



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras
Grado en Español

**La fábula como recurso didáctico para la
enseñanza y aprendizaje de la lengua y la
cultura en clases de ELE**

Suset Jiménez Gil
Tutor: David Pérez Rodríguez

Departamento de Lengua Española

Curso: 2021-2022

Resumen

El propósito de este trabajo es introducir la literatura clásica en las clases de ELE mediante la explotación didáctica de la fábula. Creemos que la fábula es una herramienta idónea de trabajo por su componente universal: la moraleja. En cambio, intentar trabajar con textos originales que distan de muchos años de antigüedad podría dar como resultado una tarea fallida debido a la complejidad del lenguaje. De este modo, hemos desarrollado unas normas de modernización con el objetivo de facilitar la comprensión de estos textos. Si bien la adaptación o modernización del producto literario siempre ha sido motivo de debate en el ámbito de ELE, en nuestro trabajo apostamos por la utilidad y el aprovechamiento de estos materiales, reforzado por unas actividades que motiven el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en el aprendiente.

Palabras clave

ELE, Español, Extranjeros, Fábula

Abstract

The purpose of this final project degree is to introduce our classical Spanish literature into the classes of Spanish as a foreign language using the fable as a didactic method. We believe in the fables' advantages due to their universal concept: moral. Nevertheless, attempting to use original texts written centuries ago may fail considering the complex language. That being the case, we have created adaptation norms to simplify these texts comprehension. Even though adapting or modernizing the literature has always been a hot topic in ELE, we support these texts as valuable and practicable. In addition, these texts stimulated by some activities may develop linguistic and communicative skills in the student.

Keywords

Spanish, Foreign, Language, Fable

Índice

1	Introducción.....	4
2	La importancia de la literatura en ELE	5
2.1	El papel de la literatura en ELE	5
2.2	La literatura y el componente cultural.....	7
3	La elección del género.....	8
3.1	El reduccionismo del siglo XXI.....	8
3.2	La narrativa breve	10
3.3	¿Por qué la fábula?	11
4	La fábula.....	13
4.1	El origen de la fábula.....	13
4.2	La fábula en España	14
4.3	Fábulas de Samaniego	15
4.4	La elección de las fábulas	15
4.5	Reglas genéricas de modernización.....	18
4.5.1	Aspectos léxicos	19
4.5.2	Aspectos ortográficos: La tilde diacrítica	24
4.5.3	Aspectos morfosintácticos	24
4.5.4	Aspectos gramaticales.....	27
4.5.5	La dificultad del verso	34
5	Explotación didáctica de la fábula	36
6	Conclusiones.....	41
	Anexos: Fábulas modernizadas	43
	Bibliografía.....	49

1 Introducción

Afirmar que el español se ha convertido en una lengua de futuro resulta una realidad. Según datos del *Instituto Cervantes*, más de 480 millones de personas tienen el español como lengua materna, haciendo de esta la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes.

Nuestro idioma es cada vez más utilizado alrededor del mundo y son muchas las personas en las que el español ha despertado un creciente interés, es estudiado en más de 100 países por 22 millones de personas, es la tercera lengua más utilizada en internet. Como resultado, el número de individuos que estudia y habla nuestra lengua aumenta cada año. Dentro del grupo de usuarios potenciales de español en el mundo, ya se superan los 580 millones, más del 7,6 % de la población mundial (Instituto Cervantes, 2019).

No obstante, tomarse el tiempo de poder aprender una nueva lengua en una sociedad guiada por el frenesí y el apresuramiento, pero especialmente despertar el interés y la constancia en los estudiantes, resulta todo un reto para los profesores. Encontrar un método eficaz para la enseñanza del español como lengua extranjera requiere una ardua búsqueda de recursos con los que incentivar al alumno al aprendizaje de la nueva lengua.

Enseñar un nuevo idioma supone enseñar por ende la cultura como un pilar en el que se sustenta dicha lengua. Por ello, es importante a la hora de emprender la enseñanza no solo del español, sino de cualquier lengua extranjera, enseñar los principales componentes que forman parte del proceso de aprendizaje, es decir, los parámetros culturales. En lo que respecta al español, se trata de una lengua que ha producido una literatura muy rica, lo que supone un componente cultural indiscutible. No obstante, debemos ser realistas sobre la popularidad de las obras clásicas en lo que respecta al público lector. Nuestra literatura en mayúsculas, entendida como esa literatura clásica, es leída por un sector muy reducido y su acercamiento al aula de ELE siempre ha sido el foco de arduos debates.

El propósito de este trabajo es hacer uso de nuestra literatura clásica introduciéndola en las clases de ELE, pero de manera modificada y dosificada. Intentar trabajar con textos originales que distan de muchos años de antigüedad con el alumno podría dar como resultado una tarea fallida, ya sea por sus propios prejuicios en torno a la literatura clásica o por su aparente complejidad. Por ende, el docente deberá buscar

estrategias con las que poder acercar estos materiales al aprendiente, para poder incentivar la curiosidad y el interés por ellos mientras se trabajan las competencias lingüísticas y comunicativas.

Como herramienta didáctica se ha seleccionado la narrativa breve, especialmente las fábulas de Félix María de Samaniego. Hacer uso de la fábula puede ser un recurso estimulante para el aprendizaje, ya que el alumno extranjero puede extraer de su L1 experiencias y conocimientos previos para traerlos a la lengua meta. No obstante, al trabajar con textos que fueron escritos hace más de tres siglos, para facilitar este acercamiento se ha realizado una modernización de estas fábulas guiándonos por las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia* (2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Esencialmente se ha seleccionado la fábula como instrumento didáctico porque consideramos que existe un componente universal en todas las culturas: la moraleja. Mediante las fábulas el estudiante puede reconocer su propia cultura y descubrir una nueva. Del mismo modo, la fábula constituye la enseñanza y aprendizaje del vocabulario, la gramática, la ortografía, el desarrollo de la competencia lectora y la comunicación interactiva, etcétera. Al ser narraciones con estructuras gramaticales breves, fáciles y repetitivas, así como con valores universales y claros, todo ello favorece la comprensión y su explotación en el aula.

Si bien el eterno debate entre adaptar o no adaptar los textos literarios es una continua disputa en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, se ha optado por una modernización que siga manteniendo la esencia de la fábula: su valor moral universal. El propósito de este trabajo es defender cómo el producto literario modernizado puede seguir siendo igual de útil para trabajar no solo las competencias lingüísticas y comunicativas, sino también el componente cultural, así como demostrar cómo esto puede ser expandido a diversos ámbitos de la vida.

2 La importancia de la literatura en ELE

2.1 El papel de la literatura en ELE

La literatura en cualquiera de sus manifestaciones es un reflejo de la cultura de un pueblo (Fouatih, 2009). Cada autor refleja de manera personal el modo que tiene de percibir e interpretar la realidad que le circunda. Al hablar de literatura,

inevitablemente, hablamos del componente social, y trabajar con ella supone entrar en el mundo del otro, en esa realidad creada por cada pueblo.

Sin embargo, la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera ha sido víctima de un destierro didáctico. Este exilio podemos corroborarlo debido a la ausencia de la literatura en los manuales de ELE, pero inclusive, en las propias propuestas didácticas que se presentan en el aula (García, 2007). La literatura usualmente ha sido considerada como una herramienta secundaria, como pasatiempo en comparación con los contenidos propiamente gramaticales. Su aplicación didáctica y la finalidad con que es introducida en el aula de ELE no siempre es literaria, al contrario, es más frecuente encontrar el texto literario como recurso para la enseñanza de la gramática o como pretexto para la adquisición de nuevo vocabulario (Jorge, 2015).

Frecuentemente la literatura es percibida como un recurso poco rentable o solamente viable en niveles superiores del aprendizaje (Ibarra-Rius, 2016). Uno de los argumentos más sonados a la hora de descartar el texto literario en el aprendizaje de una L2 es su elevado grado de dificultad. Aunque es evidente que la literatura no tiene por qué ser el principal centro de interés del aprendiente, sí debemos de contemplarla como una opción que posibilita el acercamiento del estudiante a la lengua meta. En efecto, la literatura se puede convertir en fuente de atracción hacia la cultura de la L2, en el estímulo principal para esta aproximación o incluso despertar en el estudiante su motivación para leer o mejorar sus destrezas de comprensión lectora cuando su proceso de aprendizaje en esa lengua ha finalizado. De este modo, el problema respecto a los prejuicios concebidos en torno a la literatura no recaería en el propio texto literario, sino en la elección que se haga de este.

Aunque hasta ahora la literatura no ha tenido un lugar privilegiado en la enseñanza del español como lengua extranjera, este hecho está cambiando paulatinamente. Actualmente son más los profesores de español para extranjeros que traen a las aulas la literatura con el fin de conseguir enseñar tres aspectos: lengua, literatura y la cultura hispánica (Jorge, 2015). El texto literario poco a poco está siendo utilizado como recurso didáctico que permite la entrada del aprendiente en el aprendizaje de la lengua y la literatura de manera simultánea y no aislada.

2.2 La literatura y el componente cultural

Lengua y literatura anteriormente han sido tratadas de modo un aislado, sin embargo, son dos vías inseparables, integradas. El uso de la literatura en el aula de ELE es de un innegable beneficio para el estudiante. Una de las ventajas más claras es hacer del estudiante un usuario competente en la lengua meta a través de la adquisición de las cuatro destrezas; hablar, leer, comprender y escribir.

Por otro lado, hacer uso del texto literario es una herramienta idónea para el enriquecimiento personal, académico y cultural en el aprendiente, ya que al reflejar el estilo de vida y las costumbres sociales de una época determinada (Jorge, 2015). En otras palabras, la literatura supondría un aporte cultural para el alumno, una herramienta que aporta un enriquecimiento en varios niveles, desarrollando su competencia intercultural y sociocultural. Si centramos nuestra atención concretamente en la lengua española, encontramos un heterogéneo abanico caracterizado por su diversidad cultural al que el alumno puede aproximarse a través de la literatura.

Como bien indica el doctor Antares Borja Pérez de Amézaga Torres, a la hora de enseñar una lengua se ha de tener en cuenta la importancia de los aspectos culturales, ya que, enseñar una lengua no equivale únicamente a seguir unas normas gramaticales o aprender frases hechas, enseñar una nueva lengua va más allá, equivale a enseñar la cultura, los pilares por los que está formada esa lengua (2021). Orgullosamente podríamos afirmar que el español es un idioma que goza de una extensa literatura, componente primordial de su hecho cultural, y por consecuencia, lingüístico.

De hecho, el propio *Marco común europeo de referencia* indica que es importante tanto la comprensión y el conocimiento de la cultura como el aprendizaje de la lengua. Un individuo será más competente en la lengua meta al adquirir los elementos culturales dentro del aprendizaje de esta. Al conocer el componente cultural que radica en la literatura podrá evitar malos entendidos o eliminar prejuicios concebidos anteriormente a su inmersión en el aprendizaje de la LM. Existe una gran posibilidad de que el conocimiento del alumno sobre la cultura de la comunidad de habla no se encuentre en su experiencia previa, o inclusive que su percepción esté distorsionada por los estereotipos o prejuicios (2002: 100). Romper esta barrera dará como resultado un nivel comunicativo mayor, fomentando la conciencia intercultural, al igual que el aprendizaje significativo. En suma, el aprendizaje de una segunda lengua constituye un ejercicio de comunicación intercultural, un encuentro y desencuentro consigo mismo y

los demás (Sitman, R. & Lerner, I, 1994), donde el texto literario sirve como marco que facilita el encuentro intercultural con las ideas del otro.

Si la literatura funda el testimonio cultural más representativo de una lengua, no incluirla en el proceso de aprendizaje de la lengua meta traería como consecuencia un déficit inevitable en la adquisición de esta (Ibarra-Rius, 2016). No obstante, la literatura más allá de ser una herramienta para dar a conocer la cultura también puede ser usada como vehículo para tratar y comunicar temas infinitos, universales y transversales. Esta tiene la capacidad de abordar cualquier contenido sociocultural, por ende, no se debe encasillar en una actividad íntegramente sesuda, erudita o de gran ejercicio intelectual. La literatura puede servir como el reactivo o estímulo de cualquier tema; sirviéndose de inspiración para tratar numerosos asuntos culturales y universales, desde la cocina, el sexo, la moda o trastornos psicológicos. Son temas que se expanden a todos los idiomas y a todas las culturas donde la literatura es tomada como el vehículo de transmisión; la representación cultural del mundo de la experiencia (Colomer, 2001).

