



CAUCE

Revista Internacional de Filología,
Comunicación y sus Didácticas

Número 38 (2015)

Especial conmemorativo por el IV Centenario
de la Segunda Parte del *Quijote* (1615-2015)



Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

Grupo de Investigación Literatura, Transtextualidad y
Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla



Editorial Universidad de Sevilla

Fundadores de *Cauce*:

M^a Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director honorario: Alberto Millán Chivite

Codirectoras: M^a Elena Barroso Villar y Ana M^a Tapia Poyato

Subdirector: Pedro Javier Millán Barroso

Secretario: Antonio José Perea Ortega

Entidad Editora:

Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas

Publican:

Editorial Universidad de Sevilla

Centro Virtual Cervantes

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: M^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Fernando Millán Chivite, M^a Jesús Orozco Vera, Antonio José Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel.

Otras Universidades españolas: Francisco Abad (UNED), Manuel G. Caballero (UPO, Sevilla), Arturo Delgado (Las Palmas), José M^a Fernández (Rovira i Virgili, Tarragona), M^a Teresa García Abad (CSIC), José Manuel González (Extremadura), M^a Do Carmo Henriques (Vigo), M^a Vicenta Hernández (Salamanca), Antonio Hidalgo (Valencia), Rafael Jiménez (Cádiz), Antonio Mendoza (Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Extremadura), Salvador Montesa (Málaga), M^a Rosario Neira Piñeiro (Oviedo), Juan Lucas Onieva (Málaga), José Polo (Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (La Coruña), Carmen Salaregui (Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Granada), Domingo Sánchez-Mesa (Granada), José Luis Sánchez Noriega (Complutense), Hernán Urrutia (País Vasco), José Vez (Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (País Vasco).

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Bailor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (ULB, Bélgica), Robin Lefere (ULB, Bélgica), John McRae (Nottingham, Reino Unido), Edith Mora Ordóñez (Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Sophie Morand (París II, Sorbona, Francia), Angelina Muñoz-Huberman (Morelos y UNAM, México), Christian Puren (Saint-Etienne, Francia), Claudie Terrasson (Marne-la-Vallée, París, Francia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Elena Barroso Villar, Manuel Broullón Lozano, Ana M^a Tapia Poyato, Pedro Javier Millán Barroso, Antonio Perea Ortega, Concepción Pérez Rojas, Concepción Torres Begines.

Traductores de inglés: Pedro Javier Millán Barroso, Ana María Millán Tapia, Manuel G. Caballero, Concepción Torres Begines

Traductores de francés: Claudie Terrasson, Manuel G. Caballero, M^a Ángeles Perea Ortega, M^a Rosario Neira Piñeiro

Traductores de italiano: Pedro Javier Millán Barroso, Ana María Millán Tapia, Concepción Pérez Rojas

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE,

REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

El número 38 (2015) de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido financiado por:

Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla)

Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (Universidad de Sevilla)

Inscripción en el REP. n.º 3495, tomo 51, folio 25/1

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: Ediciones Alfar S.A.

ÍNDICE

ARANA CABALLERO, ROCÍO: <i>En un lugar del Quijote</i> , o de cómo trasvasar al teatro/performance una novela canónica	7
BARTOLÍ RIGOL, MARTA: Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE	17
CANGA ALONSO, ANDRÉS: Vocabulary gender profiles in EFL e-mails.	35
CANO FIGUEROA, CINTA M ^a : El <i>Quijote</i> y la publicidad: una aproximación turística diferente	53
DURÁN MANSO, VALERIANO: El horror psicológico en Tennessee Williams: el tormento de sus personajes en el cine	71
LEIRANA ALCOCER, SILVIA CRISTINA: Releyendo el <i>Quijote</i>	89
LLAMAZARES PRIETO, M ^a TERESA: Lo que se dice y lo que se quiere decir: enseñar a comprender una fábula a estudiantes de Educación Secundaria	105
LÓPEZ RIDAURA, CECILIA: Los encantadores en la segunda parte del <i>Quijote</i>	123
ONIEVA LÓPEZ, JUAN LUCAS: El <i>Quijote</i> en el cómic. Propuestas didácticas a través de webs y aplicaciones <i>online</i>	143

LO QUE SE DICE Y LO QUE SE QUIERE DECIR: ENSEÑAR A COMPRENDER UNA FÁBULA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

M^a TERESA LLAMAZARES PRIETO

UNIVERSIDAD DE LEÓN (ESPAÑA)

Titular de Universidad del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

mtllap@unileon.es

Resumen: Enseñar a comprender textos escritos en contextos educativos consiste en asistir al lector novel en el uso de una serie de estrategias que le permitan construir el sentido global del texto escrito. En este artículo se muestra cómo se puede realizar esa asistencia partiendo de una fábula del siglo XIV, “Enxiemplo de la raposa e del cuervo”, que el Arcipreste de Hita incluyó en su *Libro de Buen Amor* y comparándola con otras versiones de la misma.

