



## Lazarillo de Tormes visita el siglo XXI: Una propuesta de lectura y escritura

Amanda Dantas<sup>1</sup> (PCR)

Cristina Huggins<sup>2</sup> (FIR)

Janayna Alves<sup>3</sup> (UFPE)

**Resumen:** En el proceso de formación de lectores muchos son los problemas y obstáculos que los estudiantes tienen que enfrentar para lograr el éxito y la efectiva comprensión lectora. En Este trabajo buscamos reunir algunos de los principales conceptos y estrategias de la actualidad para plantear la enseñanza de la comprensión lectora y expresión escrita; listar algunos de los obstáculos encontrados por profesores y alumnos para emprender actividades de lectura y escritura; proponer alternativas de explotación didáctica de lectura y escritura a partir de un texto literario.

**Palabras-clave:** didáctica; español; Lazarillo de Tormes

**Resumo:** No processo de formação de leitores muitos são os problemas e obstáculos que os estudantes têm de enfrentar para conseguir o sucesso e a efetiva compreensão de texto. Neste trabalho procuramos reunir alguns dos principais conceitos e estratégias da atualidade para propor o ensino da compreensão de texto e produção escrita; listar alguns dos obstáculos encontrados por professores e alunos para emprender atividades de leitura e escritura; propor alternativas de exploração didática de leitura e escritura a partir de um texto literário.

**Palavras-chave:** didática; espanhol; Lazarillo de Tormes.

## Introducción

Este trabajo pretende: a) reunir algunos de los principales conceptos y estrategias de la actualidad para plantear la enseñanza de la comprensión lectora y expresión escrita; b) listar algunos de los obstáculos encontrados por profesores y alumnos para emprender actividades de lectura y escritura; c) proponer alternativas de explotación didáctica de lectura y escritura a partir de un texto literario.

La elección del *Lazarillo de Tormes* como meta reside primeramente en el hecho de presentar historias cortas y bastante estimulantes para los aprendices; y, segundo, por ofrecerles la posibilidad de conocer textos que les pone en paralelo con situaciones enfrentadas por los adolescentes de hoy, es decir, experimentadas en su mundo real.

### 1. Leer: mucho más que ver el texto

Mucho se ha dicho sobre la lectura, pero nos parece que lo más apropiado en un texto corto es referir qué era la lectura y qué pasó a ser después de la ampliación de este concepto como un proceso más allá de la simple descodificación.

Hasta mediados del siglo XX imperaba una visión reduccionista de la lectura. Leer era "recibir ideas, conocimientos e información", como afirma DUBOIS (1995:06). Pero este concepto de lectura como un proceso pasivo, en el que el lector asimilaba lo escrito sin ninguna participación ni inferenciación, o sea, en el que el lector era un simple depositario de informaciones fue superado, después de los 80, cuando investigadores y estudiosos se dieron cuenta de que leer es un acto interpretativo y que para ejecutarlo los lectores necesitan también comprender, asimilar, inferir y contextualizar los conocimientos.

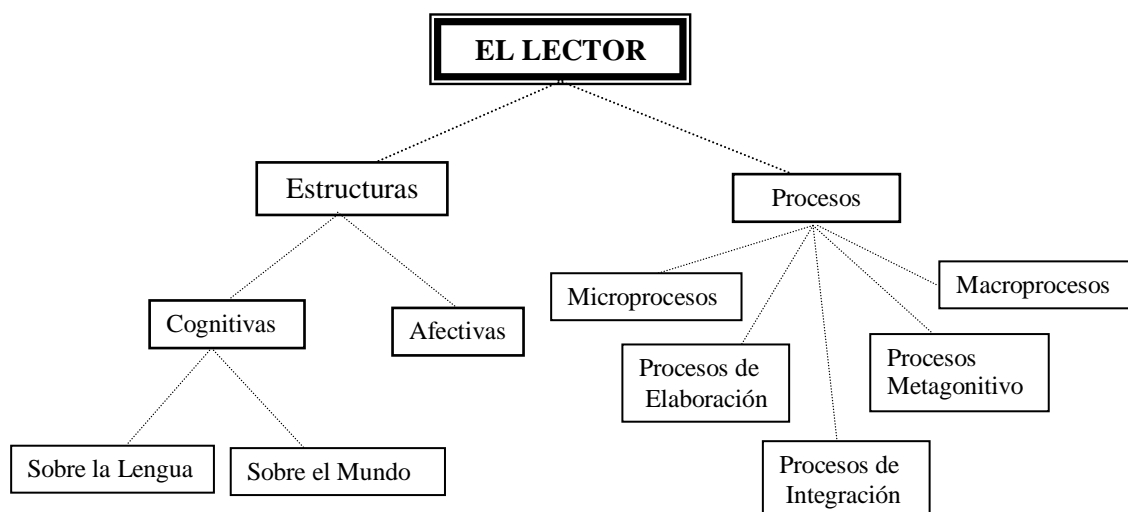
DUBOIS (1995:06) en su artículo destaca que "para comprender lo que leemos es necesario lanzar mano de conocimientos previos que permitan enlazar nuevas informaciones con las ya acumuladas en el cerebro, de lo contrario las informaciones nuevas carecerían de sentido para nosotros y, por lo tanto, se perderían."