3 La elección del género

3.1 El reduccionismo del siglo XXI

Una de las incógnitas que se plantean a la hora de desarrollar el presente trabajo es la elección de un género literario. La correcta elección de este en la enseñanza de ELE será una de las claves para el éxito, así como adecuarlo y adaptarlo al perfil y necesidades del alumno será fundamental. No obstante, no debe olvidarse que la meta principal es incentivar en el estudiante la motivación sin que esto suponga un reto o un fracaso y que, por consecuente, no abandone su proyecto de aprendizaje de la lengua.

En la actual enseñanza del español como lengua extranjera los docentes se ven en la obligación de buscar numerosos recursos didácticos que ayuden a la transmisión de los contenidos, como la aplicación y puesta en práctica de los mismos (Fuentes, 2015). Si bien la literatura ha jugado un papel importante en los últimos años dentro del aula de ELE, ¿cómo lograr incentivar la literatura en pleno siglo XXI, donde todo lo que nos rodea es un reduccionismo constante?, ¿cómo lograr que el aprendiente de español no se sienta aterrado al acercarse a la literatura en la lengua meta?

Es una realidad que en pleno siglo XXI las redes sociales son una extensión de la sociedad. Una comunidad que vive en una constante exposición de información, eventos, fenómenos que pasan por nuestra retina siendo el foco de atención por unos

segundos, información que nos evade de la realidad por un instante, pero que tiene algo en común, no es capaz de mantener nuestra atención por mucho tiempo, necesitando constantemente una renovación de la misma.

Parece que el ser humano se ha acostumbrado a entender el mundo reducido a 15 segundos de vídeo, a fraccionar la realidad en tres imágenes, a encontrar la literatura en 5 párrafos y a aprender un idioma siguiendo las indicaciones de un búho. Vivimos en un desenfreno constante, donde todo lo que creemos necesitar lo consumimos de manera desenfrenada, pero, paradójicamente, reducida. Creemos que disponemos de un tiempo limitado, que vamos en una carrera contrarreloj hacia una meta inespecífica y todo lo que consumimos debe de ser breve y conciso.

Los días donde la literatura era el principal referente cultural de una sociedad son una leyenda. La imagen, redes sociales y medios audiovisuales son los principales vehículos de comunicación si se quiere llegar a conectar con el espectador actual del siglo XXI. En esta lucha hegemónica, medios como el cine, las plataformas de *streaming* o los videojuegos son los que han tomado la ventaja a la hora de encajar y conectar de manera más extensa y en un tiempo más breve con el público en este imagocentrismo de nuestra sociedad (Posada, 2020).

Lo mismo ocurre con la producción literaria de nuestro presente. Las obras producidas actualmente están destinadas a ser leídas en tiempo récord, condenadas a ser desechadas tras sus 15 segundos de fama y ser sustituidas por el nuevo producto. Como consecuencia, el interés por la literatura clásica es prácticamente nula en los lectores actuales. El hábito de la lectura se ha perdido y toma demasiado tiempo leer al hiperbólico Don Quijote, se hacen demasiado largas las horas de lectura de la aburrida Ana Ozores, la historia del Lazarillo se hace muy pesada, etcétera. Este reduccionismo en la producción literaria y la preferencia por una literatura más dinámica y precipitada también contribuye al destierro literario en la enseñanza de ELE.

No obstante, la gran pregunta es, ¿cómo pueden afectar las nuevas formas de producción literaria a la enseñanza del español como lengua extranjera? Bien, algo en lo que ya hemos hecho énfasis a lo largo de este trabajo es en el concepto de literatura como cultura y cómo puede ser un recurso efectivo en la enseñanza de las segundas lenguas. Si entendemos el producto literario como base de nuestra cultura, una de las mayores problemáticas que se puede presentar es cómo llevar la literatura con mayúsculas, entendida como la literatura perteneciente al canon literario español, a las aulas en un contexto rodeado por el reduccionismo. ¿Cómo poder recuperar la cultura

contenida en nuestra literatura clásica? Inevitablemente, el hábito lector en la sociedad actual es escaso, y lo poco que se lee dista mucho de literatura etiquetada como clásica. Por consiguiente, ¿cómo acercarla al aula de ELE cuando ni siquiera el alumno nativo muestra interés en ella?

Como docentes, centrar nuestra atención en el alumno es uno de los puntos de partida en la enseñanza de la nueva lengua al conocer sus necesidades, sus motivaciones e intereses. Por ello, intentar acercar al aprendiente a la literatura clásica, sin previa preparación, puede derivar en un fracaso. El aprendiente se podría ver incapaz de trabajar con el texto, no solo debido a la complejidad de este o por su desinterés, sino también podría no cumplir con sus expectativas como espectador acostumbrado a un producto literario más dinámico. Llevar al alumno de ELE a la lectura de un texto clásico resulta una apuesta arriesgada, pero no equivale a tener que desterrar por completo los contenidos que puede ofrecer ese producto literario en el aula más allá de su lectura íntegra. En otras palabras, no se tiene por qué sacar del currículo aquellas obras clasificadas como clásicas. Se ha de desterrar la idea, ya arraigada en la propia enseñanza de la literatura para nativos, de los clásicos como un reto intelectual para el lector. Se pueden aprovechar y reciclar otros temas que también pueden ser trabajados en clase y que motiven un sistema comunicativo.

De este modo, en esta era dominada por el reduccionismo, encontrar un método con el que poder introducir de manera paulatina la literatura clásica al alumnado no es tarea sencilla, pero tampoco imposible. Asimismo, consideramos que la mejor manera de empezar a acercar la literatura canonizada dentro del aula de español para extranjeros es haciendo uso de la narrativa breve, específicamente centrándonos en la fábula de Félix María de Samaniego.

3.2 La narrativa breve

En todas las culturas de todas las naciones y periodos siempre ha existido una producción de narrativa breve, en su origen de carácter oral (Gómez, 2014) que se ha transmitido de generación en generación formando parte del folklore y saber tradicional de la cultura de un pueblo.

Dentro del estudio de la narración breve encontramos a Vladimir Propp, quien centrándose específicamente en los cuentos populares de todas las culturas ha demostrado que existe un patrón que se repite en todas las narraciones (1998); un

mismo esquema de motivos, temas y tipos de personajes aunado a una estructura argumental, pero que cada autor dependiendo de su cultura y época modifica según sus necesidades e inquietudes.

La narración breve y, por extensión, la fábula, puede ser la herramienta didáctica perfecta en el aula de ELE, ya que representa fielmente el reduccionismo al que se ha hecho alusión anteriormente. Son narraciones de corta extensión que le permitirán al aprendiente de español un acercamiento amable a la literatura de la lengua meta y, por ende, de su cultura sin que le produzca un rechazo debido a la aparente dificultad o tedio que pueden presentar narraciones más extensas.

3.3 ¿Por qué la fábula?

Son muchos los autores que manifiestan distintos requisitos de elección de género de las obras literarias trabajadas en el aula. Estos exponen algunos criterios básicos que los textos literarios deben responder para ser utilizados en las clases de español para extranjeros. A continuación expondremos algunos de estos requisitos de selección que, a nuestro parecer, cumple la fábula.

En primer lugar, el valor cultural del texto literario y el carácter universal de los temas tratados. Estas breves narraciones están presentes en todas las culturas del mundo, variando sus temas y enseñanzas presentadas, pero todos con un mismo eje igualador; representar la sociedad que nos rodea. No obstante, este componente no solo se refleja en la diversidad de culturas, sino también en las numerosas versiones que puede presentar una misma fábula a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la fábula “La zorra y las uvas” posee muchas versiones; desde la antigüedad griega con Esopo, con autores latinos como Fedro, hasta llegar al francés La Fontaine o al español Samaniego, pero siempre con una moraleja que incita a reflexionar al lector sobre cuestiones vitales y morales.

¿A qué se debe que haya tantas versiones de las mismas fábulas? La respuesta es sencilla, hay historias que no pasan de moda; el ser humano siempre ha necesitado desde su origen que le contaran historias, ser conocedor de otros mundos. Pero ¿qué tienen las fábulas que no contienen otros textos literarios? Un tema universal, extrapolable a cualquier cultura, época o sociedad expresando una idea atemporal.

También se ha de tener en mente la accesibilidad del texto. Este debe de estar adecuado al nivel y competencias del aprendiente con un léxico conforme a su nivel y

un número restringido de estructuras sintácticas más complicadas (Karadjoukova, 2018). El texto ha de presentarse como un reto para este, pero no inalcanzable. De no ser así, el resultado final será negativo al darse un sentimiento de frustración y, por ende, de rechazo en el estudiante.

Elegir un texto literario que sea motivador, pero que a su vez dé como resultado un aprendizaje significativo es otro de los requisitos esenciales. Se ha de ser consciente que para el aprendiente el leer un texto en una lengua extranjera implica un mayor esfuerzo, dedicación y tiempo. Para ello, el docente debe seleccionar obras que sean atractivas, interesantes o incluso divertidas, que tengan la capacidad de cautivar al alumno acercando sus vivencias y experiencias mediante temas que reflejen sus pensamientos, deseos, preocupaciones, etcétera.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de seleccionar el texto es su riqueza integradora en función con las destrezas. Al seleccionar la fábula como herramienta didáctica no solo se tiene el propósito de desarrollar las competencias lectora y escrita en el aprendiente, también se pretende desarrollar su competencia auditiva por medio de la explotación didáctica. El aprovechamiento didáctico de las actividades no se basa en un mero cuestionario sobre el contenido del texto. Uno de los principales objetivos es llegar a una competencia comunicativa entre los estudiantes y, en dicho proceso, es necesario el desarrollo de las otras destrezas para que, consecuentemente, el alumno pueda desenvolverse y afrontar cualquier texto literario en el proceso de aprendizaje de la lengua meta (Karadjoukova, 2018).

La posibilidad de explotación del texto literario es otra de las características a tener en cuenta a la hora de seleccionar obras literarias adecuadas para las clases de ELE. La fábula posee un gran potencial para el desarrollo de numerosas actividades para realizar en el aula haciendo del proceso de aprendizaje un método más enriquecedor. Mediante la explotación didáctica de la fábula se pueden llevar a cabo ejercicios que permitan la interacción entre los estudiantes, que inciten al debate, a una escritura creativa, la interculturalidad, la curiosidad por saber más sobre la cultura ajena, etc.

Por último, otro de los requisitos es la elección de textos originales, graduados o adaptados. Esta afirmación en la mayoría de los casos supone motivo de debate entre los profesionales de la materia. Mientras que existen varios críticos que defienden la adaptación de los textos expresamente para los estudiantes de ELE, otros se decantan por mantener los textos originales, ya que su adaptación o modernización supondría un

acercamiento irreal a la lengua. Pese a todo, existe muy poca información sobre la adaptación de la literatura para el aprendiente de ELE, no disponemos de unos criterios fijos, aunque podrían seguirse las pautas que ofrece el *Instituto Cervantes* (Cabanes González, 2018).

Independientemente del rechazo que se da a la adaptación o modernización del texto literario, principalmente se ha de prestar atención a los principios de utilidad y explotación que se puede aprovechar en el aula y no tanto en aspectos basados exclusivamente en la originalidad o autenticidad. Concretamente, como bien ya se ha ido desarrollando previamente, las producciones literarias en la enseñanza de español para extranjeros brindan a los alumnos la oportunidad de conocer una amplia variedad de textos y géneros de la lengua meta; complementado con una aproximación a la cultura y costumbres de la lengua que se está aprendiendo, contribuyendo de este modo a la competencia intercultural (Ventura, 2015).

En conclusión, consideramos que analizando los requisitos anteriormente explicados, se ha seleccionado la fábula como instrumento didáctico ya que supone una facilidad al alumno a la hora de acercarse al texto literario. La fábula tiene la capacidad de hacer reflexionar a los estudiantes, reconocer, disfrutar y descubrir los amplios recursos no solo lingüísticos, pero también temas universales extrapolables a cualquier cultura.

