás que a él y a sus cosas había puesto.

ANEXO VI. CAPÍTULO VIII DE *DON QUIJOTE DE LA MANCHA*

Capítulo VIII

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

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, desafortunados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer; que ésta 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.

-Aquéllos 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 aquéllos 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, aquéllos 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.

Levantóse en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

-Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

Y diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo el galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

-¡Válame Dios! -dijo Sancho-. ¿No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no lo podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

-Calla, amigo Sancho -respondió don Quijote-; que las cosas de la guerra, más que otras, están sujetas a continua mudanza; cuanto más, que yo pienso, y es así verdad, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en

molinos por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo al cabo, han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada.

-Dios lo haga como puede -respondió Sancho Panza.

Y, ayudándole a levantar, tornó a subir sobre Rocinante, que medio despaldado estaba. Y, hablando en la pasada aventura, siguieron el camino del Puerto Lápice, porque allí decía don Quijote que no era posible dejar de hallarse muchas y diversas aventuras, por ser lugar muy pasajero, sino que iba muy pesaroso, por haberle faltado la lanza; y diciéndoselo a su escudero, le dijo:

-Yo me acuerdo haber leído que un caballero español llamado Diego Pérez de Vargas, habiéndosele en una batalla roto la espada, desgajó de una encina un pesado ramo o tronco, y con él hizo tales cosas aquel día, y machacó tantos moros, que le quedó por sobrenombre Machuca, y así él como sus decendientes se llamaron desde aquel día en adelante Vargas y Machuca. Hete dicho esto porque de la primera encina o roble que se me depare pienso desgajar otro tronco, tal y tan bueno como aquél que me imagino; y pienso hacer con él tales hazañas, que tú te tengas por bien afortunado de haber merecido venir a vella, y a ser testigo de cosas que apenas podrán ser creídas.

-A la mano de Dios -dijo Sancho-; yo lo creo todo así como vuestra merced lo dice; pero enderécese un poco; que parece que va de medio lado, y debe de ser del molimiento de la caída.

-Así es la verdad -respondió don Quijote-; y si no me quejo del dolor, es porque no es dado a los caballeros andantes quejarse de herida alguna, aunque se le salgan las tripas por ella.

-Si eso es así, no tengo yo qué replicar -respondió Sancho-; pero sabe Dios si yo me holgara que vuestra merced se quejara cuando alguna cosa le doliera. De mí sé decir que me he de quejar del más pequeño dolor que tenga, si ya no se entiende también con los escuderos de los caballeros andantes eso del no quejarse.

No se dejó de reír don Quijote de la simplicidad de su escudero; y así, le declaró que podía muy bien quejarse como y cuando quisiese, sin gana o con ella; que hasta entonces no había leído cosa en contrario en la orden de caballería. Díjole Sancho que mirase que era hora de comer. Respondióle su amo que por entonces no le hacía menester; que comiese él cuando se le antojase. Con esta licencia, se acomodó Sancho lo mejor que pudo sobre su jumento, y sacando de las alforjas lo que en ellas había puesto, iba caminando y comiendo detrás de su amo muy de su espacio, y de cuando en cuando empinaba la bota, con tanto gusto, que le pudiera envidiar el más regalado bodegonero de Málaga. Y en tanto que él iba de aquella manera menudeando tragos, no se le acordaba de ninguna promesa que su amo le hubiese hecho, ni tenía por ningún trabajo, sino por mucho descanso, andar buscando las aventuras, por peligrosas que fuesen.

En resolución, aquella noche la pasaron entre unos árboles, y del uno dellos desgajó don Quijote un ramo seco que casi le podía servir de lanza, y puso en él el hierro que quitó de la que se le había quebrado. Toda aquella noche no durmió don Quijote, pensando en su señora Dulcinea, por acomodarse a lo que había leído en sus libros, cuando los caballeros pasaban sin dormir muchas noches en las florestas y despoblados, entretenidos con las memorias de sus señoras. No la pasó así Sancho Panza; que, como tenía el estómago lleno, y no de agua de chicoria, de un sueño se la llevó toda, y no fueran parte para despertarle, si su amo no lo llamara, los rayos del sol, que le daban en el rostro, ni el canto de las aves, que, muchas y muy regocijadamente, la venida del nuevo día saludaban. Al levantarse dio un tiento a la bota, y hallóla algo más flaca que la noche antes, y afligiósele el corazón, por parecerle que no llevaban camino de remediar tan presto su falta. No quiso desayunarse don Quijote, porque, como está

dicho, dio en sustentarse de sabrosas memorias. Tornaron a su comenzado camino del Puerto Lápice, y a obra de las tres del día le descubrieron.

-Aquí -dijo en viéndole don Quijote- podemos, hermano Sancho Panza, meter las manos hasta los codos en esto que llaman aventuras. Mas advierte que, aunque me veas en los mayores peligros del mundo, no has de poner mano a tu espada para defenderme, si ya no vieres que los que me ofenden es canalla y gente baja, que en tal caso bien puedes ayudarme; pero si fueren caballeros, en ninguna manera te es lícito ni concedido por las leyes de caballería que me ayudes, hasta que seas armado caballero.

-Por cierto, señor -respondió Sancho-, que vuestra merced sea muy bien obedecido en esto; y más, que yo de mí me soy pacífico y enemigo de meterme en ruidos ni pendencias; bien es verdad que en lo que tocare a defender mi persona no tendré mucha cuenta con esas leyes, pues las divinas y humanas permiten que cada uno se defienda de quien quisiere agraviarle.

-No digo yo menos -respondió don Quijote-; pero en esto de ayudarme contra caballeros has de tener a raya tus naturales ímpetus.

-Digo que así lo haré -respondió Sancho- y que guardaré ese precepto tan bien como el día del domingo.

Estando en estas razones, asomaron por el camino dos frailes de la orden de San Benito, caballeros sobre dos dromedarios; que no eran más pequeñas dos mulas en que venían. Traían sus antojos de camino y sus quitasoles. Detrás dellos venía un coche, con cuatro o cinco de a caballo que le acompañaban y dos mozos de mulas a pie. Venía en el coche, como después se supo, una señora vizcaína, que iba a Sevilla, donde estaba su marido, que pasaba a las Indias con un muy honroso cargo. No venían los frailes con ella, aunque iban el mismo camino; mas apenas los divisó don Quijote, cuando dijo a su escudero:

-O yo me engaño, o ésta ha de ser la más famosa aventura que se haya visto; porque aquellos bultos negros que allí parecen deben de ser, y son, sin duda, algunos encantadores que llevan hurtada alguna princesa en aquel coche, y es menester deshacer este tuerto a todo mi poderío.

-Peor será esto que los molinos de viento -dijo Sancho-. Mire, señor, que aquéllos son frailes de San Benito, y el coche debe de ser de alguna gente pasajera. Mire que digo que mire bien lo que hace, no sea el diablo que le engañe.

-Ya te he dicho, Sancho -respondió don Quijote-, que sabes poco de achaque de aventuras; lo que yo digo es verdad, y ahora lo verás.

Y diciendo esto, se adelantó y se puso en la mitad del camino por donde los frailes venían, y, en llegando tan cerca que a él le pareció que le podrían oír lo que dijese, en alta voz dijo:

-Gente endiablada y descomunal, dejad luego al punto las altas princesas que en ese coche lleváis forzadas; si no, aparejaos a recibir presta muerte, por justo castigo de vuestras malas obras.

Detuvieron los frailes las riendas, y quedaron admirados, así de la figura de don Quijote como de sus razones, a las cuales respondieron:

-Señor caballero, nosotros no somos endiablados ni descomunales, sino dos religiosos de San Benito que vamos nuestro camino, y no sabemos si en este coche vienen, o no, ningunas forzadas princesas.

-Para conmigo no hay palabras blandas; que ya yo os conozco, fementida canalla -dijo don Quijote.

Y, sin esperar más respuesta, picó a Rocinante y, la lanza baja, arremetió contra el primero fraile, con tanta furia y denuedo que, si el fraile no se dejara caer de la mula, él le hiciera venir al suelo mal de su grado, y aun mal ferido, si no cayera muerto. El

segundo religioso, que vio del modo que trataban a su compañero, puso piernas al castillo de su buena mula, y comenzó a correr por aquella campaña, más ligero que el mismo viento.

Sancho Panza, que vio en el suelo al fraile, apeándose ligeramente de su asno, arremetió a él y le comenzó a quitar los hábitos. Llegaron en esto dos mozos de los frailes y preguntáronle que por qué le desnudaba. Respondióles Sancho que aquello le tocaba a él legítimamente, como despojos de la batalla que su señor don Quijote había ganado. Los mozos, que no sabían de burlas, ni entendían aquello de despojos ni batallas, viendo que ya don Quijote estaba desviado de allí, hablando con las que en el coche venían, arremetieron con Sancho y dieron con él en el suelo, y, sin dejarle pelo en las barbas, le molieron a coces y le dejaron tendido en el suelo sin aliento ni sentido; y, sin detenerse un punto, tornó a subir el fraile, todo temeroso y acobardado y sin color en el rostro; y cuando se vio a caballo, picó tras su compañero, que un buen espacio de allí le estaba aguardando, y esperando en qué paraba aquel sobresalto, y, sin querer aguardar el fin de todo aquel comenzado suceso, siguieron su camino, haciéndose más cruces que si llevaran al diablo a las espaldas.

