



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Unidad de Posgrado

**Análisis de libro didáctico de portugués como lengua
extranjera: dimensiones de las competencias
comunicativas**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Lengua y
Literatura

AUTOR

Simone DE MENESES MITMA

ASESOR

Mg. Norma Isabel MENESES TUTAYA

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

De Meneses, S. (2022). *Análisis de libro didáctico de portugués como lengua extranjera: dimensiones de las competencias comunicativas*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Simone de Meneses Mitma
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	49038829
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5221-9368
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Norma Isabel MENESES TUTAYA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07238796
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-0622-5783
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Marco Antonio Lovón Cueva
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	43125803
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Manuel Eulogio Conde Marcos
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08174416
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Jorge Esquivel Villafana
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06151013
Datos de investigación	

Línea de investigación	No aplica.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -12,056 Longitud -77,0844
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Enero 2020 - Octubre 2022
URL de disciplinas OCDE	Lingüística https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.00 Idiomas específicos https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.00

**UNIDAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER**

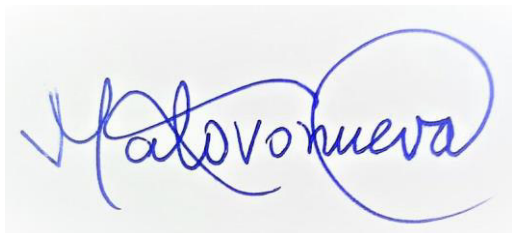
A los diecinueve días del mes de diciembre de dos mil veintidós, siendo las 15.00 horas, vía virtual, se reunió el Jurado de Grado integrado por los profesores Dr. Marco Antonio Lovón Cueva (Presidente), Mg. Norma Isabel Meneses Tutaya (Asesora), Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos (Informante) y Dr. Jorge Esquivel Villafana (Informante) para calificar la sustentación de la tesis titulada **Análisis de libro didáctico de portugués como lengua extranjera: dimensiones de las competencias comunicativas**, presentada por la señorita **Simone de Meneses Mitma** licenciada en Español, para optar el Grado de Magíster en Lengua y Literatura.

Hecha la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado, éste acordó la siguiente calificación de acuerdo a lo establecido por el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

Muy bueno (18)

Habiendo sido aprobada la sustentación de la tesis, el Jurado recomendó que la Facultad proponga que se le otorgue el grado académico de Magister en Lengua y Literatura a la licenciada **Simone de Meneses Mitma**

El acto académico de sustentación concluyó a las **16.30** horas.



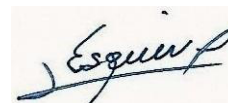
Dr. Marco Antonio Lovón Cueva
Presidente
Profesor Auxiliar T.P.



Mg. Norma Isabel Meneses Tutaya
Asesora
Profesora Asociada T.C.



Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos
Informante
Profesor Principal D.E.



Dr. Jorge Esquivel Villafana
Informante
Profesor Principal T.C.



UNIDAD DE POSGRADO

Informe de originalidad
N° 27-UPG-FLCH-UNMSM-2022

Título: Análisis de libro didáctico de portugués como lengua extranjera: dimensiones de las competencias comunicativas

Tesista: Bach. Simone de Meneses Mitma

Grado académico: Lengua y Literatura

Asesor: Mg. Norma Isabel Meneses Tutaya

Reporte automatizado: 13/10/2022

Fecha: 13/10/2022

1. La tesis del Bach. Simone de Meneses Mitma, ha sido sometida a revisión. El resultado final fue de 7% de similitud. De acuerdo a la RR N° 04305-R-18, art. 15, expedida el 16 de julio de 2018, dicho porcentaje cumple las condiciones para ser aceptado.
2. La tesis que será sometida a defensa pública es esta versión evaluada por el programa informático Turnitin.

Por estas consideraciones, se otorga la

conformidad de originalidad.



UNMSM

Firmado digitalmente por ESTRADA
CUZCANO Martín Alonso FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 13.10.2022 17:27:01 -05:00

Dr. Martín Alonso Estrada Cuzcano
Director Unidad de Posgrado
FLCH-UNMSM

Resumen

El éxito en el aprendizaje de un determinado idioma depende de varios elementos, entre ellos está el material de estudio. En vista del creciente interés en el aprendizaje del idioma portugués en el Perú, este trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar las actividades propuestas en tres libros didácticos del idioma portugués como lengua extranjera (PLE) utilizados en instituciones de enseñanza en el Perú. Basado en las presuposiciones teóricas de la teoría de la competencia comunicativa, este trabajo de investigación, se propuso a elaborar categorías de análisis con el objetivo de identificar la cantidad de actividades de cada libro analizado según el tipo de competencia que enfoca (gramatical, textual, ilocucionaria y sociolingüística). En términos metodológicos, se trata de un estudio descriptivo, porque, inicialmente, se hizo una descripción de cada tipo de subcomponente que coincide entre los principales autores que han elaborado los modelos de competencia comunicativa. Asimismo, se utilizó el método cualitativo, porque busca comprender e interpretar a las actividades propuestas en los libros didácticos bajo las definiciones expuestas en el marco teórico acerca de los tipos de competencia o habilidades para el aprendizaje de un idioma, y cuantitativo por contabilizar el número de actividades de cada libro didáctico que reúnen las características descritas sobre cada tipo de competencia estudiada y descrita. Luego del análisis de los tres libros didácticos, se observa una mayor incidencia de actividades con enfoque en la competencia gramatical y textual en comparación con las que tienen su eje en el desarrollo de la competencia pragmática.

Palabras clave: Libro didáctico; actividades; competencia comunicativa

Abstract

Success in learning a certain language depends on several elements, among them is the study material. In view of the growing interest in learning the Portuguese language in Peru, this research work's main objective is to analyze the activities proposed in three textbooks of the Portuguese as a foreign language (PLE) used in educational institutions in Peru. Based on the theoretical presuppositions of the theory of communicative competence, this research work aimed to develop categories of analysis with the aim of identifying the number of activities of each book analyzed according to the type of competence it focuses on (grammatical, textual, illocutionary and sociolinguistics). In methodological terms, it is a descriptive study, because, initially, a description was made of each type of subcomponent that coincides with the main authors who have developed the models of communicative competence. Likewise, the qualitative method was used, because it seeks to understand and interpret the activities proposed in the textbooks under the definitions set forth in the theoretical framework about the types of competence or skills for learning a language, and quantitative to count the number of activities of each didactic book that meet the characteristics described for each type of competence studied and described. After the analysis of the three textbooks, a higher incidence of activities focused on grammatical and textual competence is observed compared to those that have their axis in the development of pragmatic competence.

Keywords: Didactic book; activities; communicative competence

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Situación problemática	6
1.2. Formulación del problema	7
1.2.1. Problema general.....	7
1.2.2. Problemas específicos	7
1.2.3. Hipótesis	7
1.3. Objetivos	7
1.3.1. General	7
1.3.2. Específicos	7
1.4. Justificación	8
1.4.1. Justificación teórica	8
1.4.2. Justificación práctica	9
1.5. Alcances y limitaciones	10
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes	11
2.2. Bases teóricas	18
2.2.1. La distinción entre los conceptos de tarea, actividad y ejercicio	18
2.2.2. Teoría de la competencia comunicativa	22
CAPÍTULO 3	
METODOLOGÍA	
3.1. Enfoque, nivel y diseño de la investigación	54
3.2. Unidad de análisis	55
3.3. Corpus o material de estudio	59
3.4. Método, técnica e instrumento de recojo de datos	59
3.5. Procesamiento de análisis e interpretación de datos	64
3.6. Aspectos éticos	69
CAPÍTULO 4	
ANÁLISIS	70
CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS	91
ANEXOS	96

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Ejemplo de un ejercicio	20
Figura 2. Ejemplo de tarea	21
Figura 3. Dimensiones de la competencia lingüística según Bachman (1990)	26
Figura 4. Modelo de Competencia Comunicativa según Celce-Murcia	27
Figura 5. Actividad que evalúa la competencia gramatical	31
Figura 6. Actividad que trabaja aspectos léxicos y sintácticos.	32
Figura 7. Actividad que evalúa la competencia textual	36
Figura 8. Actividad de enfoque en la competencia ilocucionaria	45
Figura 9. Actividad que evalúa la competencia Sociolingüística	49
Figura 10. Tapabarro en Brasil.....	52
Figura 11. Actividad sobre vocabulario	64
Figura 12. Presentación de contenido	71
Figura 13. Unidad 1 - Porcentaje de activ. según el tipo de competencia solicitada.....	72
Figura 14. Unidad 10 - Porcentaje de activ. según el tipo de competencia solicitada.....	73
Figura 15. Unidad 20 - Porcentaje de activ. según el tipo de competencia solicitada...	74
Figura 16. Actividad del libro de ejercicios	75
Figura 17. Lección 1 - Porcentaje de activ. según el tipo de competencia solicitada....	76
Figura 18. Lección 4 - Porcentaje de activ. según el tipo de competencia solicitada....	78
Figura 19. Lección 6 - Porcentaje de activ. según el tipo de competencia solicitada....	79
Figura 20. Cap. 1- Porcentaje de actividades según la competencia solicitada	80
Figura 21. Actividad que enfoca la competencia textual y gramatical	81
Figura 22. Cap. 5: Porcentaje de actividades según la competencia solicitada	82
Figura 23. Actividad de interpretación de texto oral	82
Figura 24. Cap. 10: Porcentaje de actividades según la competencia solicitada	83
Figura 25. Ejemplos sobre marcas de oralidad	84

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Fuentes	58
Tabla 2. Porcentaje global de actividades según cada tipo de competencia	86
Tabla 3. Porcentaje por capítulo de actividades según cada tipo de competencia	87

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como enfoque el análisis de libros didácticos de portugués como lengua extranjera bajo la teoría de la Competencia Comunicativa (CC). En la década de los 70's Hymes (1971), por medio de su aporte teórico, por primera vez presenta el aspecto social de la comunicación, dando un enfoque al contexto social y la interacción, sin los cuales sería muy difícil tener la "Competencia Comunicativa". Este término, hasta los días actuales, es exhaustivamente estudiado por una serie de expertos en el área del lenguaje, los cuales desarrollaron los componentes de la CC. Entre estos expertos y sus respectivos aportes sobre modelos de CC están Canale y Swain (1980) y Canale (1983); Bachman (1990); Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) y Celce-Murcia (2008); Cantero (2008), Almeida Filho (2015), entre otros.

Esa contribución permite ampliar espacios de discusión acerca de la enseñanza de idiomas en diferentes aspectos. Uno de estos sería sobre la elaboración de materiales didácticos. ¿En qué medida y cómo se observa el reflejo de estos estudios dentro de los libros didácticos destinados a la enseñanza de un idioma?

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), cuando se realiza una determinada tarea, se activan estrategias de competencias específicas, o sea, dependiendo de lo que se solicita en la tarea, se supone el desarrollo de determinado(s) tipo(s) de habilidad(es). Dentro del ámbito enseñanza-aprendizaje de idiomas, la ejecución de tareas significativas en el salón de clases juega un rol muy importante para la adquisición de la lengua que se está aprendiendo.

En ese contexto, el libro didáctico, en muchos casos, representa una herramienta de orientación para el profesor por diferentes razones. De acuerdo con Marisa Kimie Morita (1998) "el libro didáctico también alivia la tarea de planeamiento del profesor de PLE, pues todo autor de manual didáctico, al producir su material, hace un planeamiento general del curso a ser elaborado (p. 65)". Al adoptar determinado libro, el profesor a la vez adopta el enfoque que ese material ofrece. De ahí viene la necesidad de saber observar de forma crítica y profunda un manual didáctico.

Frente a eso, una de las finalidades de este trabajo es distinguir y caracterizar los componentes de la Competencia Comunicativa y, bajo estas informaciones crear categorías de análisis para observar en qué medida y como esta teoría se ve reflejada en las actividades propuestas por tres libros didácticos utilizados en institutos y/o centro de idiomas de la ciudad de Lima-Perú.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 – Situación problemática:

Según Franco y Almeida Filho (2015), el término “Competencia Comunicativa” (CC) se ha vuelto conocido por todos que se interesan en temas de lenguaje, sin embargo, hace falta saber cómo está siendo utilizado en el ámbito de la enseñanza de idiomas.

Aunque el salón de clases sea un ambiente potencialmente propicio para la adquisición de nuevas lenguas, por alguna razón, eso no está pasando con la frecuencia que desearíamos, especialmente cuando se trata de segundas lenguas. También interesa a nosotros, los que están involucrados en los estudios de lenguaje, saber cómo están siendo conducidas las clases con el fin de que se desarrolle la Competencia Comunicativa en los días actuales. (p. 17)

Partiendo de la presuposición de que muchos profesores tienen el libro didáctico como un instrumento de apoyo para la conducción de las clases, hace falta saber cómo estos libros traducen la teoría de la Competencia Comunicativa por medio de las actividades que ofrece a lo largo de sus unidades.

Por otro lado, algunos trabajos de investigación existentes que enfocan el análisis de libros didácticos para la enseñanza del portugués como lengua extranjera expresan de forma conclusiva la falta de un número significativo de actividades que prioricen el aspecto socio-comunicativo que está directamente relacionado con la competencia pragmática.

Los estudios en el ámbito de la lingüística relacionados al tema de la enseñanza y aprendizaje de idiomas han tenido importantes avances, sin embargo, transponer estos conocimientos a la práctica, por medio de la elaboración de materiales didácticos, todavía representa un reto. Por mucho tiempo los libros didácticos han privilegiado el aspecto estructural de la lengua y, aunque los conceptos relacionados a la Pragmática y Sociolingüística estén cada vez más presentes en las discusiones sobre competencia comunicativa, eso no se ve con frecuencia reflejado en muchos materiales de enseñanza.

1.2. **Formulación del problema**

1.2.1. Problema general

¿Cómo, en términos cuantitativos, se presentan los componentes de la Competencia Comunicativa en las actividades de los libros didácticos utilizados en las instituciones que imparten clases de portugués en Lima- Perú?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuántas actividades de los libros analizados tienen enfoque en la competencia gramatical, textual, ilocucionaria y sociolingüística?

1.2.3. Hipótesis

Como hipótesis general, se destaca que los libros de portugués para la enseñanza adolecen de un mayor equilibrio cuanto a la distribución de las actividades correspondientes a cada subcomponente de la competencia comunicativa. Para aprender un idioma, el alumno necesita adquirir una serie de habilidades o competencias que le permitirá comunicarse de manera efectiva, pues una interacción exitosa depende no solamente de conocimientos lingüísticos sobre el idioma, sino también pragmáticos.

Como hipótesis específica, se señala que los libros didácticos para la enseñanza del portugués se están enfocando más en un tipo de habilidad, o sea, presentan más actividades que se centran en la adquisición de la competencia gramatical, por medio de ejercicios estructurales.

1.3. **Objetivos**

A fin de demostrar la certidumbre de las hipótesis de trabajo expuestas, el presente trabajo propone alcanzar los siguientes objetivos:

1.3.1. Objetivo General:

Analizar las actividades propuestas por los libros didácticos del idioma portugués como lengua extranjera bajo la teoría de la competencia comunicativa.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- Describir los subcomponentes de la Competencia comunicativa que se relaciona con el aspecto lingüístico (Competencia gramatical, textual, ilocucionaria y sociolingüística).
- Clasificar las actividades propuestas por cada libro didáctico bajo categorías de análisis elaboradas a partir de la teoría de la competencia comunicativa.

- Establecer la frecuencia con que aparecen las actividades según el tipo de competencia comunicativa que demanda.

1.4. **Justificación**

1.4.1. **Justificación teórica**

El hecho de que el libro didáctico, para muchos profesores, representa una de sus principales herramientas de trabajo, implica en la necesidad de que sea constantemente un objeto de evaluación con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Tomlinson (2003), cuando evaluamos un libro, podemos identificar las prioridades de enseñanza-aprendizaje que han guiado su producción, los objetivos, las presuposiciones y metodología potencial.

Este trabajo propone la elaboración de categorías de análisis bajo la teoría de la Competencia Comunicativa, con las cuales será posible identificar el enfoque de determinada actividad, o sea, si está más o menos guiada al desarrollo de la competencia gramatical, textual, ilocucionaria o sociolingüística. El avance en los estudios lingüísticos hacia la enseñanza de un idioma extranjero ha demostrado que el desarrollo de la competencia comunicativa, en todas sus dimensiones, permite el entendimiento más amplio dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Según Bermúdez, L. y González, L. (2011):

la competencia comunicativa tiene un carácter eminentemente estratégico, tanto en lo individual como en lo colectivo y representa un requisito para entablar relaciones no solo saludables sino también productivas, que en el ámbito de las organizaciones contribuyen a sustentar el clima organizacional, el sentido de pertenencia y todos aquellos componentes que optimizan los procesos productivos. (p. 96)

Dependiendo de las necesidades de cada contexto de aprendizaje, el profesor puede trazar objetivos específicos, según su enfoque de trabajo. En algunos casos hay una relación de dependencia del profesor hacia el libro didáctico, sea por tener poca experiencia de trabajo o por desconocer, en términos teóricos, informaciones básicas que involucran el aprendizaje de una lengua extranjera. Así que, el libro de texto se convierte como una guía indispensable en su cotidiano como docente.

El término “Competencia comunicativa” (CC) se ha vuelto bastante conocido por todos que se interesan en tópicos del lenguaje, sin embargo, según Franco, M. M. S., y Almeida Filho, J. C. P. de. (2015), “todavía es importante saber cómo está siendo traducido el concepto de ese término en ámbito de la enseñanza de lenguas” (p.17). En esa perspectiva, hace falta saber de qué forma los componentes de la CC están distribuidos en los libros didácticos destinados a la enseñanza de una lengua extranjera. Cuando los aprendientes de ese idioma se encuentran en un contexto de no inmersión, se vuelve un reto para el profesor el desarrollo de situaciones reales de aprendizaje para que el alumno comprenda el idioma de una forma más amplia, no apenas desde una perspectiva estructural, sino también pragmática. Según Silva de Almeida (2019):

a competência comunicativa na língua alvo não surge tão naturalmente que não seja necessário o treino da mesma, e novamente para desenvolvimento desta competência, os alunos precisam de ter contacto com exemplos autênticos de comunicação na língua que aprendem. Assumindo que os alunos não se encontram num contexto em que a língua portuguesa seja sua língua segunda e que não se encontram em imersão na mesma, faz-nos falta pensar noutras maneiras de proporcionar este contacto direto em quantidade e qualidade com exemplos da língua. (p. 39-40)

1.4.2. **Justificación práctica**

Ha crecido el número de instituciones privadas y públicas en Lima que han agregado el idioma portugués en su currículo desde 2012. Esto se debe al aumento de la demanda de un público motivado en diversos aspectos, entre los principales son: estudios, trabajo y turismo.

Cada año el gobierno brasileño ofrece becas de graduación y post grado por medio del programa PEC-G y PEC-PG para alumnos extranjeros de varios países de latino américa, incluso peruanos. Uno de los requisitos para obtener esa beca es rendir el examen internacional de habilidades del idioma portugués. El cual es aplicado dos veces al año.

En vista de esto, es importante señalar que el éxito de un aprendiz de determinado idioma sea para la ejecución de un examen o de tareas cotidianas en un contexto de inmersión depende de su conocimiento previo sobre este idioma. Si ha aprendido en un instituto, por ejemplo, el trabajo del profesor, unido al material de trabajo utilizado tienen un papel muy importante en el proceso de aprendizaje.

1.5. Alcances y limitaciones

Este estudio se centra en el análisis de tres libros didácticos de enseñanza del portugués como lengua extranjera (Fale Português v. 1: português do Brasil para estrangeiros (2015); Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (2017); y Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros, 2017). Respecto al procedimiento de análisis de los libros descritos, se hizo una delimitación para darle una dinámica más práctica a ese proceso: de cada libro se ha separado tres unidades ubicadas respectivamente en su inicio, medio y final de la obra, en vista de que los libros didácticos manejan tipos de actividades que se repiten en cada unidad, lo que cambia es apenas el tema.

Varios teóricos se han detenido en el estudio de los componentes de la Competencia Comunicativa y han creado diferentes modelos para ilustrar dicha teoría. Esta investigación pone énfasis en los siguientes: Canale y Swain (1980) y Canale (1983); Bachman (1990); Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) y Celce-Murcia (2008).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Antecedentes Internacionales

De acuerdo con Taset (2015), en la práctica, el material didáctico funciona como una plataforma indispensable para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sin embargo, todavía hay debates en los cuales se discuten acerca de la idoneidad de materiales disponibles en el mercado, o sea, los libros comerciales. Además, algunas investigaciones demuestran la necesidad de que el profesor tenga una postura analítica sobre el material que adopta para sus clases, a fin de cumplir sus objetivos de enseñanza.

La profesora Verónica González (2015), de la Universidad de Brasilia, en su tesis “*Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas*” (Análisis de enfoque de material didáctico para la enseñanza de lenguaje), ha expuesto los datos de la investigación sobre dos libros didácticos de enseñanza del portugués como lengua extranjera, partiendo de la observación de actividades.

Para hablar de este tema, inicialmente la autora trata de explicar el complejo proceso de composición de este tipo de material pedagógico. En muchos casos, los autores de estos materiales afirman haber seguido determinado tipo de enfoque o teoría para su elaboración, pero en realidad se observa algo completamente, o en parte, distinto de lo que los autores expresan. Por ejemplo, hay muchos libros didácticos identificados por sus autores como comunicativos, sin embargo, no siempre quiere decir que las actividades propuestas se configuran de esta manera.

Pensando en ese problema González orienta su investigación partiendo del siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es el enfoque predominante en los libros didácticos de portugués como lengua extranjera producidos en Argentina? ¿Se trata de un enfoque comunicativo o gramatical?