4 La fábula

4.1 El origen de la fábula

Si tenemos en cuenta la producción literaria actual podremos darnos cuenta del posicionamiento poco favorable que ostenta la fábula (Dido, 2009). La fábula hace siglos que dejó de despertar el interés, no solo lector, sino incluso entre los escritores.

¿Qué es lo que nos ha llevado a despojar la fábula del ámbito literario y, en consecuencia, de la enseñanza? La fábula a lo largo de los años ha ganado fama de ser un texto literario destinado a niños. Sin embargo, al hacer una revisión de estas breves narraciones desde su origen y evolución a lo largo los años en las diferentes culturas podremos observar que tanto sus receptores como propósito no incluían necesariamente al público infantil (Henríquez, 1993). Si bien siempre ha estado clasificada dentro de los géneros didácticos y vinculada a la enseñanza, también fue utilizada en distintas

culturas y momentos de la historia como adoctrinamiento religioso, orientación moral o ilustración pedagógica (Dido, 2008).

Mientras que podemos encontrar un esquema que estructura la base sobre la cual se elabora la fábula, no es tan preciso como la representación que Vladimír Propp elaboró respecto al cuento maravilloso (1998). Ya en *Morfología del cuento* incluye: Cuentos-fábulas mitológicos, cuentos o fábulas biológicos, fábulas puras de animales, cuentos y fábulas humorísticos; se pone de manifiesto la difícil categorización de la fábula. No obstante, hay rasgos comunes que intervienen en la estructura de esta: los personajes (prototípicamente animales), las acciones, los objetos demostrativos y la moraleja (Dido, 2008).

La fábula se caracteriza por su brevedad y sencillez mediante un lenguaje claro, alejado de todo barroquismo y ostentación. Sus personajes, generalmente animales, son muy variados, pero son la representación del espíritu humano. El componente más fascinante es su mensaje implícito y su moraleja, encuadrando perfectamente el carácter moral y ético propio de la conciencia humana.

En resumen, algo que resulta innegable ante estas ingeniosas narraciones es su antigüedad. Desde su nacimiento ha acompañado a la humanidad en sus altibajos, ejerciendo la voz crítica, siendo espejo de la vida humana. Hagamos un viaje al pasado, ¿quién no recuerda la orgullosa zorra de “La zorra y las uvas” o la avaricia del labrador en “La gallina de los huevos de oro”? Bien, la fábula no tiene por qué quedarse ahí, al contrario, ha ido evolucionando, ha traspasado el umbral del público chico llegando a poder seducir a un público mayor. La fábula, además de enseñar, satiriza y se lamenta (Henríquez, 1993). Son la expresión del desengaño, del descontento social de un mundo desigual y en crisis.

4.2 La fábula en España

La fábula en España posee una larga tradición. Enrique Moreno Báez afirma en su versión moderna de *El conde Lucanor* que valerse de una historia, cuento o fábula para ilustrar las inteligencias es de costumbre oriental, traídas a nuestro país por los pueblos procedentes del Norte de África (Ozaeta, 1998).

Hay una clara influencia de los autores clásicos en las producciones españolas, ya en *El libro del buen amor* encontramos estas breves narraciones en tono jocoso y moralizante inspiradas en Esopo o Fedro. Sainz de Robles señala la fuerza creadora,

gracia poética y la sutileza del Arcipreste de Hita para aclimatar a su época y a su patria las moralejas, hasta el punto de que varios críticos han visto en el Arcipreste el precursor de este género en nuestra literatura (1964). Aunque tendrían que pasar muchos más años para que la fábula se asentara como un género independiente en España, inclusive, estas historias seguirán apareciendo, pero solo de manera esporádica en la obra de grandes autores (Ozaeta, 1998).

4.3 Fábulas de Samaniego

Nacido en Laguada, Álava en 1745 es considerado uno de los máximos representantes de la fábula española; apodado el La Fontaine español, llegó a ser miembro de la *Sociedad El Real Seminario Vascongado de Vergara*, una institución de enseñanza ilustrada creada en 1771 (Fernández, 1975) donde comienza sus primeras producciones literarias con la fábula.

El siglo XVIII está fuertemente influenciado por la literatura francesa y el movimiento ilustrado. En España, dicho influjo contribuiría al apogeo de este género gracias a autores como La Fontaine, fuente inspiradora de Samaniego. No solo en cuanto al estilo o la métrica, haciendo uso del versolibrismo para evitar el monotonismo, también con su modelo de carácter pedagógico declarando abiertamente en su *Prólogo* a las fábulas la intención de acomodar y hacer versos fáciles para la comprensión de sus estudiantes (Ozaeta, 1998).

En suma, como La Fontaine en Francia, Samaniego en España marca una nueva etapa en la historia del género, importando la fábula moderna francesa en la Península haciendo que su modelo continuara vigente por muchos siglos más (Sotelo Alfonso, 1997).

4.4 La elección de las fábulas

Una de las mayores dificultades a las que se ha tenido que hacer frente a la hora de defender el tema de este trabajo ha sido justamente los textos con los que se pretende trabajar. Estos textos si no son correctamente tratados en clase pueden ser vistos como anticuados debido al uso tan distante que se hace del español en comparación con la lengua actual.

Sin embargo, nuevamente hacemos hincapié en que atreverse a estudiar este autor en clase es un recurso enriquecedor para el alumno, ya que sirviéndonos de las enseñanzas, temas y personajes de las fábulas, se convierte en una herramienta útil para

adquirir no solo contenido lingüístico, desarrollando diversas destrezas como auditiva, oral o lectora, pero también fomentar la interculturalidad.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es largo y complejo (Cabanes González, 2018). En ocasiones, si no presentamos al alumno el material y método correcto con el que trabajar podemos desmoralizarlo y frustrarlo.

En el momento de seleccionar los textos de Samaniego fueron surgiendo numerosas dudas respecto a qué fábulas escoger y cómo abarcarlas. Se decidió seguir un esquema de selección, modernización y aplicación didáctica, con el objetivo de que el resultado fuera sencillo pero enriquecedor. Para seleccionar las fábulas se leyó una recopilación; publicación de Penguin Clásicos, edición de Emilio Palacios Fernández (2016). Tras la lectura de estas, se ha optado por la selección de las fábulas más conocidas del autor. Por ello se considera que, al enfocarnos en las más populares, los estudiantes puedan reconocer la historia con mayor facilidad. En total se ha realizado una recopilación de diez fábulas cuyas historias son ampliamente reconocidas en la literatura popular.

Para llevar a cabo esta recopilación de fábulas nos hemos centrado en cuatro aspectos fundamentales: el nivel, la edad, la nacionalidad e intereses.

En primer lugar, enfocándonos en el nivel, son textos que se amoldan a un nivel intermedio B1 (umbral), es decir, el alumno ya tiene unas competencias lingüísticas y comunicativas avanzadas. Para poder establecer el nivel de exigencia al que van dirigidas esta selección de fábulas, se ha tomado como guía el *Marco Común Europeo de referencia*.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la edad, tanto la selección de fábulas como la explotación didáctica que se pretende aplicar está dirigido a un perfil de estudiante adulto. Generalmente este tipo de narraciones están asociadas a un público joven-infantil, por ende, uno de los mayores debates que nos concierne a la hora de desarrollar este trabajo es la intención de transformar la idea de la fábula como herramienta infantil. Con este planteamiento se pretende una reivindicación de este género. Además, consideramos que los temas, debates y actividades que se pretenden abarcar con estos textos están enfocados a una perspectiva más adulta y madura.

Ya desde épocas antiguas la fábula había sido un referente de aprendizaje que ha sido utilizado como herramienta moral o retórica (Ballesteros, 2018). Desde su origen ha sido vinculada a la enseñanza, y siempre ha sido clasificada entre los géneros didácticos, no destinada exclusivamente a un público joven. No obstante, actualmente

los textos clásicos desde Esopo, Samaniego o La Fontaine son adaptados en ediciones atractivas para el público más pequeño. Ahora bien, los fabulistas jamás especificaron que escribían sus textos para niños. El propio Samaniego afirmó que las suyas están dedicadas al *Seminario Vascongado*, es decir, las dedicó a sus alumnos, pero no fueron textos adaptados exclusivamente. Su intención era “enseñar deleitando” sin enfocarse particularmente en un rango de edad (Dido, 2008).

Sin embargo, la incógnita es, ¿cómo surge la inserción de la fábula en la literatura infantil? Bien, si tenemos en cuenta la propia estructura de estas, su brevedad o protagonistas principales, los cuales en la mayoría de los casos suelen ser animales, resultan útiles para inculcar valores morales. Mientras tanto, las recopilaciones que se suelen hacer de estas fábulas suelen ser las mismas, se repiten, es una concentración de los mismos textos, ya que como se ha señalado previamente, no fueron escritos con la intención de ser leídos exclusivamente para un público joven. De ahí el hecho de que en el presente trabajo no se perciba que puedan ser textos meramente para los niños, cuando solo un 10% por ciento de los textos publicados por estos fabulistas pueden realmente enfocarse para una audiencia no adulta (2008).

En contraposición con la visión infantil que se le ha conferido a la fábula, tomamos en consideración que estos textos aportan una visión crítica de la realidad, es decir, una actitud adulta y madura. Implican el análisis de las relaciones entre las personas a través de sus protagonistas, que en pocas ocasiones realzan una personalidad y psicología noble o altruista. El fabulista mediante su narración ofrece una ventana al mundo y nosotros como lectores lo encontramos descompuesto, perturbador o incluso inquietante. Los niños son ajenos a esa visión, en cambio, un adulto tendrá la capacidad de comprenderla, de analizarla, de reflexionar sobre ella. En definitiva, el adulto tendrá la competencia de identificar estos conflictos que como individuo social reconoce como universales.

En otras palabras, la fábula recubre la realidad social transformándola en una narración aparentemente ingenua pero que internamente nos lleva al desengaño. Recurriendo a estas breves narraciones, se pone de manifiesto el funcionamiento de la sociedad, los grupos que la conforman y los individuos que perpetúan el poder. Unido a los enfrentamientos entre ideologías e intereses nos presentan personajes que exponen tanto las virtudes como los defectos asignados a los distintos sujetos, grupos y comportamientos sociales (Dido, 2008).

Numerosas destrezas pueden ser adquiridas por el aprendiente por vía de las fábulas. Unido a una estimulación por la lectura, como a una fomentación lingüística y comunicativa mediante estos textos, el alumno multiplicará su contacto con el mundo, conociendo y reconociendo otras realidades. Del mismo modo, la fábula completa estas habilidades mediante el humor, el ingenio, la perspicacia, variedad de tramas, personajes y situaciones haciendo de su lectura un acercamiento mucho más amable a la lengua y a la literatura de la lengua meta.

Una vez justificada uno de los mayores inconvenientes que se puede encontrar el docente a la hora de poner en práctica con adultos la fábula en ELE, se ha de hacer hincapié en un segundo problema que nos podemos encontrar al trabajar con un rango de edad mayor. El adulto como aprendiz de una LE se caracteriza por una serie de actitudes propias de su psicología y, entre algunas de estas actitudes, podríamos mencionar no solo la resistencia a la que podría oponerse a la hora de trabajar con textos que de manera estereotípica son considerados para niños. Esta resistencia en momentos podrá estar unida a la impaciencia, el adulto tiende a buscar la economía del tiempo y del esfuerzo. Por ello, presentarle un estilo de aprendizaje que no satisfaga sus necesidades dará como resultado una tarea fallida. Buscar recursos didácticos que ayuden a la transmisión, motivación e interés de los contenidos, unido a la puesta en práctica de estos recursos en un aprendiente adulto sin que resulte una práctica aburrida o difícil, es una de las principales tareas a las que el docente deberá enfrentarse.

Por otro lado, debido a la diversidad de nacionalidades que comúnmente nos podemos encontrar en una clase de ELE, esta nueva realidad nos conduce a concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera diferente. Es necesario realizar una concienzuda elección de textos con los que se va a trabajar, debido a que la comprensión de la lectura se puede ver afectada si el alumno no tiene ciertos referentes culturales llegando a dificultar no solo la comprensión lectora, pero también el aprendizaje de la lengua. Al igual, existen temas que no son propios de ciertas culturas, por lo cual, se han seleccionado responsablemente temas que no perjudiquen el acercamiento entre el aprendiente y el texto.