Estos cambios conceptuales por los que pasó la lectura, no sólo han hecho posible establecer diferentes niveles de apropiación del texto como han cambiado la forma de aproximación textual y también han permitido aplicar distintas técnicas de aproximación, adecuándolas a la tipología textual y al objetivo de la tarea propuesta, Muñoz (2004).

### 1.1. Formación del lector

En el proceso de formación de lectores muchos son los problemas y obstáculos que los estudiantes tienen que enfrentar para lograr el éxito y la efectiva comprensión lectora. Carencia de conocimientos previos, diferentes experiencias de vida y distinta competencia respecto al lenguaje son algunas de esas dificultades.

Basándose en la concepción de lectura como acto interpretativo, que consiste en saber guiar una serie de razonamientos lógicos hacia la construcción de la interpretación del mensaje escrito, COLOMER (Apud CARVAJAL e GARCIA y RAMOS, 2001:127) destaca algunas estructuras y procesos fundamentales para la formación de lectores. El diagrama siguiente ilustra dichos procesos.



1. Las estructuras cognitivas se refieren a los conocimientos sobre la lengua (fonológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos) y a los conocimientos sobre el mundo, organizados en forma de esquemas mentales.
2. Las estructuras afectivas incluyen la actitud del lector frente a la lectura y sus intereses concretos frente al texto (capacidad de arriesgarse o al miedo al fracaso, etc.).
3. Los microprocesos se refieren a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información a ser retenida.

4. Los procesos de integración se destinan a enlazar las frases o las proposiciones e incluyen la utilización de los referenciales y de los conectores, bien como las inferencias basadas en el texto y en los conocimientos del lector sin alejarse del texto.
5. Los macroprocesos se vuelven hacia la comprensión global del texto, para las relaciones entre las ideas que lo transforman en un todo coherente. Incluyen la identificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.
6. Los procesos de elaboración llevan al lector más allá del texto, por las inferencias y por los raciocinios no previstos por el autor. Aquí son situadas las previsiones para la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el raciocinio crítico.
7. Los procesos metacognitivos controlan la comprensión obtenida y permiten el ajuste al texto y a la situación de lectura. Incluyen la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación.