Don Quijote estaba, como se ha dicho, hablando con la señora del coche, diciéndole:

-La vuestra hermosura, señora mía, puede facer de su persona lo que más le viniere en talante, porque ya la soberbia de vuestros robadores yace por el suelo, derribada por este mi fuerte brazo; y porque no penéis por saber el nombre de vuestro libertador, sabed que yo me llamo don Quijote de la Mancha, caballero andante y aventurero, y cautivo de la sin par y hermosa doña Dulcinea del Toboso; y en pago del beneficio que de mí habéis recibido, no quiero otra cosa sino que volváis al Toboso, y que de mi parte os presentéis ante esta señora y le digáis lo que por vuestra libertad he fecho.

Todo esto que don Quijote decía escuchaba un escudero de los que el coche acompañaban, que era vizcaíno, el cual, viendo que no quería dejar pasar el coche adelante, sino que decía que luego había de dar la vuelta al Toboso, se fue para don Quijote y, asiéndole de la lanza, le dijo, en mala lengua castellana y peor vizcaína, desta manera:

-Anda, caballero que mal andes; por el Dios que crióme, que, si no dejas coche, así te matas como estás ahí vizcaíno.

Entendióle muy bien don Quijote, y con mucho sosiego le respondió:

-Si fueras caballero, como no lo eres, ya yo hubiera castigado tu sandez y atrevimiento, cautiva criatura.

A lo cual replicó el vizcaíno:

-¿Yo no caballero? Juro a Dios tan mientes como cristiano. Si lanza arrojas y espada sacas, ¡el agua cuán presto verás que al gato llevas! Vizcaíno por tierra, hidalgo por mar, hidalgo por el diablo, y mientes que mira si otra dices cosa.

-Ahora lo veredes, dijo Agrajes -respondió don Quijote.

Y arrojando la lanza en el suelo, sacó su espada y embrazó su rodela, y arremetió al vizcaíno, con determinación de quitarle la vida. El vizcaíno, que así le vio venir, aunque quisiera apearse de la mula, que, por ser de las malas de alquiler, no había que fiar en ella, no pudo hacer otra cosa sino sacar su espada; pero avínole bien que se halló junto al coche, de donde pudo tomar una almohada, que le sirvió de escudo, y luego se fueron el uno para el otro, como si fueran dos mortales enemigos. La demás gente quisiera ponerlos en paz; mas no pudo, porque decía el vizcaíno en sus mal trabadas razones que si no le dejaban acabar su batalla, que él mismo había de matar a su ama y a toda la gente que se lo estorbaba. La señora del coche, admirada y temerosa de lo que veía, hizo al cochero que se desviase de allí algún poco, y desde lejos se puso a mirar la rigurosa

contienda, en el discurso de la cual dio el vizcaíno una gran cuchillada a don Quijote, encima de un hombro, por encima de la rodela, que, a dársela sin defensa, le abriera hasta la cintura. Don Quijote, que sintió la pesadumbre de aquel desafortado golpe, dio una gran voz, diciendo:

-¡Oh señora de mi alma, Dulcinea, flor de la fermosura, socorred a este vuestro caballero, que por satisfacer a la vuestra mucha bondad, en este riguroso trance se halla!

El decir esto, y el apretar la espada, y el cubrirse bien de su rodela, y el arremeter al vizcaíno, todo fue en un tiempo, llevando determinación de aventurarlo todo a la de un golpe solo.

El vizcaíno, que así le vio venir contra él, bien entendió por su desnudo su coraje, y determinó de hacer lo mesmo que don Quijote; y así, le aguardó bien cubierto de su almohada, sin poder rodear la mula a una ni a otra parte; que ya, de puro cansada y no hecha a semejantes niñerías, no podía dar un paso. Venía, pues, como se ha dicho, don Quijote contra el cauto vizcaíno, con la espada en alto, con determinación de abrirle por medio, y el vizcaíno le aguardaba ansimesmo levantada la espada y aferrado con su almohada, y todos los circunstantes estaban temerosos y colgados de lo que había de suceder de aquellos tamaños golpes con que se amenazaban; y la señora del coche y las demás criadas suyas estaban haciendo mil votos y ofrecimientos a todas las imágenes y casas de devoción de España, por que Dios librase a su escudero y a ellas de aquel tan grande peligro en que se hallaban. Pero está el daño de todo esto que en este punto y término deja pendiente el autor desta historia esta batalla, disculpándose que no halló más escrito destas hazañas de don Quijote de las que deja referidas. Bien es verdad que el segundo autor desta obra no quiso creer que tan curiosa historia estuviese entregada a las leyes del olvido, ni que hubiesen sido tan poco curiosos los ingenios de la Mancha, que no tuviesen en sus archivos o en sus escritorios algunos papeles que deste famoso caballero tratasen; y así, con esta imaginación, no se desesperó de hallar el fin desta apacible historia, el cual, siéndole el cielo favorable, le halló del modo que se contará en la segunda parte.

ANEXO VII. CAPÍTULO XVII DE *DON QUIJOTE DE LA MANCHA*

Capítulo XVII

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

Había ya vuelto en este tiempo de su parasismo don Quijote, y, con el mismo tono de voz con que el día antes había llamado a su escudero, cuando estaba tendido en el val de las estacas, le comenzó a llamar, diciendo:

-Sancho amigo, ¿duermes? ¿Duermes, amigo Sancho?

-¿Qué tengo de dormir, pesia a mí -respondió Sancho, lleno de pesadumbre y de despecho-; que no parece sino que todos los diablos han andado conmigo esta noche?

-Puedeslo creer así, sin duda -respondió don Quijote-; porque, o yo sé poco, o este castillo es encantado. Porque has de saber... Mas esto que ahora quiero decirte hasme de jurar que lo tendrás secreto hasta después de mi muerte.

-Sí juro -respondió Sancho.

-Dígolo -replicó don Quijote- porque soy enemigo de que se quite la honra a nadie.

-Digo que sí juro -tornó a decir Sancho- que lo callaré hasta después de los días de vuestra merced, y plega a Dios que lo pueda descubrir mañana.

-¿Tan malas obras te hago, Sancho -respondió don Quijote-, que me querrías ver muerto con tanta brevedad?

-No es por eso -respondió Sancho-, sino porque soy enemigo de guardar mucho las cosas, y no querría que se me pudriesen de guardadas.

-Sea por lo que fuere -dijo don Quijote-; que más fío de tu amor y de tu cortesía; y así, has de saber que esta noche me ha sucedido una de las más extrañas aventuras que yo sabré encarecer; y, por contártela en breve, sabrás que poco ha que a mí vino la hija del señor deste castillo, que es la más apuesta y hermosa doncella que en gran parte de la tierra se puede hallar. ¿Qué te podría decir del adorno de su persona? ¿Qué de su gallardo entendimiento? ¿Qué de otras cosas ocultas, que, por guardar la fe que debo a mi señora Dulcinea del Toboso, dejaré pasar intactas y en silencio? Sólo te quiero decir que, envidioso el cielo de tanto bien como la ventura me había puesto en las manos, o quizá (y esto es lo más cierto) que, como tengo dicho, es encantado este castillo, al tiempo que yo estaba con ella en dulcísimos y amorosísimos coloquios, sin que yo la viese ni supiese por dónde venía, vino una mano pegada a algún brazo de algún descomunal gigante y asentóme una puñada en las quijadas, tal, que las tengo todas bañadas en sangre; y después me molió de tal suerte, que estoy peor que ayer cuando los harrieros, que, por demasías de Rocinante, nos hicieron el agravio que sabes. Por donde conjeturo que el tesoro de la fermosura desta doncella le debe de guardar algún encantado moro, y no debe de ser para mí.

-Ni para mí tampoco -respondió Sancho-: porque más de cuatrocientos moros me han aporreado a mí, de manera que el molimiento de las estacas fue tortas y pan pintado. Pero dígame, señor, ¿cómo llama a ésta buena y rara aventura, habiendo quedado della cual quedamos? Aun vuestra merced, menos mal, pues tuvo en sus manos aquella incomparable fermosura que ha dicho; pero yo, ¿qué tuve sino los mayores porrazos que pienso recibir en toda mi vida? ¡Desdichado de mí y de la madre que me parió, que ni soy caballero andante, ni lo pienso ser jamás, y de todas las malandanzas me cabe la mayor parte!

-Luego, ¿también estas tú aporreado? -respondió don Quijote.

-¿No le he dicho que sí, pesia a mi linaje? -dijo Sancho.

-No tengas pena, amigo -dijo don Quijote-; que yo haré agora el bálsamo precioso, con que sanaremos en un abrir y cerrar de ojos.

Acabó en esto de encender el candil el cuadrillero, y entró a ver el que pensaba que era muerto; y así como le vio entrar Sancho, viéndole venir en camisa y con su paño de cabeza y candil en la mano, y con una muy mala cara, preguntó a su amo:

-Señor, ¿si será éste, a dicha, el moro encantado, que nos vuelve a castigar, si se dejó algo en el tintero?