4.5 Reglas genéricas de modernización

Con el fin de lograr acercar al aprendiente a las fábulas con las que se pretende trabajar es necesario establecer unas reglas genéricas de modernización, las cuales no solo faciliten la comprensión y su explotación didáctica, sino también que sirvan como

modelo a futuros profesores que quieran abarcar este producto literario en sus clases de ELE.

Mediante la adaptación o modernización de las fábulas, se persigue poder vencer el obstáculo que se podría dar entre el alumno y el texto literario original poniendo el foco en la utilidad del texto literario y no tanto la autenticidad que aporta en el aprendizaje de una L2. Muchos textos originales presentan una amplia dificultad lingüística, especialmente textos de épocas lejanas que, debido a esta complejidad, no podrán ser aprovechados al impedir la comprensión lectora. La utilidad de estos textos originales no será beneficiosa a no ser que se haga uso de una versión adaptada o que el mismo profesor modernice el texto, modificando aquellos aspectos que considere que posean mayor dificultad, siempre respetando dentro de unos límites el texto original y su esencia.

Sin embargo, renunciar a la forma original de estos textos, no equivale a no compatibilizar el texto literario con el nivel o necesidades del alumno. Al abarcar estos textos no solo se tiene el objetivo de que el estudiante desarrolle y refuerce sus destrezas y competencias, sino también incentivar en él el disfrute y motivación en el proceso de aprendizaje.

No obstante, en la enseñanza del español para extranjeros no existen unas normas o pautas fijas para poder adaptar o modernizar un texto, por ende, siguiendo las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se han redactado unas reglas generales para poder modernizar las fábulas ajustándolas al nivel B1.

Siguiendo estas pautas, creemos que los cambios serán suficientes para evitar los problemas que pueden surgir en el aula de ELE al usar como herramienta didáctica textos cuya antigüedad se remonta a muchos siglos atrás. Del mismo modo, son reglas generales planteadas para resolver un problema como es la antigüedad del texto, pero que también permitirá llevar a cabo un ejercicio reflexivo al propio docente para hacer frente a futuros problemas con textos similares, no enfocado íntegramente en la fábula.

A continuación presentamos las reglas generales de modernización:

4.5.1 Aspectos léxicos

El *Marco común europeo de referencia* define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo (2002: 108). No obstante, el MCER no ofrece demasiada información respecto a qué elementos

léxicos debe aprender un alumno de ELE, la cantidad o cualidad que debería adquirirse al intentar dominar estas expresiones (Baralo, 2005).

En el presente trabajo se ha establecido un léxico modernizado de acuerdo con las recomendaciones ofrecidas por el diccionario de *La Real Academia Española*. Mediante una comparación de la evolución entre las distintas acepciones ofrecidas por la Academia en los siglos XVII-XVIII y la actualidad se van suprimiendo ciertos aspectos léxicos sustituyéndolos por términos más actuales y de uso común.

Los cambios que se han realizado en la modernización del léxico de las fábulas han sido:

a) Palabras en desuso

Al trabajar con textos producidos hace tres siglos podemos encontrar ciertos términos de carácter arcaizante, fórmulas en desuso o complejas para un nivel B1 en el aprendiente. El objetivo al realizar esta sustitución es acercar al alumno al texto literario por medio de un léxico más actual, útil y enriquecedor alejado de la ostentación:

I. Sustantivos

- Ochavo: Presente en la fábula “El cazador y la perdiz”. Según el diccionario de la RAE hace referencia a la antigua moneda utilizada en la España del siglo XVIII. Al ser tanto una moneda como un término en desuso se ha decidido sustituir la palabra por *dinero*, un término general cuya comprensión es universal.
- Presteza: Presente en la fábula “La lechera”. La *Academia de Autoridades* (1937) lo definía como prontitud, diligencia o brevedad en hacer o decir alguna cosa. Su término actual no difiere mucho; la capacidad de hacer o decir algo de manera ágil. Al ser una palabra de uso poco común ha sido sustituida por *rapidez*.
- Probadura: Presente en la fábula “La zorra y las uvas”. Si bien desde su origen (RAE A 1737: 387,2) hace referencia al acto de *probar*; hacer examen y experimento de las cualidades de alguien o algo, una de sus definiciones actuales (RAE, 2022) remite a intentar o experimentar algo. En este caso el contexto se aplica como *andar en probaduras* lo cual se ha sustituido por *travesuras* o *planear travesuras*.
- Denuedo: Presente en la fábula “La cigarra y la hormiga”. La *Academia de Autoridades* en 1732 lo definía como sentimiento expresado con brío,

ardimiento o valor. El término se puede observar que es de uso poco común al tener una sola entrada en la RAE; brío, esfuerzo, valor o intrepidez. En el texto ha sido sustituida por *coraje*.

II. Adjetivos

- Medroso: Presente en la fábula “Los dos amigos y el oso”. En su uso en el siglo XVIII hace referencia a una persona tímida (SOB B 1705: 247,2). El *Diccionario de Autoridades* en 1734 lo definía como temeroso o pusilánime. Actualmente el término no difiere en su acepción, la RAE lo define como persona que de cualquier cosa tiene miedo. Se ha sustituido por un término más moderno y útil para el estudiante como *miedoso*.
- Campanudo: Presente en la fábula “El parto de los montes”. Ya definido desde 1729 por la *Academia de Autoridades*, se refiere a un lenguaje o estilo muy artificial o pomposo, sin sustancia. La RAE mantiene una definición semejante. Para la modernización de la fábula se ha sustituido por *exagerado*.

III. Verbos

- Ponderar: Presente en la fábula “Los dos amigos y el oso”. Aunque en su uso en el siglo XVIII hacía referencia a *exagerar* (SOB B 1705: 291,3), en el uso actual una de sus acepciones hace referencia a *elogiar* o *alabar* (RAE, 2022). Se ha sustituido por un término más actual como *celebrar*.
- Mercar: Presente en la fábula “La lechera”. Ya en el siglo XVIII definido por la *Academia de Autoridades* (1734) como en la acepción actual (RAE, 2022) equivale al sinónimo de *comprar*, sustituido del mismo modo en la fábula.

IV. Colocaciones

- Ser muerto: Presente en la fábula “El cazador y la perdiz”. El uso causativo del verbo *morir* en las oraciones pasivas según *La Nueva Gramática de la Lengua española* (2009) dependerá del uso literario del autor. Al ser una construcción un tanto confusa el verbo ser + adjetivo se ha decidido sustituirlo por *ser matado*, es decir, ser + participio.
- Amargas querellas: Presente en la fábula “El pájaro herido de una flecha”. El *Diccionario de Autoridades* en 1737 definía *querella* como sentimiento, queja o expresión de dolor. Actualmente el término no dista del significado

actual, al ser una palabra de uso menos común se ha sustituido por *acusaciones*.

- Abortos fatales: Presente en la fábula “El parto de los montes”. La *Academia de Autoridades* en 1726 define *aborto* como cosa nacida antes de tiempo. Más adelante en 1770 agrega dentro de sus acepciones; cosa extraordinaria; *monstrum*. En este caso, se ha decidido optar por esta definición ya que puede causar confusión con la idea universal que tenemos de su significado, de este modo, se ha sustituido por *monstruos fatales*.
- Colérica porfía: Presente en la fábula “El viejo y la Muerte”. En su edición de 1729 la *Academia de Autoridades* definía *cólera* como un sentimiento de ira, un humor amargo y enojado. Por otro lado, en 1780 definía *porfía* como una contienda o disputa de palabras, repetición de una cosa muchas veces de manera insistente. Mientras que *cólera* al ser una palabra polisémica puede llevar a confusiones al relacionarse con la Epidemia del cólera, consecuentemente, se ha sustituido por *furiosa* . Por otro lado, *porfía* originalmente del latín *perfidia* es considerado un cultismo en la lengua actual, de este modo, se ha sustituido por una palabra de uso común en el habla como *insistencia*.

b) Conjunciones

Se ha realizado una sustitución de algunas conjunciones como *pero* o *más* en fábulas como “Los dos amigos y el oso”. Samaniego hace uso de la conjunción adversativa *más* con el objetivo de embellecer la narración. Si bien ya la *Academia de Autoridades* en 1737 aceptaba este uso de la conjunción causativa y equivalente a *pero*, en la actualidad es menos frecuente en la lengua española, de este modo, se ha decidido sustituirla por *pero*. Por consiguiente, el resultado sería: *El oso se le acerca lentamente, pero como este animal, según se cuenta, de cadáveres nunca se alimenta, sin ofenderlo lo registra y toca*.

c) Preposiciones

Del mismo modo también se han reemplazado algunas preposiciones presentes en fábulas como “La cigarra y la hormiga”:

- *En* en lugar de *a*: La *Academia de Autoridades* en 1770 aceptaba el uso de la preposición *a* para delimitar la cercanía o inmediatez a alguna cosa o

lugar. Por otro lado, marca el uso de la preposición *en* como correcto siempre que esté en ablativo (RAE U 1780: 395,2), que es el uso común de la lengua, de lo contrario, en acusativo *a* sería un modo impropio, aunque comúnmente usado en esa época, del uso de la lengua castellana.

De este modo, se ha sustituido la preposición *en* por su uso adecuado y actual recomendado por la Academia como preposición que indica en qué lugar, tiempo o modo se determinan las acciones de los verbos. El resultado sería: *La codiciosa hormiga respondió con denuedo, ocultando en la espalda las llaves del granero.*

d) Expresiones hechas

El *Marco común europeo de referencia* incluye dentro de la competencia léxica elementos léxicos como las expresiones hechas. Estas incluyen:

I. Fórmulas fijas como los refranes o proverbios

Samaniego fue un autor que incluyó un amplio repertorio de refranes dentro de sus fábulas orientado a recalcar el sentido didáctico o la moraleja con la que típicamente se cierran estas breves narraciones. En fábulas como “El enfermo y el médico” Samaniego emplea refranes como “Al asno muerto, la cebada al rabo” pertinente para recalcar la inutilidad de un acto cuando es demasiado tarde, aparentemente muy utilizado en la época. Sin embargo, guiándonos por el *Refranero multilingüe* del *Instituto Cervantes*, este pone de manifiesto que es un refrán que actualmente se encuentra en desuso, en consecuencia se ha decidido sustituirlo por una expresión más actual como “A lo pasado no hay consejo ninguno”.

II. Modismos como metáforas lexicalizadas

Estas expresiones pueden presentar una alta complejidad de comprensión para el alumno, específicamente las metáforas lexicalizadas o las expresiones fijas se caracterizan porque sus significantes carecen de significado en conjunto. De este modo se ha decidido sustituir estas metáforas lexicalizadas por expresiones más comprensibles como:

- *Andar al remo* en la fábula “La cigarra y la hormiga” ha sido sustituido por *Trabajar duro.*

- *Ser voz común* en la fábula “La zorra y las uvas” ha sido sustituido por *Ser una verdad universal*.

4.5.2 Aspectos ortográficos: La tilde diacrítica

La Ortografía de la Lengua española (2010) define que *solo*, tanto cuando es adverbio (Solo trabaja los fines de semana) como cuando es adjetivo (Está solo en casa todo el día), así como los demostrativos *este*, *ese* y *aquel*, con sus femeninos y plurales, funcionan como pronombres que no deben llevar tilde según las reglas generales de acentuación (3.4.3.3).

No obstante, las reglas ortográficas daban margen al uso diacrítico de la tilde en el adverbio *solo* y los pronombres demostrativos para distinguirlos del adjetivo *solo* y de los determinantes demostrativos, cuando en una misma construcción eran posibles ambas interpretaciones y podían producirse casos de ambigüedad como en los casos de: *Trabaja sólo los fines de semana* ('trabaja solamente los fines de semana'), para evitar su confusión con *Trabaja solo los fines de semana* ('trabaja sin compañía los fines de semana').

Sin embargo, ese empleo tradicional de la tilde diacrítica no opone en estos casos formas tónicas a otras átonas; requisito prosódico que justifica el empleo de la tilde diacrítica, ya que, tanto el adjetivo *solo*, como los determinantes demostrativos, son palabras tónicas, al igual que el adverbio *solo* y los pronombres demostrativos. De este modo, se ha prescindido de la tilde diacrítica en estas palabras presentes en las fábulas.