Palabras clave: Fábula del cuervo y la zorra, comprensión lectora, estrategias de comprensión.

Abstract: Teaching reading comprehension in educational contexts consists of assisting the novice reader in the use of a number of strategies that enable them to construct the global meaning of the written text. This paper shows how this assistance can be carried out by means of a 14th century fable, *Enxiemplo de la raposa e del cuervo*, which Arcipreste de Hita included in his book: *Libro de Buen Amor*, and comparing it with other subsequent versions.

Key-words: The fox and the crow fable, reading comprehension, comprehension strategies.

1. Marco teórico

El título de este artículo contiene tres núcleos temáticos que van a guiar su desarrollo: comprensión lectora, una tipología textual muy concreta y unos lectores en formación. Consecuentemente, se empezará por delimitar el concepto de comprensión de un texto que se maneja actualmente en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, se perfilarán las estrategias de lectura que, para enseñar a comprender, se derivan de esa concepción y se utilizará una fábula para mostrar qué secuencia didáctica –acorde con el marco teórico trazado– sería aconsejable para abordar su comprensión por parte de estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato.

Actualmente, se entiende la lectura como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser, personalmente,

quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y los referentes textuales (Mendoza Fillola, 1998). La lectura, así concebida, implica una transacción entre el lector y el texto, de tal modo que las características y los conocimientos previos del lector son tan importantes para la comprensión como las características del texto (Colomer y Camps, 1996). La lectura comprensiva requiere que el lector sea capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global, en una representación del contenido del texto que es mucho más que la suma de los significados de las palabras individuales (De Vega *et al.*, 1990; Vidal Abarca, 1998). En efecto, más que la posesión del conocimiento, lo que marca la diferencia en la comprensión es la capacidad para usar ese conocimiento integrando los distintos componentes del texto con lo que el lector trae consigo (Perrussi, Brandao y Oakhill, 2005; Cain, Oakhill, Barnes y Bryant, 2001, citado en Perrussi, Brandao & Oakhill, 2005). Durante la lectura comprensiva, el lector infiere información, es decir, comprende algún aspecto determinado del texto a partir del significado de otro o completa el significado de alguna parte del texto con información que posee pero que no está verbalizada en el mismo.

Estamos hablando, por tanto, de un modelo interactivo que considera que leer es una actividad cognitiva compleja, que nos permite comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos (Solé, 1992). Cuando el lector se enfrenta a un texto, obtiene información de los diferentes elementos que lo componen (letras, palabras...), información que, a través de un proceso ascendente se propaga hacia niveles más elevados. Simultáneamente, se da un proceso descendente de verificación de las expectativas creadas acerca del significado global del texto, utilizando indicadores de tipo léxico, sintáctico, grafo-fónico. De esta manera, el lector pone en juego, a la vez, su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para comprender el significado de lo que lee; algo que, por otra parte, contribuirá a acrecentar sus conocimientos anteriores.

Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en el modelo interactivo que se acaba de perfilar señalan la necesidad de que el alumnao aprenda a procesar el texto y sus distintos elementos, así como la conveniencia de usar estrategias que harán posible su comprensión. Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Todo este procedimiento nos permite seleccionar o abandonar determinadas acciones para conseguir una meta (Ibid: 59).

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican auto-dirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe–

y autocontrol; es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Así, un lector competente sabe para qué lee, se interroga acerca de su propia comprensión, establece relaciones entre lo que lee y lo que ya sabe para cuestionar su conocimiento y modificarlo, establece generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos (Ibid: 62). Se trata, en definitiva, de trabajar con la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases –antes, durante y después de la lectura–, lo cual requiere un cuidadoso análisis de los textos que se van a utilizar (Vidal-Abarca, 2011: 6).

Una posible relación de las estrategias docentes que se pueden utilizar en cada fase de abordaje del texto sería la que aparece en el siguiente cuadro (tomado, con variaciones, de Solé, 1992):

Estrategias para empezar a comprender “antes” de leer
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dotarse de objetivos. 2. Activar conocimientos previos. 3. Hacer predicciones.
Estrategias para construir la comprensión “durante” la lectura
<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer inferencias. 2. Comprobar la comprensión: formulando preguntas, guiando la contestación a las preguntas con pistas o datos, aclarando dudas. 3. Tomar las decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión.
Estrategias para continuar la comprensión “después” de leer
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitular/resumir el contenido. 2. Extender el conocimiento obtenido.

2. EL TEXTO: LA FÁBULA DE LA ZORRA Y EL CUERVO

Una vez establecido el marco teórico que nos indica cómo enseñar a comprender un texto, pasemos al texto. La fábula que hemos escogido es uno de los numerosos *exempla* que aparecen en el *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita: “Enxiemplo de la Raposa e del Cuervo”.