Antes de empezar el análisis de dos libros de texto elaborados y utilizados en Argentina (“Horizontes – Rumo à Proficiência em Língua Portuguesa” y “Brasil Intercultural - língua e cultura brasileira para estrangeiros”), la autora hace una breve revisión histórica acerca de la publicación de los libros de enseñanza del portugués para extranjeros producidos en Brasil y en el exterior y los ordena en una tabla indicando la

fecha, autor y lugar de publicación. De éstos, el primero fue elaborado y publicado en 1954 y el más reciente en 2008. Estos son datos conseguidos hasta la fecha de dicha investigación (2015).

La metodología seguida por González busca definir los indicadores de enfoque de un libro de texto. Ella se basa en una serie de categorías para clasificar el enfoque de cada libro en estudio. Partiendo de esto, se plantearían cuestiones para el análisis individual de estos libros. Para analizar las tareas de los libros, ella los caracteriza en tres tipos: Comunicativa, pre comunicativa y de práctica del código lingüístico.

La interpretación de los datos colectados se construye partiendo de las concepciones presentadas por el marco teórico utilizado por la autora. Éste abarca las ideas del modelo de la Operación Global de la Enseñanza de Lenguas (OGEL) elaborado por Almeida Filho, el cual configura cuatro materialidades omnipresentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases y sus extensiones: planeamiento 1) planificación del curso, 2) producción o selección de materiales didácticos; 3) Las experiencias en las clases y sus extensiones (el método) y 4) Evaluación del rendimiento o proficiencia de los alumnos. Es sobre la segunda materialidad que la autora investiga partiendo de la idea de que existe un enfoque de enseñanza subyacente al material didáctico.

Al final González concluye su trabajo observando que el libro “Brasil Intercultural” se caracteriza más como pré-comunicativo, con fuerte presencia del enfoque gramatical y algunos rasgos característicos del enfoque comunicativo”. Por otro lado, el libro “Horizontes” lo categoriza como un libro predominantemente comunicativo, aunque todavía no puede ser declarado como totalmente empapado de rasgos característicos de este tipo de enfoque debido a la fuerte presencia de actividades pré-comunicativas, o sea, actividades que estarían entre el enfoque gramatical y comunicativo, en estado de transición.

De alguna manera la conclusión de la autora acerca de uno de los libros analizados refuerza la hipótesis específica de este trabajo, la cual se guía por la idea de que los libros de texto se enfocan más en actividades relacionadas a conocimientos gramaticales que pragmáticos.

Otro trabajo de investigación (tesis de maestría) que se propuso comprobar si los manuales se ajustan a la metodología defendida por sus autores pertenece a María González Sánchez (2016). En su tesis intitulada “Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro” la autora presenta casos de incoherencia entre el discurso de los autores y el contenido de los libros

didácticos, luego de haber analizado nueve manuales de enseñanza del español como lengua extranjera.

Además de eso, su método de trabajo (descriptivo) y forma de análisis pautada en el intento de comprobar la relación existente entre un conjunto de principios teóricos y la práctica didáctica que se trasluce de los libros didácticos, permitieron identificar la presencia o ausencia de determinados rasgos en estos materiales. Las preguntas de su instrumento de análisis (en un total de 40) se agrupaban de acuerdo a diferentes tópicos (Contenidos, Competencias, Destrezas comunicativas, Gramática, Léxico etc.). Uno de estos tópicos, “Atención a la diversidad”, está compuesto, por ejemplo, por tres preguntas: ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado?; ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?; ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje? (González Sánchez, 2016, p. 37).

Respecto a la pregunta que intenta identificar si los libros didácticos cuentan con variedad de actividades que cubran diferentes estilos de aprendizaje, se pudo observar, entre los nueve libros evaluados, que cinco de ellos cumplen satisfactoriamente en relación a ese aspecto, mientras que cuatro de ellos tienen algún tipo de limitación.

Por otro lado, la autora Fernanda Ricardo Campos (2017), del Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), ha desarrollado un trabajo de investigación que considera el aspecto de la variación lingüística en los libros de texto destinados a la enseñanza del portugués como lengua extranjera: “A variação linguística no livro didático de PLE e sua percepção pelo professor” (La variación lingüística en el libro de texto de PLE y su percepción por el profesor)

La relación de ese trabajo con el que se pretende desarrollar en esta investigación tiene que ver con el tema de la competencia sociolingüística, una de las habilidades que será analizada. Sus objetivos principales son: 1) verificar si los libros de texto elegidos para la investigación promueven propuestas de trabajos pedagógicos que hacen referencia a tópicos de variación lingüística; 2) averiguar cómo se presentan los textos orales y/o escritos de estos libros, sus actividades de comprensión y producción textual; 3) observar las explicaciones y exploraciones de aspectos gramaticales y lexicales que permiten un trabajo hacia la concientización de la variación lingüística; y por último 4) entender como el profesor que utiliza los libros en estudio lo evalúa partiendo del concepto de “variación lingüística”.

La autora explica que el concepto de variación lingüística está directamente asociado a una concepción de lengua pautada en el aspecto social. Bajo ese punto de vista,

la lengua, construida socialmente, se presenta como un sistema heterogéneo, el cual a la vez tiene su estructura y, por otro lado, presenta variabilidad. Esta se categoriza por diferentes tipos de variables: estándar, no estándar, conservadora, innovadora, estigmatizada y de prestigio.

La situación problemática planteada por la autora se basa en el hecho de que el alumno de lengua extranjera puede tener dificultades de interactuar utilizando la lengua objetivo en una situación real si él es sometido a solo un tipo de enfoque que pone énfasis a las normas del uso estándar en las clases. Además, las políticas públicas en el área de la educación, una de ellas denominada “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), demuestran preocupación en relación al tema de la Variación Lingüística en los libros de texto, tanto que estipula criterios para las evaluaciones de obras didácticas relacionadas a esa área de los estudios de lenguaje.

Su metodología se caracteriza como cualitativa, pues describe lo observado en dos libros de PLE (Portugués como Lengua Extranjera): “*Muito Prazer*” – *Fale o Português do Brasil*”, de Gláucia R. Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, publicado em 2008, pela Editora Disal; y “*Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*”, de Maria Harumi O. de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi, edição de 2012, publicado pela Editora SBS.

Se estableció tres posibles respuestas para las preguntas que guiaron el análisis de los libros: sí, no y parcialmente. Se observó actividades de lectura de textos y sus respectivas tareas, explicación de vocabulario, cuestiones gramaticales y habilidades auditivas. Todos los datos fueron inventariados, con el objetivo de analizarlos desde la perspectiva de la variación lingüística.

Aunque en la presentación de los dos libros se afirma que haya una propuesta de trabajo comunicativo y que, por lo tanto, se presupone un direccionamiento hacia la adquisición de la competencia sociolingüística, los datos observados no demostraron ese enfoque. Según la autora, el libro “Bem Vindo!” no incorpora resultados de investigaciones sociolingüísticas en la elaboración de sus actividades y textos. Respecto al libro “Muito Prazer”, existe una propuesta supuestamente comunicativa, sin embargo, que enfatiza un lenguaje del cotidiano todavía enraizado en la enseñanza tradicional. Desde una perspectiva general, los dos libros, cuando presentan textos o actividades relacionadas a la variación lingüística, estos no son bien desarrollados.

Ese trabajo tiene vinculación directa con el que pretendemos desarrollar porque su marco teórico se basa en el concepto de competencia comunicativa desde la perspectiva

de la sociolingüística que determina los diferentes tipos de variaciones existentes en una misma lengua (geográfica, sociocultural, individual, de canal y temática.). Esa clasificación nos puede ayudar a identificar las actividades que supuestamente intentan desarrollar la competencia sociolingüística.

Otro trabajo de investigación que dialoga con el nuestro es el de Sijuan Tang (2015) “Aspirações e dificuldades: Livro didático como instrumento de Interação-professor e aluno”. Tiene su enfoque también en la enseñanza de lengua extranjera en un contexto de no inmersión. Se trata, metodológicamente, de un estudio cualitativo que se basa en instrumentos de colecta de datos e incluye la aplicación de cuestionarios a profesores y alumnos de portugués como lengua extranjera en China.

Por medio de ese trabajo, el investigador busca contestar a los siguientes cuestionamientos: 1. ¿Cuáles son los libros didácticos de portugués adoptados en las universidades seleccionadas para esa investigación en China? 2. ¿En qué medida las necesidades de los usuarios son subsanadas con esos libros didácticos? 2.1. ¿Cómo sería un libro perfecto en su concepción? 3. ¿Qué propuesta de material se puede ofrecer como subsidio al proceso de enseñanza y aprendizaje luego de este análisis?

Por estos cuestionamientos se puede inferir el alto grado de importancia que se otorga al libro didáctico, además de la necesidad de que haya más propuestas. Tal vez eso ocurra porque las que ya existen, supuestamente, no están funcionando para la efectiva adquisición de la lengua objetivo. Esa problemática es explicada por el autor que considera una serie de aspectos: la falta de profesores cualificados y, por lo tanto, incapaces de elaborar materiales didácticos; el espacio de la tecnología en los salones de clases que todavía se ve bastante limitado y la discrepancia entre los métodos de aprender entre profesores y alumnos.

El marco teórico utilizado por el autor le sirve como un fundamento para entender algunas implicaciones existentes en la tarea de entrevistar, como también en la interacción en clases. Por eso trata de explicar los conceptos de interacción y contextos, relacionados a su tipología. Además, hace referencia a la teoría de los actos de habla como un instrumento para inferir acerca del discurso de su interlocutor: “Cuando un informante dice ‘pienso que’, ‘supongo’, ‘de hecho’, ‘puede ser que’, ‘tal vez’ etc., él está diciendo mucho más sobre él y sus posiciones, convicciones que sobre el contenido de la conversación misma.” (TANG, 2015, p. 21)

Los resultados de la encuesta enseñan que los libros didácticos utilizados en China son elaborados por autores extranjeros, en consecuencia, según el autor, “tiene una lógica

distante de la china”. Se trata de ediciones antiguas, carentes de una revisión y actualización. Así, cuando los alumnos salen de su país para estudiar en un intercambio, sienten que lo aprendido dista bastante de la realidad local. O sea, los libros utilizados no cumplen con la demanda de docentes y discentes, además los primeros alegan que no tienen tiempo suficiente para elaborar su propio material didáctico que cumpla con los objetivos de aprendizaje de sus alumnos.

De acuerdo con los datos de la entrevista, los profesores admiten: a) Falta de experiencia en la enseñanza e instrucciones de los especialistas; b) Falta de materiales para servir de referencia; y c) Dificultades para equilibrar el trabajo docente y el científico. Estos puntos, también son vistos, por los profesores, como los que causan desmotivación a la hora de elaborar materiales didácticos para su grupo de alumnos. Sobre esa problemática encontrada, el autor sugiere que haya una reflexión sobre las dificultades involucradas en el proceso de producción de los materiales. Solo partiendo de esa reflexión sería posible proyectar caminos de actuación y contribución para la carrera de los profesores chinos que se dedican a la enseñanza del portugués.

En vista de eso se observa la complejidad del problema que en gran parte se relaciona con la falta de capacitación y apoyo al profesor. Diferentemente de China, en Perú tenemos la Asociación de Profesores de Portugués como lengua extranjera (APPLE-PE) la cual fue creada en julio de 2017. Desde su creación, a cada año se realizan congresos. En estos los profesores pueden compartir experiencias y participar de charlas con profesores especialistas invitados de otros países. Además, durante el año hay capacitaciones con temáticas específicas, que buscan crear espacios de discusión sobre la práctica docente.

Antecedentes Nacionales

Por último, se ha podido observar el trabajo de la autora Minnie Lozada que, por medio de su artículo “Reflexiones sobre una propuesta oficial de materiales de enseñanza de segunda lengua” (2013), basado en un estudio documental, enseña las ideas directrices del material de enseñanza del castellano como lengua extranjera, producido y distribuido por el Ministerio de Educación del Perú. Este material estaría dirigido a las comunidades rurales donde su lengua materna es distinta al idioma oficial.

Ese trabajo es guiado por una interrogante que viene a la vez acompañada de una situación problemática: ¿Cómo preparar materiales que cubran diferentes grados de dominio lingüístico de los alumnos y cumplan con las necesidades de escuelas unidocentes, donde hay dos o más grados dentro de una misma aula? Ese es uno de los

varios cuestionamientos planteados respecto a la producción de materiales didácticos en general.

La metodología empleada se caracteriza por ser un estudio documental que combina la descripción con elementos de carácter explicativo para tratar de determinar cómo caracteriza el Ministerio de Educación el enfoque didáctico elegido para la enseñanza de segunda lengua en la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en las Guías para el Maestro y otros documentos de enseñanza publicados. Hace falta decir que de acuerdo con el material de apoyo destinado al profesor, el enfoque didáctico a ser desarrollado en clase es el “comunicativo”. Para el marco teórico la autora busca referencia a dos estudiosos del método comunicativo.

Después del análisis de las obras utilizadas para la enseñanza bilingüe, Lozada concluye que definitivamente la propuesta de las dos guías considera un enfoque y metodología comunicativa en la que interesa no la forma sino el mensaje. Sin embargo, afirma no estar segura que en todos los contextos tengan buenos resultados, por eso enfatiza la necesidad de conocer resultados de su aplicación en contextos similares al de las escuelas rurales del Perú. Además, la autora añade que:

El enfoque comunicativo que propone el Ministerio supone un profesor de primaria consciente de lo que sucede con su alumno al aprender y usar las dos lenguas, que conoce la estructura de dichas lenguas y el desarrollo alcanzado por éstas para tratar temas del currículo, y que maneja, además, estrategias de enseñanza propias del método elegido. (Lozada, 2013, p. 109)

La investigación de la autora nos permite entender que no basta con que exista un grupo especializado que elabore un libro de texto y una guía para los maestros con la finalidad de alcanzar el objetivo de formar estudiantes bilingües. El profesor que va a recibir ese material tiene que estar preparado para entenderlo y utilizarlo de manera adecuada. O sea, hace falta que haya una formación especializada y continua para el profesor, basada en el objetivo que se quiere alcanzar hacia los estudiantes de las comunidades rurales: proporcionar una educación bilingüe intercultural.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. La Distinción entre los Conceptos de *Tarea, Actividad y Ejercicio*:

El objetivo general de esta investigación está enfocado en el análisis de actividades presentadas por los libros de texto, y cuando leemos o escuchamos hablar de este tipo de material, solemos depararnos con los conceptos de tarea, actividad y ejercicio. De esa forma, hace falta aclarar acerca de las definiciones y referencias sobre cada uno de ellos dentro del ámbito de la enseñanza de una segunda lengua, visto que a lo largo de este trabajo son palabras que serán continuamente utilizadas.

Haupt (2010), comenta que, luego de haber leído el texto de presentación de su objeto de estudio (la obra “Themen Aktuell”, destinada al aprendizaje del alemán para jóvenes y adultos), el término “actividad” es utilizado para referirse a todas las propuestas de los autores de esa obra y puede, así, corresponder a ejercicios o tareas.

Haupt (2010) menciona el término “ejercicio” en varias partes de su texto intitulado “*Abordagem por Tarefas no Ensino de LE: As Atividades do Themen Aktuell*” (Enfoque por Tareas en la Enseñanza de LE: Las actividades de Themen Aktuell). A lo largo de su investigación la palabra “ejercicio” está relacionada a algunas características particulares: como “algo simple y breve”, como aquello que se refiere estrictamente a temas gramaticales en el cual el aprendizaje es intencional y el resultado obtenido es lingüístico, pues su enfoque está en la forma. En otras palabras, es por medio del ejercicio que se automatiza los conocimientos explícitos de las reglas gramaticales.

La definición dada por el Glosario de Lingüística Aplicada (1998) a la palabra “ejercicio” tiene relación con lo que fue expuesto en el último párrafo: se trata de una categoría de actividad corta conducida en clase por el profesor como práctica de lengua no solo en los salones de clases, sino también entre los aprendientes que estudian solos. El enfoque está en la forma de la lengua y en el vocabulario por medio del empleo de reglas en transformaciones, rellenar espacios, imitar modelos y automatización por repeticiones.

Por otro lado, en su investigación, Haupt (2010) presenta el siguiente concepto específico para referirse a “actividad”: la responsable por maximizar o minimizar las oportunidades de aprendizaje. Pero, en general, ese término es tratado de forma genérica para referirse a todo tipo de práctica que objetiva el aprendizaje del idioma: “actividades” de comprensión oral, de lectura y de escritura. Sin embargo, el término que tiene más larga lista de conceptos, mayormente cuando el tema es enseñanza de idiomas, es “tarea”.

En ese ámbito, dicho término está asociado como unidad promotora de adquisición de una segunda lengua, que va en contra a la enseñanza tradicional, la cual está mayormente basada en temas gramaticales. La significación dada a ese término (tarea) en el aprendizaje de idiomas es tan singular que incluso es tomada para caracterizar una clase específica de enseñanza: “Enseñanza por tareas”, la cual, según Haupt, se constituye en un programa de enseñanza por proceso. Ésta se diferencia de la “enseñanza por producto” en el cual el contenido se destaca por ser el blanco del aprendizaje.

En otras palabras, un programa por proceso no presenta una especificación previa del contenido de enseñanza, sino actividades de aprendizaje que objetiva comprometer a los alumnos hacia el intercambio y construcción de sus conocimientos. Por ese motivo el concepto de tarea está directa y estrictamente relacionado a las ideas de aprendizaje, procesos cognitivos (inferencia, deducción y raciocinio práctico), procedimientos comunicativos, interacción y significado.

La tarea se diferencia de las actividades utilizadas dentro de los moldes tradicionales porque tiene un propósito comunicativo, en ésta se presentan usos del lenguaje que se asemejan a los que se puede presenciar en la vida real como escribir una carta solicitando informaciones, dejar una nota o posicionarse frente a un determinado tema. O sea, cuando una actividad lleva al alumno a adecuar su enunciado hacia su interlocutor y al propósito comunicativo, entonces esto se trata de una “tarea”.

Cuando compara tarea con ejercicios, Ellis (2003) aclara que la postura del aprendiente frente a una tarea y un ejercicio cambia, al igual que el tipo de aprendizaje. Como la tarea tiene un enfoque en el aprendizaje, eso quiere decir que los alumnos van a utilizar la lengua de una forma pragmática, va a desarrollar sus habilidades por medio de la comunicación y por eso tienen que asumir la función de usuarios de la lengua en estudio. De esa forma el aprendizaje es “incidental”. Por otro lado, en un ejercicio, como su enfoque está en la forma, los participantes tienen la función de alumno y el aprendizaje es intencional.

Aunque la idea de “tarea” se asocie estrictamente con el “significado” de la lengua en estudio, Ellis (2003) defiende que:

Mientras una tarea requiere que un aprendiz actúe en primer lugar como usuario de la lengua y ponga atención a la transmisión de mensajes, esto permite que se preste atención periférica para decidir qué formas usar. Además, al realizar una tarea, la atención del que está aprendiendo puede cambiar momentáneamente para la

forma, ya que adoptan temporalmente el papel de los estudiantes de idiomas. (p. 05)

De esa forma, la autora quiere enfatizar que, en la práctica, dentro del salón de clases, en medio a una actividad comunicativa, el alumno, en algún momento, va a detener su atención al insumo estructural obtenido en alguna otra clase anterior para poder realizar la tarea comunicativa de la mejor forma posible. Dentro de las líneas generales acerca de cada concepto observado, se puede ver abajo un ejemplo de lo que se configura como ejercicio:

Figura 1

Ejemplo de un ejercicio

B1 Verbo ficar

1. Leia o exemplo e faça o mesmo.

- Vou à Bahia na semana que vem.
- Quanto tempo você vai ficar lá?
- Vou ficar 5 dias.

• Ele vai para Paris.

• Quanto?

• Ele

• Nas férias, vamos ficar com nossos pais.

• Quanto

• Nós

2. Leia o exemplo e faça o mesmo.

Exemplo: Eu/estar no Rio/ficar em Ipanema.

Quando eu estou no Rio, eu fico em Ipanema.

Eu/estar em férias/ficar na praia.

.....

Nós/ir ao clube/ficar na piscina.

.....

Eles/visitar Belém/ficar com amigos.

.....

Ela/viajar para o Brasil/ficar na Amazônia.

.....

Eu/ir à casa da fazenda/ficar longe do barulho da cidade.

.....

Nota: Tomado de Lima (2017) “Novo Avenida Brasil 1” (p. 26)

En este ejercicio se observa el objetivo centrado en el uso del verbo en portugués “ficar”. El alumno debe elaborar sentencias basadas en los ejemplos expuestos. El enfoque acá está estrictamente relacionado en la forma, o sea, está en la sistematización del idioma. Según González (2015), en ese tipo de actividad “siempre hay una rutinización relacionada a la práctica de un tópico de gramática, vocabulario o fonética.” (p. 109). El concepto de “rutinización” se refiere directamente a la idea de ejercicios de rutina basados en la práctica del código lingüístico, sea de una forma oral o escrita.

Por otro lado, la “tarea” tiene un enfoque mayor en la comunicación, abajo presentamos una actividad en que uno de los aprendientes adopta el rol de usuario del idioma para pedir informaciones sobre un hotel en Foz de Iguazú:

Figura 2

Ejemplo de tarea.

C1 1. Você está hospedado no melhor hotel da cidade.
Seu colega faz muitas perguntas sobre o hotel.



© Foto cedida pelo Hotel Cataratas.