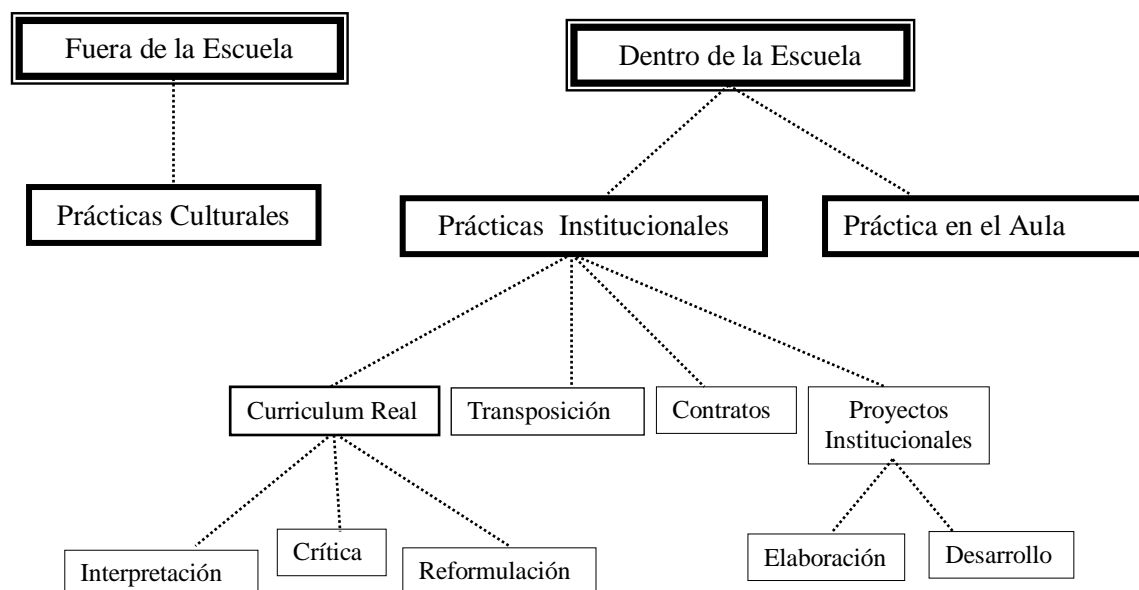
Estas estructuras (características del lector independientemente de su lectura) y procesos (desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura), aplicadas a la enseñanza, sirven como eje para describir el acto de la lectura y para detectar el tipo y la gradación de las dificultades que deben ser superadas por los aprendices (de lector) para dominar los diversos aspectos de la lectura.

### **1.2. Contextos de construcción de lectores y escritores**

Según CASTEDO (1995:06) "El lector-escritor es una persona que necesita y desea leer y escribir cotidianamente y que sabe cómo hacerlo. El "saber cómo" para Castedo es un elemento central para mantener la actividad, ya que nadie incrementa aquello que le resulta difícil sino que tiende a evitarlo y, en lo posible, a abandonarlo." La autora considera importante desmitificar el concepto de que los estudiantes llegan a la escuela sin saber leer y escribir en absoluto y, a partir de la escolaridad (educación formal) es que aprenden a leer y escribir.

La función de la escuela en el proceso de construcción de lectores y escritores no debe ser la de "imponer" informaciones a los estudiantes sino la de trabajar la reflexión e interpretación de los conocimientos adquiridos por los mismo en contextos diversos (sean socioculturales, escolares, familiares, etc.).

CASTEDO (1995:07) sostiene que “una de las responsabilidades de la educación formal es garantizar que las personas comprendan lo mejor posible los mensajes cada vez más complejos, extensos y específicos.”



Además, señala la importancia de tener en cuenta las prácticas en el proceso de formación de los lectores-escritores puesto que estas prácticas se encuentran tanto dentro como fuera de la escuela y, también destaca la necesidad de trabajar textos significativos para los estudiantes y en consonancia con su realidad.

## 2. Escribir: mucho más que dibujar palabras

En los últimos años el intento de desmitificar, o por lo menos atenuar, la imagen de 'lobo malo' que décadas de malas estrategias de enseñanza y consecuentes fracasos de estudiantes le impusieron a la expresión escrita, es notable. En que pese a esto, el espanto que causa a los aprendices la simple referencia a una actividad de escritura, sigue siendo el mismo o ha disminuido muy poco. No es fácil liberarse de estigmas, claro está.

De todas formas, ha de intentar los esfuerzos posibles para alejar esa imagen de difícil e inasequible que se apoderó de la escritura y luchar por la popularización de esta destreza imprescindible en la vida cotidiana y social de todo ser humano. Por eso, es de extrema importancia defender la enseñanza de la escritura mediante géneros textuales, primar por lo comunicativo y favorecer la escritura como proceso (MARTÍNEZ y DÍAZ, 2004).