El texto ha sido escogido teniendo en cuenta dos variables: la primera es que forma parte de los contenidos del currículo de la ESO y del Bachillerato¹; la segun-

¹ En el “Bloque 4. Educación literaria” del decreto que establece el currículo básico correspondiente al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2015), figura el contenido

da es que esa fábula está incardinada en una obra reseñable de la Edad Media, lo que permite abordar el escabroso tema de la literatura medieval; por otra parte, los rasgos que definen a la fábula favorecen que el alumnado pueda reconocer esta forma literaria. El hecho de que podamos encontrar varias versiones de esta fábula permite también a los discentes tomar conciencia de la constancia de ciertos temas y de la evolución en la manera de tratarlos.

Utilizar una fábula del siglo XIV para trabajar con el alumnado de Educación Secundaria tiene ventajas e inconvenientes. Las ventajas derivan de las características de la fábula como tipología textual, a saber:

- La brevedad: la fábula es un relato escueto, lo que permite captar mejor su estructura lógica dado lo esquemático de su exposición. Aunque breve, la acción es un elemento esencial de la fábula. También hay que decir que la brevedad es mucho más acusada en las fábulas de Esopo que en las de sus traductores y adaptadores, los cuales adornan a su manera el relato.
- Una estructura marcada y relativamente constante que el alumnado con el que vamos a trabajar debe llegar a descubrir, no solamente para alcanzar una comprensión global del texto, sino para extender ese conocimiento obtenido a otros textos semejantes; es decir, para que reconozca otras fábulas. Volveremos a la estructura más adelante.
- La intención moral o el carácter didáctico de las fábulas también puede ser una ventaja. Ahora bien, habría que separar muy claramente la instrumentalización educativa que se produjo desde el Renacimiento hasta la época de la Ilustración, tan criticada por Rousseau en su *Émile* (Bádenas y López Facal, 1978: 12), del aprovechamiento que, como docentes, podemos obtener para mostrar los rasgos de una tipología textual determinada; rasgos que la diferencian de otras cercanas y bien conocidas por

que hacen referencia a la literatura medieval: “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 y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos”. La literatura medieval vuelve a ser un contenido que se aborda con más profundidad en 1^o de Bachillerato, según recoge el mismo decreto: “Estudio de las obras más representativas de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XIX, a través de la lectura y análisis de fragmentos y obras significativas. Análisis de fragmentos u obras completas significativas desde la Edad Media al siglo XIX, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del autor y constatando la evolución histórica de temas y formas. Interpretación crítica de fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural”.

el alumnado, como pueden ser los cuentos o la narración histórica. Dicho de otra manera: toda fábula tiene una intención moral, en cuanto sugiere la evaluación de una determinada conducta. Ese carácter doctrinal, donde se muestra que los más fuertes y astutos son los que vencen en la vida, no conviene al uso pedagógico. Pero si dejamos de lado esta lección ética, la estructura de la fábula marca claramente “lo que se dice” y “lo que se quiere decir”. Así, en la fábula del cuervo y el zorro se puede orillar el hecho de que sea una lección de la más baja adulación para poner la mirada en diferenciar si lo que nos quiere contar el texto es cómo un cuervo perdió un queso o si tenemos que desconfiar de los que nos halaguen sin motivo, observando, además, qué estructura se utiliza para transmitir ese mensaje.

Las desventajas se concentran en la lengua utilizada en el siglo XIV: usar el texto original o utilizar una versión más cercana a la lengua actual es una de las primeras decisiones que debe tomar el docente. En este caso, se va a utilizar la versión original tomada de la edición que Alberto Blecua ha hecho para la editorial Cátedra del *Libro de Buen Amor*.

Las dificultades derivadas de un uso arcaico de la lengua se pueden salvar contrastando las versiones de una misma fábula. La idea de seguir el desarrollo de una fábula a través de sus diferentes versiones no es original (García Gual, 1995). En el análisis comparativo que proponemos deberíamos afanarnos en buscar sobre todo coincidencias –más que diferencias– para lograr que el alumnado construya el concepto de fábula. Se trataría de trabajar la intertextualidad o transtextualidad, y no tanto de que el alumnado de estas edades perciba las referencias hipertextuales que acaso solo logra captar el lector más docto, conocedor de otras fábulas en otros idiomas (García Gual, 1996: 32).

3. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO: CÓMO TRABAJAR LA COMPRESIÓN DE LA FÁBULA

Unamos, entonces, texto y estrategias. Lo primero que el docente debe hacer antes de comenzar cualquier tarea de lectura es intentar motivar al alumnado diciéndole qué debe hacer, esto es, anticipándole qué va a leer y para qué va a leerlo, y transmitiéndole la sensación de que puede hacerlo utilizando conocimientos que ya tiene, conocimientos previos que hay que activar. Motivárles y guiarles para que conecten lo que van a leer con lo que ya saben les ayudará a dar sentido a la lectura (Vidal-Abarca, 2011: 4).