H★★★★
HOTEL DAS CATARATAS
Rodovia das Cataratas, km 28 - 85890
Foz do Iguaçu - PR - Tels.: (0455) 74-2666 e
72-4479 - Telex. (452) 113

Localização: Parque Nacional Iguaçu
Acomodação: 200 apartamentos.
Serviços no Apartamentos: Telefone, geladeira, TV a cabo, ar condicionado, aquecimento central, música ambiente.
Serviços do Hotel: Restaurante, bar, *coffee shop*, sala de reuniões (50), internet, estacionamento, piscina aquecida, quadra de vôlei, de futebol, tênis, *playground*, cofre.
Serviços Especiais: Loja de souvenirs, joalheria, agência de viagens, mirante. Taxa de serviço (10%) incluída na nota. Aceita cartão de crédito.

a diária o conforto o serviço
os quartos o bar e o restaurante



Nota: Tomado de Lima (2017) “Novo Avenida Brasil 1” (p. 30)

En esta tarea, se presenta una situación ficticia en la cual se supone que el usuario del idioma (colega A) está hospedado en el mejor hotel de la ciudad de Foz de Iguazú y su compañero (colega B) hace preguntas para obtener informaciones acerca de este lugar. Partiendo de las informaciones que está al costado de la imagen o de otras conseguidas por medio de una actividad de investigación previa, el interlocutor (colega A) intentará responder sobre las dudas de su compañero, el cual podría estar comunicándose por teléfono, o, supuestamente, en persona, cuando el otro haya regresado de las vacaciones.

Uno de los cuestionamientos de nuestro trabajo está enfocado en la siguiente pregunta: ¿Cómo, en términos cuantitativos y cualitativos, se presentan los componentes de la CC en las actividades de los libros didácticos utilizados en las instituciones que imparten clases de portugués en Lima- Perú? Como se observa, utilizamos el término genérico, porque estamos hablando desde una perspectiva más amplia, sin embargo, al momento de discutir acerca de las actividades de los libros propuestos, obviamente, para

ser más específicos utilizaremos el término ejercicio dentro de la perspectiva expresada por González (2015), como tipo de actividad que objetiva la mecanización de estructuras gramaticales o elementos lexicales. Cuanto al término “tarea”, lo entenderemos como un tipo de actividad que enfoca mayormente en el significado, pues se prioriza el aspecto pragmático del idioma en estudio.

2.2.2. Teoría de la Competencia Comunicativa.

En este subcapítulo, expongo, brevemente, sobre el surgimiento del concepto de Competencia Comunicativa (CC), además presento algunos modelos de la teoría que se formó sobre ese concepto. En vista de que uno de mis objetivos es crear categorías de análisis basadas en las sub competencias de la CC, hace falta entender qué elementos o ideas estarían relacionadas a cada sub competencia.

Hymes fue el primer teórico que trató el concepto de competencia comunicativa desde una perspectiva antropológica, lo asoció a la idea de interacción entre hablantes dentro de un contexto social. A partir de esta fundamentación otros estudiosos elaboraron modelos teóricos que se relacionaran con el enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas.

Los pioneros en ese enfoque fueron Canale e Swain (1980) y más adelante Canale (1983). Éste define la competencia comunicativa como algo que se refiere a dos cosas: conocimiento y habilidad para utilizar este conocimiento en interacciones de comunicación real. “Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication.” (Canale, 1983, p.5)

El referido autor ha definido a los componentes de la CC, proponiendo la siguiente división: Competencia gramatical (se relaciona con las reglas morfológicas, de ortografía, pronuncia, lexicales, sintácticas y fonológicas); Competencia sociolingüística (capacidad de expresarse adecuadamente en diferentes contextos de uso y condiciones sociales.); Competencia Discursiva (elaborada por Canale en 1983, se refiere a la comprensión y producción sea de discursos orales o escritos, observando aspectos como cohesión y coherencia); Competencia Estratégica (formada por elementos verbales y no verbales que pueden ser utilizados para cubrir algunas fallas o interrupciones en la comunicación, debido a limitaciones del hablante respecto a sus conocimientos sobre el idioma o

dificultades para acceder a determinado elemento lingüístico, las cuales podrían estar relacionadas a un olvido repentino, por ejemplo).

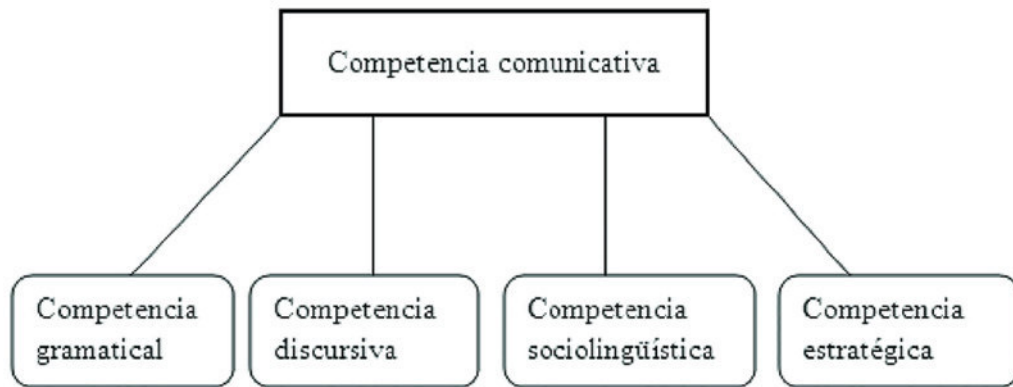
Según los autores, la importancia de la competencia gramatical está en el hecho de que permite al hablante comprender y expresar el sentido literal de las expresiones correctamente. Por otro lado, para tener competencia sociolingüística el hablante necesitaría conocer sobre las diferentes funciones comunicativas, cómo se caracteriza cada situación y finalmente aplicar la forma, ajustándola de acuerdo a contextos culturales específicos. La elaboración e interpretación de textos, atendiendo al aspecto estructural y a las convenciones lingüísticas de los diferentes géneros del discurso, implica la competencia discursiva. Sobre la competencia estratégica, Iragui (s.f.) destaca sobre la existencia de estudios que enseñan estrategias comunicativas más frecuentes y expone algunos ejemplos observados por Manchón, (1993):

Ajustar el mensaje utilizando un término en el lugar de otro. Por ejemplo, decir «clavo» en vez de «tornillo»; Utilizar mímica o gestos para hacerse entender; Describir un objeto cuando se ignora su nombre. Por ejemplo, «lo que usas para poner la ropa lisa» (en vez de decir «plancha»); Acuñaiones léxicas. Por ejemplo, «Estas cosas se utilizan para luz, para luzar» (Iragui, s.f., encabezado 3.1, párr. 4)

Sobre esto, Canale y Swain (1980) están de acuerdo con Stern (1978) al afirmar que esas estrategias de “supervivencia” comúnmente se adquieren en experiencias de comunicación de la vida real, o sea, difícilmente ocurre en el contexto de enseñanza formal donde no haya comunicación significativa.

Figura 2

Modelo de Competencia Comunicativa



Nota: Tomado de Canale e Swain, 1980

En el ámbito de la enseñanza formal de idiomas, ¿cómo podemos saber exactamente qué ha aprendido nuestros alumnos después de un período de estudios? Obviamente podremos contestar a esa pregunta por medio de una palabra clave: la evaluación. Ésta puede ser utilizada como una herramienta para medir la proficiencia lingüística en términos generales, o sea, respecto al uso global de la lengua, así como más específicos, es decir, desde una destreza en particular.

Lyle F. BACHMAN (1990), con el intento de buscar respuestas para las indagaciones de otros teóricos respecto al cuestionamiento sobre qué es tener proficiencia lingüística en determinado idioma, desarrolla lo que él supone ser una “respuesta inicial” bajo la convicción de que, para elaborar evaluaciones de proficiencia lingüística, hay que definir claramente no solo las habilidades que se quiere medir, sino los medios por los cuales se observa y se mide.

Esas ideas dialogan con el hecho de que, antes de elaborar un curso de idiomas, pensamos en el currículo y unido a esto nos cuestionamos sobre qué queremos que los alumnos aprendan, cuáles habilidades deben saber desarrollar utilizando la lengua objetivo. En consecuencia, una de las medidas tomadas es la adopción de un libro didáctico comercial que esté alineado a los objetivos establecidos o, en otras circunstancias, se opta por la elaboración de un libro didáctico propio, basado en el contexto local.

Las habilidades o competencias lingüísticas definidas por Bachman (1990) y Canale y Swain (1980) van de la mano con la idea de utilización de la lengua comunicativamente. En términos teóricos, Bachman estructura sus ideas acerca de la Habilidad Comunicativa del Lenguaje proponiendo tres componentes: la competencia

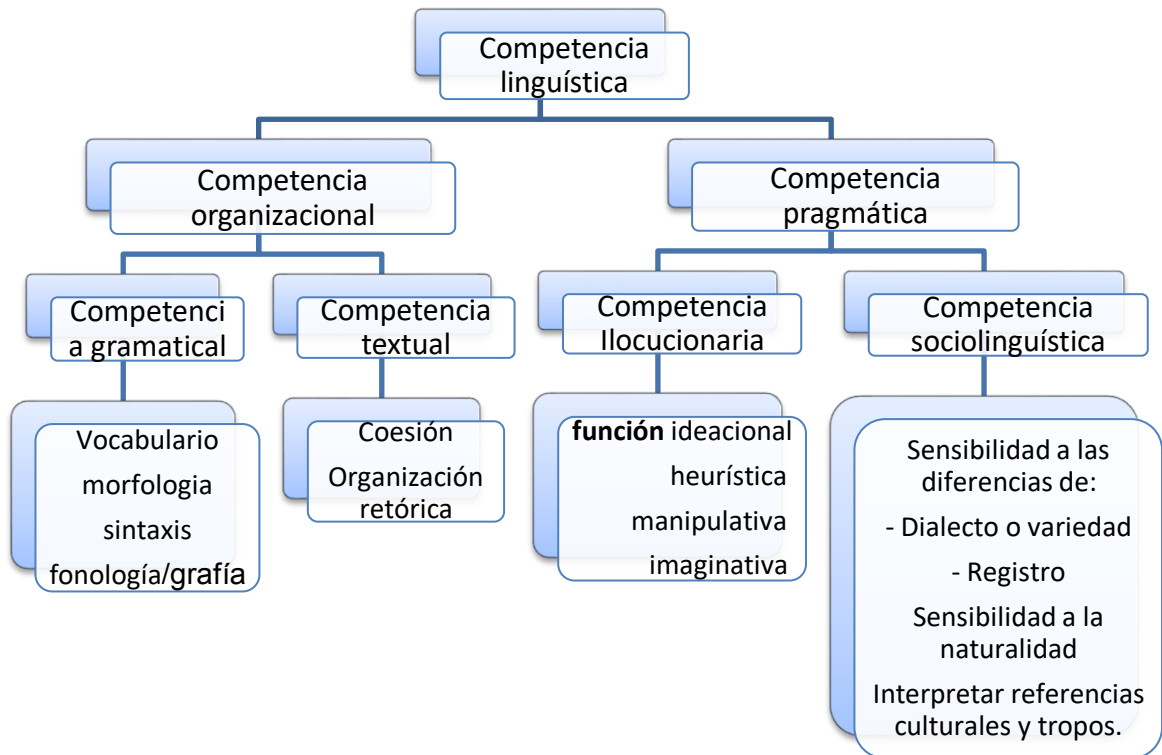
lingüística, la competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos. Sobre éstos presenta su definición central:

La competencia lingüística comprende, esencialmente, un conjunto específico de componentes de conocimiento que son utilizados en la comunicación por medio de la lengua. Competencia estratégica es el término que emplearé para caracterizar la capacidad mental de implementar los componentes de la competencia lingüística en el uso comunicativo y contextualizado de la lengua. Los mecanismos psicofisiológicos se asocian a los procesos neurológicos y psicológicos involucrados en la ejecución real de la lengua como fenómeno físico (sonido, luz). (BACHMAN, 1990, p. 84 y 85)

En el modelo de Competencia Comunicativa propuesto por Bachman, los componentes de la competencia lingüística se asocian a los conceptos de morfología, sintaxis, vocabulario, cohesión y organización retórica en un solo componente: la competencia organizacional. Por otro lado, encontramos la “competencia pragmática” que se asocia no solo con elementos de la competencia sociolingüística sino también con habilidades relacionadas a las funciones que son realizadas por medio del uso de la lengua. Para ilustrar esa descripción teórica el autor presenta diagrama arbóreo a continuación:

Figura 3

Dimensiones de la competencia lingüística según Bachman (1990)



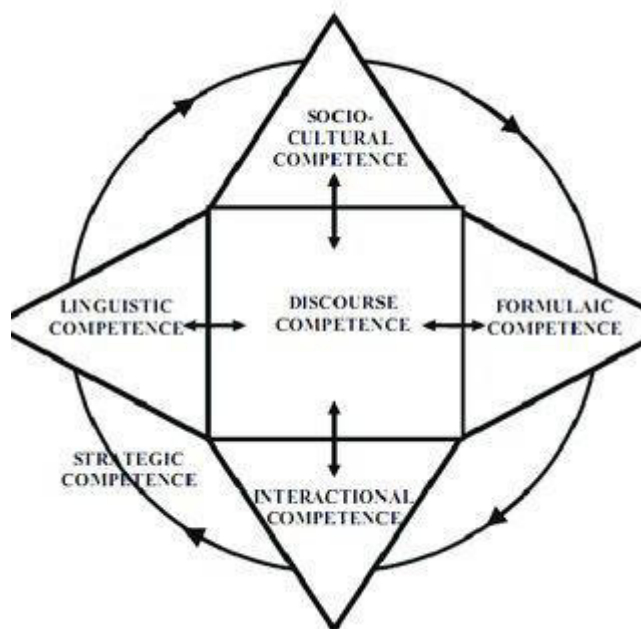
Basado en estudios anteriores, el autor reconoce que para utilizar la lengua desde una perspectiva comunicativista, hace falta tener conocimientos lingüísticos o competencia en la lengua, con el objetivo de implementar o usar esa competencia. Por eso observa cada elemento perteneciente al esquema presentado como fundamentales para el desarrollo de la habilidad comunicativa, pues interactúan entre ellos y el contexto donde la lengua es utilizada. En 1996, Bachman y Palmer publican el libro “Language practice in testing: designing and developing useful language test” en el cual retoman el concepto de competencia comunicativa utilizado como base para la elaboración de testes de lenguaje, en ese estudio la competencia ilocucionaria es denominada como “funcional”.

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) han elaborado un modelo teórico de competencia comunicativa, según ellos, motivados en la creencia del potencial del enfoque comunicativo en la enseñanza de una segunda lengua. Además, afirman que los sub componentes de dicho modelo teórico podrían ser utilizados como una basis de contenido para diseñar un programa de estudios.

Así, partiendo del modelo de Canale y Swain, elaboran uno más detallado que abarca las siguientes competencias: Accional (tiene relación con la competencia ilocucionaria, propuesta por Bachman), Lingüística, Discursiva, Sociocultural y Estratégica. Sin embargo, más adelante, Celce-Murcia (2007) elabora un modelo actualizado de CC. Su objetivo es proponer la utilización de los subcomponentes de la CC para la planificación de cursos de idiomas. A este modelo revisado la autora agrega la competencia Formulaica la cual se refiere a los fijos y prefabricados fragmentos de lenguaje que los hablantes usan con frecuencia en las interacciones cotidianas (modismos, estructuras lexicales, frases fijas etc.) y la competencia Interaccional, la cual se relaciona con la Accional mencionada en el modelo anterior.

Figura 4

Modelo de Competencia Comunicativa según Celce-Murcia



Nota: Tomado de Celce-Murcia (2007)

Aunque los tres modelos, principalmente los dos primeros, presenten una organización jerárquica de los componentes de la competencia comunicativa presentados, los tres autores citados coinciden en afirmar que cada componente interactúa entre los demás según las características de la situación de uso de la lengua: “es esa interacción propiamente dicha entre las varias competencias y el contexto de uso de la lengua que caracteriza el uso comunicativo del lenguaje.” (Bachman, 1990, p. 88)

A partir de lo que fue expuesto, se observa que hay semejanzas entre los autores respecto a cuatro componentes de la CC: Competencia gramatical o lingüística;

Competencia textual o discursiva; Competencia ilocucionaria o funcional y Competencia Sociolingüística. A partir del siguiente subcapítulo se hará un estudio detallado acerca de estos componentes para identificar a los conceptos que se relacionan con cada uno de ellos explicitados.

Estas informaciones servirán para la elaboración de las categorías de análisis, las cuales serán aplicadas para la observación del objeto de estudio de esta investigación. Uno de los objetivos de este trabajo es clasificar y distinguir las actividades presentes en los libros didácticos en estudio bajo la teoría de la competencia comunicativa, para esto se necesita observar las características específicas de cada tipo de competencia.

Competencia Gramatical o Lingüística:

Antes de tratar con detalles acerca del concepto de “competencia gramatical”, hace falta irnos por un breve recorrido hacia la teoría establecida frente a la idea de “gramática”. Esta teoría es fruto de una serie de investigaciones etimológicas desarrolladas por los eruditos desde el siglo II antes de Cristo. En ese entonces ya había el interés de clasificar las relaciones entre las palabras, así que, como ocurre en todo proceso de investigación, empezaron a surgir una serie de cuestionamientos acerca del objeto de estudio de la teoría gramatical: el lenguaje.

Una de las principales preguntas fue: ¿En qué medida el lenguaje es regular? A partir de las discusiones generadas, hubo una división entre los investigadores. Entre éstos había el grupo que defendía el carácter sistemático y regular de la lengua (los analogistas) y el otro grupo (los anomalistas) que sostenía lo contrario, o sea, que la lengua era producto de la “naturaleza”, por lo cual estaría sujeta a una serie de “anomalías” dentro del contexto de uso.

Mientras que el primer grupo afirmaba que la lengua era producto de una convención humana y por eso no estaría susceptible a contener irregularidades, el segundo grupo, por un lado, no negaba la existencia de regularidad en la formación de las palabras, pero, por otro, se proponía a señalar numerosos ejemplos de palabras irregulares para cuya formación no se aplicaba el razonamiento analógico.

Aunque haya habido todas esas divergencias entre analogistas y anomalistas, ambos reconocieron la existencia de determinadas regularidades en el lenguaje y gracias a esto se pudo concretizar la sistematización de la gramática, como la conocemos hoy. Es cierto que, en la época de su creación, la atención al lenguaje escrito era mucho mayor si

comparado al lenguaje hablado. Éste era visto como un dependiente del otro, o sea, derivado del lenguaje escrito, por esto la literatura era reconocida como ejemplo de pureza del lenguaje, caracterizada como la forma de expresión más “correcta” que el habla coloquial.

Sin embargo, con el avance de los estudios lingüísticos relacionados a la adquisición de una segunda lengua, surge el concepto de competencia o habilidad lingüística/comunicativa, en la cual, según Bermúdez (2011) se considera el aspecto holístico:

El estudio de la competencia comunicativa requiere, entonces, de una visión holística alejada de posturas mecanicistas y rígidas para dar paso a una multifactorial y necesariamente subjetiva o por lo menos flexible; particularmente cuando se aplica al contexto organizacional, en el cual las relaciones humanas determinan la consecución de los objetivos. (p. 05)

En otras palabras, se concibe que la comunicación involucre una serie de aspectos importantes que interactúan entre sí para darle significado a un todo. El elemento gramatical corresponde a uno de estos, que es dependiente de otros para que la comunicación se concretice como lo expresa claramente el poema de Unamuno y Tusón (1999). Este texto trata de explicar la comunicación como un proceso de interpretación de intenciones:

Usted me dice algo,

Con una intención.

Entonces,

A partir de lo que usted me dice,

Yo intento averiguar,

Con el mínimo coste de procesamiento,

Qué me quiere decir,

Al decirme eso de esa manera

Y sobre esa interpretación,

Realizada a través de un proceso de inferencias,

Basadas en mi conocimiento previo

Sobre usted,

Sobre sus valores,

Sobre la situación,

Sobre el mundo,

Sobre el código y la variedad que utiliza,

Y en los indicios contextualizadores

Que me proporcionan sus palabras,

Partiendo de las formas verbales y no verbales

Que ha elegido para comunicarse conmigo (p. 184)

El poema intenta enseñar que para que haya comunicación, no basta el significado gramatical, sino también el significado discursivo, el cual involucra el contexto, la persona quien habla, las intenciones etc. El penúltimo verso, cuando expresa “las formas verbales”, toca específicamente uno de los aspectos que tiene que ver con la competencia gramatical. Según Canale y Swain (1980), Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) ésta se relaciona con los conocimientos de las formas de la lengua: vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafía, las cuales son definidas por todos como “subcompetencias” que rigen la elección de palabras para expresar significados literales y específicos, sus formas, organización en enunciados y su realización física, tanto bajo la forma de sonidos como de símbolos escritos.

Tomemos como ejemplo una de las actividades propuestas por un libro didáctico para observar cuál aspecto de la competencia gramatical está siendo testada:

Figura 5

Actividad que evalúa la competencia gramatical.

14. Relacione as colunas, como no exemplo.

Exemplo:

Os turistas assistem ao Desfile de Carnaval na avenida. ▶ Eles não gostam de assistir pela TV.

- | | |
|--|---|
| 1. Eu e as turistas inglesas precisamos postar as fotos da cidade. | a. Elas cantam músicas de Carnaval. |
| 2. Os meninos estudam às segundas e quartas. | b. Ele trabalha nos fins de semana. |
| 3. Alberto trabalha aos sábados e aos domingos. | c. Nós ainda não postamos as fotos da cidade. |
| 4. As baianas cantam músicas carnavalescas. | d. Ela não gosta de almoçar sozinha. |
| 5. Rita gosta de almoçar com amigos. | e. Eles estudam duas vezes por semana. |

Nota: Tomado de Ponce (2015) “Fale Português; v. 1 (p. 07)

En este ejercicio, se espera que el estudiante demuestre su conocimiento referente al léxico adecuado que sustituye en la segunda columna cada palabra que representa el “sujeto” en la primera columna de oraciones. De acuerdo con Bachman, el éxito del alumno en este tipo de actividad demostraría su competencia lexical en el idioma, pues es capaz de relacionar con otros vocablos que representan significados semejantes, o sea, logra hacer relaciones paradigmáticas con otras palabras que podrían aparecer en su lugar.