Concienciar al estudiante que desde niveles iniciales la escritura está a su alcance, puede ser la seña mágica. Se puede empezar por una palabra, que si contextualizada es un enunciado completo; se asciende a una frase, a un pie de foto, a un pequeño párrafo, a un texto corto, mediano y largo. Importa que el estudiante sepa que "escribe para recordar, para retener contenidos de interés de la lección, para guardar en la memoria un proceso que se ha realizado de manera experimental, para copiar y retener, para exponer conclusiones para preparar una conferencia, para hacer un mural, para plantear problemas, para hacer preguntas, para expresar o rebatir opiniones, para hacer informes, para hacer trabajos, para expresar el proceso que se sigue en la resolución de problemas, por citar sólo algunas de las funciones para las cuales usamos la lengua escrita." (JORBA, GÓMEZ y PRAT, apud GONZÁLEZ y CARDONA, 2003:23).

Otro aspecto importante es hacer que el estudiante entienda que escribir es más que imprimir palabras en un papel. Es una conversación discursiva en la que el lector transfiere para el soporte sus conocimientos previos y de mundo. Este proceso de revisión del escrito es semejante al de un escritor de profesión.

Como afirman FLOWER y HAYES (Apud CASSANY, 2004) el autor experto regula su proceso de composición textual por medio de un mecanismo metacognitivo al cual denominan *monitor* o *control*, que le permite iniciar, interrumpir o reiniciar cada una de esas actividades en el momento oportuno. Así, desde el principio, debe quedar muy claro para los aprendices que, diferentemente de lo que se podría suponer, los mejores escritores son los que rehacen sus textos sucesivas veces, en el intento de reflejar en el papel la composición mental que se hicieron cuando, tras el razonamiento, concibieron su texto.

CASSANY, LUNA y SANZ (Apud GONZÁLEZ y CARDONA, 2003:35) señalan que "alumnos y maestros tenemos prejuicios sobre el proceso de composición de escritos. Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores,

apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja y poder exclamar victoriosos: ¡Ya estoy! Los valores subyacentes a este comportamiento son: Escribir es apuntar en una hoja en blanco todo lo que piensas sobre un tema, no se tienen que hacer faltas de ortografía, es importante hacerlo rápido, no es necesario rehacer o revisar el texto”...

Esa falta de ciencia sobre los procesos de escritura asociada a prácticas ineficaces exige del profesor el conocimiento de estrategias adecuadas y actualizadas a la hora de prestar ayuda a sus estudiantes. Los expertos en el asunto coinciden en que es importante seguir una secuencia facilitadora. Se pueden consultar muchos autores sobre el tema: ALONSO (2002), CASSANY (1990, 2004), GIOVANNINI y PERIS, (1996), MEURER (1993), pero nos parece especialmente interesante la propuesta de CASSANY (2004). En su artículo *La expresión escrita* delimita la tarea de escritura en tres grandes procesos cognitivos, en los que se pueden encontrar algunos subprocesos: a) planificación, b) textualización, c) revisión.

En lo que toca a la revisión, merece la pena tejer algunas consideraciones sobre aquella que se hace socializada, pues nada justifica la tarea de escritura como una actividad exclusivamente individual. En sociedad es frecuente pedir que colegas lean y opinen respecto de lo que producimos. Nos adueñamos de sus comentarios y construimos un nuevo texto, registrando voces múltiples. Experimentamos en la práctica uno de los conceptos de BAJTÍN (Apud CHARAUDEAU y MAINGUENEAU, 2004), el de la polifonía. Por eso, y también por su eficacia y aceptación por parte de los estudiantes, la revisión socializada adquiere cada vez más atención. Hacer el trabajo ‘duro’ acompañado de un colega suaviza la tarea, mejora la calidad del texto, estimula la negociación y promueve la comprensión y expresión oral en contexto real.

### **3. Lectura y escritura: un casamiento perfecto**

La lectura y la escritura forman parte del proceso de construcción del conocimiento individual y colectivo de los estudiantes y puedan ser trabajadas de forma complementaria e interrelacionada. Por un lado, la lectura como práctica no sólo de descodificación sino también de inferenciación, interpretación y contextualización; y por otro, la escritura como

el reflejo de seres capaces de interactuar con el mundo sociocultural en que están inseridos, posicionándose de manera crítica frente a los temas propuestos por el profesor.

El docente surge como cadena mediadora de los conocimientos de los estudiantes. Su propósito debe ser el de linearizar las ideas de los aprendices y hacer el puente entre el texto (mundo propuesto) y el contexto (mundo real) de forma clara y objetiva, a fin de que el aprendizaje individual y compartido se vuelvan provechosos.