-No puede ser el moro -respondió don Quijote-, porque los encantados no se dejan ver de nadie.

-Si no se dejan ver, déjense sentir -dijo Sancho-: si no, díganlo mis espaldas.

-También lo podrían decir las mías -respondió don Quijote-; pero no es bastante indicio ése para creer que este que se vea sea el encantado moro.

Llegó el cuadrillero y, como los halló hablando en tan sosegada conversación, quedó suspenso. Bien es verdad que aún don Quijote se estaba boca arriba sin poderse menear, de puro molido y emplastado. Llegóse a él el cuadrillero y díjole:

-Pues, ¿cómo va, buen hombre?

-Hablara yo más bien criado -respondió don Quijote-, si fuera que vos. ¿Úsase en esta tierra hablar desa suerte a los caballeros andantes, majadero?

El cuadrillero, que se vio tratar tan mal de un hombre de tan mal parecer, no lo pudo sufrir; y, alzando el candil con todo su aceite, dio a don Quijote con él en la cabeza, de suerte que le dejó muy bien descalabrado; y como todo quedó a oscuras, salióse luego, y Sancho Panza dijo:

-Sin duda, señor, que éste es el moro encantado, y debe de guardar el tesoro para otros, y para nosotros sólo guarda las puñadas y los candilazos.

-Así es -respondió don Quijote-; y no hay que hacer caso destas cosas de encantamientos, ni hay para qué tomar cólera ni enojo con ellas; que, como son invisibles y fantásticas, no hallaremos de quién vengarnos, aunque más lo procuremos. Levántate, Sancho, si puedes, y llama al alcaide desta fortaleza, y procura que se me dé un poco de aceite, vino, sal y romero para hacer el salutífero bálsamo; que en verdad que creo que lo he bien menester ahora, porque se me va mucha sangre de la herida que esta fantasma me ha dado.

Levantóse Sancho con harto dolor de sus huesos, y fue a oscuras donde estaba el ventero; y, encontrándose con el cuadrillero, que estaba escuchando en qué paraba su enemigo, le dijo:

-Señor, quien quiera que seáis, hacednos merced y beneficio de darnos un poco de romero, aceite, sal y vino, que es menester para curar uno de los mejores caballeros andantes que hay en la tierra, el cual yace en aquella cama, malferido por las manos del encantado moro que está en esta venta.

Cuando el cuadrillero tal oyó, túvole por hombre falto de seso; y porque ya comenzaba a amanecer, abrió la puerta de la venta y, llamando al ventero, le dijo lo que aquel buen hombre quería. El ventero le proveyó de cuanto quiso, y Sancho se lo llevó a don Quijote, que estaba con las manos en la cabeza, quejándose del dolor del candilazo, que no le había hecho más mal que levantarle dos chichones algo crecidos, y lo que él pensaba que era sangre no era sino sudor que sudaba, con la congoja de la pasada tormenta.

En resolución, él tomó sus simples, de los cuales hizo un compuesto mezclándolos todos y cociéndolos un buen espacio, hasta que le pareció que estaban en su punto. Pidió luego alguna redoma para echallo, y como no la hubo en la venta, se resolvió de

ponello en una alcuza o aceitera de hoja de lata, de quien el ventero le hizo grata donación, y luego dijo sobre la alcuza más de ochenta paternostres y otras tantas avemarías, salves y credos, y a cada palabra acompañaba una cruz, a modo de bendición; a todo lo cual se hallaron presentes Sancho, el ventero y cuadrillero; que ya el harriero sosegadamente andaba entendiendo en el beneficio de sus machos. Hecho esto, quiso él mismo hacer luego la experiencia de la virtud de aquel precioso bálsamo que él se imaginaba, y así, se bebió de lo que no pudo caber en la alcuza y quedaba en la olla donde se había cocido, casi media azumbre; y apenas lo acabó de beber, cuando comenzó a vomitar, de manera, que no le quedó cosa en el estómago; y con las ansias y agitación del vómito le dio un sudor copiosísimo, por lo cual mandó que le arropasen y le dejasen solo. Hiciéronlo así y quedóse dormido más de tres horas, al cabo de las cuales despertó, y se sintió aliviadísimo del cuerpo, y en tal manera mejor de su quebrantamiento, que se tuvo por sano, y verdaderamente creyó que había acertado con el bálsamo de Fierabrás y que con aquel remedio podía acometer desde allí adelante, sin temor alguno, cualesquiera ruinas, batallas y pependencias, por peligrosas que fuesen.

Sancho Panza, que también tuvo a milagro la mejoría de su amo, le rogó que le diese a él lo que quedaba en la olla, que no era poca cantidad. Concedióselo don Quijote, y él, tomandola a dos manos, con buena fe y mejor talante, se la echó a pechos, y envasó bien poco menos que su amo. Es, pues, el caso que el estómago del pobre Sancho no debía de ser tan delicado como el de su amo, y así, primero que vomitase, le dieron tantas ansias y bascas, con tantos trasudores y desmayos, que él pensó bien y verdaderamente que era llegada su última hora; y viéndose tan afligido y congojado, maldecía el bálsamo y al ladrón que se lo había dado. Viéndole así don Quijote, le dijo:

-Yo creo, Sancho, que todo este mal te viene de no ser armado caballero; porque tengo para mí que este licor no debe de aprovechar a los que no lo son.

-Si eso sabía vuestra merced -replicó Sancho-, ¡mal haya yo y toda mi parentela! ¿para qué consintió que lo gustase?

En esto, hizo su operación el brebaje y comenzó el pobre escudero a desaguarse por entrambas canales, con tanta priesa, que la estera de enea sobre quien se había vuelto a echar, ni la manta de anjeo con que se cubría, fueron más de provecho. Sudaba y trasudaba con tales parasismos y accidentes, que no solamente él, sino todos pensaron que se le acababa la vida. Duróle esta borrasca y mala andanza casi dos horas, al cabo de las cuales no quedó como su amo, sino tan molido y quebrantado, que no se podía tener; pero don Quijote, que, como se ha dicho, se sintió aliviado y sano, quiso partirse luego a buscar aventuras, pareciéndole que todo el tiempo que allí se tardaba era quitarsele al mundo y a los en él menesterosos de su favor y amparo, y más, con la seguridad y confianza que llevaba en su bálsamo. Y así, forzado deste deseo, él mismo ensilló a Rocinante y enalbardó al jumento de su escudero, a quien también ayudó a vestir y a subir en el asno. Púsose luego a caballo y, llegándose a un rincón de la venta, asió de un lanzón que allí estaba, para que le sirviese de lanza.

Estábanle mirando todos cuantos había en la venta, que pasaban de más de veinte personas; mirábale también la hija del ventero, y él también no quitaba los ojos della, y de cuando en cuando arrojaba un suspiro, que parecía que le arrancaba de lo profundo de sus entrañas, y todos pensaban que debía de ser del dolor que sentía en las costillas; a lo menos, pensábanlo aquellos que la noche antes le habían visto bizmar.

Ya que estuvieron los dos a caballo, puesto a la puerta de la venta, llamó al ventero, y con voz muy reposada y grave le dijo:

-Muchas y muy grandes son las mercedes, señor alcaide, que en este vuestro castillo he recibido, y quedo obligadísimo a agradeceróslas todos los días de mi vida. Si os las puedo pagar en haceros vengado de algún soberbio que os haya fecho algún

agravio, sabed que mi oficio no es otro sino valer a los que poco pueden y vengar a los que reciben tuertos y castigar alevosías. Recorred vuestra memoria, y si halláis alguna cosa deste jaez que encomendarme, no hay sino decilla; que yo os prometo por la orden de caballero que recibí de faceros satisfecho y pagado a toda vuestra voluntad.

El ventero le respondió con el mismo sosiego:

-Señor caballero, yo no tengo necesidad de que vuestra merced me venga ningún agravio, porque yo sé tomar la venganza que me parece, cuando se me hacen. Sólo he menester que vuestra merced me pague el gasto que esta noche ha hecho en la venta, así de la paja y cebada de sus dos bestias como de la cena y camas.

-Luego, ¿venta es ésta? -replicó don Quijote.

-Y muy honrada -respondió el ventero.

-Engañado he vivido hasta aquí -respondió don Quijote-; que en verdad que pensé que era castillo, y no malo; pero pues es así que no es castillo, sino venta, lo que se podrá hacer por agora es que perdonéis por la paga; que yo no puedo contravenir a la orden de los caballeros andantes, de los cuales sé cierto (sin que hasta ahora haya leído cosa en contrario) que jamás pagaron posada ni otra cosa en venta donde estuviesen, porque se les debe de fuero y de derecho cualquier buen acogimiento que se les hiciere, en pago del insufrible trabajo que padecen buscando las aventuras de noche y de día, en invierno y en verano, a pie y a caballo, con sed y con hambre, con calor y con frío, sujetos a todas las inclemencias del cielo y a todos los incómodos de la tierra.

-Poco tengo yo que ver en eso -respondió el ventero-; págueseme lo que se me debe, y dejémonos de cuentos ni de caballerías; que yo no tengo cuenta con otra cosa que con cobrar mi hacienda.

-Vos sois un sandio y mal hostelero -respondió don Quijote.