La Competencia Lexical:

Históricamente, al estudio del vocabulario fue atribuida una atención poco significativa. Cuando no era presentado de forma simplificada, solía aparecer de forma no contextualizada, en largas listas, para que los estudiantes se pusieran a memorizarlas. Se observaba que el estudio del léxico estaba completamente subordinado a la sintaxis y así fue hasta los años 80.

Desde el surgimiento de las primeras metodologías para la enseñanza de una segunda lengua, el estudio del vocabulario fue moldeándose de acuerdo a cada principio que dictaba determinado método. Por ejemplo, en el Método de Traducción y Gramática (Método Clásico – difundido en el siglo XIX e inicio del XX), el estudio del vocabulario se limitaba a la presentación de listas bilingües organizadas de acuerdo al campo semántico al cual pertenecían, pues el objetivo principal de este método era desarrollar el raciocinio y la lectura por medio de la traducción de clásicos de la literatura de la lengua objetivo para la lengua materna.

Atualmente hay estudios que definen con mayor precisión la importancia acerca de la enseñanza del vocabulario y especifican qué es aprender una palabra. Nation (2001) ha expuesto una especie de categorización respecto al estudio del vocabulario que detalla una serie de aspectos que deben ser considerados, partiendo de los siguientes puntos: la forma (fonología, ortografía y morfología); el significado (relación entre forma y significado; concepto y referente; asociaciones que la palabra activa) y el uso (funciones gramaticales, colocaciones, adecuabilidad o límites del uso de la palabra).

Desde esa perspectiva se observa que el estudio de la palabra involucra una serie de elementos que deben ser considerados para que haya un entendimiento global. El ejercicio abajo tiene el objetivo de testar no solo el conocimiento lexical, sino también sintáctico del idioma, pues el alumno tendrá que elaborar las respuestas/preguntas observando el orden adecuado de las palabras para que no haya problemas de incoherencia:

Figura 6

Actividad que trabaja aspectos léxicos y sintácticos.

3. Você tem uma boa memória?

Dê respostas completas.

- Qual foi o seu primeiro emprego? _____
- Onde você comemorou seu aniversário de 15 anos? _____
- Com quantas pessoas você conversou ontem? _____
- Quando você viajou sozinho pela primeira vez? Aonde você foi? _____
- Quem foi o seu primeiro professor na escola? _____
- Qual é o título do último livro que você leu? _____
- O que você almoçou ontem? _____

Crie mais duas perguntas.

- _____
- _____

Você conseguiu responder às perguntas imediatamente? Parabéns!
Se o resultado não foi positivo, não fique preocupado! Parabéns de qualquer maneira!
Você está começando um novo desafio: falar português!

Nota: Tomado de Ponce (2015) “Fale Português vol. 1” (p. 32)

Competencia Sintáctica:

Dentro de la historia de la Lingüística, el tema de la sintaxis empieza a ganar relevancia cuando se origina el enfoque estructural-generativista, el cual es adoptado por el Método

Directo y muchos otros que tenían como unidad básica de estudio la oración. Es cuando surgen los ejercicios estructurales que dan importancia a un aspecto olvidado por los métodos tradicionales: la especificidad idiosincrásica de las construcciones sintagmáticas.

Según Gutierrez (2018), las transformaciones posibles del nivel semántico al nivel sintáctico no son idénticas en todas las lenguas. El estudiante suele comparar la lengua objetivo partiendo de lo que él ya sabe o se siente más seguro: su lengua materna, sin embargo esa correlación no siempre va a existir, lo que genera dudas e inseguridad sobre cómo utilizar determinada construcción lingüística.

Gutierrez explica que la combinatoria sintáctica se organiza en tres niveles funcionales: funciones formales (sujeto, compl. Directo, compl. Indirecto...); funciones semánticas (“agente”, “paciente”, “instrumento”...) y funciones informativas: (tema/remata, foco...). Todas estas representan elementos fundamentales para, por ejemplo, identificar posibles respuestas frente a determinadas preguntas. El funcionamiento de estos debe ser aclarado de una forma a establecer las diversas formas de configurar posibles sentencias en la lengua objetivo, sin afectar su cohesión y coherencia.

Así, dentro de nuestro análisis de cada libro en estudio, clasificaremos las actividades como medidoras de la “competencia gramatical”, aquellas en que se observa elementos de la taxonomía elaborada por González (2015) asociada a la práctica de tópicos gramaticales.

Competencia Textual o discursiva:

Aunque la lingüística textual haya comenzado a desarrollarse en los últimos años de la década de sesenta, según Guerrero (1995), su evolución se ha centrado más en aspectos teóricos que en aplicaciones concretas. Antes los estudios de lenguaje se centraban más en la palabra y en la frase, pues se preocupaba en describir los fenómenos sintáctico-semánticos entre enunciados. A partir de los años setenta el texto es concebido como unidad básica de sentido y en la década siguiente empieza el surgimiento de las Teorías del Texto como consecuencia de las discusiones acerca del concepto de texto.

Entre todas las definiciones formuladas por una serie de teóricos, el criterio más frecuente entre ellas, de acuerdo con Bernárdez (1982), está en la idea de que el texto posee una función comunicativa y social de especial importancia. En vista de esto la teoría

del texto tiene la característica de ser interdisciplinaria porque anda de la mano con una serie de aspectos lingüísticos como el pragmático, el semántico, el lexical y el gramatical. Éstos se complementan para permitir la estructura y funcionalidad del texto que contará también con cuestiones multiculturales, sociales, cognitivas y de interacción.

En otras palabras, se quiere decir que no se considera solamente el carácter estructural del texto, basado en la existencia de reglas propias del nivel textual, sino también la intención del hablante y la situación. Según Guerrero (1995), la lingüística del texto ha de ocuparse de la competencia textual, o sea, de los conocimientos lingüísticos de carácter textual que posee el hablante, conocimientos que le permiten distinguir textos gramaticales de textos no gramaticales, producir, resumir, calificar textos, etc.

Lo que Bachman denomina “Competencia textual”, Canale, en su modelo lo llama la “Competencia discursiva” al igual que Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel. ellos coinciden que este tipo de habilidad se relaciona con el manejo de dos elementos que dan unidad al texto: la coherencia y la cohesión, los cuales juegan un rol determinante en la comprensión de textos orales y escritos:

La competencia textual comprende el conocimiento de las convenciones para juntar enunciados de modo a formar un texto, que es esencialmente una unidad lingüística – hablada o escrita – consistiendo en dos o más enunciados, o frases, que están estructurados de acuerdo a reglas de cohesión y organización retórica. (Bachman, 1990, p. 90).

Según Canale (1983), cuando se desarrolla la competencia discursiva, el aprendiz de L2 es capaz de construir un texto, sea oral o escrito, de una forma a combinar adecuadamente las formas gramaticales y significados, teniendo en cuenta las características del género textual.

Sobre la cohesión, se hace referencia a las formas de marcar, explícitamente, las relaciones semánticas (referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión lexical). Además, este aspecto comprende las convenciones utilizadas para, por ejemplo, ordenar informaciones antiguas y nuevas en el discurso.

Bachman también hace referencia a la “organización retórica” que observa la estructura conceptual global de un texto, relacionada con el efecto del texto en el usuario de la lengua. Sobre este tema también se desarrollaron algunas convenciones, las cuales definen cómo identificar un texto narrativo, descriptivo, comparativo, de clasificación y

análisis de proceso. Las cuales suelen ser enseñadas, al menos una parte de ellas, en las clases de producción escrita, cuando los profesores orientan acerca de las partes del texto (introducción, desarrollo y conclusión).

Respecto a la coherencia, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) explican que está relacionada a la facilidad de interpretación, sea de aquellos que escuchan o leen un texto, en la medida que usan sus conocimientos lingüísticos, socioculturales y pistas situacionales para relacionar un extracto de discurso a objetos y eventos (reales o imaginarios) además del mismo texto.


Pero el documento más recientemente publicado acerca de este tema es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), el cual propone cuatro criterios para la evaluación de la competencia discursiva (o textual): la flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación; el manejo de los turnos de palabra (en la interacción oral); el desarrollo temático; la coherencia y cohesión de los textos (orales y escritos) que produce.

De hecho, este documento reconoce que, cuando se trata de texto, debe considerarse lo escrito y lo oral, por eso lo clasifica y da ejemplos de ello: descripción de experiencias, argumentación (por ejemplo, en un debate), – leer en voz alta un texto escrito, entre otras actividades de expresión oral. Respecto a lo escrito, también presenta una larga lista de actividades para desarrollar esa clase de expresión: producir carteles para exponer, escribir cartas personales o de negocios, completar formularios o cuestionarios, entre otras.

Figura 7

Actividad que evalúa la competencia textual.

Veja os desenhos e diga o que Carlos fez na semana passada. Faça uma pequena história utilizando as conjunções E, MAS, POR ISSO, PORQUE.



E você? O que você fez ontem à noite?
O que você faz sempre nos fins de semana?
Você fez isso no último fim de semana?
Você costuma trabalhar ou estudar nos fins de semana?
Você fez compras esta semana?
Se fez, o que você comprou?

Nota: Tomado de Ponce (2017). Bem-Vindo! p. 15

La presente actividad propone que el alumno practique la descripción en la L2. Supuestamente el aprendiz debe poner en práctica lo que normalmente se enseña en los colegios: la organización retórica, la cual suele comprender algunos patrones (Definición, Argumentación, Comparación: analogía / contraste, Ejemplificación y Enumeración). Aunque parezca fácil hacerlo en la lengua materna, el aprendiz de una L2, al inicio, siempre dependerá de un aporte del profesor o del libro didáctico para poder organizar globalmente la información en un texto o discurso. En esta tarea, se presenta algunos elementos de cohesión que deben ser utilizados a lo largo de la producción que, primeramente, partiría de las imágenes y luego desde un enfoque personal, de la vivencia del alumno.

Según Max Silva y Maria Margarete (2017) la lectura y la escritura son recursos que facilitan en el proceso de construcción del texto. O sea, cuando escribimos hacemos el esfuerzo de ordenar las ideas de una forma específica que difiere bastante de los textos

orales, como ocurre en las conversaciones, por su carácter espontáneo. Sin embargo, de acuerdo con los mismos autores, la escritura tiene como finalidad principal la lectura y no al revés, de este modo, la lectura es vista como una actividad básica para el alumno porque le da el soporte necesario para una producción bien elaborada del texto.

Por otro lado, es importante enfatizar que debe ser vista como una actividad interactiva, o sea “implica una relación cooperativa entre dos o más personas” (p.30). La actividad escrita debe ser vista como un acto de comunicación que está directamente relacionado con la interacción entre uno o varios interlocutores. Cuando un editor de revista escribe el texto inicial (editorial) él tiene que pensar en su público objetivo, por eso dicha actividad implicará esmero por parte del editor quien pensará, entre otras cosas, en el lenguaje adecuado para que su lector le entienda. De esa forma se observa que producir un texto es una actividad compleja visto que quién lo produce tiene que observar una serie de situaciones importantes: expectativas, creencias, las distintas visiones de mundo, presuposiciones etc.

Competencia Pragmática:

A partir de este momento ingresamos en un ámbito distinto y, podríamos decir, más actual en el entendimiento de cómo funciona una lengua. Por mucho tiempo, en términos metodológicos, la lengua fue presentada generalmente como un sistema o estructura. Con el avance de los estudios lingüísticos surge el concepto de “pragmática”.

Según Gloria Guerrero Ramos (1995), la pragmática está relacionada con la teoría de los actos de habla pues “estudia las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados expresados por el hablante en una situación comunicativa (contexto) determinada, es decir, se ocupa de la relación entre el lenguaje y el hablante” (p. 446). Así, para comprender o hablar con su interlocutor, el usuario de la lengua necesita comprender no solo aspectos de la dimensión sintáctica, sino también de la dimensión contextual.

Es dentro de esa perspectiva que la pragmática plantea el concepto de “implicaciones conversacionales”. Éstas se configuran como un elemento fundamental para el reconocimiento de las intenciones comunicativas. En muchos casos, un enunciado escrito o hablado puede traer un mensaje implícito y cuando el oyente logra alcanzar el significado pretendido por su interlocutor, eso quiere decir que el primero se valió de una serie de recursos para lograrlo (recorrir al contexto físico, al conocimiento del mundo, a la información contextual previa etc.).

Entre los teóricos hay muchas controversias respecto al concepto de pragmática, su ubicación dentro del estudio del lenguaje y su función. El debate va entre la afirmación de que debería ser considerada como una disciplina independiente y la defensa de que la pragmática debe integrarse como un componente adicional perteneciente al campo de la lingüística. En este trabajo adoptamos lo planteado por Susana Verde Ruiz (2015) quien sugiere “la pragmática como una disciplina que no está instalada en el núcleo duro de la lingüística, pero que forma parte del paradigma de la lingüística de la comunicación” (p. 10).

Por el hecho de estar intrínsecamente relacionado al ámbito de la comunicación, la pragmática se ha convertido en un elemento importante no solo para la comunicación intercultural, sino también para la adquisición de lenguas extranjeras, según Verde Ruiz (2015). Si partimos del hecho de que aprender una segunda lengua es no solamente entender aspectos gramaticales, sino también ser capaz de utilizarla en diferentes contextos, siguiendo la norma sociocultural que la involucra, entonces hace falta considerar la pragmática fundamental para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otro lado, muchos autores coinciden que, aunque haya un aporte teórico significativo en el campo de la pragmática, como el desarrollo de la teoría de los actos de habla, hace falta aplicar ese conocimiento bajo términos prácticos en las clases de idiomas. Según Gutiérrez (2005), hay un hecho que explica esa dificultad para aplicar la pragmática en el contexto de enseñanza de L2:

El profesor sabe lo que son las disciplinas del código (Fonología, Morfología, Sintaxis y Lexicología), conoce sus puntos difíciles, dispone de todo tipo de ejercicios, puede diseñar otras tareas y sabe a qué atenerse. El dominio formal de estas materias, así como el nivel de progreso, puede ser evaluado sin mayores problemas. Sin embargo, hasta el momento, no sabemos determinar en actividades concretas eso que denominamos competencia pragmática. (p. 25)

Para poder trasladar ese aporte teórico a la enseñanza, el profesor necesita entender de hecho de qué se trata esa teoría y observar cuales aspectos pueden ser aprovechados para empezar a crear objetivos y desarrollar actividades pertinentes a ese tema. Según Verde Ruiz (2015), es un hecho que la competencia pragmática puede desarrollarse entre hablantes adultos, no nativos y que no recibieron ninguna instrucción sobre esa clase de conocimiento.

Sobre esto Agustín Llach (2005) explica que parte del saber pragmático es universal, el cual es general e independiente de la norma cultural, se relaciona con las estrategias de comunicación y los diferentes tipos de actos de habla. Por otro lado, esa misma autora expone que hay los principios pragmáticos específicos pertenecientes a cada comunidad lingüística. Éstos se refieren a las distintas formas de expresarse que cada lengua tiene en relación con los actos comunicativos, los mecanismos utilizados para lograr determinado objetivo comunicativo, los cuales están sometidos a una serie de convenciones sociales y culturales.

En vista de eso el saber pragmático universal permite que un hablante de L1 transfiera sus conocimientos pragmáticos para una segunda lengua. Agustín Llach (2005) explica que en muchos casos esa transferencia puede ser positiva, pero en otros no. Lo cual resultaría en un “error pragmático”, subdividido en dos tipos: sobreutilización y subproducción.

La sobreutilización ocurre cuando un aprendiz de LE abusa de un elemento pragmático. Por ejemplo, los aprendices alemanes de ELE (español como Lengua Extranjera) producen con mucha frecuencia la fórmula “¡Salud!” acompañada de un brindis. Este uso pragmalingüístico es una clara transferencia del uso de la fórmula alemana “Proust!” que se emplea cada vez que uno empieza a beber. (Agustín Llach, 2005, p. 97)

Los alumnos peruanos, en general, también suelen hacer algunas transferencias de aspectos de su idioma cuando están aprendiendo el portugués. Como en su lengua materna, por ejemplo, es constante el uso de palabras en diminutivo, cuando ellos aprenden, sea por vías mediáticas o por la instrucción formal, el sufijo que representa el diminutivo en portugués, pasan a utilizar de una forma desmedida este tipo de construcción, muchas veces sin saber, pues dependiendo del contexto o del tono de voz empleado, no suena adecuado usar determinada palabra en el diminutivo.

Respecto a la idea de subproducción, esta se refiere al hecho de que el aprendiz a veces evita, por ejemplo, determinada forma de despedida en favor de otras que son más parecidas a lo que se suele usar en su lengua materna. Como ilustración de esa práctica, suele pasar la siguiente situación: cuando se estudia el género textual “correo informal”, el cual puede estar dirigido a un amigo(a), al momento de escribir la despedida orientamos sobre el uso de algunas expresiones en portugués como “*Um forte abraço*”; “*grande*

beijo”, sin embargo, el aprendiz suele poner “*saudações*”, la traducción literal de la palabra “saludos”. El problema es que, al menos en el portugués de Brasil, despedirse de un amigo con la palabra “*saudações*” suena formal y, por lo tanto, inusual.

Augustin Llach (2005) también hace referencia a la difícil tarea de desarrollar la competencia pragmática en el contexto de instrucción formal. La autora expone que en la literatura sobre ese tema se argumenta acerca de las pocas oportunidades que tienen los alumnos de LE de producir en la lengua meta, menos aun cuando están fuera de la clase, si no están en el contexto de uso real de la lengua objetivo. En vista de eso no hay dudas que, para empezar a trabajar de forma efectiva este tipo de competencia en las clases de lengua extranjera, debemos, primeramente, elegir el método más adecuado. Indirectamente esa autora lo sugiere al citar un libro didáctico de español como lengua extranjera que, en su concepción, “en principio parece recoger y practicar los aspectos pragmáticos deseables para la clase de LE”¹ (Agustín Llach, 2005, p. 100).

La autora lo describe como un libro que presenta una serie de actividades que tienen su enfoque en la práctica conversacional y que, en el aspecto lingüístico, demuestra una vertiente comunicativa. Además, agrega que los textos utilizados informan sobre las normas culturales del mundo hispano y, asimismo ofrece varias actividades del tipo “juego de roles”. En fin, se observa que este libro parece tener un enfoque en el método comunicativo, sobre el cual, según Almeida Filho (2007), sus materiales suelen estimular a los aprendices a expresar sobre lo que desea o de cosas que necesita. También promueve la interacción por medio de trabajos en pares o grupos pequeños, desarrollando la actividad de forma simultánea en el aula. En este sentido, el énfasis está más centrado en la producción de significados que en la forma del sistema gramatical.

Es cierto que estudiar las estructuras gramaticales y léxicas es importante, pero más relevante que esto es saber en qué contextos y con quién. Cuando este tipo de información no es considerada en las clases de LE “entonces su producción o comprensión en LE resultará en algún modo inapropiada, en el sentido de que se desviará de la norma sociocultural que rige el intercambio comunicativo concreto.” (Agustín Llach, 2005, p. 96). ¿Cómo determinar si un enunciado específico es “aceptable” en un dado contexto? De esto se trata la Pragmática. Según Bachman, este ámbito de la lingüística:

¹ El libro fue elaborado por Neus Sans y Lourdes Miquel tiene como título “Rápido, Rápido: curso intensivo de español. Editorial Difusión, España, 2013.

“se interesa por las relaciones entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes (o escritores) pretenden concretizar a través de esos enunciados, lo que puede ser denominado ‘fuerza ilocucionaria’ de los enunciados, y las características del contexto de uso de la lengua que determinan la adecuación de los enunciados. (Bachman, 1990, p. 93)

De este modo, para Bachman (1990), la competencia Pragmática comprende dos subtipos de competencia: la ilocucionaria y la sociolingüística. La primera se asemeja con la competencia accional formulada por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) Sobre cada una de éstas se intentará elaborar categorías de análisis para identificar en los libros didácticos en estudio la incidencia de actividades que trabajan estos tipos de competencia.

Competencia Ilocucionaria o Funcional:

El concepto en cuestión es uno de los aportes de la teoría de los actos de habla, elaboradas por John Langshaw Austin quien en sus estudios defiende que toda emisión lingüística comprende tres actos simultáneos: el acto locucionario, el acto ilocucionario y el acto perlocucionario. El primero se define como el acto de decir algo, se refiere al contenido de la emisión. Por ejemplo, cuando alguien dice “el examen empezará a las nueve en punto”, el acto locucionario tiene relación estricta apenas con los significados de las palabras, no va más allá de esto.

Por otro lado, el acto ilocucionario se refiere con la intención, finalidad o propósito del emisor cuando dice algo. Si tomamos el mismo ejemplo expuesto anteriormente, el enunciado asigna un valor intencional que puede ser entendido como una advertencia en el sentido de que todos deben estar presentes a la hora indicada. Por último, el acto perlocucionario representa el efecto de este enunciado, que puede desencadenar en una acción verbal o no, representa lo que dicha emisión produce en los oyentes. Dentro de nuestro ejemplo, el acto perlocutivo podría configurarse en el hecho de que todos los alumnos se presentan y están en sus debidos asientos a las nueve horas en punto.

Más adelante, John Searle expone una propuesta de categorización de los actos de habla como un intento de indicar las posibles funciones que los enunciados pueden significar: 1) Asertivos (afirmar, anunciar, predecir, insistir...); 2) Directivos (preguntar, pedir, prohibir, recomendar, exigir, encargar, ordenar...); 3) compromisorios (ofrecer, prometer, jurar...); 4) Expresivos (pedir perdón, perdonar, agradecer, felicitar...); 5) Declarativos (sentenciar, bautizar, vetar, declarar la guerra, levantar la sesión, cesar...).