La visión dicotómica lectura-escritura irá a permear este trabajo, pues creemos que son prácticas indisociables y confluyentes.

#### **4. La novela picaresca: una aventura que no se olvida**

Antes de iniciar la aplicación didáctica de la obra *Lazarillo de Tormes* para el desarrollo de la comprensión lectora y expresión escrita, en las clases de lengua española, es necesario exponer algunas consideraciones sobre la noción de género. Ya que este trabajo se utiliza del género como objeto de análisis para la enseñanza del idioma. De acuerdo con MARCUSCHI (2002), los géneros textuales son eventos flexibles, dinámicos y prácticos; de difícil definición formal y se caracterizan por sus funciones discursivas, cognoscitivas e institucionales. De esta forma, surgió la novela y a partir de ahí la novela picaresca que es una variante del género origen. Asimismo, el género 'carta' germinó el correo electrónico, la carta al lector, la carta personal, la carta comercial y tantos otros. BAJTÍN (Apud MARCUSCHI, 2002), nombra a este fenómeno de transmutación, o sea, la asimilación de un género por otro generando nuevos.

Para SILVA (1993), la novela picaresca surge en la literatura española en el siglo XVI con *La Vida de Lazarillo de Tormes* (1554) y tiene como característica la descripción realista de la sociedad y de las costumbres de la época; sin embargo, el significado de esta literatura ultrapasa esta lección de realismo. El pícaro, por su origen, por su naturaleza y por su comportamiento, es un antihéroe- un tipo avieso a los mitos heroicos y épicos que anuncia una nueva época y una nueva mentalidad, período que se opone a la representación artística realizada a través de la epopeya o de la tragedia. A través de su rebeldía, de su conflicto radical con la sociedad, el pícaro se afirma como un individuo que tiene conciencia de la

legitimidad de su posición en el mundo y que osa considerar, en desafío a los cánones dominantes, a su vida mezquina y vil como digna de ser narrada.

PONCELA (1967) dice que la novela picaresca podría ser definida como la historia de la vida y obras de un pícaro, contada casi siempre en forma autobiográfica, donde se reflejan algunas costumbres y valores de la sociedad española de los siglos XVI y XVII. Este aspecto es así representado en *Lazarillo de Tormes*, de autor anónimo- hecho que posibilitó estar a salvo de las posibles consecuencias de la publicación de un texto que denunciaba mordazmente la corrupción social del período. (GONZÁLEZ: 1994)

MENÉNDEZ y PELAYO (Apud PRAT, 1958) llama a esta novela de "galería de caricatura trazadas con singular gracia y despejo, cuadro acabado de costumbres truhanescas, espejo y luz de la lengua castellana, fácil, rápida y nerviosa; el libro es príncipe y cabeza entre nosotros." *Lazarillo de Tormes* marcó el inicio de este género que es innovador aún en los días de hoy. Su originalidad fue tan grande que acabó por influenciar otros países, entre ellos: Brasil. Con el libro "*Memórias de um Sargento de Milícias*", de Manuel A. de Almeida, se inaugura en el país un proceso análogo al ocurrido en España: originado de una tradición folklórica que corresponde a una atmósfera cómica y popular de su tiempo, un tipo antiheroico identificable en la sociedad, se inserta en la literatura. Así fue con el pícaro, en España, y así se presenta con el malandrín, en Brasil.

El sentido de libertad es tan fuerte en la novela picaresca que es difícil creer que con el punto final de las historias, todo se ha acabado. *Lazarillo de Tormes*, por ejemplo, mereció una continuación escrita por otro autor- hecho que nos lleva a pensar ¿Será qué después de tantas burlas, bromas, chistes, las aventuras no lícitas del héroe ha terminado con el punto final de la obra? Suponemos que no. La imaginación es el único modo de mantener esas figuras singulares y entrañables presentes en nuestras vidas quién sabe en nuestros escritos, así como ocurrió con Mateo Alemán en *Guzmán de Alfarache* y por el grandioso Cervantes en algunas de sus obras.