Y poniendo piernas a Rocinante y terciando su lanzón, se salió de la venta, sin que nadie le detuviese, y él, sin mirar si le seguía su escudero, se alongó un buen trecho. El ventero, que le vio ir y que no le pagaba, acudió a cobrar de Sancho Panza, el cual dijo que pues su señor no había querido pagar, que tampoco él pagaría; porque, siendo él escudero de caballero andante, como era, la misma regla y razón corría por él como por su amo en no pagar cosa alguna en los mesones y ventas. Amohinóse mucho desto el ventero y amenazóle que si no le pagaba, que lo cobraría de modo que le pesase. A lo cual Sancho respondió que, por la ley de caballería que su amo había recibido, no pagaría un solo cornado, aunque le costase la vida; porque no había de perder por él la buena y antigua usanza de los caballeros andantes, ni se habían de quejar dél los escuderos de los tales que estaban por venir al mundo, reprochándole el quebrantamiento de tan justo fuero.

Quiso la mala suerte del desdichado Sancho que entre la gente que estaba en la venta se hallasen cuatro perales de Segovia, tres agujeros del Potro de Córdoba y dos vecinos de la Heria de Sevilla, gente alegre, bien intencionada, maleante y juguetona; los cuales, casi como instigados y movidos de un mismo espíritu, se llegaron a Sancho, y apeándole del asno, uno dellos entró por la manta de la cama del huésped, y, echándole en ella, alzaron los ojos y vieron que el techo era algo más bajo de lo que habían menester para su obra, y determinaron salirse al corral, que tenía por límite el cielo; y allí, puesto Sancho en mitad de la manta, comenzaron a levantarle en alto, y a holgarse con él, como con perro por carnestolendas.

Las voces que el mísero manteado daba fueron tantas, que llegaron a los oídos de su amo; el cual, deteniéndose a escuchar atentamente, creyó que alguna nueva aventura le venía, hasta que claramente conoció que el que gritaba era su escudero; y, volviendo las riendas, con un penado galope llegó a la venta, y, hallándola cerrada, la rodeó, por ver si hallaba por donde entrar; pero no hubo llegado a las paredes del corral, que no

eran muy altas, cuando vio el mal juego que se le hacía a su escudero. Vio bajar y subir por el aire, con tanta gracia y presteza, que, si la cólera le dejara, tengo para mí que se riera. Probó a subir desde el caballo a las bardas; pero estaba tan molido y quebrantado, que aun apearse no pudo; y así, desde encima del caballo comenzó a decir tantos denuestos y baldones a los que a Sancho manteaban, que no es posible acertar a escribillos; mas no por esto cesaban ellos de su risa y de su obra, ni el volador Sancho dejaba sus quejas, mezcladas, ya con amenazas, ya con ruegos; más todo aprovechaba poco, ni aprovechó, hasta que de puro cansados le dejaron. Trujéronle allí su asno, y, subiéndole encima, le arroparon con su gabán; y la compasiva de Maritornes, viéndole tan fatigado, le pareció ser bien socorrelle con un jarro de agua, y así, se le trujo del pozo, por ser más fría. Tomóle Sancho, y llevándole a la boca, se paró a las voces que su amo le daba, diciendo:

-Hijo Sancho, no bebas agua; hijo, no la bebas, que te matara. ¿Ves? Aquí tengo el santísimo bálsamo -y enseñábale la alcuza del brebaje-, que con dos gotas que dél bebas sanaras, sin duda.

A estas voces volvió Sancho los ojos, como de través, y dijo con otras mayores:

-Por dicha, ¿hásele olvidado a vuestra merced como yo no soy caballero, o quiere que acabe de vomitar las entrañas que me quedaron de anoche? Guárdese su licor con todos los diablos, y déjeme a mí.

Y el acabar de decir esto y el comenzar a beber todo fue uno; mas como al primer trago vio que era agua, no quiso pasar adelante, y rogó a Maritornes que se le trujese de vino, y así lo hizo ella de muy buena voluntad, y lo pagó de su mismo dinero; porque, en efecto, se dice della que, aunque estaba en aquel trato, tenía unas sombras y lejos de cristiana. Así como bebió Sancho, dio de los carcaños a su asno, y abriéndole la puerta de la venta de par en par, se salió della, muy contento de no haber pagado nada y de haber salido con su intención, aunque había sido a costa de sus acostumbrados fiadores, que eran sus espaldas. Verdad es que el ventero se quedó con sus alforjas, en pago de lo que se le debía; más Sancho no las echó menos, según salió turbado. Quiso el ventero atrancar bien la puerta así como le vio fuera; mas no lo consintieron los manteadores, que eran gente que, aunque don Quijote fuera verdaderamente de los caballeros andantes de la Tabla Redonda, no le estimaran en dos ardites.

ANEXO VIII. CAPÍTULO XXV DE *DON QUIJOTE DE LA MANCHA*

Capítulo XXV

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

Despidióse del cabrero don Quijote y, subiendo otra vez sobre Rocinante, mandó a Sancho que le siguiese, el cual lo hizo, con su jumento, de muy mala gana. Íbanse poco a poco entrando en lo más áspero de la montaña, y Sancho iba muerto por razonar con su amo, y deseaba que él comenzase la plática, por no contravenir a lo que le tenía mandado; mas no pudiendo sufrir tanto silencio, le dijo:

-Señor don Quijote, vuestra merced me eche su bendición y me dé licencia; que desde aquí me quiero volver a mi casa, y a mi mujer y a mis hijos, con los cuales, por lo menos, hablaré y departiré todo lo que quisiere; porque querer vuestra merced que vaya con él por estas soledades de día y de noche, y que no le hable cuando me diere gusto, es enterrarme en vida. Si ya quisiera la suerte que los animales hablaran, como hablaban en tiempos de Guisopete, fuera menos mal, porque departiera yo con mi jumento lo que me viniera en gana, y con esto pasara mi mala ventura; que es recia cosa, y que no se puede llevar en paciencia, andar buscando aventuras toda la vida, y no hallar sino coces y manteamientos, ladrillazos y puñadas, y, con todo esto, nos hemos de coser la boca, sin osar decir lo que el hombre tiene en su corazón, como si fuera mudo.

-Ya te entiendo, Sancho -respondió don Quijote-: tú mueres porque te alce el entredicho que te tengo puesto en la lengua. Dale por alzado y di lo que quisieres, con condición, que no ha de durar este alzamiento más de en cuanto anduviéremos por estas sierras.

-Sea así -dijo Sancho-; hable yo ahora, que después Dios sabe lo que será; y comenzando a gozar de ese salvoconducto, digo que ¿qué le iba a vuestra merced en volver tanto por aquella reina Magimasa, o como se llama? O ¿qué hacía al caso que aquel Abad fuese su amigo o no? Que si vuestra merced pasara con ello, pues no era su juez, bien creo yo que el loco pasara adelante con su historia, y se hubieran ahorrado el golpe del guijarro, y las coces, y aun más de seis torniscones.

-A fe, Sancho -respondió don Quijote-, que si tú supieras, como yo lo sé, cuán honrada y cuán principal señora era la reina Madásima, yo sé que dijeras que tuve mucha paciencia, pues no quebré la boca por donde tales blasfemias salieron. Porque es muy gran blasfemia decir ni pensar que una reina esté amancebada con un cirujano. La verdad del cuento es que aquel maestro Elisabat que el loco dijo, fue un hombre muy prudente y de muy sanos consejos, y sirvió de ayo y de médico a la Reina; pero pensar que ella era su amiga es disparate, digno de muy gran castigo. Y porque veas que Cardenio no supo lo que dijo, has de advertir que cuando lo dijo ya estaba sin juicio.

-Eso digo yo -dijo Sancho-: que no había para qué hacer cuenta de las palabras de un loco; porque si la buena suerte no ayudara a vuestra merced, y encaminara el guijarro a la cabeza como le encaminó al pecho, buenos quedáramos por haber vuelto por aquella mi señora que Dios cohonda. Pues ¡montas que no se librara Cardenio por loco!

-Contra cuerdos y contra locos está obligado cualquier caballero andante a volver por la honra de las mujeres, cualesquiera que sean, cuanto más por las reinas de tan alta guisa y pro como fue la reina Madásima, a quien yo tengo particular afición por sus buenas partes; porque fuera de haber sido hermosa, además fue muy prudente y muy

sufrida en sus calamidades, que las tuvo, muchas; y los consejos y compañía del maestro Elisabat le fue y le fueron de mucho provecho y alivio para poder llevar sus trabajos con prudencia y paciencia. Y de aquí tomó ocasión el vulgo ignorante y mal intencionado de decir y pensar que ella era su manceba; y mienten, digo otra vez, y mentirán otras doscientas, todos los que tal pensaren y dijeren.

-Ni yo lo digo ni lo pienso -respondió Sancho-; allá se lo hayan; con su pan se lo coman; si fueron amancebados, o no, a Dios habrán dado la cuenta; de mis viñas vengo: no sé nada; no soy amigo de saber vidas ajenas; que el que compra y miente, en su bolsa lo siente. Cuanto más, que desnudo nací, desnudo me hallo: ni pierdo ni gano; más que lo fuesen, ¿qué me va a mí? Y muchos piensan que hay tocinos y no hay estacas. Mas, ¿quién puede poner puertas al campo? Cuanto más, que de Dios dijeron.