Esa categorización o tipología de los actos de habla representa las funciones por las cuales los usuarios de determinada lengua imprimen en su discurso en medio a los diferentes contextos y situaciones cotidianas. Según Bachaman (1990), sin embargo, hace falta una base más amplia de las funciones que se puede concretizar a través del uso de la lengua. Por lo tanto, y partiendo de la teoría de Hallyday, el autor presenta algunas funciones del lenguaje agrupadas en cuatro macrofunciones (ver figura 1): ideacional, manipulativas, heurística e imaginativa. Sobre éstas Bachman explica que:

La función ideacional incluye el uso de la lengua para expresar proposiciones o para intercambiar informaciones respecto a conocimientos o sentimientos; la manipulativa es utilizada para conseguir que cosas sean hechas para nosotros a través de la elocución de sugerencias, solicitudes, órdenes, comandos o advertencias (...) la función heurística se aplica al uso de la lengua para expandir el conocimiento del mundo al nuestro alrededor y ocurre generalmente en actos como enseñar, aprender, resolver problemas y memorizar conscientemente (...) la función imaginativa del lenguaje nos capacita a crear o expandir nuestro propio ambiente por razones humorísticas, en las cuales el valor deriva de la forma por la cual la lengua es usada. Ejemplos de esto son contar chistes, construir y comunicar fantasías, crear metáforas u otros usos figurativos del lenguaje (1990, p. 98-100).

Transferir ese aporte teórico para la enseñanza de lenguas extranjeras es uno de los mayores retos. Sin embargo, hay algunos autores que están involucrados en esa tarea y de alguna manera tratan de contribuir. Verde Ruiz (2015), señala que la enseñanza ideal para adquirir la competencia pragmática debería centrarse en el proceso de sensibilización de los estudiantes respecto a los diversos factores contextuales que remiten a la elección de posibles enunciados, sin partir de la enseñanza de largos repertorios de los distintos actos de habla. La autora defiende que, en términos generales, los aprendices saben que la conversación en sí sigue algunos principios, como cuando utilizamos construcciones indirectas para suavizar un pedido. Por eso pone énfasis que se trabaje suponiendo los diferentes contextos con los cuales los aprendices pueden depararse.

Álvarez Piñeiro (2005) da su contribución en el aspecto evaluativo. Su cuestionamiento es “¿Cómo evaluamos el componente pragmático?”, en ese sentido,

parte de la idea de que “cualquier profesor de español que emplea un método comunicativo en sus clases, está enseñando pragmática.” (p. 144). El estudio de Piñeiro está pautado en la enseñanza del español para extranjeros, pensando en esa perspectiva, su propuesta de evaluación del componente pragmático se divide en dos partes, la oral que se desarrollaría por medio de un juego de rol y la escrita, por medio de una actividad de asociación y producción textual como exponemos abajo:

A continuación, vas a leer una serie de situaciones. Decide qué tipo de correo electrónico tienes que escribir (de felicitación, de agradecimiento, de felicitación con disculpas...) para cada una de estas situaciones. a) Es el cumpleaños de tu mejor amigo. Estás invitado, pero no puedes ir. b) Recibes una invitación para la presentación del libro de tu jefe. Estás de viaje ese día. c) Recibes una invitación a la boda de un amigo tuyo de la infancia y decides que vas a ir. d) Tu hermana pequeña ha aprobado por fin el examen de conducir teórico, ahora tiene que hacer el práctico. (PIÑEIRO, 2005, p. 146)

Adicionalmente la autora presenta una tabla de evaluación que contiene una serie de aspectos a ser observados en el discurso del alumno (Organización: saludo, fórmula de felicitación, rechazar invitación, excusarse, pedir disculpas, despedida). Otros elementos importantes agregados son el estilo informal y el registro coloquial, además de los criterios coherencia y cohesión. Sin embargo, en ese modelo de evaluación propuesto, la autora deja claro que, entre otros, no observará la competencia léxica.

Sobre ese punto Agustín Llach (2005) es bastante enfática al decir que el error léxico es un tipo de error pragmático en vista de que “las convenciones pragmáticas están estrechamente unidas a las estructuras gramaticales y léxicas de cada lengua particular” (p. 98). En este sentido defiende la existencia del error “pragmático-léxico”, pues el léxico es el instrumento mediante el cual se materializa la competencia pragmática. En cambio, Álvarez Piñeiro (2005) rige su modelo de evaluación partiendo del principio de cooperación elaborado por Grice (1975), el cual sugiere que haya una colaboración recíproca entre los interlocutores hacia el éxito del propósito de la conversación.

Su principio se basa en cuatro máximas: de **cantidad** (no ser prolijo, pero tampoco demasiado conciso); de **cualidad** (tiene relación con el rigor y la veracidad de la información que se transmite); de **relación** (debe ser pertinente) y de **manera** (evitar ser oscuro y ambiguo al expresarse). Por otro lado, la transgresión de una de esas máximas

no siempre significará un error pragmático, sino puede trasparecer un propósito intencional del interlocutor. O sea, éste espera que “quien le escucha lo descubra y ese descubrimiento funcione como un interruptor que desencadena un tipo especial de inferencia – la implicatura” (Casalmiglia y Tusón, 1999, p. 201)

Para Pollán Guisasola (2016), otra forma de llevar a las clases de LE los contenidos pragmáticos son por medio de los juegos de roles, actividades que, según la autora, “crean un contexto propicio para que el alumno ponga en práctica todos los conocimientos sociolingüísticos, pragmáticos y de comunicación no verbal, y pueda llevar a cabo una comunicación efectiva en la lengua meta” (p. 18). Este tipo de tarea tiene un carácter lúdico y como consecuencia se convierte en una práctica entretenida. Sin embargo, por tratarse de una simulación, algunos autores la ponen en una posición secundaria, porque, más bien, sostienen la posibilidad de que el salón de clases se convierta en un espacio de interacciones sociales auténticos entre profesores y alumnos, cuando, por ejemplo, están trabajando en proyectos.

En contrapartida, se reconoce que los juegos de roles permiten poner a prueba una gran diversidad de situaciones del cotidiano y están más orientados hacia el significado que a las formas lingüísticas según Pollán Guisasola (2016). Además de esto puede convertirse en una práctica de contraste entre L1 y L2, en la cual los profesores pueden identificar la incidencia de transferencia positiva o no, sobre lo cual se ha explicado en el subcapítulo anterior. A continuación, expongo un ejemplo de actividad que desarrolla la competencia ilocucionaria o funcional:

Figura 8

Actividad de enfoque en la competencia ilocucionaria.



Ontem você discutiu com seu/sua colega sobre conhecer ao vivo o folclore brasileiro. Você acaba de ler no jornal o artigo abaixo e vai telefonar-lhe sugerindo programar uma viagem para conhecer um dos eventos folclóricos mencionados no artigo. Depois de conversar sobre a data, o local e as características de cada evento, escolha um deles e programe a viagem.

Não é só de histórias fantásticas que vive o folclore brasileiro. Algumas de nossas festas regionais são conhecidas internacionalmente e atraem turistas de todo o mundo. O **“Círio de Nazaré”**, uma manifestação religiosa que acontece no segundo domingo de outubro, em Belém, Pará, é um bom exemplo. É tradicional desde o início do século XVIII e mistura fé e prazer. Arrasta uma multidão que dança, canta, bebe, come e paga promessas para Nossa Senhora de Nazaré. O ponto alto é a luta do povo por um lugar na imensa corda que acompanha a santa na procissão. É de origem portuguesa e é a festa mais concorrida do Norte e extremo Nordeste. Também tem grande prestígio na região o **“Bumba-meu-boi”**, folguedo brasileiro de maior significação estética e social. Vai de meados de novembro a 6 de janeiro, Dia de Reis. Pertence ao ciclo do Natal e sua mais antiga citação foi feita pelo padre Miguel do Sacramento Lopes Gama, no Recife, em 1840. Vale a pena conhecer também a **“A Procissão de Nossa Senhora dos Navegantes”**, realizada em Porto Alegre no dia 2 de fevereiro, chamada também de festa da Melancia. Centenas de barcos e milhares de fiéis participam da procissão fluvial. A imagem da santa é colocada em outra igreja e a procissão leva-a de volta à sua igreja, onde ficará até o ano seguinte. Tal qual na Bahia, como fazem os devotos de Iemanjá, os gaúchos lançam nas águas do rio Guaíba presentes para a Nossa Senhora dos Navegantes: flores, fitas, grinaldas. As moças que desejam arranjar um bom casamento prometem doar seu vestido de noiva a Nossa Senhora se forem atendidas. A promessa é cumprida nesse dia com o vestido de noiva sendo lançado às águas. No fim da procissão começa a festa com barracas de comidas e bebidas típicas e muitas melancias. Outra manifestação da riqueza do folclore brasileiro é **“A Cavalhada”**. Todos os personagens típicos e tradicionais da cavalaria se encontram representados na Cavalhada brasileira. No passado constituía uma grande festa da qual participavam os grandes senhores de terras, os fazendeiros, que apresentavam os cavalos ricamente vestidos. Um dos poucos lugares a conservar a Cavalhada com o mesmo esplendor de antigamente é Montes Claros (Minas Gerais). Nas nossas Cavalhadas, a figura central é Carlos Magno, o rei cristão. De fato, a Cavalhada é um tema religioso e tem a finalidade de transmitir uma lição cristã, a de que o Bem vence o Mal. Há dois partidos: os cristãos, que se vestem de azul, representando o Bem, o Céu, e os mouros, que se vestem de vermelho, representando o Mal, o Inferno. Além da parte religiosa, existe ainda a brincadeira com jogos atléticos que demonstram a perícia dos cavaleiros.

O Jogo das Argolinhas – Este jogo também tem origem portuguesa. Apareceu no Brasil no século XVI e faz parte da cavalhada. Uma argolinha enfeitada com fitas é pendurada numa trave ou num poste enfeitado. Os cavaleiros devem retirar a argolinha com a ponta da lança no momento em que o cavalo passa debaixo do poste. Em seguida, o cavaleiro oferece a argolinha à amada ou a alguma jovem da assistência. O jogo da Argolinha é muito apreciado. A parte religiosa ou dramática, cheia de ostentação, representa uma luta entre cristãos e mouros sendo os infiéis batizados pelo rei cristão, Carlos Magno...

Nota: Tomado de Ponce (2017). Bem-Vindo! p. 197

En esta tarea se propone un pre determinado contexto de comunicación: se explica que en el día anterior uno ha discutido con su colega sobre conocer en persona a las manifestaciones del folclore brasileño. Sin embargo, luego de leer en un periódico el artículo que se presenta en seguida, tú decides llamar a ese o esa colega para sugerir hacer una programación de viaje con el fin de conocer uno de los eventos folclóricos mencionados en el artículo. Hasta ese punto el alumno deberá pensar en una serie de aspectos antes de empezar a trabar una conversación para cumplir con la asignación de la tarea: búsqueda de elementos para alcanzar una intención comunicativa que en este caso sería retomar la conversación del día anterior, invitar, convencer etc.

Celce-Murcia, Ddmyei, & Thurrell (1995), en su libro “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications” ofrece una lista de elementos que forman parte de lo que denomina “Competencia accional”, la cual divide en “funciones del lenguaje” y “Conjuntos de los actos de habla”. Según la autora se trata de una presentación clara y simple para servir de guía a profesores, elaboradores de materiales y para aquellos que crean testes de lenguaje.

Otro aporte significativo dentro del ámbito de la pragmática, pero en el aspecto evaluativo, son los cuestionamientos que Tordera (2014) expone, visto que nos hace identificar los elementos que están directamente relacionados con este tema:

¿el hablante no nativo consigue satisfacer su objetivo comunicativo según las normas y convenciones que impone la lengua/cultura española? ¿Utiliza adecuadamente los elementos deícticos de la lengua española? ¿Sabe transmitir la información de una fuente distinta a la suya propia? ¿Sabe transmitir toda la información que quiere con las menos palabras que pudiera? ¿Sabe captar la información no explícita de su interlocutor? ¿Capta, por tanto, las ironías, los dobles sentidos, las intervenciones humorísticas, etc.? Al perseguir su objetivo comunicativo, ¿lo hace dañando lo menos posible la imagen de su receptor? (p. 275)

El primer cuestionamiento tiene relación con lo que será tratado en el siguiente capítulo, la competencia sociolingüística. Los demás se asocian a lo que se ha planteado anteriormente, las macrofunciones presentadas por Bachman, las máximas de Gryce y los actos de habla.

Competencia Sociolingüística

Al igual que la competencia ilocucionaria o funcional tiene directa relación con los actos de habla, éstos, dentro del proceso de elaboración de enunciados, se asocian a otros tipos de habilidades: la sociocultural y sociolingüística. Sobre el primero, para Bachman (1990), representa uno de los elementos que compone la competencia estratégica:

Así, la competencia estratégica ofrece los medios para relacionar las competencias de lengua a los aspectos del contexto de situación en los cuales el uso de la lengua ocurre y a las estructuras de conocimiento del usuario de la lengua (conocimiento sociocultural y conocimiento del mundo real). (p. 85)

Para Canale y Swain (1980) la sociolingüística se involucra con las reglas socioculturales y las del discurso. Posteriormente, Canale (1983) separa el aspecto discursivo del ámbito de la sociolingüística y crea la “Competencia discursiva” la cual se

refiere a la capacidad de asociar formas gramaticales para formar un texto coherente y con cohesión.

Respecto al concepto de sociolingüística, entendido desde la perspectiva de una clase de competencia, según Bachman (1990), se refiere a la sensibilidad para las convenciones de uso de la lengua, las cuales estarían determinadas por aspectos del contexto específico de su uso. Habilita el hablante a utilizar las funciones del lenguaje de una forma apropiada, acorde al contexto. Esta designación coincide con el de Canale y Swain (1980) y Celce-Murcía (2008).

En términos generales, los primeros indicios para el surgimiento de este concepto empiezan a presentarse a partir de una propuesta teórica elaborada por el lingüista francés Antoine Meillet (1866-1936) que observaba el carácter social y evolutivo de la lengua, al igual que trataba de explicar la estructura lingüística por medio de aspectos históricos y sociales.

A mediados del siglo XX, la lingüística pasa por cambios importantes, pues empieza a articularse con otras ramas de la ciencia: sociología, antropología, psicología, neurociencia etc. Es en ese entonces que surge el concepto de Sociolingüística, partiendo de la presuposición de que la dimensión socio-histórica de cualquier lengua es un aspecto determinante que explica la variación lingüística. En vista de la heterogeneidad del habla, que se configura de diferentes formas dependiendo del contexto histórico y espacio geográfico, se desarrolla una de las vertientes de la sociolingüística, que se concretiza por medio de la teoría variacionista. En ese sentido, la Sociolingüística también estudia las posibles influencias de la sociedad sobre los elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de las lenguas.

William Labov fue el primero a desarrollar estudios en 1963 sobre esa rama de la lingüística y crea una vertiente distinta a la de Saussure que se centraba más en la “*langue*” (lengua). Labov, en cambio, se ha enfocado en la “*parole*” (habla/uso) desde una perspectiva social, en lugar de individual. Así, la lengua pasa a ser entendida como un elemento que permite la interacción entre el sujeto y la sociedad en que este actúa.

Dentro de esta perspectiva, se concibe uno de los principios de la sociolingüística: el ser humano es naturalmente plurilingüe, o sea, nos comportamos de varias formas al utilizar la lengua. Nuestra manera de hablar dentro del ambiente de trabajo, por ejemplo, difiere de como hablamos en el entorno familiar, igualmente ocurre cuando hablamos entre amigos y cómo nos comunicamos con personas desconocidas.

Todos estos conocimientos conllevaron al desarrollo de una vertiente más de la sociolingüística que permitiría su uso en el ámbito de la educación. Guiada principalmente por la teoría variacionista, la *Sociolingüística Educacional* surge para intentar solucionar problemas de desempeño educacional de niños originarios de diferentes grupos étnicos y niveles sociales. En el contexto de aprendizaje de la lengua materna, el objetivo de la sociolingüística educacional es construir nuevas metodologías que den soporte al profesor para desarrollar las habilidades cognitivas de sus alumnos y permitir un aprendizaje más amplio, expandiendo su competencia comunicativa. Pero, ¿Qué hay del contexto de enseñanza de una segunda lengua? ¿Cuál es el aporte de la sociolingüística dentro de esa área?

En vista de que la lengua es un fenómeno sociocultural, existen diferentes reglas que rigen su uso dependiendo del contexto. Así, según Verde Ruiz (2015) la competencia sociolingüística “incluye el conocimiento del significado social de los enunciados y de los distintos contextos sociolingüísticos, así como la capacidad para construir mensajes adecuados a dichos contextos, y está condicionada por factores como género, edad, nivel sociocultural, procedencia geográfica, etc.” (p. 68).

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), la competencia Sociolingüística comprende el conocimiento en los siguientes aspectos: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las diferencias de registro, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, el dialecto y el acento.

Los dos primeros tienen relación con lo que explica Bachman (1990) cuando hace referencia a las habilidades dentro del ámbito de la competencia Sociolingüística. Para este autor, la *sensibilidad a las diferencias de registro* tiene relación con la variación en el uso discursivo de la lengua dentro de un único dialecto. Este uso sigue a tres aspectos de contexto: área del discurso, modalidad del discurso y estilo del discurso. Sobre el primer aspecto el autor explica que:

Pode consistir simplesmente no assunto do uso da língua, tal como em palestras, discussões ou exposições escritas; pode também referir-se ao contexto completo de uso da língua, como nos registros de jogo de futebol, plantação de árvores ou ‘pirataria’ de computação. (Bachman, 1990, p. 102)


La *modalidad del discurso* se basa en la diferenciación entre el uso escrito y hablado de la lengua. Por otro lado, el *estilo del discurso* se refiere a las relaciones entre los participantes que pueden variar de acuerdo a los diferentes niveles de formalidad. Abajo sigue una propuesta de niveles de estilo elaborada por el Marco Común Europeo (2002):

- **Solemne** – ej.: *Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias.*
- **Formal** - ej.: *¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal.*
- **Neutral** - ej.: *¿Podemos comenzar?*
- **Informal** - ej.: *¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?*
- **Familiar** - ej.: *¡Vale! Al tema.*
- **Íntimo** - ej.: *¿Ya, cariño? (p. 117)*

A continuación, sigue un ejemplo de actividad que permite la evaluación de la competencia sociolingüística. Se trata de juego de roles dentro del contexto de una entrevista de trabajo:

Figura 9


Actividad que evalúa la competencia Sociolingüística

“É só chamar que eu vou trabalhar” 

Dinheiro é a razão para tanto empenho

Aproveitar os feriados prolongados para trabalhar — e bem mais — pode parecer loucura para muitas pessoas. Mas há quem tire proveito disso. A representante de atendimento Rosana Pessoa dos Santos, 32, é prova incontestável desse comportamento. No mercado de trabalho há 15 anos, ela diz que, se puder escolher, não emenda nenhum feriado. “Trabalho sempre, de manhã, de tarde ou de noite. É só chamar que eu vou.” A razão para tanto empenho profissional é o dinheiro: “Quando não sou convocada para trabalhar aos domingos e feriados, acabo comprando as horas extras dos colegas.” Apesar de trabalhar mais que o marido, Rosana diz que isso não atrapalha o relacionamento: “Ele é muito legal e já se adaptou ao meu jeito”. Ela afirma que quando tem de ir trabalhar aos domingos e feriados, o café da manhã fica pronto mais cedo. “E, no fim, meu marido acaba me levando ao trabalho”, afirma.

Fonte: jornal Folha de S. Paulo.

Você é proprietária de uma loja em um grande Shopping Center no Rio Grande do Sul. É dezembro e, como todo ano, você precisa de reforço no seu grupo de vendedores. Imagine-se entrevistando Rosana. Trabalhe em pares: um de vocês é Rosana e o outro, o proprietário da loja. Façam o diálogo. 

Nota: Tomado de Ponce (2017). Bem-Vindo! (p.133)

En esta actividad el aprendiz tendrá que observar inicialmente la clase de registro adecuada para la situación presentada. El área del discurso solicitada se configura en una entrevista que se va a desarrollar en la modalidad oral y puede tener un estilo entre el neutral y formal. En ese contexto, el uso coloquial del lenguaje podría significar un “fallo

sociopragmático”, el cual se configura, según Padilla (2001) cuando el hablante realiza un comportamiento lingüístico inadecuado debido al desconocimiento de ciertas condiciones sociales del uso de la lengua y de algunas convenciones pre establecidas social y culturalmente dentro de un determinado contexto, así:

Para que un acto o un macro-acto de habla sean pragmáticamente aceptables hay que conocer las secuencias discursivas que se utilizan para llevarlo a cabo y, además, evaluar unas variables contextuales cuyos valores son, en la inmensa mayoría de los casos, específicos de una cultura. (Padilla, 2001, p. 01)

Respecto a esas variables, el autor explica algunos ejemplos como la distancia social entre los interlocutores, el poder que ostentan, el rango de imposición de un determinado acto en una cultura, o sus costes y beneficios para los interlocutores. Cuando el profesor explica a sus alumnos acerca de estas convenciones sociales y cómo determinado uso del lenguaje puede impactar en un contexto específico dentro de la cultura de la lengua objetivo, él está contribuyendo para el desarrollo de la competencia sociolingüística de los aprendices.