## **5. *Lazarillo de Tormes*: ¿con una sonrisa o a regañadientes?**

Concordamos con ORTIZ e IGLESIS (2002) cuando sostienen que la literatura actúa como una activadora del poder creativo del ser humano. Pero, la elección de un libro no puede ser un acto impositivo del profesor, bajo ningún argumento. Para evitar esta

conducta unilateral, CARBAJO y AGUILERA (2002) proponen realizar una encuesta con los estudiantes para determinar qué podría motivarlos a leer. Esta encuesta, en forma de cuestionario, incluye desde la clásica pregunta qué género literario te gusta hasta la elección de un libro por sensibilización e identificación con las ilustraciones de su portada. Consonante con esa orientación, la escritora Carolina Castro alerta para el hecho de que “un libro no debe educar a fuerza, pero sí hablar de cosas que traspasan la razón y se quedan en el corazón. Forzar una historia con fines didácticos puede ser peligroso. En un libro debe existir el error y la torpeza...la belleza de las cosas también puede estar en el error”...

Otro aspecto que no puede ser olvidado es la orientación de los géneros para la vida. Por eso, BRANDOU y SOSA (2004), quienes trabajaron con una propuesta interrelacionada entre el *Lazarillo de Tormes* y *El Quijote*, recuerdan que la lectura debe propiciar interrogantes sobre nuestro hoy, plantear objetivos más amplios. Analizar temas actuales como poder, injusticia social, marginación, racismo, xenofobia, determinismo, etc. Sólo así, nosotros profesores, lograremos que un relato tan distante en el tiempo se vuelva contemporáneo y ayudaremos a crear lectores críticos, capaces de encontrar alternativas para situaciones hostiles.

Por fin, la figura del pícaro, que la Real Academia Española en su diccionario define como “persona de baja condición, astuta, ingeniosa y de mal vivir”, sigue siendo actual en pleno siglo XXI. Así lo demuestra PÉREZ (2005:01) al presentar una “explotación didáctica de cuatro obras literarias españolas e hispanoamericanas protagonizadas por personajes que serían diferentes interpretaciones de la figura del pícaro: desde el Lázaro de la obra que aporta los rasgos fundamentales del género picaresco (*La vida de Lazarillo de Tormes*) hasta el Onofre de *La ciudad de los prodigios*, la Teresa Mendoza de *La Reina del Sur* o los Maqroll, Abdul e Ilona de *Ilona llega con la lluvia*.”

Todo lo expuesto nos parece reunir motivos suficientes para la elección del *Lazarillo de Tormes* como objeto motivador de nuestra propuesta.

## 6. Lazarillo visita el siglo XXI: una historia que volvió otra historia

Muchos son los obstáculos encontrados por profesores y estudiantes para llevar a cabo una tarea. Sin embargo, conviene señalar algunos pasos (ALONSO, 2002:128) que si considerados podrán llevar al éxito de la meta o, como mínimo, reducir las dificultades:

- Ofrecer instrucciones previas;
- Facilitar un modelo mediante el que desarrollarán la tarea;
- Aclarar que calidad no es lo mismo que cantidad;
- No dar por supuesto que los estudiantes disponen de competencia organizativa y por consiguiente competencia gramatical y textual;
- Conocer muy bien la situación de quien escribe y su entorno cultural y social;
- Explicar la finalidad o función del texto meta;
- No considerar la expresión escrita una destreza aislada;
- Utilizar estrategia socializada de corrección;
- Revisar las varias versiones del escrito y no tan sólo la final.

Teniendo en cuenta lo dicho, elaboramos una secuencia didáctica (anexo1) para la realización de un proyecto escolar, de lectura-escritura, con estudiantes adolescentes de nivel avanzado. En la misma se ofrecerá orientación al profesor que incluye: género textual, destrezas, título, objetivos, material, nivel, duración, preparación y procedimiento. La observancia de los pasos descritos permitirá concluir el proyecto sin cualquier obstáculo.

### Conclusión: sólo para despedirnos

No es difícil comprender que tras años de lectura como descodificación y utilización del texto como pretexto, todavía permanezca algún remanente de tentación de volver a hacerlo. Quizás fuera menos costoso optar por la propuesta fácil y preelaborada que nos facilitan tantos y tan criticados manuales de enseñanza, pero seguramente no sería la más placentera y eficaz. Por eso, se hace más ardua nuestra batalla. Debemos emprender todos los esfuerzos para poner en práctica lo que aprendimos de las teorías sociointeraccionistas. Sólo así formaremos lectores y escritores competentes para actuar en la sociedad.