-¡Válame Dios -dijo don Quijote-, y qué de necedades vas, Sancho, ensartando! ¿Qué va de lo que tratamos a los refranes que enhilas? Por tu vida, Sancho, que calles, y de aquí adelante entremétete en espolear a tu asno, y deja de hacello en lo que no te importa. Y entiende con todos tus cinco sentidos que todo cuanto yo he hecho, hago e hiciera, va muy puesto en razón y muy conforme a las reglas de caballería, que las sé mejor que cuantos caballeros las profesaron en el mundo.

-Señor -respondió Sancho-, y ¿es buena regla de caballería que andemos perdidos por estas montañas, sin senda ni camino, buscando a un loco, al cual, después de hallado, quizá le vendrá en voluntad de acabar lo que dejó comenzado, no de su cuento, sino de la cabeza de vuestra merced y de mis costillas, acabándonoslas de romper de todo punto?

-Calla, te digo otra vez, Sancho -dijo don Quijote-; porque te hago saber que no sólo me trae por estas partes el deseo de hallar al loco, cuanto el que tengo de hacer en ellas una hazaña, con que he de ganar perpetuo nombre y fama en todo lo descubierta de la tierra; y será tal, que he de echar con ella el sello a todo aquello que puede hacer perfecto y famoso a un andante caballero.

-Y ¿es de muy gran peligro esa hazaña? -preguntó Sancho Panza.

-No -respondió el de la Triste Figura-; puesto que de tal manera podía correr el dado, que echásemos azar en lugar de encuentro; pero todo ha de estar en tu diligencia.

-¿En mi diligencia? -dijo Sancho.

-Sí -dijo don Quijote-; porque si vuelves presto de adonde pienso enviarte, presto se acabará mi pena, y presto comenzará mi gloria. Y porque no es bien que te tenga más suspenso, esperando en lo que han de parar mis razones, quiero, Sancho, que sepas que el famoso Amadís de Gaula fue uno de los más perfectos caballeros andantes. No he dicho bien *fue uno*: fue el solo, el primero, el único, el señor de todos cuantos hubo en su tiempo en el mundo. Mal año y mal mes para don Belianís y para todos aquellos que dijeren que se le igualó en algo, porque se engañan, juro cierto. Digo asimismo que cuando algún pintor quiere salir famoso en su arte procura imitar los originales de los más únicos pintores que sabe; y esta misma regla corre por todos los más oficios o ejercicios de cuenta que sirven para adorno de las repúblicas, y así lo ha de hacer y hace el que quiere alcanzar nombre de prudente y sufrido, imitando a Ulises, en cuya persona y trabajos nos pinta Homero un retrato vivo de prudencia y de sufrimiento; como también nos mostró Virgilio, en persona de Eneas, el valor de un hijo piadoso y la sagacidad de un valiente y entendido capitán, no pintándolos ni describiéndolos como ellos fueron, sino como habían de ser, para quedar ejemplo a los venideros hombres de sus virtudes. Desta misma suerte, Amadís fue el norte, el lucero, el sol de los valientes y enamorados caballeros, a quien debemos de imitar todos aquellos que debajo de la bandera de amor y de la caballería militamos. Siendo, pues, esto así, como lo es, hallo yo, Sancho amigo, que el caballero andante que más le imitare estará más cerca de

alcanzar la perfección de la caballería. Y una de las cosas en que más este caballero mostró su prudencia, valor, valentía, sufrimiento, firmeza y amor, fue cuando se retiró, desdeñado de la señora Oriana, a hacer penitencia en la Peña Pobre, mudado su nombre en el de Beltenebros, nombre, por cierto, significativo y propio para la vida que él de su voluntad había escogido. Ansí que, me es a mí más fácil imitarle en esto que en hender gigantes, descabezar serpientes, matar endriagos, desbaratar ejércitos, fracasar armadas y deshacer encantamientos. Y pues estos lugares son tan acomodados para semejantes efectos, no hay para qué se deje pasar la ocasión, que ahora con tanta comodidad me ofrece sus guedejas.

-En efecto -dijo Sancho-, ¿qué es lo que vuestra merced quiere hacer en este tan remoto lugar?

-¿Ya no te he dicho -respondió don Quijote- que quiero imitar a Amadís, haciendo aquí del desesperado, del sandio y del furioso, por imitar juntamente al valiente don Roldán, cuando halló en una fuente las señales de que Angélica la Bella había cometido vileza con Medoro; de cuya pesadumbre se volvió loco, y arrancó los árboles, enturbió las aguas de las claras fuentes, mató pastores, destruyó ganados, abrasó chozas, derribó casas, arrastró yeguas, y hizo otras cien mil insolencias, dignas de eterno nombre y escritura? Y, puesto que yo no pienso imitar a Roldán, o Orlando, o Rotolando (que todos estos tres nombres tenía), parte por parte, en todas las locuras que hizo, dijo y pensó, haré el bosquejo, como mejor pudiere, en las que me pareciere ser más esenciales. Y podrá ser que viniese a contentarme con sola la imitación de Amadís, que sin hacer locuras de daño, sino de lloros y sentimientos, alcanzó tanta fama como el que más.

-Paréceme a mí -dijo Sancho- que los caballeros que lo tal hicieron fueron provocados y tuvieron causa para hacer esas necedades y penitencias; pero vuestra merced, ¿qué causa tiene para volverse loco? ¿Qué dama le ha desdeñado, o qué señales ha hallado que le den a entender que la señora Dulcinea del Toboso ha hecho alguna niñería con moro o cristiano?

-Ahí esta el punto -respondió don Quijote-, y ésa es la fineza de mi negocio; que volverse loco un caballero andante con causa, ni grado ni gracias: el toque está desatinar sin ocasión y dar a entender a mi dama que si en seco hago esto, ¿qué hiciera en mojado? Cuanto más, que harta ocasión tengo en la larga ausencia que he hecho de la siempre señora mía Dulcinea del Toboso; que, como ya oíste decir a aquel pastor de marras, Ambrosio, quien está ausente todos los males tiene y teme. Así que, Sancho amigo, no gastes tiempo en aconsejarme que deje tan rara, tan felice y tan no vista imitación. Loco soy, loco he de ser hasta tanto que tú vuelvas con la respuesta de una carta que contigo pienso enviar a mi señora Dulcinea; y si fuere tal cual a mi fe se le debe, acabarse ha mi sandez y mi penitencia; y si fuere al contrario, seré loco de veras, y, siéndolo, no sentiré nada. Ansí que de cualquiera manera que responda, saldré del conflicto y trabajo en que me dejares, gozando el bien que me trujeres, por cuerdo, o no sintiendo el mal que me aportares, por loco. Pero dime, Sancho, ¿traes bien guardado el yelmo de Mambrino, que ya vi que le alzaste del suelo cuando aquel desagradecido le quiso hacer pedazos? Pero no pudo; donde se puede echar de ver la fineza de su temple.

A lo cual respondió Sancho:

-Vive Dios, señor Caballero de la Triste Figura, que no puedo sufrir ni llevar en paciencia algunas cosas que vuestra merced dice, y que por ellas vengo a imaginar que todo cuanto me dice de caballerías, y de alcanzar reinos e imperios, de dar ínsulas y de hacer otras mercedes y grandezas, como es uso de caballeros andantes, que todo debe de ser cosa de viento y mentira, y todo pastraña, o patraña, o como lo llamáremos. Porque quien oyere decir a vuestra merced que una bacía de barbero es el yelmo de Mambrino,

y que no salga de este error en más de cuatro días, ¿qué ha de pensar sino que quien tal dice y afirma debe de tener güero el juicio? La bacía yo la llevo en el costal, toda abollada, y llévolas para aderezarla en mi casa y hacerme la barba en ella, si Dios me diere tanta gracia, que algún día me vea con mi mujer y hijos.

-Mira, Sancho, por el mismo que denantes juraste te juro -dijo don Quijote- que tienes el más corto entendimiento que tiene ni tuvo escudero en el mundo. ¿Que es posible que en cuanto ha que andas conmigo no has echado de ver que todas las cosas de los caballeros andantes parecen quimeras, necedades y desatinos, y que son todas hechas al revés? Y no porque sea ello ansí, sino porque andan entre nosotros siempre una caterva de encantadores que todas nuestras cosas mudan y truecan, y les vuelven según su gusto, y según tienen la gana de favorecernos o destruirnos; y así, eso que a ti te parece bacía de barbero me parece a mí el yelmo de Mambrino, y a otro le parecerá otra cosa. Y fue rara providencia del sabio que es de mi parte hacer que parezca bacía a todos lo que real y verdaderamente es yelmo de Mambrino, a causa que, siendo él de tanta estima, todo el mundo me perseguirá por quitármele; pero como ven que no es más de un bacín de barbero, no se curan de procuralle, como se mostró bien en el que quiso rompelle y le dejó en el suelo sin llevarle; que a fe que si le conociera, que nunca él le dejara. Guárdale, amigo, que por ahora no le he menester; que antes me tengo de quitar todas estas armas y quedar desnudo como cuando nací, si es que me da en voluntad de seguir en mi penitencia más a Roldán que a Amadís.