En este caso se va a leer una fábula; ¿y para qué se va a leer? El alumnado debe ser consciente de que los usos de la lectura pueden ser variados; así se puede leer para aprender, para seguir unas instrucciones, para obtener una información precisa u otra de carácter general, para revisar un escrito... o leer por placer, que es el uso más directamente relacionado con la literatura. En este caso, vamos a leer por placer, pero también con el objetivo de aprender qué es una fábula.

La activación de conocimientos previos puede hacerse en relación con el contenido del texto aunque conviene hacerla, asimismo, en relación con el tipo de texto; especialmente si, como es el caso, tenemos entre manos un texto literario. Para poner en marcha esta estrategia, el docente debe preguntarse: ¿qué información podría tener el alumnado de Secundaria o Bachillerato de esta tipología textual que le ayudaría a comprender antes de leer? Así, la activación de conocimientos previos podría guiarse de la siguiente manera:

- ¿Las fábulas suelen ser textos largos o cortos?
- ¿Quiénes suelen ser los protagonistas de las fábulas? La respuesta esperada a esta pregunta –animales– llevará a cuestionarse qué tipo de animal es la raposa, con lo que estamos enlazando conocimientos previos sobre el tipo de texto y el contenido.
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian una fábula y un cuento, o son una misma cosa?

Esta activación de conocimientos previos debería ir encaminada a resaltar cuatro rasgos, dos estrictamente formales y dos no formales, imprescindibles para la existencia de una fábula (Hartzenbusch, 1973: VII): el carácter narrativo, la importancia del diálogo, el didactismo –que la separa del cuento– y la irrealidad –que la separa de la narración histórica–.

Una vez que hemos creado el marco cognitivo donde asentar el texto que vamos a leer, hay que poner en marcha una estrategia que todos los lectores expertos utilizan de manera inconsciente: realizar predicciones sobre el texto escogido, predicciones que se hacen lógicamente antes de leer y que, luego, se confirman o no con la lectura:

- ¿De qué puede tratar una fábula con este título: *Enxiemplo de la Raposa e del Cuervo*?
- ¿Qué te sugiere la imagen?, preguntaríamos utilizando una de las imágenes clásicas del cuervo en el árbol y la zorra mirándole, que se encuentran fácilmente en internet.
- ¿Hablarán la raposa o el cuervo?

- ¿Cuál de los dos animales os parece más inteligente, más astuto?
- A mí me resulta muy agradable escuchar los trinos de un jilguero, de un ruiseñor. ¿Os gustan los del cuervo?
- ¿Qué palabras podrían aparecer en esta fábula conociendo el título y viendo esta imagen?

En este punto, prácticamente todas las predicciones en forma de respuestas obtenidas de los discentes son válidas pero no hay que olvidarse de señalar, por parte del docente, la necesidad de leer el texto para confirmar la hipótesis que en ese momento solo se está imaginando. Indicaciones como “es una buena respuesta, lo confirmaremos con la lectura”, o “cuando leamos comprobaremos si estás en lo cierto” –u otras semejantes– tienen la función de que el alumnado perciba la necesidad e importancia de su participación y la necesidad de la lectura para corroborar, redirigir o para cambiar sus hipótesis iniciales.

También se podrían activar conocimientos previos relacionados con el formato –por ejemplo, de una carta o una instancia– si este ayudara a la comprensión del texto. En este caso, la fábula está en verso, pero el formato en sí aporta poco a una comprensión global.

Ahora tendríamos el camino abierto para la lectura de la fábula. El uso de una buena edición crítica, con anotaciones del texto que expliquen usos arcaicos de la lengua, sería imprescindible en estas edades:

Enxiemplo de la raposa e del cuervo²

La marfusa³ un día con la fanbre andava;
 vido al cuervo negro en un árbol do estava;
 grand pedaço de queso en el pico levava;
 ella con su lisonja tan bien lo saludava:
 ¡O, cuervo tan apuesto, del çisne eres pariente
 en blancura e en dono⁴, fermoso, reluziente;
 más que todas las aves cantas muy dulçemente:
 si un cantar dixieres, diré yo por él veinte.
 Mejor que la calandria nin que el papagayo,
 mejor gritas que tordo nin ruiseñor nin gayo⁵:

2 Juan Ruiz, 1343, p. 365-367. Todas las anotaciones en el texto de esta fábula corresponden a la edición de 1992.

3 La zorra... propiamente, la astuta.

4 En blancura y en donaire...

5 Mejor cantas... El gayo es probablemente el arrendajo.

si agora cantasses, todo el pesar que trayo
me tirariés en punto, más que otro ensayo⁶.