4.5.3 Aspectos morfosintácticos

a) Sintaxis marcada

Uno de los aspectos que caracteriza las fábulas de Samaniego es su orden marcado en la sintaxis. Ya en el siglo XVIII con la creación de la *Academia de Autoridades* en 1713 se había establecido un orden no marcado en la sintaxis alejado del orden propiamente marcado del latín. No obstante, al acercarnos a una lectura de las fábulas de este autor en específico podemos encontrarnos con un orden nuevamente marcado.

En nuestro día a día construcciones como *Llevaba en la cabeza una Lechera el cántaro al mercado* nos parecerían artificiales y forzadas. Diríamos en su lugar *Una lechera llevaba el cántaro en la cabeza al mercado* siguiendo un orden usual de la

sintaxis, es decir, sujeto-verbo -predicado. La estructura recomendada a seguir a la hora de construir oraciones simples se rige por este orden.

Sin embargo, la alteración de este orden ha sido un recurso sumamente utilizado a lo largo de la historia de la literatura. Y en lo que respecta a las fábulas, ¿cuál es la intención que radica en Samaniego de hacer uso de un orden alterado de la sintaxis? La respuesta está en la rima. Al escribir estas breves narraciones en verso, Samaniego se sirve de la sintaxis para conseguir la rima deseada entre estrofa y estrofa. De este modo, se percibe como un recurso estético más que de énfasis o retórico.

Para un lector no nativo el encontrarse con textos literarios caracterizados por un orden no marcado de la sintaxis equivale a un ejercicio de comprensión mucho más complejo. La sintaxis requiere un conocimiento superior de la lengua, incluso para el propio nativo puede suponer un esfuerzo de comprensión mayor. Por ende, se ha modificado el orden siguiendo una sintaxis no marcada.

b) Posición del adjetivo

Otro de los aspectos sobresalientes en el ámbito sintáctico de las fabulas originales de Samaniego es la posición del adjetivo. Este se presenta variable en su posición en varios textos. En ocasiones aparece precedido al sustantivo y en otras pospuesto.

Como bien expone la *Nueva Gramática de la Lengua española* (2009) a diferencia de otras lenguas en las que el adjetivo ocupa una posición invariable, en español no presenta una posición fija. Esta función se ve afectada dependiendo de varios factores. Sin embargo, la preferencia del latín clásico por las estructuras donde el adjetivo se veía antepuesto, en el latín vulgar ya fue extendiéndose el orden contrario. De este modo, el español adaptó esta posición pospuesta del adjetivo como posición no marcada.

Adicionalmente, la *Gramática* explica que esta anteposición del adjetivo ya se podía presenciar en textos como el *Cantar de Mío Cid* como un propósito meramente estético y espontáneo más que latinizante. Del mismo modo, también agrega que después del siglo XVI este recurso fue todavía más notorio en los textos literarios adaptándose como un recurso más característico de la lengua literaria. Además, hace especial hincapié en el lenguaje de la lírica y cómo la posición del adjetivo se vuelve especialmente inestable. En función de la necesidad del verso un determinado adjetivo puede posponerse a un sustantivo o anteponerse en el mismo texto del autor (13.14d).

Mientras tanto, al acercarnos a estas fábulas del siglo XVIII podemos observar como la posición del adjetivo en los versos de Samaniego es variable. Para el fabulista, el uso irregular de la posición del adjetivo cumple, como es propio de la lírica, un recurso estético condicionado por el metro y la rima. Sin embargo, si bien para un lector nativo puede percibir este recurso como embellecedor, o percibir que en ocasiones la posición precedida del adjetivo puede llegar a ser forzada o artificial, es plenamente consciente de que responde a un recurso métrico y rítmico que lo puede llevar a su deleite. En cambio, para un lector no nativo aprendiente de español puede ser un quebradero de cabeza.

En la enseñanza del español para extranjeros, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, ya desde los primeros niveles (A1-A2) se enseña la posición del adjetivo en posición postnominal. En un nivel B1 se empieza a hablar de posición precedida, y en ese caso, hace referencia a casos de anteposición por apócope como *buen, mal, gran*, etc. No es hasta un nivel C1 donde se empieza a tratar en profundidad la anteposición del adjetivo y los casos en los que se presenta como invariable.

El presente trabajo al estar enfocado en un perfil de estudiante con un nivel B1, se ha decidido cambiar el orden de los adjetivos estableciéndolos como pospuestos al sustantivos, es decir, por un orden no marcado. Mientras que se han mantenido los casos de anteposición por apócope como bien indica el *Plan curricular*. No obstante, se han dado casos en los que se ha decidido mantener la posición antepuesta del adjetivo en pasajes como:

“Es una verdad universal que, a más del mediodía,
en ayunas la Zorra iba a cazar.
Encontró una parra, se quedó mirando
el fruto que colgaba de la **alta vid.**” (La zorra y las uvas)

Nuevamente apelando a la *Nueva Gramática*, expone que estas consideraciones se pueden aplicar a un gran número de situaciones similares en los textos literarios. Como resultado, se pone de manifiesto que ciertos aspectos de la posición del adjetivo van más allá de la descripción de la lengua común para entrar en las convenciones particulares de la lengua artística (13.14d).

4.5.4 Aspectos gramaticales

a) Los tiempos verbales

El uso de los tiempos verbales que adopta Samaniego para sus fábulas suele ser por lo general el pretérito imperfecto simple, el pretérito perfecto, el futuro simple y el presente. Samaniego se apoya en tiempos verbales en pasado, propio del estilo narrativo de los cuentos o mitos, donde para narrar los hechos ya ocurridos se recurre tanto al pretérito perfecto como al pretérito imperfecto. Si bien el pretérito perfecto simple se emplea para narrar hechos pasados que no tienen continuación, el pretérito imperfecto simple suele utilizarse para describir situaciones momentáneas del pasado. Por otro lado, mediante el uso del futuro simple se expresan ideas o hechos que ocurrirán en el futuro, suposiciones o deducciones previas. Por último, el presente es utilizado para expresar acciones que ocurren en el momento.

Cada tiempo verbal se caracteriza por tener un conjunto de atributos semánticos que lo definen, estos van a depender del contexto de uso o y del objetivo comunicativo del autor. En otras palabras, dichos atributos se relacionan con el aspecto verbal, pero también lo hacen con la función discursiva que cada tiempo cumple en un texto determinado (Funes & Poggio, 2018). Observemos la simultaneidad que se da en los tiempos verbales en pasado en las fábulas analizando un pasaje de la fábula “La lechera”:

Llevaba en la cabeza una Lechera
el cántaro al mercado
no **apetecía**
más compañía que su pensamiento,
que alegre la **ofrecía**
inocentes ideas de contento.
marchaba sola la feliz Lechera,
y **decía** entre sí de esta manera:

«Esta leche vendida,
en limpio **me dará** tanto dinero [...]
Del importe logrado
[...] **mercaré** un cochino [...]
sacaré de él, sin duda, buen dinero.

Con este pensamiento
enajenada, brinca de manera
que a su salto violento
el cántaro **cayó**. ¡Pobre Lechera!
¡Qué compasión! Adiós leche, dinero [...]

La primera estrofa está narrada desde un pretérito imperfecto simple como *apetecía* o *marchaba*, utilizado para describir la situación, el contexto de la fábula y su acción. Se nos presenta el personaje de “La lechera”, se va estructurando la acción y el contexto de su historia. Ya en la segunda estrofa al hacer uso de un futuro simple como *mercaré* se pretende expresar los deseos o ideas que dicho personaje espera expectante a que ocurran, este tiempo verbal no modifica la historia, simplemente ayuda a su construcción. Mientras que en la tercera estrofa al utilizar un pretérito perfecto como *cayó* se sirve para expresar un evento que hace avanzar la historia o modificar su acción. A través del uso del pretérito perfecto se pone de manifiesto en punto de inflexión de la fábula, el núcleo donde se concentra toda la trama.

Este breve análisis se ha creído pertinente para justificar los cambios en los tiempos verbales que se han tenido que realizar en varias de las fábulas. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* recomienda evitar ciertos verbos tanto del modo indicativo como subjuntivo en un nivel B1. Dentro de las fábulas seleccionadas el autor en ocasiones hace uso de estos tiempos verbales que pueden percibirse de manera complicada para el alumno, por tanto, se ha decidido cambiar el tiempo verbal de muchos verbos siguiendo el *Plan Curricular*. Los tiempos verbales, usos y valores recomendados por el plan para un nivel B1 son los siguientes:

I. Modo indicativo

El plan decide incluir hasta seis tiempos verbales dentro del modo indicativo en un nivel B1.

- Presente: Incluye las irregularidades y el presente con valor de futuro.
- Pretérito imperfecto: Agrega su uso con valor de cortesía. Tiempo verbal recurrente en Samaniego en su uso convencional al narrar hechos pasados que enmarcan la situación o la acción.
- Futuro simple: Usos para expresar acciones futuras absolutas o de probabilidad.
- Condicional simple: Incluye las irregularidades, su uso con valor de cortesía, modestia o como sugerencia con verbos modales.
- Pretérito perfecto simple: Agrega las irregularidades y un significado básico; usos con acciones pasadas en momento temporal preciso y con verbos no perfectivos. Nuevamente, muy frecuente en Samaniego en su uso modificador de la acción.

- Pretérito perfecto compuesto: Se agregan los participios.
- Pretérito pluscuamperfecto: Incluye la conjugación del verbo haber y su valor general, es decir, para expresar la anterioridad respecto de una acción pasada.

II. Modo subjuntivo

Si bien en el modo indicativo se recomendaba hasta seis tiempos verbales incluyendo valores y usos más avanzados, en el modo subjuntivo se reducen a un solo tiempo; el presente, con usos y valores reducidos y más sencillos.

- Presente: Usos para expresiones desiderativas o deseos.

III. Modo imperativo:

Se incluyen usos con valor de ruego o petición, sugerencia o consejo. Pero también de orden o mandato. El modo imperativo es utilizado especialmente en Samaniego en el cierre de sus fábulas donde normalmente suele estar ubicada la moraleja de estas.

Ej. Aparta tu amistad de la persona que si te ve en el riesgo, te abandona
(Los dos amigos y el oso).

IV. Formas no personales

- Infinitivo: Se agregan usos como en la colocación de los pronombres personales enclíticos o valores como el generalizador.
- Gerundio: Usos como la colocación de los pronombres personales enclíticos.
- Participio: Valores como complemento predicativo.

Una vez que se han señalado los tiempos verbales recomendados por el plan, se ha de justificar los cambios que se han realizado en las fábulas, tanto en sus tiempos verbales como modalidad adaptándolos al nivel B1.

I. Presente histórico

La *Nueva Gramática de la Lengua española* define el presente histórico como aquel tiempo verbal que traslada el punto del habla a un momento del pasado. Aunque la academia define que este es característico de las biografías y de las descripciones historiográficas, también puede estar presente en narraciones que hagan referencias a hechos o acontecimientos pasados, como puede ser la fábula. Sintácticamente y

morfológicamente el alumno no tendría problemas con identificar el tiempo verbal como presente y sus respectivas conjugaciones, pero a nivel de comprensión puede resultar confuso el utilizar el presente para contar historias pasadas.

El *Plan Curricular* no incluye la enseñanza del presente histórico en el aprendiente hasta llegar a un nivel C1, de este modo, se ha sustituido este tiempo verbal por el pretérito imperfecto de indicativo o el pretérito perfecto simple de indicativo dependiendo de la situación e intención comunicativa del texto. Como se ha explicado anteriormente, estos tiempos suelen ser los más recurrido por Samaniego para narrar los hechos pasados en sus fábulas.

El presente histórico ha sido sustituido en su lugar por los tiempos del pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple. El uso de estas formas verbales se podrán justificar mediante el análisis de los tiempos verbales utilizando la siguiente fábula como ejemplo:

“A dos Amigos **se aparece** un Oso:
El uno, muy medroso,
en las ramas de un árbol **se asegura**;
el otro [...] **se finge** muerto repentinamente.
El Oso **se le acerca** lentamente:
[...]
sin ofenderlo lo **registra y toca**,
huélele las narices y la boca;
[...]
no le **siente** el aliento,
y así, **se fue** [...]
Entonces el cobarde,
[...]
del árbol **se desprende** muy ligero.
Corre, llega y abraza al compañero;
pondera la fortuna
de haberlo hallado sin lesión alguna.
[...]”. (Los dos amigos y el oso)

Como se puede observar, el tiempo verbal que más confluye en el texto es el presente histórico, no obstante, al ser una narración de un hecho pasado puede resultar confuso para el alumno el leer la historia en presente. Sin embargo, con los cambios que se pretenden realizar de estos tiempos verbales no solo se persigue evitar posibles confusiones en el estudiante, sino también ejercitar sus destrezas gramaticales al practicar la alternancia entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple del indicativo.