Esperamos que esta pequeña contribución pueda resultar provechosa para los profesores que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera y que les anime a relatar sus experiencias y compartir sus producciones.

## Referencias Bibliográficas

ALONSO, G. M. SANTIAGO (2002). "¿Cómo activar en el estudiante el deseo de escribir: el proceso de la expresión escrita?" en: *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE* [online], [citado el 12.12.05]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/santiago.pdf>.

ALONSO, M. C. GONZÁLEZ PELLIZZARI (2002). "Juegos para practicar la expresión escrita en la clase de E/LE" en: *Actas del X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. São Paulo, 14 de septiembre* [online], [citado el 03.09.05]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.sgci.mec.es/br/xsem/comunict.pdf>.

BRANDOU, A. y SOSA, R. (2004). "Siglo XXI: entre lazarillos y quijotes. Propuesta didáctica entorno a *Lazarillo de Tormes* y *Don Quijote de la Mancha*" en: *Espéculo. Revista de estudios literarios, nº 28, noviembre, Universidad Complutense de Madrid* [online], [citado el 14.12.05] Disponible en la World Wide Web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/roldocen.html>.

CARBAJO, L. MÁRQUEZ y AGUILERA, B. GARI (2002). "Proyectos de lectura con textos literarios en las clases de E/LE" en: *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE* [online], [citado el 12.12.05]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/marquez.pdf>.

CASSANY, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" en: *Comunicación, lenguaje y educación, 6:63-80*, Madrid [online], [citado el 25.11.05]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm>

\_\_\_\_\_. (2004). "La expresión escrita" en: J. SÁNCHEZ LOBATO y I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL. P. 917-942.

CASTEDO, M. L. (1995). "Construcción de lectores y escritores" en: *Lectura y Vida*. Septiembre .p.

05-18.

CASTRO, C. "Los cuentos no deben educar a la fuerza". Artículo publicado en Educarchile [online], [citado el 19.06.05]. Disponible en la World Wide Web: [www.educarchile.cl/intg/home/1432/article-100305.html](http://www.educarchile.cl/intg/home/1432/article-100305.html)

COLOMER, T. (2001). "O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora" en: CARVAJAL e GARCIA, F.; RAMOS, J. (orgs). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: ARTMED.

CHARADEAU, P. & MAINGUENEAU D. (2004). "Dicionário de Análise do Discurso". São Paulo. Contexto. p. 384.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Edición [online], [citado el 15.12.05]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.rae.es/>.

DUBOIS, M. E. (1995). "Lectura, Escritura y Formación Docente". Año 16, nº12/Junio: P.05-11.

GIOVANNINI, A. y PERIS, E. MARTÍN (1996). "La expresión escrita" en: *Profesor en acción, destrezas*, Vol. 3, Colección Investigación Didáctica. Madrid. EDELSA. P. 73-91.

GONZÁLEZ, B. V. OSORIO y CARDONA, M. G. FUENTES (2003). "La producción de textos en la escuela telesecundaria." Programa nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación Básica en Servicio. Talleres Generales de Actualización 2003-2004. Secretaría de Educación Pública, México, D.F. [online], [citado el 12.12.05]. Disponible en la World Wide Web: [biblioteca.redescolar.ilce.edu.mx/html/03.html](http://biblioteca.redescolar.ilce.edu.mx/html/03.html).

GONZÁLEZ, M. M. (1994). "A saga do anti-herói". São Paulo: Ed. Novalexandria.

MARCUSCHI, L. A. (2002). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" en: DIONÍSIO, A. PAIVA (orgs.) et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna. P.19-36

MARTÍNEZ, R. y DÍAZ, L. (2004). "¿Cómo se hizo E de escribir?" en: *Revista de la Red Electrónica de Didáctica de E/LE*, nº 0, marzo [online], [citado el 21.11.05]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/soler.shtml>

MEURER, J. L. (1993). "Aspectos do processo de produção de textos escritos" en: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (21): 37-48, Jan./Jun.