Bien se coidó⁷ el cuervo que el su gorgear⁸
plazié a todo el mundo más que otro cantar;
creyé que la su lengua e el su mucho gadnar
alegrava las gentes más que otro juglar.

Començó a cantar, la su boz a erçer⁹:
el queso de la boca óvosele a caer;
la gulhara en punto¹⁰ se lo fue a comer
el cuervo con el dapño ovo de entristeçer.

Falsa onra e vanagloria e el risete falso¹¹
dan pessar e tristeza e dapño sin traspaso¹²;
muchos cuidan que guarda viñadero el paso
e es la magadaña que está en el cadahalso¹³.

Non es cosa segura creer dulce lisonja:
de aqueste dulçor suele venir amarga lonja¹⁴.

Después de una lectura individual, en voz baja, en la que el profesor debería mostrar la necesidad de ir leyendo a la vez todas las anotaciones del texto, para luego volver a empezar la estrofa y retomar el sentido, se pasaría a hacer una lectura en voz alta guiada por el docente, que iría señalando la estructura del texto y fomentaría la realización de inferencias. No hay que olvidar que estamos en el proceso de enseñar a comprender, no estamos evaluando la comprensión.

En la secuencia narrativa de la fábula podrían aislarse tres momentos (Bádenas y López Facal, 1978:14; García Gual, 1996: 28):

6 Me quitarías al punto sin hacer otro esfuerzo.

7 Bien se pensó...

8 ... graznar.

9 ... a alzar.

10 La zorra al instante...

11 ... y la sonrisa falsa.

12 ...sin demora.

13 "Muchos creen que el viñadero vigila el camino y es el espantapájaros (magadaña) que está puesto encima de un tablado". Según los fueros, los viñadores –empleados a sueldo– respondían durante el día de los posibles daños que pudieran sufrir las viñas.

14 ... amargo gajo de fruta. Pertenece al ámbito de la comida tan relacionado con el mal sino.

1. La fábula parte de una situación en la que se expone un cierto conflicto entre dos personajes, habitualmente animales. Este rasgo general de la fábula se concreta en la primera estrofa de nuestra fábula, donde aparecen los protagonistas y su situación. ¿Por qué se resalta el pedazo de queso que tiene el cuervo en la boca? ¿Qué implican los dos puntos con los que termina esta estrofa?
2. La actuación: los personajes deciden libremente cómo actuar y es el éxito de la acción elegida lo que permite evaluar lo inteligente de la misma, de manera que si logran lo que querían la actuación será oportuna, pero si fracasan podemos hablar de una necia actuación. La interacción profesor-alumno debe encaminarse a que sitúen este segundo momento general de una fábula en el texto que se ha leído y que se correspondería con las estrofas dos, tres y cuatro. Además, habría que resaltar:
 - El monólogo del zorro anunciado por los dos puntos que cierran la estrofa anterior. El cuervo es personaje mudo.
 - Las alabanzas del zorro al cuervo. Es una alabanza exagerada hasta el absurdo: el alumnado debería explicar la ironía que se encierra en la expresión “pariente del cisne en blancura”. Cántico sublime que supera a muchas de las aves apreciadas por sus melodiosos trinos es otra de las hiperbólicas adulaciones que se ha tratado de avanzar en las predicciones realizadas antes de la lectura.
 - Las siguientes preguntas van encaminadas a la realización de inferencias, una de las estrategias imprescindibles para la comprensión lectora, ya que requieren una actividad mental por parte del lector para anticipar, suponer o hipotetizar informaciones que se desprenden de forma más o menos directa de un texto: ¿por qué no alaba primero su canto y luego su aspecto físico? ¿Qué implica cantar? ¿Qué acción del cuervo muestra que se ha creído las alabanzas de la raposa?
3. La evaluación del comportamiento elegido, que se refleja en el resultado pragmático de su acción. Es la conclusión o el resultado de la acción lo que marca lo apropiado o torpe de la respuesta del segundo actor. Una vez más, buscamos este tercer momento propio de la estructura de esta tipología textual en la fábula concreta que estamos trabajando y lo situamos en las tres últimas estrofas. En el ejemplo del Arcipreste de Hita, el zorro no le dice en ningún momento al cuervo que se ha portado como un tonto, pero así queda reflejado con la pérdida del queso. El Arcipreste

aprovecha la evaluación para manifestar el sentido profundo de sus palabras, aparece ahí el concepto de “enxiemplo”, que le sirve para argumentar con moralización final. Sería también un buen momento para mostrar cómo las diferentes palabras con las que el autor se refiere a la zorra –raposa, marfusa, ella, gulhara– dan cohesión al texto. Y una última inferencia: ¿cómo se relaciona la penúltima estrofa –la que comienza por Falsa onra...– con el episodio de la zorra y el cuervo? O de otra manera, ¿dónde dice lo que el autor quería decir realmente?