En la enseñanza-aprendizaje de ELE, el uso del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto simple de indicativo siempre ha sido un desafío para el aprendiente (Riquelme, 2018). Una de las razones al trabajar con estos tiempos verbales es su reforzamiento.

Para esclarecer esta explicación, veamos a continuación la fábula transformada con sus tiempos verbales correspondientes de pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple:

(1) “A dos Amigos **se apareció** un Oso:
El uno, muy medroso,
en las ramas de un árbol **se aseguraba**;
el otro [...] **se fingía** muerto repentinamente.

(2) El Oso **se le acercó** lentamente:
[...] **sin ofenderlo lo registraba y tocaba**,
le **olía** las narices y la boca;
[...]

(3) no le **sentía** el aliento,
y así, **se fue** [...] **Entonces el cobarde**,
[...] **del árbol se desprendió** muy ligero.

(4) **Corrió, llegó y abrazó** al compañero;
ponderó la fortuna
de haberlo hallado sin lesión alguna.
[...]” (Los dos amigos y el oso)

En el primer verso de la primera estrofa observaremos que se encabeza la fábula con el uso de un pretérito perfecto simple *se apareció*, se ha decidido hacer uso de este verbo debido a que es el que enmarca la acción, una narración ya comenzada *in medias res* que no necesita un contexto o la explicación la situación. Seguidamente se decide cambiar la narración al tiempo verbal del pretérito imperfecto como en *se aseguraba* o *se fingía*, en este caso sí que se crea un contexto, no es una acción terminante para el avance de la historia. Sin embargo, ya al comienzo de la segunda estrofa, nuevamente se recurre al uso del pretérito perfecto simple para dar énfasis en la trama del texto en verbos como *se acercó*, es la acción que nuevamente hace avanzar la historia, en comparación con verbos como *registraba* o *tocaba* que, una vez más no participan en el

clímax narrativo. Por otro lado, ya en la tercera estrofa el propio Samaniego pone el foco, la culminación de la narración en el verbo *se fue* como el punto de inflexión de la historia. Inmediatamente, el tiempo verbal presenciado en el resto de verbos es el pretérito perfecto simple como en *se desprendió, corrió y ponderó* poniendo fin al nudo de la trama.

Según Gutiérrez en *Formas temporales del pasado en indicativo* (1995) se debe tener en cuenta la validez de la noción de tiempo verbal y la noción de aspecto como pilares fundamentales para establecer la distinción entre ambas formas. Hace especial hincapié en la distinción entre la acción principal frente a la acción secundaria que es a su vez simultánea a la principal. Para la autora, el aspecto verbal no es el que tiene un papel importante entre la distinción de estas formas verbales, sino más bien la temporalidad que representa cada una de ellas. El pretérito imperfecto representa simultaneidad respecto al perfecto simple, necesita de este último para que la oración cobre sentido, es decir, para que se logre avanzar la acción de la historia, de otro modo, lo expresado se vería como incompleto. El pretérito perfecto simple se ve como la acción principal; *A dos Amigos se apareció un Oso* (1); *El Oso se le acercó lentamente* (2), hace que la historia avance, mientras que las acciones secundarias simultáneas; *sin ofenderlo lo registraba y tocaba, le olía las narices y la boca* (2), son expresadas en pretérito imperfecto para explicar o describir situaciones simultáneas a las acciones principales expresadas en perfecto simple.

Sin embargo, si bien se han seguido las pautas ofrecidas por la autora Gutiérrez para poder realizar adecuadamente estos cambios en los tiempos verbales, como bien explica ella misma en su libro, se puede dar la posibilidad de que el imperfecto se convierta en un perfecto simple y viceversa, siendo esto último de mayor dificultad. En conclusión, esta conversión dependerá de la intención que se pretende expresar, en este trabajo se han seguido unas pautas con el objetivo de hacer la comprensión entre la alternancia de estos verbos de la manera más sencilla posible. No obstante, se ha de ser consciente de que el grado de dificultad que supone la oposición entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple en indicativo es una tarea difícil de abarcar para el profesorado de ELE. La explicación más adecuada que se ha logrado hallar para esta transformación, citando literalmente a la autora, se explica de la siguiente manera: “(el perfecto simple) al ser una forma absoluta en su temporalidad, está más libre de constricciones contextuales y es más independiente, pero el imperfecto, está en relación con otras formas y presenta interconexiones mayores con el contexto” (1995: 31).

II. Subjuntivo

Siguiendo el procedimiento del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, hay ciertos modos verbales que se deberían de evitar dependiendo del nivel en el que se encuentre el aprendiente de una L2. En este caso, el plan recomienda el uso del modo subjuntivo únicamente en presente y con valores muy específicos acomodados a un nivel B1. No recomienda el uso de este tiempo verbal en subjuntivo hasta la adquisición de un nivel C1 en el alumno. De modo que se ha sustituido por una forma verbal como el condicional simple en indicativo con un valor de sugerencia y una forma no personal en gerundio con valor modal adverbial de manera pospuesta: *le aseguro firmemente, que ya **estaría** sano **acudiendo** más temprano* frente a *ya **estuviera** sano, si se **hubiese** **acudido** más temprano* (El enfermo y el médico).

b) Los pronombres átonos

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* establece que en un texto el aprendiente de B1 podrá reconocer y diferenciar una secuencia construida por dos pronombres átonos como en *Te lo di*, sabiendo diferenciar el pronombre complemento directo del indirecto. Al igual que sabrá producir construcciones donde estos pronombres estén combinados siguiendo su jerarquía correcta. Del mismo modo, podrá reconocer los pronombres de OI y OD incluso cuando están pospuestos sin separación gráfica, es decir, enclíticos como en *Leerlo, dándosela*.

La NGLE establece que los enclíticos siguen al infinitivo (decirlo), al gerundio (diciéndolo) o al imperativo (dilo, decidlo). Por otro lado, la enclisis a las formas personales del verbo como en *díjolo, violas o contestole* son formas documentadas hasta el siglo XX. Esta posposición del pronombre a las formas personales del verbo eran más frecuentes en la lengua escrita, especialmente en la literaria, sin embargo, actualmente suelen percibirse como arcaizantes (16.7e).

De este modo, una tendencia que se da en Samaniego es el pronombre enclítico en muchos de los verbos en forma no personal como: *huélele, direte* (Los dos amigos y el oso), *causábale, quédase* (La zorra y las uvas), por ende, como uno de los objetivos al modernizar estas fábulas es suprimir todo rasgo arcaizante que se pueda dar en los textos literarios, se ha decidido cambiar los pronombres enclíticos por pronombres antepuestos al verbo.

4.5.5 La dificultad del verso

Durante el desarrollo del presente trabajo se ha puesto de relieve el desligamiento que durante muchos años ha sufrido la literatura en la enseñanza de español para extranjeros. Así mismo, la literatura en verso no se ha quedado atrás en este desplazamiento, convirtiendo la enseñanza del verso en el aula de ELE en una tarea casi titánica para los docentes. Incluso el *Marco común europeo de referencia* reduce esta tipología textual a una propuesta didáctica con actividades de carácter general, superficial y circunscritas (López, 2014). Por lo tanto, el profesorado tendrá que tomar la responsabilidad de llevar este reto por medio de una metodología, siguiendo unos objetivos que se pretenden alcanzar, que propicie el acercamiento del aprendiente a este tipo de producciones.

Como hablantes nativos, al hacer frente a un texto escrito en verso, pese a que nos puede llamar la atención su contenido, los aspectos que sobresalen especialmente son la musicalidad, la entonación, la rima y la prosodia de sus estrofas. Como nativos nos pueden parecer más o menos atractivas estas cualidades, sin embargo, un hablante no nativo no será capaz de apreciarlas, se requiere un nivel muy alto en la lengua para poder acercarse de manera tan profunda e íntegra al texto en verso, en otras palabras, es una competencia exclusiva de quien tiene un dominio mayor en la lengua. Hay un ritmo interno, una musicalidad que el nativo podrá apreciar, pero que para el no nativo pasará desapercibido, o en muchas ocasiones no llegará a entender.

Anteriormente hemos hecho referencia a los cambios propuestos en la modernización de las fábulas en cuanto a sus aspectos léxicos. Una de las sugerencias era el cambio de palabras en desuso o palabras que resultaban difíciles de comprender para un nivel B1. Bien, la dificultad del producto literario en forma de verso ya no se reduce a la dificultad léxica, la prosodia es otro de los aspectos que favorecen la complejidad del texto. Uno de los aspectos que más se repiten en las fábulas de Samaniego son los hipérbatos y su fascinación por alterar el orden de la sintaxis. Si bien un hablante nativo podría apreciar que este recurso es puramente estético, con el objetivo de hacer coincidir la rima entre versos, para un hablante no nativo este elemento prosódico hace difícil el acceso a la comprensión del texto.

Al tratar un texto escrito en verso al hablante no nativo no le supondrá un sacrificio desterrar el elemento musical apreciado por el hablante nativo. Esa musicalidad no es relevante para él en su perfil de aprendiente, aunque sí podría llegar a

percibir en el caso de la métrica la rima final de los versos, pero al no ser un lenguaje similar al lenguaje natural inevitablemente se dificulta la comprensión.

De este modo, nuestra propuesta es, mediante la modernización de estas fábulas, acercar al alumno a un lenguaje natural, una herramienta que promueva la utilidad práctica en la vida real alejada del barroquismo y oscurecimiento que podría darse en los versos originales. La fábula es un género óptimo para poder trabajar la prosodia en el aula al poder modificarla haciendo que se asemeje al lenguaje natural. Pero ¿cómo conseguir ese lenguaje comunicativo?, ¿es la literatura escrita en verso un producto capaz de suscitar actos comunicativos en los aprendientes?, ¿dónde radica la riqueza de estos textos en comparación con otros géneros literarios?

Cuando el aprendiente de una lengua extranjera se acerca a un texto literario obtiene información de los diferentes elementos que lo componen (letras, palabras...) (Prieto, 2015). Simultáneamente, el alumno crea unas expectativas acerca del significado global del texto poniendo en juego su conocimiento enciclopédico para llegar a la comprensión de lo que lee.

Podría decirse que frente al lenguaje denotativo que representan los textos escritos en prosa, donde la palabra alude a una realidad directa, visible y palpable (López, 2014), el texto escrito en verso denota un estilo más abstracto y subjetivo materializándose en un lenguaje codificado y ambiguo que puede resultar confuso para el lector, ya sea nativo o no de dicha lengua. No obstante, esta tipología textual ofrece un importante núcleo de explotación didáctica, ya que la libertad que ofrece en su interpretación permite al alumno ampliar sus posibilidades expresivas de la lengua que está aprendiendo. Y especialmente, en el caso de la fábula cuya característica primordial es la moraleja, se da un amplio abanico de posibilidades interpretativas en el estudiante facilitando el enfoque comunicativo.

En conclusión, en la enseñanza del español como lengua extranjera siempre ha existido el problema de adaptar o no adaptar, crear nuevos materiales o hacer uso de materiales originales. Bien, con las normas generales que se plantean, el propósito es reaprovechar los materiales de nuestra literatura, en este caso etiquetada como clásica. En otras palabras, estas pautas pueden ser seguidas para poder modernizar cualquier texto con el que se quiera trabajar en la enseñanza de español para extranjeros. No necesariamente se tiene que crear nuevos materiales, al contrario, se puede llevar a cabo un reaprovechamiento de los productos literarios ya existentes, pero adaptándolos a la nueva realidad de la lengua.

5 Explotación didáctica de la fábula

Desde un punto de vista didáctico, promover el lenguaje comunicativo en el aula señala la necesidad de que el aprendiente aprenda a procesar el texto y sus distintos elementos (Prieto, 2015), así como el desarrollo de estrategias para facilitar su comprensión. A la hora de trabajar con textos literarios en la clase de ELE se debe tener en cuenta que la lectura podrá y deberá tener lugar en todas sus fases, antes, durante y después con el objetivo de desarrollar unas estrategias.

a) Prelectura

En primer lugar, se deben establecer unas estrategias de lectura para empezar a comprender antes de leer; establecer unos objetivos, activar conocimientos previos y hacer predicciones en torno a la actividad.