Llegaron, en estas pláticas, al pie de una alta montaña, que, casi como peñón tajado, estaba sola entre otras muchas que la rodeaban. Corría por su falda un manso arroyuelo, y hacía por toda su redondez un prado tan verde y vicioso que daba contento a los ojos que le miraban. Había por allí muchos árboles silvestres y algunas plantas y flores, que hacían el lugar apacible. Este sitio escogió el Caballero de la Triste Figura para hacer su penitencia; y así, en viéndole, comenzó a decir en voz alta, como si estuviera sin juicio:

-Éste es el lugar ¡oh cielos! que diputo y escojo para llorar la desventura en que vosotros mismos me habéis puesto. Éste es el sitio donde el humor de mis ojos acrecentará las aguas deste pequeño arroyo, y mis continuos y profundos suspiros moverán a la contina las hojas destes montaraces árboles, en testimonio y señal de la pena que mi asendereado corazón padece. ¡Oh vosotros, quienquiera que seáis, rústicos dioses que en este inhabitable lugar tenéis vuestra morada, oíd las quejas deste desdichado amante, a quien una luenga ausencia y unos imaginados celos han traído a lamentarse entre estas asperezas, y a quejarse de la dura condición de aquella ingrata y bella, término y fin de toda humana hermosura! ¡Oh vosotras, napeas y dríadas, que tenéis por costumbre de habitar en las espesuras de los montes, así los ligeros y lascivos sátiros, de quien sois, aunque en vano, amadas, no perturben jamás vuestro dulce sosiego, que me ayudéis a lamentar mi desventura, o, a lo menos, no os canséis de oílla! ¡Oh Dulcinea del Toboso, día de mi noche, gloria de mi pena, norte de mis caminos, estrella de mi ventura, así el cielo te la dé buena en cuanto acertares a pedirle, que consideres el lugar y el estado a que tu ausencia me ha conducido, y que con buen término correspondas al que a mi fe se le debe! ¡Oh solitarios árboles, que desde hoy en adelante habéis de hacer compañía a mi soledad, dad indicio, con el blando movimiento de vuestras ramas, que no os desagrade mi presencia! ¡Oh tú, escudero mío, agradable compañero en mis prósperos y adversos sucesos, toma bien en la memoria lo que aquí me verás hacer, para que lo cuentes y recites a la causa total de todo ello!

Y diciendo esto, se apeó de Rocinante, y en un momento le quitó el freno y la silla; y dándole una palmada en las ancas, le dijo:

-Libertad te da el que sin ella queda, ¡oh caballo tan extremado por tus obras cuan desdichado por tu suerte! Vete por do quisieres; que en la frente llevas escrito que no te igualó en ligereza el Hipogrifo de Astolfo, ni el nombrado Frontino, que tan caro le costó a Bradamante.

Viendo esto Sancho, dijo:

-Bien haya quien nos quitó ahora del trabajo de desenlbardar al rucio; que a fe que no faltaran palmadicas que dalle, ni cosas que decille en su alabanza; pero si él aquí estuviera, no consintiera yo que nadie le desalbardara, pues no había para qué; que a él no le tocaban las generales de enamorado ni de desesperado, pues no lo estaba su amo, que era yo, cuando Dios quería. Y en verdad, señor Caballero de la Triste Figura, que si es que mi partida y su locura de vuestra merced va de veras, que será bien tornar a ensillar a Rocinante, para que supla la falta del rucio, porque será ahorrar tiempo a mi ida y vuelta; que si la hago a pie, no sé cuándo llegaré, ni cuando volveré, porque, en resolución, soy mal caminante.

-Digo, Sancho -respondió don Quijote-, que sea como tú quisieres, que no me parece mal tu designio; y digo que de aquí a tres días te partirás, porque quiero que en este tiempo veas lo que por ella hago y digo, para que se lo digas.

-Pues ¿qué más tengo de ver -dijo Sancho- que lo que he visto?

-¡Bien estás en el cuento! -respondió don Quijote-. Ahora me falta rasgar las vestiduras, esparcir las armas y darme de calabazadas por estas peñas, con otras cosas deste jaez, que te han de admirar.

-Por amor de Dios -dijo Sancho-, que mire vuestra merced cómo se da esas calabazadas; que a tal peña podrá llegar, y en tal punto, que con la primera se acabase la máquina desta penitencia; y sería yo de parecer que, ya que a vuestra merced le parece que son aquí necesarias calabazadas y que no se puede hacer esta obra sin ellas, se contentase, pues todo esto es fingido y cosa contrahecha y de burla, se contentase, digo, con dárselas en el agua, o en alguna cosa blanda, como algodón; y déjeme a mí el cargo, que yo diré a mi señora que vuestra merced se las daba en una punta de peña, más dura que la de un diamante.

-Yo agradezco tu buena intención, amigo Sancho -respondió don Quijote-; mas quíerote hacer sabidor de que todas estas cosas que hago no son de burlas, sino muy de veras; porque de otra manera, sería contravenir a las órdenes de caballería, que nos mandan que no digamos mentira alguna, pena de relasos, y el hacer una cosa por otra lo mismo es que mentir. Ansí que mis calabazadas han de ser verdaderas, firmes y valederas, sin que lleven nada del sofisticado ni del fantástico. Y será necesario que me dejes algunas hilas para curarme, pues que la ventura quiso que nos faltase el bálsamo que perdimos.

-Más fue perder el asno -respondió Sancho-, pues se perdieron en él las hilas y todo. Y ruégole a vuestra merced que no se acuerde más de aquel maldito brebaje; que en sólo oírle mentar se me revuelve el alma, no que el estómago. Y más le ruego: que haga cuenta que son ya pasados los tres días que me ha dado de término para ver las locuras que hace, que ya las doy por vistas y por pasadas en cosa juzgada, y diré maravillas a mi señora; y escriba la carta y despácheme luego, porque tengo gran deseo de volver a sacar a vuestra merced deste purgatorio donde le dejo.

-¿Purgatorio le llamas, Sancho? -dijo don Quijote-. Mejor hicieras de llamarle infierno, y aún peor, si hay otra cosa que lo sea.

-Quien ha infierno -respondió Sancho-, *nula es retencio*, según he oído decir.

-No entiendo qué quiere decir *retencio* -dijo don Quijote.

-*Retencio* es -respondió Sancho- que quien está en el infierno nunca sale dél, ni puede. Lo cual será al revés en vuestra merced, o a mí me andarán mal los pies, si es

que llevo espuelas para avivar a Rocinante; y póngame yo una por una en el Toboso, y delante de mi señora Dulcinea; que yo le diré tales cosas de las necedades y locuras, que todo es uno, que vuestra merced ha hecho y queda haciendo, que la venga a poner más blanda que un guante, aunque la halle más dura que un alcorcoque; con cuya respuesta dulce y melificada volveré por los aires como brujo, y sacaré a vuestra merced deste purgatorio, que parece infierno y no lo es, pues hay esperanza de salir dél, la cual, como tengo dicho, no la tienen de salir los que están en el infierno, ni creo que vuestra merced dirá otra cosa.

-Así es la verdad -dijo el de la Triste Figura-; pero, ¿qué haremos para escribir la carta?

-¿Y la libranza pollinesca también? -añadió Sancho.

-Todo irá inserto -dijo don Quijote-; y sería bueno, ya que no hay papel, que la escribiésemos, como hacían los antiguos, en hojas de árboles, o en unas tablitas de cera; aunque tan dificultoso será hallarse eso ahora como el papel. Mas ya me ha venido a la memoria dónde será bien, y aun más que bien, escribilla; que es en el librillo de memoria que fue de Cardenio, y tú tendrás cuidado de hacerla trasladar en papel, de buena letra, en el primer lugar que hallares, donde haya maestro de escuela de muchachos, o si no, cualquiera sacristán te la trasladará; y no se la des a trasladar a ningún escribano, que hacen letra procesada, que no la entenderá Satanás.

-Pues, ¿qué se ha de hacer de la firma? -dijo Sancho.

-Nunca las cartas de Amadís se firmaron -respondió don Quijote.

-Está bien -respondió Sancho-; pero la libranza forzosamente se ha de firmar, y ésa si se traslada, dirán que la firma es falsa, y quedaréme sin pollinos.

-La libranza irá en el mismo librillo firmada; que en viéndola mi sobrina no pondrá dificultad en cumplilla. Y en lo que toca a la carta de amores, pondrás por firma: «Vuestro hasta la muerte, el Caballero de la Triste Figura». Y hará poco al caso que vaya de mano ajena, porque, a lo que yo me sé acordar, Dulcinea no sabe escribir ni leer, y en toda su vida ha visto letra mía ni carta mía, porque mis amores y los suyos han sido siempre platónicos, sin extenderse a más que a un honesto mirar. Y aun esto, tan de cuando en cuando, que osaré jurar con verdad que en doce años que ha que la quiero más que a la lumbre destos ojos que han de comer la tierra, no la he visto cuatro veces; y aun podrá ser que destas cuatro veces no hubiese ella echado de ver la una que la miraba: tal es el recato y encerramiento con que su padre Lorenzo Corchuelo y su madre Aldonza Nogales la han criado.