Durante la lectura, tendríamos que ir comprobando la comprensión; es decir, el alumno debe ser consciente de si va comprendiendo lo que va leyendo, sin esperar al final. Así, por ejemplo, tras haber leído las tres primeras estrofas, estaríamos ayudando a comprobar la comprensión si les preguntamos: ¿Cuál es la idea fundamental que extraes de las alabanzas que el zorro le dirige al cuervo?

De igual manera, estaremos ayudando a comprender si enseñamos a tomar las decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión. Por ejemplo, no siempre es lo más acertado pararse a buscar palabras cuyo significado desconocemos; se puede continuar la lectura para hacerse una idea global y para intentar que algunas palabras o expresiones se expliquen por el contexto.

Pero, como las fábulas son objeto de una transmisión singularmente larga y popular, no nos limitaríamos a leer solo el enxiemplo del *Libro de Buen Amor*, sino que ampliaríamos la lectura a algunas versiones de la misma fábula que incluimos a continuación argumentando, al mismo tiempo, el porqué de su elección:

1. La primera, la de Esopo, porque dio origen a una tradición abierta, en la que el tema, con variaciones, se ha reflejado en otras fábulas de distintas épocas históricas:

Un cuervo que había robado un trozo de carne, se posó en un árbol. Y una zorra, que lo vio, quiso adueñarse de la carne, se detuvo y empezó a exaltar sus proporciones y belleza, le dijo además que le sobaban méritos para ser el rey de las aves y, sin duda, podría serlo si tuviera voz. Pero al querer demostrar a la zorra que tenía voz, dejó caer la carne y se puso a dar grandes graznidos. Aquella se lanzó y después que arrebató la carne, dijo: “Cuervo, si también tuvieras juicio, nada te faltaría para ser el rey de las aves”.

La fábula vale para el insensato. (Esopo, en Bádenas y López Facal, 1978: 97)

2. La segunda, la de Babrio, porque en esa tradición abierta inaugurada por Esopo, ya cambia la carne por el queso:

Estaba un cuervo con un pedazo de queso en el pico. Una zorra taimada, que deseaba el queso, engañó al pájaro con estas palabras: “Cuervo, hermosas son tus alas, tus ojos brillantes, tu cuello digno de verse. Exhibes un pecho de águila y en uñas sobresaes de entre todos los animales. ¡Lástima que tal ave sea muda y no grazne!”. Se envaneció el corazón del cuervo con estas alabanzas y dejando caer el queso de la boca se puso a graznar. Lo cogió la astuta y con burla le dijo: “Resulta que no eres mudo, sino que hablas. Tienes de todo, cuervo, lo único que te falta es inteligencia”. (Babrio, en Bádenas y López Facal, 1978: 344).

3. La que aparece en el “Exemplo quinto” de *El Conde Lucanor* y que lleva por título “De lo que contesció a un raposo con un cuervo que tenié un pedaço de queso en el pico”, no se incluye por su extensión. Pero sería interesante utilizarla en el aula para que el alumnado comprendiera cómo reutilizan un mismo texto dos autores coetáneos.
4. La de Samaniego, que toma como modelo la escrita por La Fontaine. Su uso está justificado porque su autor es un punto de referencia indiscutible en nuestra literatura fabulística:

En la rama de un árbol,
bien ufano y contento,
con un queso en el pico
estaba el señor Cuervo.
Del olor atraído,
un Zorro muy maestro,
le dijo estas palabras,
a poco más o menos:
–“Tenga usted buenos días,
señor Cuervo, mi dueño;
vaya que estáis donoso,
mono, lindo en extremo;
yo no gasto lisonjas,
y digo lo que siento;
que si a tu bella traza
corresponde el gorjeo,
juro a la diosa Ceres,
siendo testigo el cielo,
que tú serás el fénix
de sus vastos imperios.”
Al oír un discurso
tan dulce y halagüeño,
de vanidad llevado,
quiso cantar el Cuervo.

Abrió su negro pico,
dejó caer el queso;
el muy astuto Zorro,
después de haberle preso,
le dijo : “Señor bobo,
pues sin otro alimento,
quedáis con alabanzas
tan hinchado y repleto,
digerid las lisonjas
mientras yo como el queso”.

Quien oye aduladores,
nunca espere otro premio.

Félix María de Samaniego (1781: 142-143)

5. Las de Lessing, escrita en prosa, y Hartzenbursch, escrita en verso, porque permiten ver muy claramente, por las novedades que introducen, esa posibilidad de variar un mismo tema que luego podemos pedirles a los alumnos como ejercicio de producción:

- Llevóse entre las uñas un Cuervo un tasajo de carne, que un jardinero, irritado con los gatos de su vecino, les echó envenenada; y al ir a comérsela en una alta encina, púsosele delante sin saberse por dónde una Zorra, diciéndole:

–Bendita seas, ave de Júpiter.

–¿Por quién me tienes?, preguntó el cuervo.