Sobre el conocimiento de las secuencias discursivas más adecuadas para determinado contexto, en muchos casos el libro didáctico presenta ese tipo de insumo, cuando no, el profesor puede cubrir esa falta. A veces, y por cuestiones de espacio, el libro didáctico no contempla un número significativo de secuencias discursivas posibles para emplearse en determinada situación de uso de la lengua. Esa falta puede ser compensada con el uso de recursos audio visuales que, convertidos en insumo para la ejecución de tareas, sirven como una herramienta para la búsqueda de nuevas y diferentes formas de expresión de la lengua en estudio.

Otro aspecto que el Marco Común Europeo (2001) considera como perteneciente al ámbito de la competencia sociolingüística es las “normas de cortesía”. Según este documento, ellas “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente” (p. 116). Para explicar ese concepto dentro del ámbito del uso de la lengua, clasifica la cortesía en dos tipos: cortesía positiva y negativa.

La primera se concretiza en actos como mostrar interés por el bienestar de una persona; compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.; expresar admiración, afecto, gratitud, etc.; ofrecer regalos, prometer futuros favores,

hospitalidad, etc. Por otro lado, la cortesía negativa estaría centrada en actos como evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.); expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.); Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.).

Además, agrega que las normas de cortesía se relacionan al uso adecuado de algunas palabras como “por favor” y “gracias”. Dependiendo del tono que utilices la palabra “por favor”, puede sonar amenazante y generar un mal entendido dentro de la interacción. Sobre esto el Marco Común Europeo también añade algunos actos que representan el incumplimiento deliberado de las normas de cortesía: brusquedad, franqueza; Expresión de desprecio, antipatía; Queja fuerte y reprimenda; Descarga de ira, impaciencia; Afirmación de la superioridad.

Otra habilidad comprendida en la competencia sociolingüística, según Bachman, es la de interpretar referencias culturales y los tropos. El Marco Común Europeo, en ningún momento, menciona acerca de los tropos, pero sí a las expresiones de la sabiduría popular, que pueden ser entendidas como “referencias culturales”, pues se trata de un elemento propio perteneciente a cada cultura. De acuerdo a ese documento, las expresiones de la sabiduría popular pueden presentarse de diferentes formas:

- Refranes; por ejemplo: No por mucho madrugar amanece más temprano.
- Modismos; por ejemplo: A troche y moche. A la pata la llana.
- Comillas coloquiales; por ejemplo: To’ pa’ na’. Me voy pa’ casa.
- Expresiones de:
 - Creencias: refranes sobre el tiempo atmosférico: “En abril, aguas mil.”
 - Actitudes: frases estereotipadas del tipo: “De todo hay en la viña del Señor.”
 - Valores como, por ejemplo: “Eso no es juego limpio.” (p. 117)

En el contexto brasileño, muchas de las expresiones de la sabiduría popular se presentan, por ejemplo, en el “lameirão”, un accesorio que normalmente se usa en los camiones, muy próximo a las llantas y que en Perú es conocido por el nombre de “tapabarro”, pues su función es evitar que el camión se ensucie cuando pase por un tramo donde haya mucha lama. En Brasil se creó la cultura, entre la comunidad de los camioneros, de poner frases en este accesorio, las cuales reflejan la sabiduría popular por expresar una serie de expresiones coloquiales, refranes etc.

Figura 10

Tapabarro en Brasil



Nota: Tomado de www.sabedoriaecia.com.br (2018)

Las frases de los tapabarros se podrían convertir en un insumo muy significativo para la elaboración de actividades en los libros didácticos de PLE con la finalidad de desarrollar la competencia sociolingüística. Otro aspecto importante que, según el Marco Común Europeo, está directamente relacionado con esa clase de competencia y que Bachman lo referencia como “sensibilidad a la naturalidad”, es la habilidad de reconocer los marcadores lingüísticos de clase social, procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional.

Estos marcadores se presentan de diversas formas, como en el léxico (la palabra “oxente” es utilizada mayormente en la región noreste de Brasil y se trata de una interjección que exprime espanto); en expresiones lingüísticas (una jerga común de oírse en muchas comunidades periféricas como “ficar na miúda” que significa “ponerse callado o relajado”); en la fonología (la diferencia de pronuncia entre las regiones sur y noreste de Brasil en palabras que terminan con la sílaba “DE” o “TE”); en todo que está relacionado con la paralingüística (el ritmo, volumen, pausas etc.) y el lenguaje corporal.

Además del aspecto verbal, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) levantan una serie de factores de la comunicación no verbal que estarían relacionados con la competencia sociolingüística:

Factores cinésicos (lenguaje corporal)

- comportamientos de control del discurso (señales no verbales de cambio de dirección)
- comportamientos de *backchannel*

- marcadores afectivos (expresiones faciales), gestos, contacto visual

Factores proxêmicos (uso del espacio)

Factores hápticos (toque)

Factores paralingüísticos

- sonidos acústicos, ruidos no vocales, silencio

Para el desarrollo de esta investigación trataremos de buscar las actividades que, de alguna manera, intentan trabajar con ese aspecto sociocultural del idioma partiendo de las concepciones expuestas en ese subcapítulo:

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque, nivel y diseño de la investigación

Con la finalidad de responder a los objetivos que se ha planteado, este trabajo opta por el desarrollo de un *estudio basado en el paradigma cuantitativo y cualitativo de enfoque mixto*.

Según Cecilia Salgado (2007), “la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones tal como nos la presentan las personas” (p. 71). Esa premisa está directamente ligada al hecho de que el constructivismo tiene una importante influencia en el enfoque cualitativo en vista de que “el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación (SALGADO, 2007, p. 71).

Este trabajo se caracteriza como cualitativo, porque busca comprender e interpretar las actividades propuestas en los libros didácticos bajo las definiciones expuestas en el marco teórico acerca de los tipos de competencia o habilidades para el aprendizaje de un idioma. Uno de los requisitos para la elaboración de las categorías de análisis es describir, inicialmente, cada tipo de competencia lingüística desde la perspectiva de algunos teóricos que directamente han tratado sobre el uso del lenguaje, sea escrito u oral, en sus estudios.

Los cuestionamientos que guían a esta investigación también dan indicios de que el método cualitativo es el más apropiado. Una de estas cuestiones es: ¿Cuál es el aspecto más observado en los libros didácticos que dificulta el proceso de aprendizaje efectivo y global del idioma? La hipótesis específica del proyecto de esta investigación señala que los libros didácticos se enfocan más en un tipo de habilidad, o sea, presentan más actividades que se centran en la adquisición de la competencia gramatical. Debido a eso, se hizo necesario adoptar también un enfoque cuantitativo para verificar si esto se aplica a los libros analizados en este estudio.

Según Salgado (2007) en este siglo hay una tendencia cada vez mayor de unir a los dos métodos y agrega que este enfoque mixto ya se aplica en varios campos como la Educación, la comunicación, la Psicología, la Medicina y la Enfermería, entre otros. Así, en términos cuantitativos, se pretende, en este trabajo, contabilizar el número de actividades de cada libro didáctico que reúnen las características descritas sobre cada tipo

de competencia estudiada y descrita. De esa forma se podrá contrastar los resultados con la hipótesis inicial. Mientras, el enfoque cualitativo puede clasificarse en dos categorías: el estudio descriptivo y el interpretativo. Se utilizan estas dos vías para aclarar los conceptos teóricos e inferir el enfoque de las actividades propuestas.

Este trabajo se caracteriza como un estudio descriptivo, porque inicialmente se pretende describir cada tipo de subcomponente que coincide entre los principales autores que han elaborado los modelos de Competencia comunicativa. Asimismo, para explicar conceptos específicos sobre los subcomponentes, se agrega la contribución de otros teóricos y documentos oficiales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Por ejemplo, acerca de la competencia textual, Bachman hace mención a las reglas de cohesión y organización retórica como elementos importantes para la adquisición de esta habilidad. Asimismo, Mikhail Bakhtin, cuando amplía el concepto de género textual, enseña un largo número de posibilidades de ejercer acciones lingüísticas sobre la realidad. Lo que, adicionalmente, representa un elemento significativo para el desarrollo de la competencia textual.

3.2. Unidad de análisis

Este trabajo se enfoca en la observación de tres libros de portugués como lengua extranjera: *Fale Português v. 1: português do Brasil para estrangeiros*; *Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação*; y *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. A continuación, se hace una descripción detallada sobre estos materiales.

“Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação”:

Se trata de un libro de portugués para extranjeros que tuvo su primera edición en el año de 1999 y, actualmente, se encuentra en su décima edición. Fue desarrollado para ser utilizado con alumnos desde el nivel básico hasta el post intermedio o B2, dato recuperado en la página *on-line* de SBS, franquía internacional de librerías especializadas en idiomas que se encarga de la distribución de este material en el Perú.

Es importante aclarar que el referido material se subdivide en cinco grupos temáticos: grupo 1: *Eu e você*; grupo 2: *O Brasil e sua língua*; grupo 3: *A sociedade e sua organização*; grupo 4: *O trabalho e suas características*; grupo 5: *Diversão – Cultura*. Cada grupo está compuesto por 4 unidades, sin embargo, en el libro del profesor (Ponce, 2018), no se observa una orientación específica respecto a la división de las unidades y respectivos niveles del idioma conforme establecidos por el Marco Común Europeo. Por

otro lado, una de sus autoras (Susanna Florissi), durante la Feria del Libro de Santiago de Chile, realizada en 2012, afirmó sobre el “Bem-Vindo!” que “el estudiante al avanzar los ocho primeros capítulos ya debería hablar un portugués básico, ya que el resto, los otros doce capítulos, se enfocarían en un aprendizaje intermedio.” (Pizarro, 2014). En uno de los webinarios dictados por las autoras del libro, sin embargo, se explica que, dependiendo de la lengua materna del estudiante, éste puede concluir el libro con el nivel de competencia C1.

El editorial del libro dispone de una página web (www.hubeditorial.com.br) en la cual los usuarios pueden registrarse y tener acceso a los audios de las tareas de comprensión auditiva y sus transcripciones, además cuenta con las respuestas de los ejercicios y el libro del profesor actualizado.

Sobre las autoras del libro en cuestión, Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim y Susanna Florissi, todas están involucradas en la práctica de enseñanza del portugués como lengua extranjera. Florissi emigró desde Italia a Brasil cuando tenía seis años de edad, se dedicó al estudio de Lenguas en la universidad y llevó un curso de post-grado en Teoría de la Literatura Brasileña. Silvia Andrade Burim imparte clases de portugués desde hace más de veinticinco años. Actualmente es profesora en la FAAP (Fundación Armando Alvares Penteado – Sao Paulo) y coordinadora del Núcleo de Idiomas e internacionalización. Maria Harumi es de descendencia japonesa, también es profesora de portugués, además de japonés. Todas se dedican en ofrecer capacitación gratuita sobre sus libros por medio de webinarios que están disponibles para los que se registren en su sitio web <https://faleportugues.ning.com/>

“Novo Avenida Brasil 1 – Curso Básico de Português para estrangeiros”

Representa la versión actualizada del libro “Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros”, el cual, según los autores, tuvo que ser modificado en vista de los cambios en el escenario de los estudios lingüísticos. A partir de la reformulación, el libro pasa a tener una nueva distribución conforme las directrices del Cuadro Europeo Común de Referencia. Así, fue repartido en tres niveles A1 (tomo 1), A2 (tomo 2) e B1+ (tomo 3). Cabe destacar que en este trabajo pretendemos analizar el tomo 1.

Ese tomo del libro “Novo Avenida Brasil” está compuesto por 6 unidades, las cuales son denominadas en el material de estudio como “Lição”. Cada una de estas presenta un tema general que viene seguido del estudio de las “intenciones de habla”

(saludar, pedir y dar informaciones, despedirse, agradecer, localizar etc.) y de las estructuras gramaticales. A continuación, explicitamos los temas que el referido tomo presenta: 1. Conhecer pessoas; 2. Encontros; 3. Comer e beber; 4. Hotel e cidade; 5. Moradia; 6. O dia a dia. De acuerdo a la metodología de este trabajo, vamos a analizar las actividades referentes al inicio (primera unidad), mitad del material (unidad 4) y parte final (unidad 6), paralelamente al libro de ejercicio que corresponde a las unidades señaladas.

Sobre los íconos o símbolos que aparecen a lo largo del libro unido a las actividades, se resumen a cuatro tipos, los cuales significan “texto grabado”, cuando se refiere a una actividad con audio; “Escribe en el cuaderno”, producción escrita de datos sencillos que parten de estructuras señaladas en el libro; “ejercicio de lectura”, muchas veces como un requisito para el desarrollo de otra tarea; “Escribe sobre ti mismo”, producción escrita simple que normalmente no está relacionado con el uso de determinado género textual.

Con respecto a los autores del libro, Emma Eberlein O. F. Lima es Mestre en Letras por la Universidad de Sao Paulo, profesora de Portugués para extranjeros en Sao Paulo, directora de cursos de la Polyglot y autora de varios libros didácticos de portugués para extranjeros. Lutz Rohrmann, además de ser coordinador de proyectos de libros didácticos es co-autor de varios libros didácticos de alemán y portugués para extranjeros. Tokiko Ishihara tiene post doctorado en lingüística por la Universidad de Paris X, también es profesora del Departamento de Letras Modernas de la Universidad de Sao Paulo (USP). Samira Abirad Iunes es doctora en lengua y literatura francesa por la Universidad de Sao Paulo, profesora del Departamento de Letras Modernas de la Universidad de Sao Paulo y autora de varios libros didácticos de portugués para extranjeros. Y por último Cristián González Bergweiler que es profesor de portugués y alemán para extranjeros.

“Fale Português – Volume 1”

Fue elaborado por el mismo grupo de profesoras del libro “Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação”, incluyendo la professora Maria Lucia Versa quien tiene formación en Servicio Social por la facultad Metropolitanas Unidas, São Paulo. Después de cuatro años en esa área, pasa a actuar como profesora de lengua inglesa luego de haber recibido certificación de *Michigan English Language Institute*. A partir de 1995 trabaja con el portugués como lengua extranjera y desde el año de 2009 actúa como

coordinadora de los cursos de inglés y portugués en el instituto de idiomas “Torre de Babel”, localizado em São Paulo.

“Fale Português” tiene dos tomos, este trabajo de análisis se enfoca en el primer volumen que trabaja los niveles iniciante a pré-intermedio. Diferentemente de los dos últimos libros analizados en este trabajo, “Fale Português” viene con una contraseña por medio de la cual el alumno puede tener acceso a una nube. En esta se encuentra, además del manual del profesor, más ejercicios y contenidos gramaticales, audios, tópicos de pronuncia y ortografía, además de textos.

Para este análisis, el enfoque está en las actividades del libro físico en paralelo al manual del profesor presente en la nube. Las sugerencias de actividades propuestas por éste también forman parte del análisis. El libro está dividido en 10 unidades, las cuales presentan propósitos comunicativos a ser logrado por los alumnos, en basis a las temáticas abordadas. Cada unidad enfoca temas culturales a partir de textos informativos adaptados, además de tópicos gramaticales y está organizada en apartados que se denominan de la siguiente forma: “introdução”; “Exercícios”; “Bem brasileiro”; “Desafio”; “Agora você já sabe” e “Gramática”.

Abajo se presenta de forma estructurada y resumida los tres libros que conforman el objeto de estudio en esta investigación, con sus informaciones básicas.

Tabla 1

Fuentes

Título	Autor(es)	Año	Nivel
Novo Avenida Brasil 1	- Emma Eberlein O. F. Lima - Lutz Rohrmann - Tokiko Ishihara Samira Abirad Iunes Cristián González Bergweiler	2017	A1
Bem Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação	- Maria Harumi de Ponce - Silvia Andrade Burim - Susanna Florissi	2017	A1 a C1

Fale Português (vol. 1)	- Maria Harumi de Ponce		
	- Maria Lucia Versa		
	- Silvia Andrade Burim	2015	A1 a B1
	- Susanna Florissi		

Cabe enfatizar que los niveles descritos en la tabla fueron establecidos por sus respectivos autores de acuerdo con el contenido programático presente en cada libro y según las directrices del Cuadro Europeo Común de Referencia.

3.3. Corpus o material de estudio

El corpus de este estudio está conformado por las actividades correspondientes al primer, intermedio y último capítulo de cada libro didáctico. A continuación, se presenta las informaciones en números, sumadas las actividades de los tres capítulos: Bem Vindo! (53); Novo Avenida Brasil 1 (128) y Fale Português – Volume 1 (60). Se optó por la elección de las actividades presentes en tres capítulos de cada libro porque la dinámica de distribución de estas actividades se repite en cada unidad (comprensión oral, de lectura, conversación y producción escrita), lo que cambia son las temáticas.

La rúbrica para el trabajo de análisis de las actividades fue elaborada a partir de los conceptos y características observados en el marco teórico sobre los componentes de la Teoría de la Competencia Comunicativa. Esta rúbrica está conformada por grupos de preguntas, según cada tipo de competencia. El criterio de clasificación de determinada actividad se basa en la característica identificada que más resalta a partir de la observación de su enunciado.

3.4. Método, técnica e instrumento de recojo de datos

Según Kaplan (1964) es función de la teoría sugerir, estimular, promover y dirigir la acción exploratoria, de búsqueda y avance en el conocimiento. En este trabajo se propone, a partir de la teoría de la competencia comunicativa, la elaboración de categorías de análisis para poder identificar el enfoque dado en las actividades de los libros didácticos según el tipo de competencia demandado. Los modelos de competencia comunicativa que se ha presentado en el marco teórico enseñan un conjunto de

subcomponentes que no solamente abarca el aspecto estructural de la lengua sino el pragmático-funcional y sociocultural.

Partiendo de la contribución de cada teórico, se pretende elaborar rúbricas de análisis para poder identificar en tres diferentes libros didácticos de PLE (portugués como Lengua Extranjera) las actividades que, por sus características, estarían enfocadas en determinado tipo de competencia. Las rúbricas contienen un conjunto de cuestionamientos correspondientes a cada una de las cuatro categorías que se relacionan a los tipos de competencias coincidentes entre los autores (gramatical, textual, ilocucionaria o funcional y sociolingüística).

A fin de proceder a la cuantificación de los datos que permitirán demostrar con qué frecuencia los principales componentes de la competencia comunicativa se ven reflejados en las actividades de cada libro de enseñanza del portugués, se ha elaborado una rúbrica para cada tipo de competencia. En total fueron cuatro rúbricas que se aplicaron a cada uno de los tres libros evaluados, de los cuales se tomaron tres capítulos para el análisis de sus actividades.

Cabe precisar que para cada actividad de estos capítulos se aplicó cada una de las rúbricas a fin de identificar qué tipo de competencia comunicativa más resalta en ella. Eso implicó un largo trabajo de recolección y análisis de datos, pues en cada capítulo había un promedio de 20 a 40 actividades.

Las rúbricas están formadas por preguntas cerradas, elaboradas a partir de las informaciones descritas en el marco teórico. Respecto al procedimiento de análisis de los libros descritos, se hizo una delimitación para darle una dinámica más práctica a ese proceso: de cada libro se ha separado tres unidades ubicadas respectivamente en su inicio, medio y final de la obra, en vista de que los libros didácticos manejan tipos de actividades que se repiten en cada unidad, lo que cambia es apenas el tema.

Por ejemplo, en el libro “Novo Avenida Brasil 1” las actividades son definidas por bloques: todas que están representadas por la letra “A”, según el guía del profesor referente a ese libro, tienen la función de presentar el tema de la unidad, introducir elementos de comunicación y vocabulario cotidiano, además de enseñar estructuras y fenómenos gramaticales de uso frecuente.

Así, este trabajo se ocupará en clasificar las actividades presentadas por cada libro didáctico en estudio según cada tipo de competencia propuestas en la teoría y luego

definir con qué frecuencia esas actividades aparecen según la categoría a la cual se inscribió. A continuación, se presentan las mencionadas rúbricas.

Rúbrica para identificar a las actividades que se enfocan en la competencia gramatical.		
Preguntas	Sí	No
1. ¿Se enfoca en la percepción fonológica de las estructuras?		
2. ¿Pone en relieve el estudio de las formas de los determinantes (posesivos, adjetivos etc.) de acuerdo con los vocablos a los cuales se asocian?		
3. ¿Observa la organización sintáctica de los términos?		
4. ¿Desarrolla la práctica de construcción sintáctica de las oraciones a partir de las diferentes configuraciones específicas de los vocablos como tiempo verbal, clasificación de los sustantivos, adjetivos y conjunciones?		
5. ¿Trabaja las diferentes formas de expresar el género de los vocablos de manera a distinguir sus marcas?		
6. ¿Se enfoca en el estudio de los vocablos desde una perspectiva morfológica?		
7. ¿Favorece la observación de la construcción morfológica de los verbos según el tiempo verbal y los elementos sintácticos que los acompaña?		
8. ¿Permite el entendimiento de los significados de las preposiciones según su estructuración morfológica?		
9. ¿Trabaja el vocablo a partir de la asociación a grupos semánticos o imágenes?		
10. ¿Se enfoca en recursos fonéticos como la entonación para desarrollar habilidades de pronunciación de palabras o enunciados, para que sean exclamativos o interrogativos?		

Rúbrica para identificar a las actividades que se enfocan en la competencia textual.		
Preguntas	Sí	No
1. ¿Trabaja la habilidad de hacer relaciones semánticas entre textos (conformados a partir de dos o más enunciados)?		