Con el objetivo de acercar a los alumnos a los textos literarios que se van a trabajar, en una primera sesión el profesor puede introducir brevemente el origen de la fábula y sus características. En este primer acercamiento se podrían plantear preguntas introductorias como: ¿Sabes lo que es una fábula?, ¿qué fábulas conoces en tu cultura? Abordar a los estudiantes con preguntas abiertas servirá como soporte no solo para reforzar la competencia oral, sino también para familiarizarse y conocer fábulas o historias de otras culturas.

En el resto de sesiones esta introducción de la fábula no será necesaria. Por ende, se deben plantear otras actividades de prelectura. Una buena opción sería traer al aula textos relacionados con la fábula que se trabajará. Por ejemplo, en una fábula como “La cigarra y la hormiga”, se podría trabajar con textos relacionados con la trama de la historia: el egoísmo, la pereza, la manipulación, etcétera. Estos textos pueden ser artículos periodísticos o noticias que ayuden al alumno a familiarizarse con los temas que serán tratados en el aula.

Por otro lado, antes de comenzar con la lectura de la fábula, con el objetivo de conocer las expectativas que el estudiante tiene en torno a la historia, podrían plantearse preguntas como: ¿Qué te sugiere el nombre de la fábula?, ¿cuál crees que será la historia?

b) Lectura de la fábula

En segundo lugar, se deben plantear unas estrategias para construir la comprensión durante la lectura, estableciendo inferencias, comprobando que se ha comprendido el texto formulando preguntas o aclarando dudas, corrigiendo errores o fallos en la comprensión.

Una vez que se hayan expuesto las ideas y expectativas de los alumnos, se pasará a realizar la primera lectura de la fábula. La lectura de esta se realizará en voz alta y por turnos. De esta manera se refuerza la pronunciación y la comprensión oral. Durante esta primera lectura, se les pedirá a los alumnos que vayan señalando el vocabulario que les resulte más complejo de entender. En este caso, se ha optado por no realizar un glosario ejemplificando el léxico. Es preferible que para propiciar la comprensión lectora y auditiva, las dudas sean resueltas por el profesor explicando el significado de los términos y no aportar una lista de vocabulario que pueda entorpecer la lectura.

c) Poslectura

En tercer lugar se deben establecer estrategias para la comprensión después de la lectura; resumiendo la fábula, realizando actividades y ampliando el conocimiento obtenido.

Una vez realizada la primera lectura del texto, se pasará a realizar los ejercicios de poslectura. A los estudiantes se les aportará unos minutos para reflexionar sobre la historia que acaban de leer. Se les dará un tiempo para escribir sus ideas. A continuación, el profesor pedirá que los alumnos expongan una breve explicación sobre la historia recapitulándola de manera oral, resumiendo la idea principal del texto, los personajes principales, la trama y su desenlace.

Durante la realización de la actividad, los ejercicios planteados al alumno con el objetivo de que trabaje su comprensión oral y auditiva pueden variar. A continuación se expondrá algunos de ellos:

I. Debates sobre el tema de la fábula

El tema y la propia historia pueden ser interpretadas por distintos puntos de vista. El profesor podría plantear cuestiones que lleven al alumno a reflexionar como:

- ¿Cuál es tu manera de entender la fábula de “La cigarra y la hormiga”?
- ¿Por qué crees que la hormiga actuó así? ¿La hormiga actuó de manera positiva o negativa? ¿Por qué?
- ¿Cambiarías el final de la fábula? Ofrece un final alternativo.

Pero también la actividad podría ser planteada centrando el debate en la trama principal de las fábulas y que el alumno exprese su opinión en torno a esta. Algunos de los temas más frecuentes en las fábulas son:

- Las falsas ilusiones, la ambición, avaricia o la frustración en “La lechera” o “La zorra y las uvas”.
- Las apariencias en “El parto de los motes” o “La cigarra y la hormiga”.
- La holgazanería en “La cigarra y la hormiga” o “El viejo y la muerte”.
- La imprudencia en “El pájaro herido de una flecha” o “La paloma”.
- El ingenio y engaño en “El cazador y la perdiz”.

Estos temas no solo se pueden debatir en torno a la fábula, pero también se podrán extrapolar a las situaciones personales de cada individuo al tratarse de temas universales.

II. Descripción de los personajes

Uno de los elementos característicos de las fábulas son sus personajes tan variados y sus particulares formas de actuar y de comportarse. El profesor podría plantear preguntas como:

- Menciona las cualidades positivas y negativas de la hormiga en “La cigarra y la hormiga”.
- ¿Con qué personaje de la historia te identificas?, ¿por qué?
- ¿Crees que la actitud de la hormiga es positiva o negativa?, ¿por qué?
- ¿Qué harías tú si fueras la hormiga?

Por otro lado, otro de los ejercicios que se pueden realizar en torno a los personajes de la fábula es traerlos a la vida real; acercar la figura de estos personajes a

la vida cotidiana vinculando algún personaje de la vida real con la fábula. Situaciones reales en las que se hayan sentido identificados con algún suceso de la fábula o con algún personaje:

- Las falsas amistades y la traición en “Los dos amigos y el oso” o “El cazador y la perdiz”.
- Las apariencias y los malos consejos en “El enfermo y el médico”.
- El orgullo o ingenio en “La zorra y las uvas” o “La cigarra y la hormiga”.

III. Moralejas

Como bien se ha expuesto anteriormente, la fábula está caracterizada por cerrar su historia con una moraleja, una enseñanza que resume en pocas líneas la idea principal de la historia. En ocasiones, esta moraleja puede estar explícitamente cerrando el texto, suele ser una expresión fija, es decir, un fraseologismo. El profesor se podría servir de estas moralejas para trabajar la fraseología en el aula. Al alumno se le puede pedir que explique alguna moraleja o enseñanza típica de su cultura, como puede ser algún proverbio.

En otras ocasiones puede ser una moraleja no explícita, es decir, no incluye una sentencia final que cierre el texto. En este caso, otra de las maneras de poder incentivar la creatividad e imaginación del alumno, apoyándose a su vez en un desarrollo sus competencias lingüísticas y comunicativas, es que él mismo cree esa moraleja, una frase final que ponga fin a la fábula. Del mismo modo, se podría realizar un debate expresando y poniendo en común todas las moralejas que surjan del texto por cada alumno.

IV. Debates en torno un tema específico

La selección de fábulas que se ha realizado pone de manifiesto numerosos temas que pueden dar pie a debatir aspectos relacionados con nuestro día a día. Temas como la amistad, el ingenio o la injusticia sirven como punto de partida para llevar a la reflexión en la clase de ELE. En otras palabras, comparar lo que dice la fábula con situaciones de la vida real, ya sea de la familia, trabajo, amigos, etc. Extrapolar el tema de la historia a la sociedad actual. Por consiguiente, al centrar uno de los temas presentes en la fábula y extrapolarlo a otros aspectos de la vida pueden darse debates como:

- El maltrato animal en “El pájaro herido de una fecha”.
- La caza de animales en “El cazador y la perdiz”.
- El abuso del poder en “El viejo y la muerte”.
- La manipulación psicológica en “La cigarra y la hormiga”.

En conclusión, trabajar con estas fábulas que presentan temas universales para los alumnos da pie a que no solo encuentre un apoyo para desarrollar sus competencias como aprendiente de una L2, sino también sus competencias como agente social, al tratarse de temas que pueden suscitar el debate e intercambio de ideas en el aula.

d) Actividades complementarias

A modo de conclusión para las actividades realizadas en el aula, el profesor podría ofrecer una actividad complementaria a realizar fuera de clase, es decir, una actividad para casa. Este ejercicio estaría pensado para que el alumno pueda expandir su conocimiento en relación con algún tema presente en las fábulas como los expuestos anteriormente. Estas actividades complementarias serían expuestas por los alumnos en la próxima sesión.

Algunas de las actividades que se pueden realizar fuera del contexto del aula son:

- I. El alumno puede redactar una historia que se traslade a la sociedad actual en relación con una fábula ya trabajada en clase. Esta historia puede ser meramente ficción o puede ser personal del alumno.
- II. Seleccionar una moraleja que haya sido de interés para el alumno y buscar otros textos en los que se hable del mismo tema o enseñanza. Estos textos pueden pertenecer tanto a la literatura de la lengua meta, en este caso el español, pero también pueden ser textos pertenecientes de la cultura del alumno. En ese caso, el alumno expondría brevemente el texto traído a clase y la importancia que tiene en su cultura o las interpretaciones que puede tener.
- III. Traer a clase noticias relacionadas con los acontecimientos que se viven en el día a día.
- IV. Crear una fábula con la misma idea central.
- V. Contar una fábula conocida en su cultura, explicar la importancia y relevancia de esta, como sus puntos de vista e interpretaciones.

Esta lista ofrecida de actividades no agota las posibilidades de explotación didáctica de la fábula. Estas breves narraciones nacen de la visión, análisis y evaluación de las circunstancias de la sociedad actual que nos iguala como individuos. El género ofrece una mirada crítica a situaciones de la vida cotidiana, cultural, social, laboral o política. Los ejercicios antes mencionados son una mera muestra del potencial didáctico que presenta la fábula en el aula de ELE.

6 Conclusiones

Con este trabajo se ha pretendido poner de relieve la importancia de acercar nuestra literatura clásica al aula de ELE rompiendo las barreras del actual ímpetu y desequilibrio con el que la sociedad actual percibe el mundo, donde nuestra literatura etiquetada como clásica no solo ha sido marginada por el público lector, ya sea por el escaso interés o por los prejuicios que giran en torno a ella, sino también por el simple hecho de que el hábito de la lectura se ha perdido.

Este desplazamiento ha afectado de manera colateral a la enseñanza del español para extranjeros, donde debido al incesante debate entre adaptar o no adaptar los textos literarios, con una crítica muy dividida, ha traído como consecuencia que no se hayan desarrollado unos criterios o parámetros para poder hacer más asequible el acercamiento de la literatura clásica para los aprendientes.

Si bien, para poder facilitar la comprensión del texto literario hemos optado por realizar una modernización de las fábulas con las que pretendemos trabajar, desarrollando unas normas generales de modernización guiándonos tanto por el *Marco común europeo de referencia* como por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, la meta siempre ha sido hacer de estas breves narraciones un acercamiento a la cultura literaria hispánica, conservando la esencia de estas: su carácter moral universal.

A lo largo de este trabajo se ha propuesto ofrecer una nueva perspectiva de la fábula, alejada de los prejuicios y concepciones en torno a esta como un producto infantil y de menor valor para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Invitamos a desterrar la idea de la fábula como un producto inocente para niños y a replantearnos como individuos sensatos qué realidad es la que esconde estas historias y los comportamientos de sus personajes.

La fábula supone el fundamento de toda la literatura y cultura universal. Es el género literario que ha arrastrado y reflejado la historia de una humanidad perdida,

decadente y nada altruista. A través de las fábulas nos introducimos en la psique del ser humano que recrea su vida, habla de sus creencias y valores, sus miedos y fortalezas, siendo este el medio para traspasar el conocimiento de generación en generación, de ahí el carácter universal y tradicional de la fábula. Estas breves narraciones no solo nos permiten una reflexión, e introspección individual, sino también recorren el gran camino histórico y hasta anecdótico de nuestros antepasados, nos remontan al eje de nuestra cultura. Y con un componente tan altamente humano, ¿cómo no tomar ventaja de ello para la enseñanza del español y a su vez de nuestra literatura?

La explotación didáctica de las fábulas en las clases de español para extranjeros resultará un beneficio indudable para el alumno, no solo desarrollará un gusto por la literatura poniendo en práctica sus competencias lingüísticas y comunicativas, también desarrollará su sensibilidad intercultural llegando a conocer nuevos mundos y reconociendo el suyo propio.