–¿Por quién he de tenerte? –respondió la Zorra–. ¿No eres tú el Águila caudal, que todos los días baja desde la diestra de Júpiter a este árbol, para dar de comer a esta pobre? ¿A qué disimulas? ¿No estoy viendo en esa garra triunfante el don implorado, que cuida tu dios de enviarme contigo?

Maravillado el Cuervo, y engreído de pasar por Águila, dijo para sí:

–Yo no saco del error a la Zorra.

Soltó, pues, neciamente generoso, la hurtada presa y echó a volar tan satisfecho.

Cogió la Zorra la tajada riendo, y comiolo con maligno deleite, que pronto se convirtió en dolor: principió a obrar el tósigo, y reventó la Zorra.

¡Veneno, y no más, habíais de sacar de vuestras lisonjas, aduladores que Dios maldiga! (Lessing, en Hartzenbusch, 1843: 253-254)

- Labiaba un carnicero
con el pícaro gato de un vecino;
y por matar al animal dañino,
separó una tajada de carnero,
y adobada con dosis algo fuerte
de un tósigo de muerte,

púsola en el tejado,
por donde a su capricho
entraba a merendar el susodicho.
Un cuervo que lo vio, partió flechado,
pilló el macizo trozo,
y a un árbol escapó lleno de gozo.
Al tiempo que iba el grajo
a trincar el magnífico tasajo,
hete, pues, que aparécese la zorra,
con gana siempre de comer de gorra,
y exclama diestra con acento blando:
-¡Ave de Joeve, te saludo grata!
El cuervo preguntó a la mojigata:
-¿A quién discurrees tú que estás hablando?
-¿A quién?, le respondió la zalamera,
Al águila altanera,
Que del lado de Júpiter clemente
baja diariamente,
y echa desde la copa de esa encina
el don que por sustento me destina.
¿A qué venir disimulando ahora,
cuando miro en tu garra triunfadora
la codiciada presa,
que a esta desamparada criatura
contigo el Dios envía de su mesa?
-La zorra se figura,
para sí dijo el cuervo complacido,
que soy águila yo: locura fuera
desengañarla y deshacer el truco.
Soltó con bizarría majadera
el robo por la zorra apetecido,
tendió las alas y se fue tan hueco.
El animal astuto
cogió contento el fruto
debido a sus indignas artimañas.
Cómelo con presteza:
convulsiones extrañas
luego a sentir empieza,
y abrásale el veneno las entrañas.
Ciertos bien conocidos perillanes,
que viven de adular a la simpleza
sin rastro de pudor, ¿no fuera bueno

que tragaran en salsa de faisanes
 una dosis decente de veneno?
 Hartzenbursch (1843: 58-59)

Durante la lectura de todas estas versiones, iríamos anotando en un cuadro de doble entrada los elementos que las caracterizan con el fin de analizar, posteriormente, coincidencias y diferencias:

La raposa y el cuervo	Forma: prosa o verso	Monólogo o diálogo	Objeto de codicia	Alabanzas o elogios	Réplicas finales	Final
Texto del Arcipreste						
Texto de Esopo						
Texto de Babrio						
Texto de don Juan Manuel						
Texto de Samaniego						
Texto de Lessing						
Texto de Hartzenbursch						

Una estrategia universal de comprensión lectora es la de hacer preguntas. La persona que interviene activamente en el proceso de lectura no se limita a responder a las preguntas de otro, sino que ella misma establece sus propios interrogantes, lo que enlaza directamente con sus conocimientos previos. Si se hace antes de la lectura, las preguntas irán dirigidas a una comprensión global del texto, en la que se deberían incluir aspectos relacionados con la estructura y la organización del texto, tal como ya se ha mostrado. Si ocurre durante la lectura, las preguntas se dirigen más a detalles o informaciones precisas que van regulando la comprensión de lo que se está leyendo. Por eso, para entrenar en los educandos esta habilidad se ha considerado que es necesario fomentar sus interrogantes antes de la lectura y hacerles preguntas mientras están leyendo (Solé, 1992: 137) de modo que el docente no solo recurra a ellas para evaluar la comprensión, sino también para orientar los procesos atendiendo tanto a lo que el texto dice como a la situación a la

que se refiere. En cuanto a las respuestas, se ha destacado la necesidad de guiar su elaboración mediante pistas y reglas (Vidal-Abarca, 2011: 3-5).

Sin embargo, la labor del docente durante la lectura no acaba ahí. Ha de aclarar posibles dudas relativas al vocabulario, por ejemplo; pero también se ha señalado la conveniencia de que modele en voz alta los procesos de comprensión.