-¡Ta, ta! -dijo Sancho-. ¿Que la hija de Lorenzo Corchuelo es la señora Dulcinea del Toboso, llamada por otro nombre Aldonza Lorenzo?

-Ésa es -dijo don Quijote-, y es la que merece ser señora de todo el universo.

-Bien la conozco -dijo Sancho-, y sé decir que tira tan bien una barra como el más forzudo zagal de todo el pueblo. ¡Vive el Dador, que es moza de chapa, hecha y derecha y de pelo en pecho, y que puede sacar la barba del lodo a cualquier caballero andante, o por andar, que la tuviere por señora!. ¡Oh, hi de puta, qué rejo que tiene, y qué voz! Sé decir que se puso un día encima del campanario del aldea a llamar unos zagales suyos que andaban en un barbecho de su padre, y aunque estaban de allí más de media legua, así la oyeron como si estuvieran al pie de la torre. Y lo mejor que tiene es que no es nada melindrosa, porque tiene mucho de cortesana: con todos se burla y de todo hace mueca y donaire. Ahora digo, señor Caballero de la Triste Figura, que no solamente puede y debe vuestra merced hacer locuras por ella, sino que con justo título puede desesperarse y ahorcarse; que nadie habrá que lo sepa que no diga que hizo demasiado de bien, puesto que le lleve el diablo. Y querría ya verme en camino, sólo por vella; que ha muchos días que no la veo, y debe de estar ya trocada; porque gasta mucho la faz de

las mujeres andar siempre al campo, al sol y al aire. Y confieso a vuestra merced una verdad, señor don Quijote: que hasta aquí he estado en una grande ignorancia; que pensaba bien y fielmente que la señora Dulcinea debía de ser alguna princesa de quien vuestra merced estaba enamorado, o alguna persona tal, que mereciese los ricos presentes que vuestra merced le ha enviado, así el del vizcaíno como el de los galeotes, y otros muchos que deben ser, según deben de ser muchas las vitorias que vuestra merced ha ganado y ganó en el tiempo que yo aún no era su escudero. Pero bien considerado, ¿qué se le ha de dar a la señora Aldonza Lorenzo, digo, a la señora Dulcinea del Toboso, de que se le vayan a hincar de rodillas delante della los vencidos que vuestra merced le envía y ha de enviar? Porque podría ser que al tiempo que ellos llegasen estuviese ella rastrillando lino o trillando en las eras, y ellos se corriesen de verla, y ella se riese y enfadase del presente.

-Ya te tengo dicho antes de agora muchas veces, Sancho -dijo don Quijote-, que eres muy grande hablador y que, aunque de ingenio boto, muchas veces despuntas de agudo; mas para que veas cuan necio eres tú y cuán discreto soy yo, quiero que me oyas un breve cuento. Has de saber que una viuda hermosa, moza, libre y rica, y, sobre todo, desenfadada, se enamoró de un mozo motilón, rollizo y de buen tomo; alcanzólo a saber su mayor, y un día dijo a la buena viuda, por vía de fraternal reprehensión: «Maravillado estoy, señora, y no sin mucha causa, de que una mujer tan principal, tan hermosa y tan rica como vuestra merced se haya enamorado de un hombre tan soez, tan bajo y tan idiota como fulano, habiendo en esta casa tantos maestros, tantos presentados y tantos teólogos, en quien vuestra merced pudiera escoger, como entre peras, y decir: «éste quiero, aquéste no quiero». Mas ella le respondió con mucho donaire y desenvoltura: «Vuestra merced, señor mío, esta muy engañado, y piensa muy a lo antiguo si piensa que yo he escogido mal en fulano, por idiota que le parece; pues para lo que yo le quiero, tanta filosofía sabe, y más, que Aristóteles». Así que, Sancho, por lo que yo quiero a Dulcinea del Toboso, tanto vale como la más alta princesa de la tierra. Sí, que no todos los poetas que alaban damas debajo de un nombre que ellos a su albedrío les ponen, es verdad que las tienen. ¿Piensas tú que las Amarilis, las Filis, las Silvias, las Dianas, las Galateas, las Fílidas y otras tales de que los libros, los romances, las tiendas de los barberos, los teatros de las comedias, están llenos, fueron verdaderamente damas de carne y hueso, y de aquéllos que las celebran y celebraron? No, por cierto, sino que las más se las fingen, por dar sujeto a sus versos y porque los tengan por enamorados y por hombres que tienen valor para serlo. Y así, bástame a mí pensar y creer que la buena de Aldonza Lorenzo es hermosa y honesta; y en lo del linaje, importa poco; que no han de ir a hacer la información dél para darle algún hábito, y yo me hago cuenta que es la más alta princesa del mundo. Porque has de saber, Sancho, si no lo sabes, que dos cosas solas incitan a amar, más que otras; que son la mucha hermosura y la buena fama, y estas dos cosas se hallan consumadamente en Dulcinea, porque en ser hermosa, ninguna le iguala; y en la buena fama, pocas le llegan. Y para concluir con todo, yo imagino que todo lo que digo es así, sin que sobre ni falte nada, y píntola en mi imaginación como la deseo, así en la belleza como en la principalidad, y ni la llega Elena, ni la alcanza Lucrecia, ni otra alguna de las famosas mujeres de las edades pretéritas, griega, bárbara o latina. Y diga cada uno lo que quisiere; que si por esto fuere reprehendido de los ignorantes, no seré castigado de los rigurosos.

-Digo que en todo tiene vuestra merced razón -respondió Sancho-, y que yo soy un asno. Mas no sé yo para qué nombro asno en mi boca, pues no se ha de mentar la sogá en casa del ahorcado. Pero venga la carta, y a Dios, que me mudo.

Sacó el libro de memoria don Quijote y, apartándose a una parte, con mucho sosiego comenzó a escribir la carta, y en acabándola llamó a Sancho y le dijo que se la quería leer, porque la tomase de memoria, si acaso se le perdiese por el camino, porque de su desdicha todo se podía temer. A lo cual respondió Sancho:

-Escríbala vuestra merced dos o tres veces ahí en el libro, y démele, que yo le llevaré bien guardado; porque pensar que yo la he de tomar en la memoria es disparate; que la tengo tan mala, que muchas veces se me olvida cómo me llamo. Pero, con todo eso, dígamela vuestra merced, que me holgaré mucho de oílla; que debe de ir como de molde.

-Escucha, que así dice -dijo don Quijote:

Carta de don Quijote a Dulcinea del Toboso

«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 ¡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,

El Caballero de la Triste Figura.»

-Por vida de mi padre -dijo Sancho en oyendo la carta-, que es la más alta cosa que jamas he oído. ¡Pesía a mí, y cómo que le dice vuestra merced ahí todo cuanto quiere, y qué bien que encaja en la firma *El Caballero de la Triste Figura!* Digo de verdad que es vuestra merced el mismo diablo, y que no haya cosa que no sepa.

-Todo es menester -respondió don Quijote- para el oficio que trayo.

-Ea, pues -dijo Sancho-, ponga vuestra merced en esotra vuelta la cédula de los tres pollinos, y fírmela con mucha claridad, porque la conozcan en viéndola.

-Que me place -dijo don Quijote.

Y habiéndola escrito, se la leyó; que decía así:

«Mandara vuestra merced, por esta primera de pollinos, señora sobrina, dar a Sancho Panza, mi escudero, tres de los cinco que dejé en casa y están a cargo de vuestra merced. Los cuales tres pollinos se los mando librar y pagar por otros tantos aquí recibidos de contado; que con ésta y con su carta de pago serán bien dados. Fecha en las entrañas de Sierra Morena, a veinte y dos de agosto deste presente año.»

-Buena está -dijo Sancho-: fírmela vuestra merced.

-No es menester firmarla -dijo don Quijote-, sino solamente poner mi rúbrica, que es lo mismo que firma, y para tres asnos, y aun para trescientos, fuera bastante.

-Yo me confío de vuestra merced -respondió Sancho-. Déjeme, iré a ensillar a Rocinante, y aparéjese vuestra merced a echarme su bendición; que luego pienso partirme, sin ver las sandeces que vuestra merced ha de hacer, que yo diré que le vi hacer tantas que no quiera más.

-Por lo menos, quiero, Sancho, y porque es menester así, quiero, digo, que me veas en cueros, y hacer una o dos docenas de locuras, que las haré en menos de media hora, porque habiéndolas tú visto por tus ojos, puedas jurar a tu salvo en las demás que quisieres añadir; y asegúrote que no dirás tú tantas cuantas yo pienso hacer.