¿Qué se persigue con el trabajo de la fábula en ELE? Acercar a los aprendientes a nuestra literatura hispánica en mayúsculas. Pero también un giro de tuerca, que la fábula cobre otro sentido, echar de lado los prejuicios en torno a esta, que tome otro sentido más allá de la moraleja y la historia protagonizada por animales, y darle un giro, quitar la cáscara y descubrir qué se esconde tras ella, a lo mejor de esta manera logremos descifrar esos códigos todavía sin desbloquear que tenemos en estas historias, ubicar las raíces que nos remontan a nuestro origen, y ofrecer una nueva visión a nuestros aprendientes, una visión más amplia de las que muchas veces se da, aprovechando los materiales que ya poseemos y reinventarlos, readaptarlos a nuestro entorno. Al fin y al cabo, todas las ideas, incluso las más sagradas, deben adaptarse a nuevas realidades.

Anexos: Fábulas modernizadas

Los dos amigos y el oso

Un oso se apareció a dos amigos:
El uno, muy miedoso,
se aseguró en las ramas de un árbol;
el otro, abandonado a la fortuna,
se fingió muerto repentinamente.
El oso se le acercó lentamente:
Pero como este animal, según se cuenta,
nunca se alimenta de cadáveres,
sin ofenderlo lo registró y tocó,
le olió las narices y la boca;
no le sintió el aliento,
ni el menor movimiento;
y así, se fue diciendo sin recelo
—Este está tan muerto como mi abuelo.
Entonces el amigo cobarde,
haciendo alarde de su gran amistad
del árbol se desprendió muy ligero.
Corrió, llegó y abrazó al compañero;
Celebró la fortuna
de encontrarlo sin ninguna lesión
y al fin le dijo: —Que sepas que he notado
que el Oso te decía algún recado.
¿Qué pudo ser?
—Te diré lo que ha sido,
estas dos palabritas al oído:
Aparta tu amistad de la persona
que si te ve en el riesgo, te abandona.

El cazador y la perdiz

Una Perdiz en celo reclamada
Fue aprisionada en una red.
La perdiz miserable decía al Cazador:
—Si me das libertad, en este día
te he de proporcionar un gran consuelo.
Extenderé mi vuelo por ese campo;
juntaré a mis amigas en bandada,
que guiaré engañadas a tus redes;
y tendrás, sin costarte dinero
doce Perdices como doce pavos.
—¡Engañar y vender a tus amigas!
¿Y así crees que me obligas?,
respondió el Cazador. Pues no, señora;
muere, y paga la pena de traidora.
La Perdiz fue matada, no hay duda.
La traición, aun soñada, es detestable.

La lechera

Una lechera llevaba el cántaro
en la cabeza al mercado
con aquella rapidez,
aquel aire sencillo, aquel agrado,
que va diciendo a todo el que lo advierte:
¡Yo sí que estoy contenta con mi suerte!
Porque no quería
más compañía que su pensamiento,
que alegre le ofrecía
ideas inocentes de contento,
marchaba sola la Lechera feliz,
y decía entre sí de esta manera:
«Esta leche vendida,
en limpio me dará tanto dinero,
y con esta cantidad
quiero comprar un canasto de huevos
para sacar cien pollos, que al estío
me rodeen cantando el pío, pío.
Del importe logrado
de tanto pollo compraré un cochino;
con bellota, salvado,
berza, castaña engordará sin moderación;
tanto, que puede ser que yo consiga
ver cómo se le arrastra la barriga.
Lo llevaré al mercado,
sacaré de él, sin duda, buen dinero:
Compraré al momento
una vaca robusta y un ternero,
que salte y corra toda la campaña,
hasta el monte cercano a la cabaña».
Enajenada con este pensamiento,
salta de manera
que a su salto violento
el cántaro cayó. ¡Pobre Lechera!
¡Qué compasión! Adiós leche, dinero,
huevos, pollos, lechón, vaca y ternero.
¡Oh loca fantasía,
que fabricas palacios en el viento
Modera tu alegría;
no sea que, saltando de contento
al contemplar dichosa tu cambio,
tu cantarillo quiebre la esperanza.
No seas ambiciosa
de mejor o más próspera fortuna,
que vivirás ansiosa
sin que pueda saciarte ninguna cosa.

No anheles impaciente el bien futuro;
mira que ni el presente está seguro.

El pájaro herido de una flecha

Un Pájaro inocente,
herido de una flecha
recubierta de acero
y de plumas ligeras,
decía en su lenguaje
con acusaciones amargas:
—¡Oh crueles humanos!,
más crueles que fieras;
con nuestras propias alas,
que la naturaleza
nos dio, sin otras armas
para defensa propia,
hacer el instrumento
de nuestra desdicha,
haciendo que inocentes
prestemos la materia.
Pero no, no es extraño
que así crueles sean
aquellos que en su ruina
trabajan, y no cesan.
Los unos y otros crean
armas para la guerra,
y es dar contra sus vidas
plumas para las flechas.

El parto de los montes

Con varios movimientos horrorosos
los Montes dieron señales de parir.
los hombres temerosos consintieron
ver nacer los monstruos más fatales.
Después que con gritos espantosos
infundieron pavor a los mortales,
estos Montes, que estremecieron al mundo,
un Ratoncillo fue lo que parieron
Hay autores, que en voces misteriosas,
estilo valiente y exagerado,
nos anuncian ideas maravillosas;
pero suele ser a menudo
el gran parto de su pensamiento,
después de tanto ruido, solo viento.

El viejo y la muerte

Entre montes, por un camino duro,

tropezando con una y otra roca,
iba un Viejo cargado con su leña,
maldiciendo su destino miserable.
Al fin cayó y, viendo su suerte
que ya apenas podía levantarse,
llamaba con insistencia furiosa
una, dos y tres veces a la Muerte.
Armada de guadaña, como un esqueleto,
la Muerte se le apareció en aquel punto;
pero el Viejo, temiendo ser matado,
lento más de terror que de respeto,
tembloroso y nervioso le decía:
—Yo... señora...la llamé desesperado;
pero...
—Acaba, ¿qué quieres, desgraciado?
—Que me carguéis la leña solamente.
Tenga paciencia quien se cree infeliz,
que, aun en la situación más lamentable,
la vida del hombre es siempre amable:
El Viejo de la leña nos lo dice.

El enfermo y el médico

Un enfermo miserable se moría,
y el Médico enfadado le decía:
—Usted se muere, yo lo confieso;
pero, por la ciencia alta que defiende,
conozco y le aseguro firmemente,
que ya estaría sano,
por acudir más temprano [...].
El triste Enfermo, que lo estaba oyendo,
volvió la espalda al Médico, diciendo:
—Señor, admiro su consejo.
«A lo pasado no hay consejo ninguno ».
Todo hombre prudente
aconseja en el tiempo conveniente;
que es hacer de la ciencia ostentación vana,
dar el consejo cuando llega tarde.

La zorra y las uvas

Es una verdad universal que, a más del mediodía,
en ayunas la Zorra iba cazando
Encontró una parra, se quedó mirando
el fruto que colgaba de la alta vid.
Le causaba mil ansias y tristezas
no alcanzar las Uvas con la garra,
al mostrar sus dientes a la parra alta
de racimos negros entre hojas verdes.

Miró, saltó y planeó travesuras;
pero vio el imposible ya de fijo.
Entonces fue cuando la Zorra dijo:
—No las quiero comer: «No están maduras».
Amigo, si algún intento te frustra
no por eso te muestres impaciente,
Aplica bien la historia,
y di: No están maduras, plácidamente.

La paloma

Una paloma sedienta
vio un pozo pintado:
Se tiró a él tan violenta,
que se golpeó contra la tabla.
Del golpe, cayó al suelo,
y allí murió al momento.
Guiado por su apetito,
por no consultar al juicio,
así vuela al precipicio
el hombre desenfrenado

La cigarra y la hormiga

Cantando la Cigarra
pasó el verano entero,
sin hacer provisiones
para el invierno.
Los fríos la obligaron
a guardar el silencio
y refugiarse en el calor
de su hogar estrecho.
La cigarra se vio desproveída
Del sustento preciso:
sin mosca, sin gusano,
sin trigo, sin centeno.
La Hormiga vivía allí,
una pared en medio,
y con mil expresiones
de atención y respeto
la cigarra le dijo: —Doña Hormiga,
pues que en sus graneros
sobran las provisiones
para su alimento,
preste alguna cosa
con que esta cigarra triste
viva este invierno
que, yo alegre en otro tiempo,
nunca conocí el daño,

nunca supe temerlo.
No dude en prestarme;
que fielmente prometo
pagarle con beneficios,
por el nombre que tengo.
La hormiga codiciosa
respondió con coraje,
ocultando en la espalda
las llaves del granero:
—¡Yo prestar lo que gano
con un trabajo inmenso!
Dime, pues, cigarra holgazana,
¿qué has hecho en el buen tiempo?
—Yo, dijo la Cigarra,
cantaba alegremente
a todos los visitantes,
sin cesar ni un momento.
—¡Hola!, ¿conque cantabas
cuando yo trabajaba duro?
Pues ahora, que yo como,
baila, a pesar de tu cuerpo.

Bibliografía

- Araus, M. L. (1995). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco Libros.
- Ballesteros, A. M. (2018). La tortuga y las aves: Fusión y confusión de dos fábulas de origen diverso. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 25-45.
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia . *Carabela*, 27-48.
- Cabanes González, W. L. (2018). *¿Y si facilitamos la lectura de la literatura?: estudio y análisis práctico del texto literario para estudiantes de ELE y elaboración de una adaptación del cuento El viajero perdido, de José María Merino*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 1-19.
- Dido, J. C. (2008). La fábula en la educación de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, s.p.
- Dido, J. C. (2009). Teoría de la Fábula. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, s.p.
- Fernández, E. P. (1975). *Vida y obra de Samaniego* . Vitoria: Obra Cultural de la Caja de Ahorros Municipal.
- Fouatih, W. M. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. *Actas del I taller de literaturas hispánicas y E/LE*, 161-172.
- Fuentes, C. N. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico motivador . *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, 151-167.
- Funes, M. S., & Poggio, A. (2018). La enseñanza de los tiempos verbales en la escuela secundaria: el caso de la oposición pretérito perfecto simple versus pretérito imperfecto. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 95-110.
- García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-51.
- Gómez, A. B. (2014). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Goyanes, M. B. (1993). *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?* Murcia: Universidad de Murcia.
- Gutierrez, M. L. (1995). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco Libros.
- Henríquez, G. S. (1993). La fábula como instrumento didáctico. *El Guiniguada*, 61-70.
- Ibarra-Rius, N. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 117-130.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: Una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Jorge, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. *Tejuelo*, 30-53.
- Karadjounkova, M. (2018). ¿Cómo seleccionar los textos literarios usados en la clase de ELE? *Instituto Cervantes*, 26-30.
- López, C. E. (2014). Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE. *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 53-68.
- Martín, M. C. (2015). *La fábula como instrumento didáctico y su trabajo a partir de la dramatización*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ozaeta, M. R. (1998). Los fabulistas españoles. *Epos: Revista de filología*, 169-205.
- Posada, A. R. (2020). La literatura interrumpida: Hacia un concepto fragmentario y portátil de la narrativa breve española en el siglo XXI. *LEJANA. Revista Crítica de Narrativa Breve*, 199-212.
- Prieto, M. T. (2015). Lo que se dice y lo que se quiere decir: enseñar a comprender una fábula a estudiantes de Educación Secundaria. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 105-121.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Madrid: AKAL.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2010). *La Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Riquelme, B. C. (2018). Contraste entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple o indefinido en ELE. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*.
- Robles, F. C. (1964). *Selección, estudio, biografías y notas: Fabulario español*. Madrid: Austral, Espasa-Calpe.
- Samaniego, F. M. (2016). *Fábulas*. Madrid: Penguin Clasicos.
- Sitman, R. & Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural. En S. M. Gomis, *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE* (págs. 227-233). Málaga: ASELE.
- Sotelo Alfonso. (1997). Fábulas. En M. F. Samaniego, *Introducción* (pág. 53). Madrid: Cátedra.
- Torres, A. B. (2021). *La mitología como recurso para la enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura en el aula de ELE*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Vañó, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *TINKUY*, 187-206.
- Ventura, M. S. (2015). *En torno a la utilización didáctica de textos originales, adaptados y graduados en la enseñanza de ELE: una polémica que enfrenta la utilidad y la autenticidad*. Valencia: Universitat Politècnica de València.