2. ¿Se enfoca en el uso de mecanismos de cohesión y coherencia para la producción de textos orales y escritos?		
3. ¿Permite la organización de textos o fracciones de estos de forma a seguir una secuencia?		
4. ¿Trabaja convenciones organizacionales de los textos (narración, descripción, argumentación etc.)?		
5. ¿Conduce a estrategias de comprensión e interpretación de los textos?		
6. ¿Observa convenciones de organización del discurso?		
7. ¿Estimula la observación y/o producción de determinado género o tipología textual?		
8. ¿Se involucra en el uso conversacional de la lengua desde una perspectiva organizacional?		
9. ¿Permite el desarrollo de la capacidad de sintetizar ideas a partir de un texto?		
10. ¿Trabaja estrategias de manejo de los turnos de palabra en una interacción oral?		
Elaboración: Simone de Meneses Mitma		

Rúbrica para identificar a las actividades que se enfocan en la competencia ilocucionaria.		
Preguntas	Sí	No
1. ¿Se propone un pre determinado contexto de comunicación para el uso del idioma?		
2. ¿Induce a descubrir diferentes formas de tratar un tema o interpretar el tono o el mensaje de determinado enunciado (sarcasmo, ironía, desprecio, afectividad, rabia etc.)?		
3. ¿Permite que se genere una discusión acerca de los diferentes significados de un determinado enunciado dependiendo de la necesidad comunicativa del interlocutor?		
4. ¿Presenta estrategias o permite su elaboración para alcanzar una intención comunicativa dentro de determinada situación?		

5. ¿Trabaja los diferentes actos de habla para lograr un objetivo comunicativo?		
6. ¿Tiene las características de los “juegos de roles” (promueven la interacción, se centra en la producción de significados etc.)?		
7. ¿Permite la creación de inferencias respecto al enunciado emitido por determinado interlocutor?		
8. ¿Induce a expresar ideas y emociones? Es decir, ¿dentro de enunciados en los que se describe, clasifica, explica o se manifiesta, por ejemplo, dolor, felicidad, espanto etc?		
9. ¿Enfoca el uso del lenguaje en la perspectiva de la función heurística? (Ocurre en actos como enseñar, aprender, resolver problemas y memorizar conscientemente)		
10 ¿Permite el uso creativo del lenguaje con un propósito artístico y humorístico?		
Elaboración: Simone de Meneses Mitma		

Rúbrica para identificar a las actividades que se enfocan en la competencia Sociolingüística.		
Preguntas	Sí	No
1. ¿Plantea el uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales?		
2. ¿Trabaja las normas de cortesía?		
3. ¿Permite el conocimiento de expresiones de la sabiduría popular?		
4. ¿Induce a utilizar o observar uno de los niveles de formalidad dependiendo del contexto?		
5. ¿Hace referencia a aspectos relacionados con el dialecto y acento en sus diferentes ámbitos? (clase social, diferencia regional, grupo étnico etc.)		

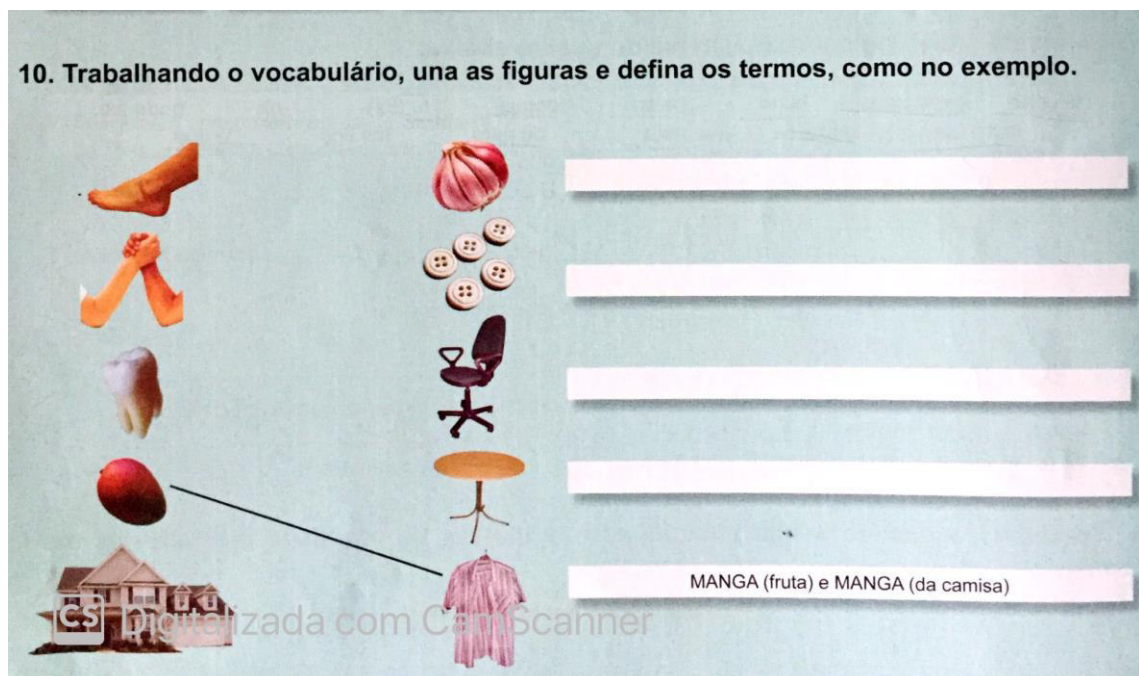
6. ¿Trabaja el uso de elementos paralingüísticos dependiendo del contexto? (Tono, variantes y matices de la entonación y duración silábica etc.)		
7. ¿Permite el estudio del lenguaje corporal y sus significados?		
8. ¿Incita a la discusión sobre el tema de los estereotipos?		
9. ¿Trabaja la distinción de grupos sociales de la comunidad meta?		
10 ¿Induce a la interpretación de referencias culturales y tropos?		
Elaboración: Simone de Meneses Mitma		

3.5. Procesamiento de análisis e interpretación de datos

A continuación, se presenta un ejemplo de aplicación de las rúbricas a una de las actividades del libro “Fale Português v. 1”

Figura 11

Actividad sobre vocabulario



Nota: Tomado de Ponce, M. H. de [et al.] (2015). *Fale Português v. 1: português do Brasil para estrangeiros* (p. 96)

Competencia Sociolingüística

La referida actividad:

¿Plantea el uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales?

No. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales tienen que ver con el uso y elección del saludo, formas de tratamiento, interjecciones y frases interjectivas. En esta actividad se trabaja la habilidad en relación al vocabulario.

¿Trabaja las normas de cortesía?

No. Se restringe al estudio del léxico. Según el Marco Común Europeo (2002), las normas de cortesía varían de una cultura a otra y pueden ser categorizadas en dos tipos: Cortesía “positiva” (mostrar interés por el bienestar de una persona, etc; compartir experiencias y preocupaciones; expresar admiración, afecto, gratitud, etc; ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.) y cortesía “negativa” (evitar el comportamiento amenazante, como dogmatismos, órdenes directas; expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante). En la referida tarea no se presenta un contexto de comunicación.

¿Permite el conocimiento de expresiones de la sabiduría popular?

No. En este caso, la tarea trabaja un tipo de figura de lenguaje conocido por el nombre de “catacrese” que se denomina como un tipo de comparación usado para referirse a algo sin nombre (por ejemplo, cada división del ajo), que se ha convertido en una expresión adoptada por la mayoría de los hablantes del idioma (ejemplo: “diente” de ajo).

¿Induce a utilizar o observar uno de los niveles de formalidad dependiendo del contexto?

No. La actividad no presenta un contexto de interacción.

¿Hace referencia a aspectos relacionados con el dialecto y acento en sus diferentes ámbitos? (clase social, diferencia regional, grupo étnico etc.)

No. No presenta material de audio y el aspecto lingüístico se enfoca en el ámbito lexical.

¿Trabaja el uso de elementos paralingüísticos dependiendo del contexto? (Tono, variantes y matices de la entonación y duración silábica etc.)

No. Los elementos paralingüísticos, de acuerdo con el Marco Común Europeo comprenden lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas etc.); uso de sonidos extralingüísticos en el habla; y cualidad prosódica, relacionada con actitudes y estados anímicos (cualidad de voz, tono, volumen, duración).

¿Permite el estudio del lenguaje corporal y sus significados?

No. Se enfoca en un grupo de palabras que tiene una característica en común.

¿Incita a la discusión sobre el tema de los estereotipos?

No. Se restringe a aspectos semánticos en el ámbito del vocabulario.

¿Trabaja la distinción de grupos sociales de la comunidad meta?

No. Apenas trabaja aspectos semánticos en el ámbito del vocabulario.

¿Induce a la interpretación de referencias culturales y tropos?

Sí. Aunque no esté explícito en el enunciado, tampoco en el libro del profesor, la referida tarea induce a la inferencia de construcciones de vocabulario que tienen un uso específico. Estas fueron creadas por una comunidad lingüística, para designar cosas u objetos, por lo tanto, tienen un carácter cultural.

Competencia Textual

La referida actividad:

¿Trabaja la habilidad de hacer relaciones semánticas entre textos (conformados a partir de dos o más enunciados)?

No. En esta actividad se busca hacer una relación semántica entre vocablos.

¿Se enfoca en el uso de mecanismos de cohesión y coherencia para la producción de textos orales y escritos?

No. Está en el ámbito del léxico.

¿Permite la organización de textos o fracciones de estos de forma a seguir una secuencia?

No. Se enfoca en el estudio de dos diferentes formas de empleo de un vocablo (ej.: pé – parte do corpo; pé da mesa – parte inferior da mesa)

¿Trabaja convenciones organizacionales de los textos (narración, descripción, argumentación etc.)?

No. La actividad se ubica en el ámbito del estudio del vocablo.

¿Conduce a estrategias de comprensión e interpretación de los textos?

No. Se enfoca en la comprensión de las diferentes formas que un vocablo puede ser utilizado en contextos diferentes.

¿Observa convenciones de organización del discurso?

No. Sino se trabaja la observación de convenciones de uso de algunos vocablos que pueden ser utilizados en contextos diferentes.

¿Estimula la observación y/o producción de determinado género o tipología textual?

No. Pero es probable que esta actividad incite al alumno a buscar más ejemplos de palabras del cotidiano que tienen doble significado o más, dependiendo del contexto de uso.

¿Se involucra en el uso conversacional de la lengua desde una perspectiva organizacional?

No. Para esto, haría falta el trabajo con un texto en forma de diálogo para observar posibles organizaciones de la interacción.

¿Permite el desarrollo de la capacidad de sintetizar ideas a partir de un texto?

No. Para esto sería necesario el desarrollo de una actividad de interpretación a partir de un texto.

¿Trabaja estrategias de manejo de los turnos de palabra en una interacción oral?

No. Se enfoca en el ámbito del vocabulario.

Competencia ilocucionaria

Sobre la referida actividad:

¿Se propone un pre determinado contexto de comunicación para el uso del idioma?

No. Se trata de una actividad de ampliación del vocabulario.

¿Induce a descubrir diferentes formas de tratar un tema o interpretar el tono o el mensaje de determinado enunciado (sarcasmo, ironía, desprecio, afectividad, rabia etc.)?

No. Se enseña dos diferentes usos de vocablos del cotidiano.

¿Permite que se genere una discusión acerca de los diferentes significados de un determinado enunciado dependiendo de la necesidad comunicativa del interlocutor?

No. En el ámbito de la competencia ilocucionaria el enunciado forma parte de un contexto de interacción. En el caso de esta tarea en cuestión, son expuestas imágenes aleatorias que tienen relación con vocablos iguales, pero que cambian de significado según el contexto de uso.

¿Presenta estrategias o permite su elaboración para alcanzar una intención comunicativa dentro de determinada situación?

No. No hace referencia a una situación de interacción específica.

¿Trabaja los diferentes actos de habla para lograr un objetivo comunicativo?

No. Se restringe al estudio del vocablo.

¿Tiene las características de los “juegos de roles” (promueven la interacción, se centra en la producción de significados etc.)?

No. Está relacionada con el significado, pero en el ámbito del léxico. Los juegos de roles se enfocan en estrategias de conversación para lograr un objetivo comunicativo.

¿Permite la creación de inferencias respecto al enunciado emitido por determinado interlocutor?

No. *La actividad permite que el alumno haga inferencias, pero en relación a las imágenes que deben ser asociadas.*

¿Induce a expresar ideas y emociones? Es decir, ¿dentro de enunciados en los que se describe, clasifica, explica o se manifiesta, por ejemplo, dolor, felicidad, espanto etc?

No. *Se enfoca en el significado de los vocablos que se relacionan con las imágenes.*

¿Enfoca el uso del lenguaje en la perspectiva de la función heurística? (Ocurre en actos como enseñar, aprender, resolver problemas y memorizar conscientemente).

No. *El trabajo con la dramatización basada en actividades de solución de problemas, en el cual los participantes buscan maneras de solucionar determinada situación ofreciendo propuestas es un ejemplo de uso del lenguaje en la perspectiva de la función heurística.*

¿Permite el uso creativo del lenguaje con un propósito artístico y humorístico?

No. *Este enfoque se desarrolla con éxito en actividades de simulación.*

Competencia gramatical

La referida actividad:

¿Se enfoca en la percepción fonológica de las estructuras?

No. *El vocabulario es el principal enfoque.*

¿Pone en relieve el estudio de las formas de los determinantes (posesivos, adjetivos etc.) de acuerdo con los vocablos a los cuales se asocian?

No. *La actividad no se trata del estudio de los determinantes.*

¿Observa la organización sintáctica de los términos?

No. *No se trabaja el estudio de sentencias u oraciones.*

¿Desarrolla la práctica de construcción sintáctica de las oraciones a partir de las diferentes configuraciones específicas de los vocablos como tiempo verbal, clasificación de los sustantivos, adjetivos y conjunciones?

No. *No se trabaja el estudio de sentencias u oraciones.*

¿Trabaja las diferentes formas de expresar el género de los vocablos de manera a distinguir sus marcas?

No. *Se enfoca en las diferentes representaciones de un mismo vocablo.*

¿Se enfoca en el estudio de los vocablos desde una perspectiva morfológica?

No. *Está en el ámbito del vocablo, pero desde una perspectiva semántica.*

¿Favorece la observación de la construcción morfológica de los verbos según el tiempo verbal y los elementos sintácticos que los acompaña?

No. *No se trabaja el estudio de sentencias u oraciones.*

¿Permite el entendimiento de los significados de las preposiciones según su estructuración morfológica?

No. *No se enfoca en el estudio de las preposiciones.*

¿Trabaja el vocablo a partir de la asociación a grupos semánticos o imágenes?

Sí. *Por medio de la asociación entre imágenes el alumno debe inferir los pares de palabras y observar dos representaciones distintas de uso de esos vocablos.*

¿Se enfoca en recursos fonéticos como la entonación para desarrollar habilidades de pronunciación de palabras o enunciados, para que sean exclamativos o interrogativos?

No. *El aspecto fonético no es trabajado en esta actividad.*

A partir de esa aplicación, se puede concluir que la característica que más resalta de la referida actividad es que trabaja el vocablo a partir de la asociación a grupos de imágenes. Aunque esta actividad pueda inducir al alumno a pensar sobre lo peculiar que pueden ser las construcciones de vocabulario por una comunidad lingüística, lo cual implica en el aspecto cultural, se trata de una cuestión secundaria dentro de la referida actividad. Por lo tanto, ella puede ser caracterizada como una actividad que se enfoca en la competencia gramatical.

3.6. Aspectos éticos

Hace falta explicar que la finalidad del presente trabajo no es señalar el mejor o peor libro didáctico, sino ofrecer herramientas para que el profesor pueda identificar las características de las actividades en cualquier otro libro didáctico y por medio de las cuales clasificar su enfoque según los componentes de la Competencia comunicativa. Así, el docente podrá seleccionar un grupo de actividades según su objetivo de enseñanza.

La lectura que se hizo de los antecedentes teóricos tuvo gran influencia para el desarrollo de esa investigación y tiene su importancia en el ámbito educativo porque se propone a evaluar libros didácticos de enseñanza-aprendizaje. Se reconoce también el aporte dado por los estudiosos que se han dedicado al estudio de la teoría de la competencia comunicativa, por eso han sido debidamente citados, en esta investigación, siguiendo las normas APA. Sus esfuerzos en sistematizar los varios aspectos que involucran la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera han facilitado el entendimiento sobre este tópico.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS

Los tres libros didácticos elegidos para el trabajo de análisis están entre los más utilizados en los institutos que imparten clases de portugués en el Perú. Esta es la principal razón por la que se eligió los citados materiales para el análisis, la cual se fundamenta en la observación de las actividades propuestas por cada libro didáctico.

En el capítulo II se ha descrito las subcompetencias que comprenden la teoría de la Competencia Comunicativa, por medio de estas informaciones se ha elaborado las categorías de análisis formada por cuestionamientos para proceder con el trabajo de observación de las actividades de los libros didácticos.

Uno de los objetivos planteados por este trabajo es cuantificar con qué frecuencia aparece determinado tipo de competencia lingüística reflejada en cada actividad analizada, en vista de que una de las hipótesis de esta investigación es: los libros didácticos analizados se enfocan más en el aspecto estructural relacionado a la competencia gramatical.

4.1. Bem Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação

Como se explicó en el capítulo que trata de la metodología de análisis, me fijaré en tres unidades de cada libro didáctico: la primera, la intermediaria y la última unidad. Sobre el libro “Bem Vindo”, el inicio de cada unidad se presenta con el título “Aprenda”. Esta parte, según Ponce (2018), enfatiza el vocabulario en diálogos situacionales independientes del enfoque gramatical de cada unidad. Además, explica que esa página puede ser trabajada como “calentamiento” en el inicio de cada clase. Después de esa sesión, el libro presenta el apartado “Estudio de...”, el cual, según Ponce (2018), trata de manera simplificada, algunos puntos gramaticales acompañados por ejercicios de fijación en la misma página o a lo largo de la unidad.

En la estructuración básica de una actividad, dentro de un libro didáctico, deben estar expuestos los comandos que permitirán a los estudiantes entender lo que tienen que hacer para poner en práctica lo que se propone, en basis a un objetivo cognitivo que se infiere por medio del mismo comando. Sobre las dos sesiones mencionadas, en la mayoría de las unidades didácticas, no hay comandos, pues funciona como presentación de contenido, como se observa en el ejemplo abajo:

Figura 12

Presentación de contenido



Nota: Tomado de Ponce (2017). Bem-Vindo! (p.1)

El desarrollo de este contenido depende de cómo el profesor trabajaría ese “calentamiento” sugerido en el libro del profesor. Sobre éste, hace falta analizarlo a la par con lo que se presenta en esas dos sesiones y otros apartados del libro del alumno. El manual del profesor tiene su importancia porque están ahí una serie de sugerencias que tiene como principal objetivo guiar al docente respecto al desarrollo de las clases conforme la metodología que el libro didáctico presenta.

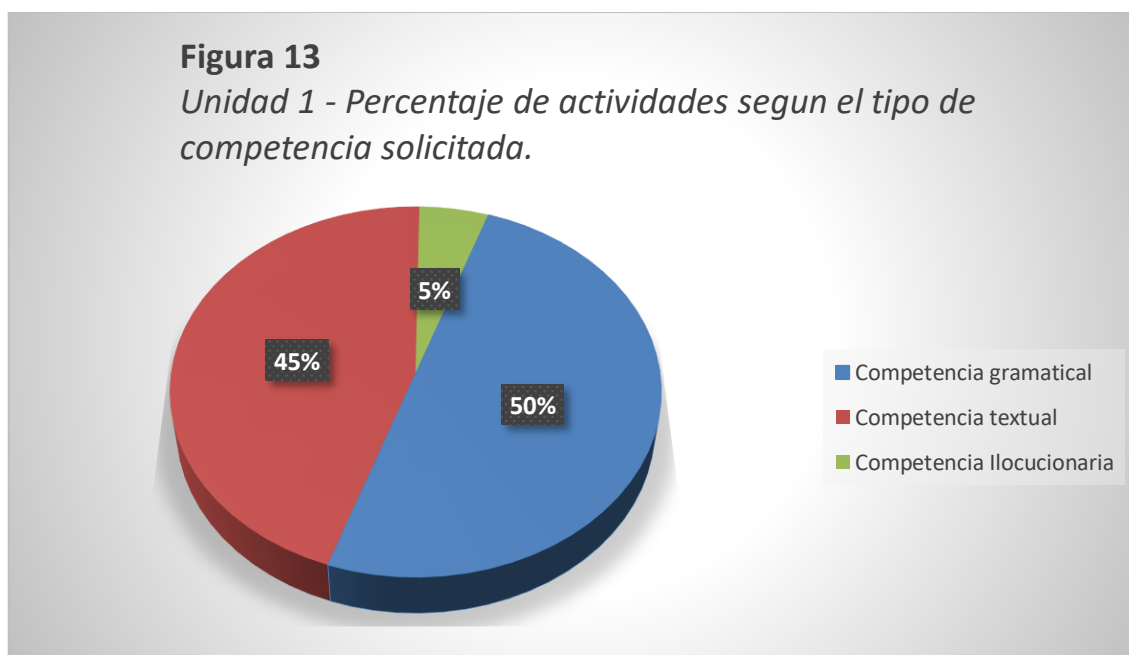
En la presentación del manual del profesor se explica acerca de dos íconos que el docente encontrará a lo largo de este material. Uno de ellos, representado por el dibujo de una mano, indica, según Ponce (2018), “informaciones interesantes para enriquecer los conocimientos del alumno”. (p. 04). El otro, que tiene como símbolo una lámpara, “indica actividades alternativas de conversación, adaptables a las necesidades del alumno” (PONCE, 2018, p. 04).

Sobre la sesión “Aprenda”, el manual del profesor orienta sobre los siguientes aspectos: Uso situacional de los saludos (formal/informal), utilización de un calendario para explicar sobre el año bisiesto, (resaltar fines de semana y feriados – Actividad alternativa), orientaciones y observaciones sobre el estudio del alfabeto y aspectos de la fonología (nasales, vocales abiertas y cerradas), trabajo con vocablos (distribución de tarjetas con palabras aisladas para que en parejas los alumnos dicten uno al otro las palabras que han recibido – actividad alternativa) y estudio de los números. Se observa

hasta el momento dos sugerencias de actividades alternativas. Las demás orientaciones se enmarcan desde un enfoque expositivo. En el cual se orienta que el profesor “explique”, “añada”, “enseñe” y “comente”.