-Por amor de Dios, señor mío, que no vea yo en cueros a vuestra merced, que me dará mucha lastima y no podré dejar de llorar; y tengo tal la cabeza, del llanto que anoche hice por el rucio, que no estoy para meterme en nuevos lloros; y si es que

vuestra merced gusta de que yo vea algunas locuras, hágalas vestido, breves y las que le vinieren más a cuento. Cuanto más, que para mí no era menester nada deso, y, como ya tengo dicho, fuera ahorrar el camino de mi vuelta, que ha de ser con las nuevas que vuestra merced desea y merece. Y si no, aparéjese la señora Dulcinea; que si no responde como es razón, voto hago solene a quien puedo que le tengo de sacar la buena respuesta del estómago a coces y a bofetones. Porque ¿dónde se ha de sufrir que un caballero andante tan famoso como vuestra merced se vuelva loco, sin qué ni para qué, por una...? No me lo haga decir la señora; porque por Dios que despotriquee y lo eche todo a doce, aunque nunca se venda. ¡Bonico soy yo para eso! ¡Mal me conoce! ¡Pues a fe que si me conociese, que me ayunase!

-A fe, Sancho -dijo don Quijote-, que, a lo que parece, que no estas tú más cuerdo que yo.

-No estoy tan loco -respondió Sancho-; mas estoy más colérico. Pero dejando esto aparte, ¿qué es lo que ha de comer vuestra merced en tanto que yo vuelvo? ¿Ha de salir al camino, como Cardenio, a quitárselo a los pastores?

-No te dé pena ese cuidado -respondió don Quijote-, porque, aunque tuviera, no comiera otra cosa que las yerbas y frutos que este prado y estos árboles me dieran; que la fineza de mi negocio está en no comer y en hacer otras asperezas equivalentes. A Dios, pues.

-Pero ¿sabe vuestra merced qué temo? Que no tengo de acertar a volver a este lugar donde agora le dejo, según está de escondido.

-Toma bien las señas; que yo procuraré no apartarme destes contornos -dijo don Quijote-, y aun tendré cuidado de subirme por estos más altos riscos, por ver si te descubro cuando vuelvas. Cuanto más, que lo más acertado será, para que no me yerres y te pierdas, que cortes algunas retamas de las muchas que por aquí hay, y las vayas poniendo de trecho a trecho, hasta salir a lo raso, las cuales te servirán de mojones y señales para que me halles cuando vuelvas, a imitación del hilo del laberinto de Teseo.

-Así lo haré -respondió Sancho Panza.

Y cortando algunas, pidió la bendición a su señor y, no sin muchas lágrimas de entrambos, se despidió dél. Y subiendo sobre Rocinante, a quien don Quijote encomendó mucho, y que mirase por él como por su propia persona, se puso en camino del llano, esparciendo de trecho a trecho los ramos de la retama, como su amo se lo había aconsejado. Y así se fue, aunque todavía le importunaba don Quijote, que le vieses siquiera hacer dos locuras. Mas no hubo andado cien pasos, cuando volvió y dijo:

-Digo, señor, que vuestra merced ha dicho muy bien: que para que pueda jurar sin cargo de conciencia que le he visto hacer locuras, será bien que vea siquiera una, aunque bien grande la he visto en la quedada de vuestra merced.

-¿No te lo decía yo? -dijo don Quijote-. Espérate, Sancho, que en un credo las haré.

Y desnudándose con toda priesa los calzones, quedó en carnes y en pañales, y luego, sin más ni más, dio dos zapatetas en el aire y dos tumbas la cabeza abajo y los pies en alto, descubriendo cosas que, por no verlas otra vez, volvió Sancho la rienda a Rocinante, y se dio por contento y satisfecho de que podía jurar que su amo quedaba loco. Y así, le dejaremos ir su camino, hasta la vuelta, que fue breve.

ANEXO IX. IMÁGENES SOBRE *DON QUIJOTE DE LA MANCHA*

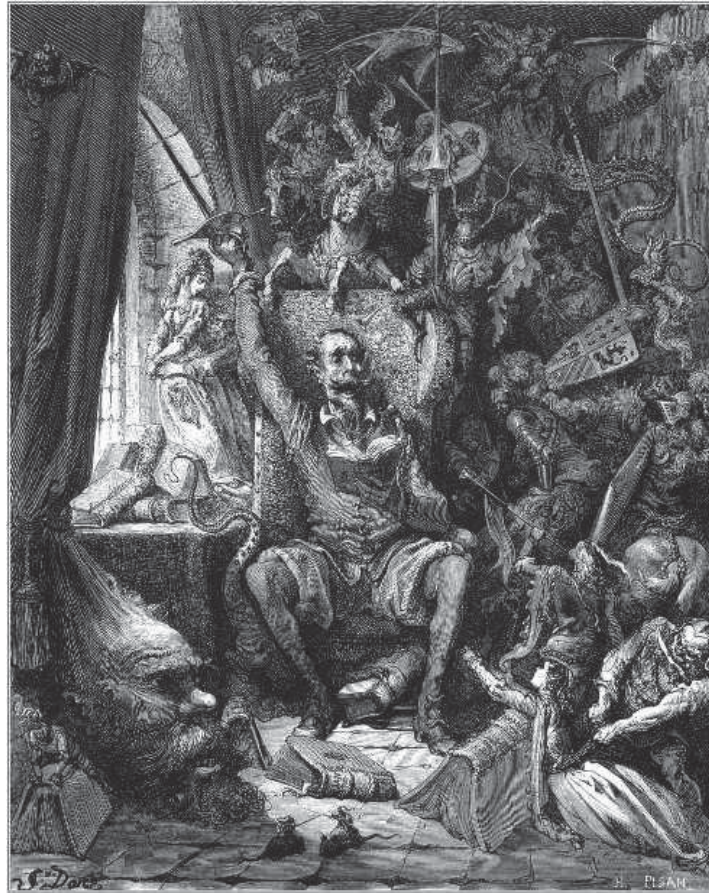


Ilustración 1. Grabado I de Gustav Doré.



Ilustración 2. Grabado II de Gustav Doré.



Ilustración 3. Viñeta I de Forges.



Ilustración 4. Viñeta II de Forges.



Ilustración 5. Viñeta III de Forges.



Ilustración 6. Viñeta IV de Forges.

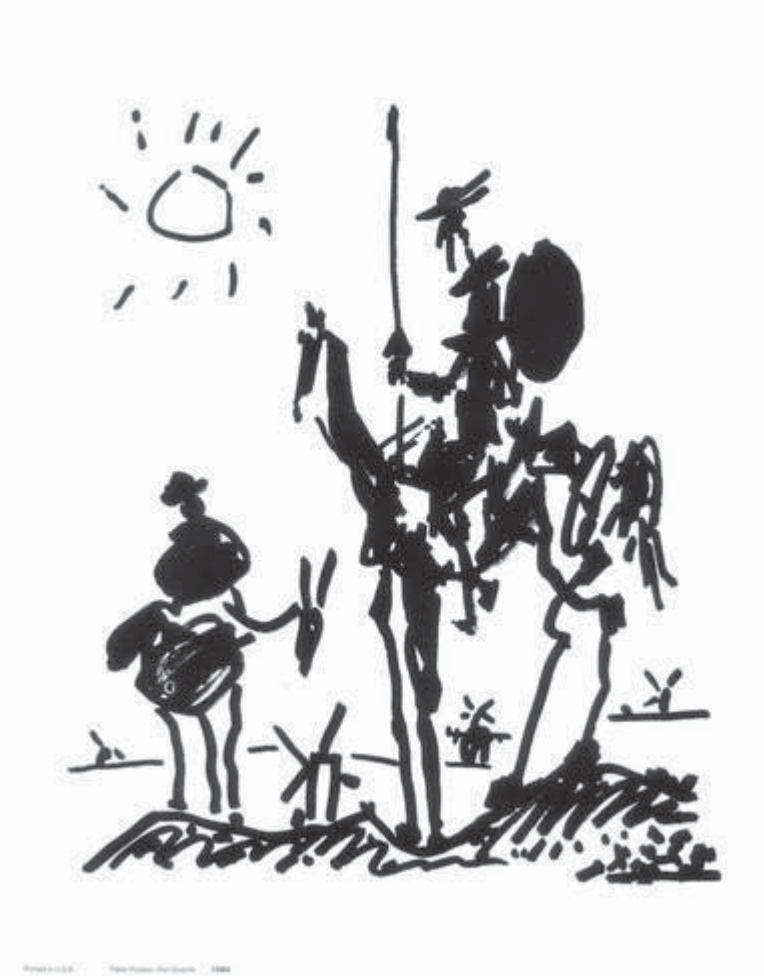


Ilustración 7. Ilustración de Pablo Picasso.



Ilustración 8. Viñeta V de Forges.



Ilustración 9. Ilustración de Octavio Ocampo.

ANEXO X. PLANTILLA DE VALORACIÓN

Nombre del grupo:	Grupo que se va a evaluar:		
Valora de 1 a 5			
¿Crees que el trabajo es bueno?		El texto se corresponde con la labor que tenían que hacer	
¿Han participado todos los componentes del grupo?		Originalidad	
Media:		Estilo	Media:

ANEXO XI. RÚBRICA ENCUESTA FINAL

Encuesta evaluación de la secuencia	
Antes de esta secuencia, ¿pensabas que la lectura del Quijote era necesaria? ¿Y ahora? ¿Por qué?	
Partiendo de tus conocimientos iniciales, ¿consideras que has aprendido algo nuevo con esta secuencia?	
¿Crees que se han abordado los contenidos de una forma atractiva?	
¿Te gustaría que se abordara esta lectura de otra forma?	
Escribe alguna sugerencia o comentario que consideres necesario	