MUÑOZ, R. ACQUARONI (2004). "La comprensión lectora" en: J. SÁNCHEZ LOBATO y I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL. P.943-964.

ORTIS, J. F. e IGLESIS, M. (2002). "La literatura como elemento lúdico dentro del aula de E/LE" en: *Actas del X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo, 14 de septiembre [online], [citado el 03.09.05]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.sgci.mec.es/br/xsem/comunict.pdf>

PÉREZ, M. J. ANADÓN (2005). "Pícaros: propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera" en: *Revista de la Red Electrónica de Didáctica de E/LE, nº 4*, junio [online], [citado el 14.12.05]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/anadon.shtml>

PINTO, A. P. (2002). "A Dupla perspectiva: leitura-escrita e o Sociointeracionismo" en: MENEZES, V.; DUTRA, D. P.; e MELO, H. (Orgs) *CD-Rom. ISBN 8587470-35-3*. Belo Horizonte, UFMG ALAB.

PONCELA, S. (1967). "La introducción a la literatura española". Madrid: Manuales Universitarios.

PRAT, A. VALBUENA (1958). "Historia de la literatura española". Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

SILVA, V. M. DE AGUIAR (1993). "Teoria da literatura". Coimbra: Livraria Almedina.

## ANEXO 1

### Secuencia Didáctica

**Género Textual:** Proyecto

**Destrezas:** Comprensión Lectora y Expresión Escrita

**Título:** Lazarillo visita el siglo XXI: una historia que volvió otra historia

**Objetivos:** Estimular el espíritu investigativo; incentivar la ampliación de conocimientos mediante el hipertexto; conocer algunas características del Renacimiento; promover el interés por la literatura clásica; entrar en contacto con la novela picaresca por medio de fragmentos y actividades sobre el *Lazarillo de Tormes*; conocer el género autobiografía; incentivar la negociación; discutir sobre la figura del Lazarillo hoy.

**Material:** Ordenadores con acceso a la Red; tablón; fotos, dibujos, cartulina, papel de varios colores, lápices de colores, pegamento, tijeras.

**Nivel:** Avanzado

**Duración:** Un semestre escolar.

**Preparación:** 1) el profesor deberá facilitar a sus estudiantes sitios en la Red sobre el *Lazarillo de Tormes* y la novela picaresca o bien el libro impreso; 2) crear un espacio en el aula que les permita a los estudiantes trabajar en grupos de 4-5 personas, 30 minutos cada semana.

**Procedimiento:**

- Explique a los estudiantes en qué consiste el proyecto el *Lazarillo de Tormes visita el siglo XXI: una historia que volvió otra historia* (la lectura del libro y la escritura de la historia contextualizada al presente tiempo).

- Negocie con los estudiantes su participación en el proyecto de lectura y escritura sobre el Lazarillo.
- Organice los materiales necesarios y distribúyalos según la necesidad de cada grupo.
- Anime a sus estudiantes a realizar investigación adicional sobre el asunto por medio de la escritura no secuencial del hipertexto.
- Conceda un período máximo de un mes para lectura del libro (virtual o impreso).
- Realice una puesta en común para recoger las impresiones que les ha causado la lectura y para disipar las dudas que por ventura haya.
- Celebre un contrato profesor-estudiante para acompañar de cerca el andamio del trabajo escrito.
- Establezca fechas a lo largo del semestre para la entrega de textos provisionales (borradores).
- Determine una fecha límite para la entrega de la versión final del texto.
- Deles el *feedback* sobre trabajo desarrollado.
- Premie los mejores trabajos.
- Exponga los trabajos en un tablón para que todos puedan apreciarlos.

---

<sup>1</sup> **Amanda DANTAS, Especialista**  
Prefeitura da cidade do Recife (PCR)  
[mandadantas@bol.com.br](mailto:mandadantas@bol.com.br)

<sup>2</sup> **Cristina HUGGINS, Especialista**  
Faculdade Integrada do Recife (FIR)  
[cristinahuggins@yahoo.com.br](mailto:cristinahuggins@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> **Janayna ALVES, Especialista**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Departamento de Letras-Espanhol  
[janaynamaria.alves@gmail.com](mailto:janaynamaria.alves@gmail.com)