Finalmente y después de la lectura, la identificación de la idea principal, el resumen de ideas en determinados puntos de la lectura –como si se fuera haciendo una recapitulación de lo leído– o el resumen final, tras la lectura, son otras dos estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora recomendadas y que sí son habituales entre los docentes. En este caso, es cierto que algunos de los textos paralelos al ejemplo de la raposa y del cuervo contienen un resumen –véase la fábula de Esopo– o la idea principal recogida en la moraleja.

Nos quedaría una última estrategia: extender el conocimiento obtenido. Para extender el conocimiento obtenido, se puede plantear el análisis de otra fábula, replicando los pasos dados en el estudio de este ejemplo del Arcipreste de Hita. Otra tarea interesante es transformar la estructura de la fábula en un silogismo esquemático (García Gual, 1996: 28), analítico-sintético, del tipo:

1. Situación inicial: Si A que tiene x, se topa con B...
2. Actuación: Se deja engañar por B...
3. Resultado: A pierde x y B gana x.

Una tercera posibilidad es producir una fábula, un texto conscientemente plagiado cambiando alguno de los elementos clave, a imagen y semejanza de los autores que se han analizado: los personajes, el objeto codiciado, el lugar, el resultado, los argumentos...

4. CONCLUSIONES

Se ha tratado de poner de manifiesto que la comprensión de un texto escrito requiere un proceso constructivo en el cual los datos que aparecen en el texto son tan importantes como la información previa disponible en la memoria o conocimiento conceptual (De Vega *et al.*, 1990). Este modelo se traslada también a nuestra concepción de la enseñanza de la lectura, ya que asumimos que enseñar a leer es ayudar al lector a establecer relaciones entre los conocimientos aportados por el texto y sus propios conocimientos e incentivar constantemente la búsqueda de significados particulares y compartidos. Esta afirmación implica trabajar con la idea

de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases –antes, durante y después de la lectura–. Asimismo se ha señalado la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora para formar lectores autónomos.

La fábula, por su brevedad y estructura, es un tipo de texto que facilita el trabajo con el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Acertadamente afirman Bádenas y López Facal (1978: 11) que, a través de la escena fantástica de su mundo animal, la lección de la fábula se aplica, alegóricamente, al entorno real, de manera que, curiosamente, los animales parlantes obligan a meditar sobre el mundo humano. Y así es, porque, aunque una de las características de la fábula sea la presencia de animales, su sujeto siempre es el ser humano dado que esos animales están dotados de cualidades humanas –razonan con palabras–, se refieren a actos humanos y su actuación se conforma según ciertas normas que excluyen lo mágico; en definitiva, sustituyen a las personas. De ahí el realismo irónico del género, que acude a la ficción falsa para descubrir la verdad y que, a los docentes, nos sirve para mostrar que, una cosa es lo que se dice, y otra, lo que se quiere decir.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BÁDENAS DE LA PEÑA, Pedro y LÓPEZ FACAL, Javier (trad.) (1978): *Fábulas de Esopo. Vida de Esopo. Fábulas de Babrio*. Madrid, Gredos.
- COLOMER, Teresa y CAMPS, Anna (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/MEC.
- DE VEGA, Manuel *et al.* (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- DON JUAN MANUEL (1335): *El Conde Lucanor*. Barcelona, Crítica 1994.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1995): *El zorro y el cuervo*. Madrid, Alianza Editorial.
- (1996). “El zorro y el cuervo. Diez versiones de un famoso apólogo. (A propósito de la fábula esópica y su tradición en la literatura occidental)”, en MILDONIAN, Paola (ed.): *Parodia, pastiche, mimetismo. Atti del Convegno Internazionale di Letterature Comparate (Venezia, 13-15 ottobre 1993)*. Roma, Bulzoni, p. 23-32.
- HARTZENBUSCH, Juan Eugenio (1843): *Fábulas* (Edición de Ricardo Navas Ruiz). Madrid, Espasa-Calpe, 1973.
- JANSSENS, Jacques (1955): *La fable et les fabulistes*. Bruselas, Office de Publicité.

- MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, Horsori.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MEC) (2015): Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015.
- NØJGAARD, Morten (1964, 1967): *La fable antique*, I y II. Copenhague, A. Busch.
- PERRUSI BRANDAO, Ana Carolina, OAKHILL, Jane (2005): “How do You Know this Answer?” – Children’s Use of Text Data and General Knowledge in Story Comprehension”, *Reading and Writing*, 18, 687–713.
- RUIZ, Juan (Arcipreste de Hita) (1343): *Libro de Buen Amor* (Edición de Alberto Bleca). Madrid, Cátedra, 1992.
- SAMANIEGO, Félix María de (1781): *Fábulas*. Madrid, Clásicos Castalia, 1969.
- SOLÉ, Isabel (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó, 2006.
- VIDAL-ABARCA, Eduardo y MARTÍNEZ RICO, Gonzalo (1998): “¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta”, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona, Graó, 16, 85-97. — “10 claves para aprender a comprender”. (20.06.2011) <http://www.leer.es>