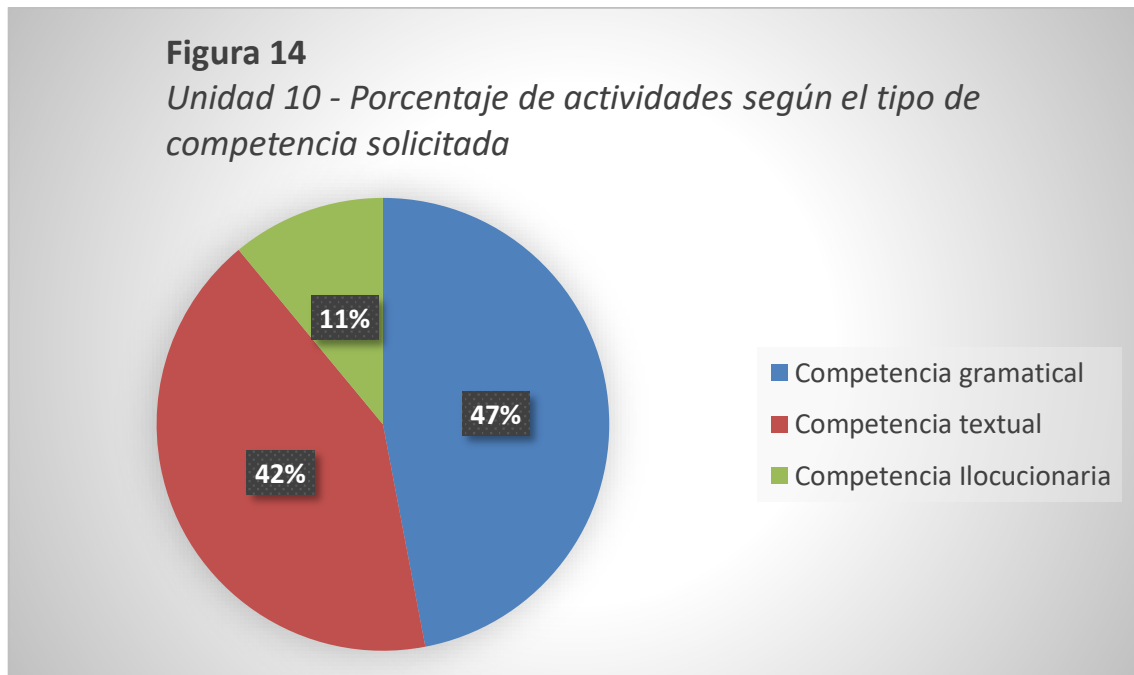
En la unidad 1 del libro “Bem Vindo” (libro del alumno) se ha contabilizado dieciocho actividades expresas y en el manual del profesor diecisiete actividades alternativas, sin embargo, se ha observado que éstas últimas tienen relación directa con las que están en el libro del alumno, apenas se presenta algunas sugerencias, tales como: organización de los alumnos en la ejecución de la actividad, dependiendo de su número en el aula; la posibilidad de haber intervenciones de los colegas cuando uno de los alumnos está exponiendo algo; sugerencia de uso de material extra para trabajar algún tema propuesto en el libro etc.

En basis al análisis hecho bajo los instrumentos de análisis elaborados para distinguir el enfoque de cada actividad, se observó la siguiente distribución:



En números porcentuales, se observó que el 50% de las actividades tenían un enfoque mayor en la medición de la competencia gramatical del alumno, el 45% en la competencia textual y el 5% en la ilocucionaria. No se observó actividades relacionadas con la competencia sociolingüística. Se ha decidido exponer un gráfico por cada unidad analizada para que se pueda visualizar si los porcentajes se diferencian conforme se cambien los niveles. Esa primera parte correspondería al nivel Básico y, según expresa la autora del libro Silvia Andrade Burim, en uno de los webnarios, a partir de la unidad 9 se considera que el alumno está en el nivel pre intermedio e intermedio avanzado, dependiendo también de la nacionalidad del aprendiz.

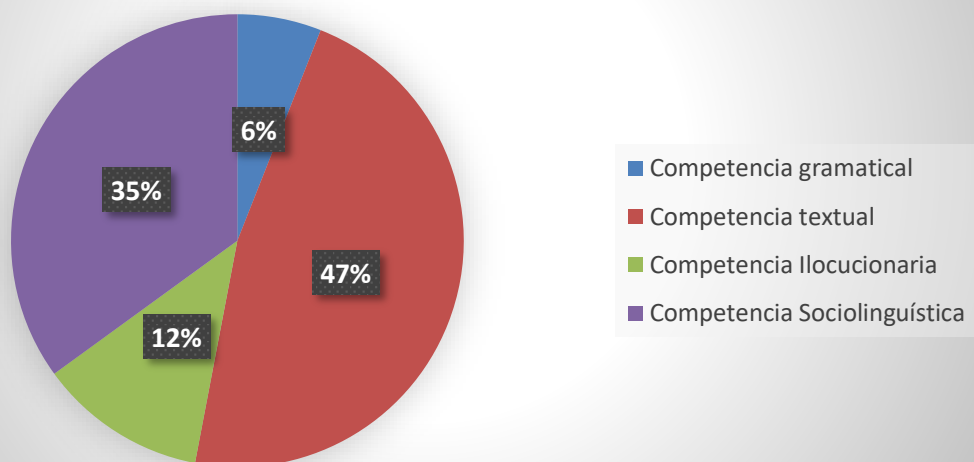
Respecto a la unidad 10, que estaría ubicada en el conjunto de actividades pertenecientes al nivel intermedio, entre las 19 analizadas, se observó la inexistencia de actividades que midiera la competencia sociolingüística:



Se observa que hay algo de semejanza con el gráfico anterior, pues no hubo grandes cambios en los números de actividades según cada tipo de competencia solicitada. El 47% sugiere que el aprendiz demuestre su competencia gramatical, el 42% su competencia textual y el 11% su competencia ilocucionaria. A continuación, enseñamos los datos referentes a la última unidad de este libro que correspondería al grupo 5 “Diversión – Cultura”. Se trata de un grupo de unidades donde se puede observar una serie de textos informativos retirados de sitios web, almanaques, artículos y adaptados para el formato del libro, estos textos tratan de temas folclóricos, música, festividades etc. Está direccionado a alumnos de los niveles que van desde el intermedio superior a avanzado.

Figura 15

Unidad 20 Porcentaje de actividades según el tipo de competencia solicitada



Luego de analizar las 17 actividades que comprenden esta unidad y comparar a los resultados anteriores, se observa, a partir de la representación en el gráfico, que hay un cambio significativo principalmente en el número de actividades que respaldan la competencia gramatical (6%).

Se observa la aparición de actividades más enfocadas en medir la competencia sociolingüística (35%), la competencia textual sigue dentro del promedio, en ese gráfico, presentándose en 47% de las actividades y la competencia ilocucionaria en 12% de éstas. El surgimiento de actividades más relacionados con el enfoque sociolingüístico está directamente vinculada al tema del grupo al cual la unidad analizada pertenece (Diversión – Cultura), este cambio de enfoque podría también estar relacionado al nivel de estudio del idioma, la hipótesis aquí sería la de que cuanto más elevado el nivel, se le daría más espacio al estudio sociolingüístico y cultural del idioma. A partir del análisis de los otros libros se podría confirmar esa suposición.

4.2 – “Novo Avenida Brasil 1 – Curso Básico de Português para estrangeiros”

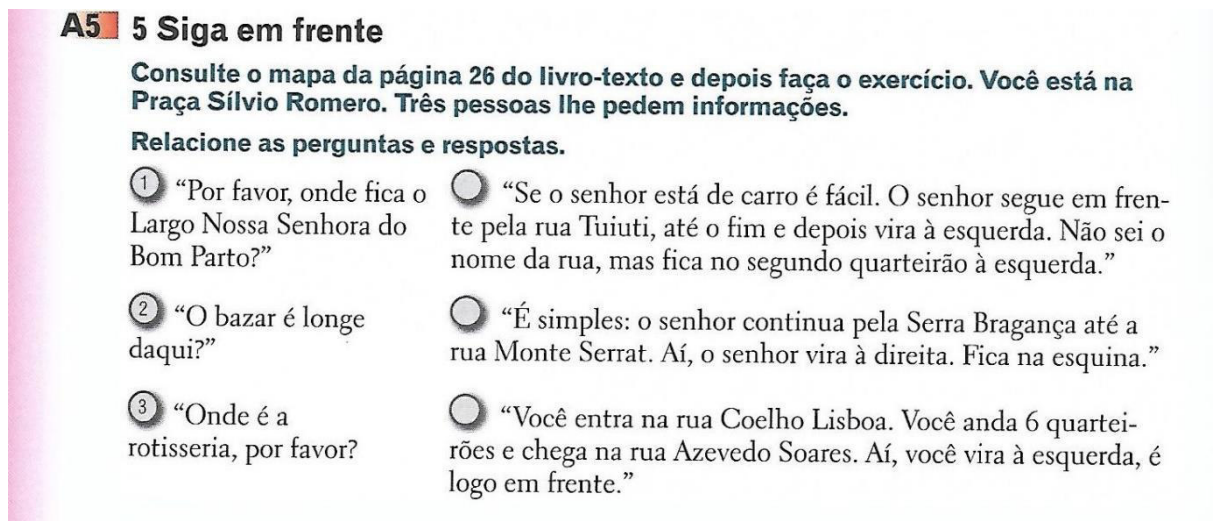
Según sus autores, el “Novo Avenida Brasil” desarrolla la expresión oral y se organiza en partes que son divididas en bloques: Bloque A: donde se presenta el vocabulario, los elementos básico de comunicación y las estructuras; Bloque B: dónde los alumnos toman consciencia de las estructuras y las automatizan por medio de ejercicios enfocados en la forma; Bloque C: donde hay la retomada y ampliación de los

elementos de comunicación, vocabulario y las estructuras; Bloque E: hay mayor enfoque en el vocabulario que es ampliado y, de forma separada, los autores hacen referencia al bloque D como el momento en que se da mayor énfasis a la comprensión oral y escrita.

Para este trabajo de análisis, se ha utilizado uno de los tres libros de la nueva edición, los cuales se diferencian de la antigua por el hecho de que el libro de ejercicios está integrado al libro de texto. De acuerdo a lo que se observó en el marco teórico, el término “ejercicio” es mayormente asociado a la idea de que está estrictamente relacionado a temas gramaticales, o sea, su enfoque está en la forma. Sin embargo, no siempre esto se observa en el apartado de ejercicios del libro “Novo Avenida Brasil”, a continuación, destacamos un ejemplo para ilustrar esa observación:

Figura 16

Actividad del libro de ejercicios



A5 5 Siga em frente

Consulte o mapa da página 26 do livro-texto e depois faça o exercício. Você está na Praça Sílvio Romero. Três pessoas lhe pedem informações.

Relacione as perguntas e respostas.

<input type="radio"/> ① “Por favor, onde fica o Largo Nossa Senhora do Bom Parto?”	<input type="radio"/> “Se o senhor está de carro é fácil. O senhor segue em frente pela rua Tuiuti, até o fim e depois vira à esquerda. Não sei o nome da rua, mas fica no segundo quarteirão à esquerda.”
<input type="radio"/> ② “O bazar é longe daqui?”	<input type="radio"/> “É simples: o senhor continua pela Serra Bragança até a rua Monte Serrat. Aí, o senhor vira à direita. Fica na esquina.”
<input type="radio"/> ③ “Onde é a rotisseria, por favor?”	<input type="radio"/> “Você entra na rua Coelho Lisboa. Você anda 6 quarteirões e chega na rua Azevedo Soares. Aí, você vira à esquerda, é logo em frente.”

Nota: Tomado de Lima (2017) “Novo Avenida Brasil 1” (p. 80)

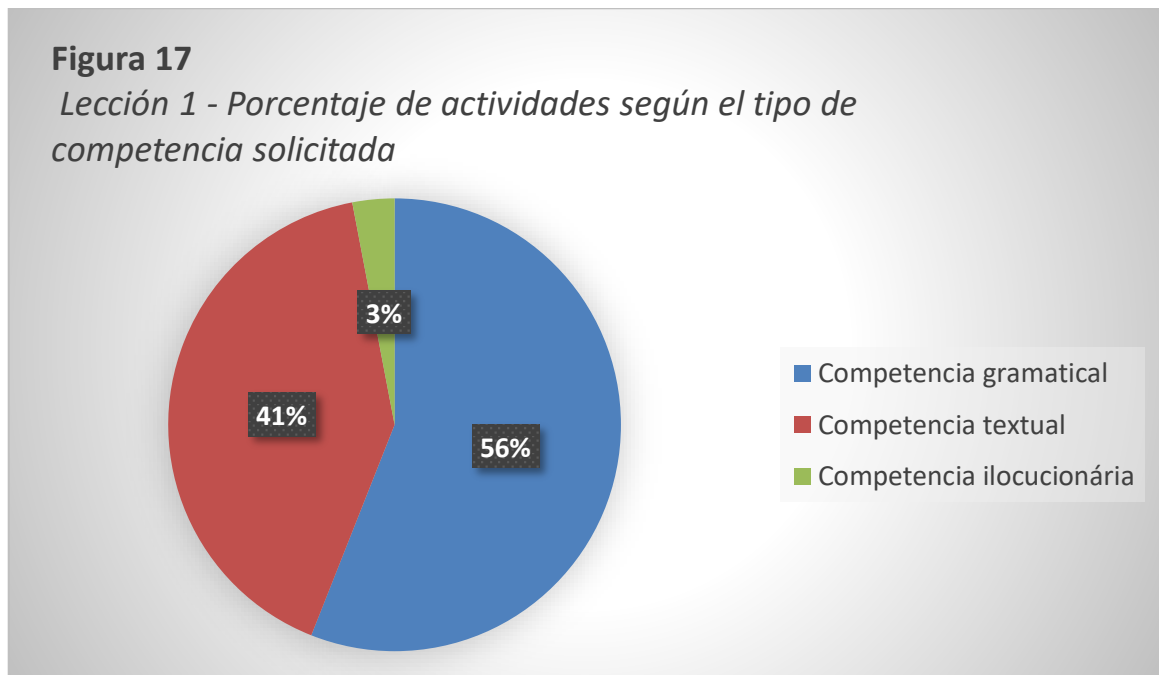
En esta actividad se propone un pre determinado contexto de comunicación para el uso del idioma: “Tu estás en la Plaza Sílvio Romero. Tres personas te piden informaciones”. El aprendiz tiene que asociar las peticiones de la primera columna con las posibles respuestas de la segunda conforme las informaciones de un mapa. Desde una perspectiva pragmática, esa actividad permite que se genere una discusión acerca de los diferentes significados de un determinado enunciado dependiendo de la necesidad comunicativa del interlocutor (ser formal, informal, más directo o indirecto). El enunciado “O bazar é longe daqui?” puede ser entendido como una manera más directa e informal de expresarse para pedir información, comparado a los demás enunciados. Su

uso puede significar que el hablante está apurado o también que su interlocutor es una persona que forma parte de su círculo de amistades.

Esta actividad permite la creación de inferencias respecto al enunciado emitido dentro de un determinado contexto. Estas características están relacionadas a la competencia ilocucionaria que busca descubrir la intención, finalidad o propósito del emisor cuando dice algo. En el contexto de enseñanza del idioma, promueve espacios de discusión sobre diferentes maneras de interpretar determinado enunciado, considerando diferentes aspectos.

De acuerdo con lo que expresan los autores sobre ese tema en el libro del profesor: “Los ejercicios de la segunda parte del libro se encargan de profundizar en los contenidos y ofrecer la oportunidad para, en el salón de clases o en sus casas, proseguir en la fijación de los temas estudiados” (LIMA, 2009, p. 13). Sin embargo, algunas actividades del libro de ejercicios no representan apenas un elemento de fijación, sino una oportunidad para crear espacios de discusión y debate en el salón de clases.

En la lección 1 del libro “Novo Avenida Brasil 1” sumado a las actividades propuesta en el “libro de ejercicios” se han contabilizado 34 (treinta y cuatro) actividades. Entre éstas están incluidas las sugerencias de actividades propuestas en el libro del profesor. En basis a los instrumentos de análisis elaborados para distinguir el enfoque de cada actividad, se observó la siguiente distribución:



Dentro de un total de 34 actividades analizadas, en números porcentuales, se observó que el 56% de las actividades tenían un enfoque mayor en la medición de la competencia gramatical del alumno, el 41% en la competencia textual y el 3% en la ilocucionaria. No se observó actividades relacionadas con la competencia sociolingüística, aunque en una de las actividades propuestas en el libro de ejercicios (C1, p. 64) podría servir para incitar una discusión sobre el tema de los estereotipos, pero en el libro del profesor no había ninguna indicación al respecto.

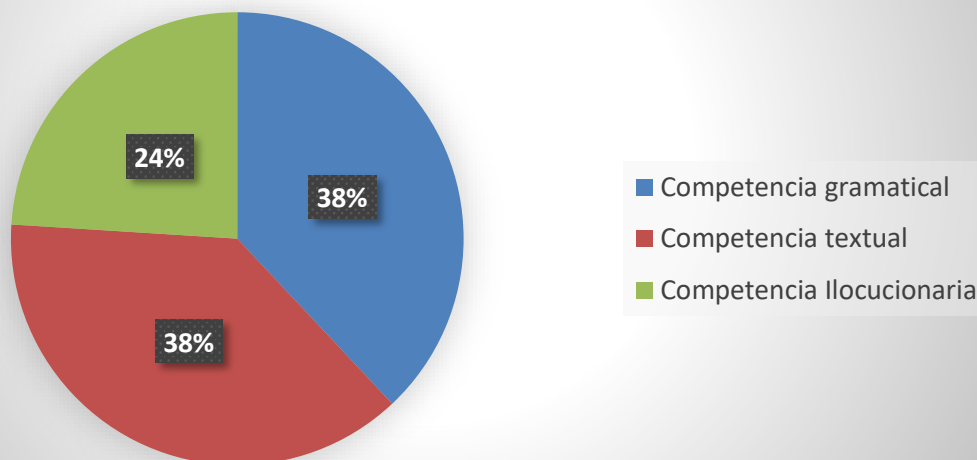
En uno de los apartados del libro del profesor denominado “Concepción didáctica” los autores explican que el libro abre espacio no solo para aspectos comunicativos y estructurales, sino también para el aspecto intercultural, considerando procesos de aprendizaje individuales. Más adelante exponen que muchas veces, las discusiones acerca de temas interculturales exigirán el uso de la lengua materna del alumno en vista de que los debates dentro del ámbito intercultural exigen una competencia comunicativa elevada.

Probablemente, esa debe ser la razón por la cual en el primer capítulo del libro no se encuentren actividades enfocadas en la competencia sociolingüística, la cual tiene relación directa con el aspecto intercultural. Según los autores, haría falta una competencia comunicativa elevada para el desarrollo de tareas en la lengua meta. En el primer capítulo del libro los alumnos estarían, supuestamente, empezando a aprender las primeras nociones sobre la lengua portuguesa.

Respecto a la Lección 4, unida a las actividades del libro de ejercicios, obtuvimos a continuación estos resultados:

Figura 18

Lección 4 - Porcentaje de actividades según el tipo de competencia solicitada

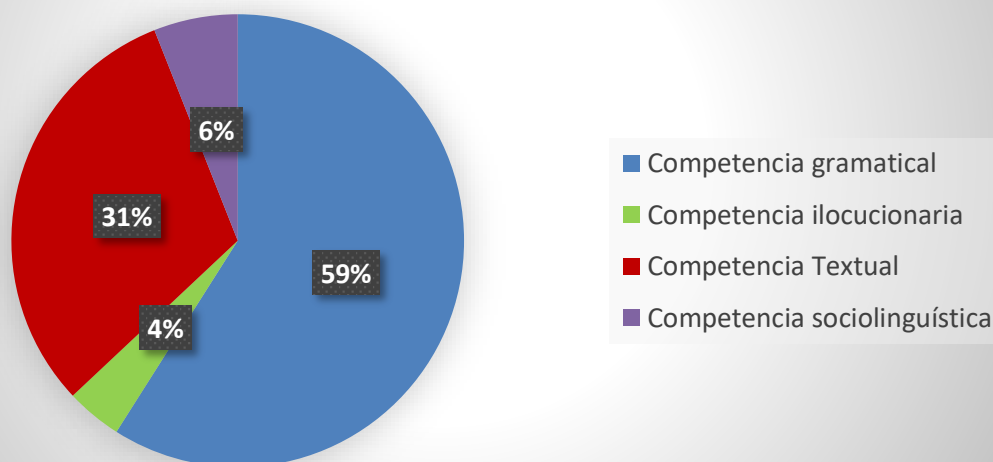


El total de actividades presentes en esta lección es de 45, entre las cuales el 38% miden la competencia gramatical, el 11% la competencia ilocucionaria y el 38% la competencia textual. Mientras, no se observó ninguna actividad específica que enfocara en la competencia sociolingüística. Sin embargo, se observa que hubo un aumento significativo en el número de actividades que desarrolla la competencia ilocucionaria, si comparamos con el gráfico anterior que representa los datos sobre la lección 1. Por otro lado, hubo una disminución en números porcentuales respecto al número de actividades que tienen enfoque en la forma (competencia gramatical), igualándose al número de actividades que miden la competencia textual. O sea, se observa aquí una tendencia al equilibrio entre las actividades y sus respectivos objetivos con relación al trabajo con las competencias comunicativas, aunque todavía el aspecto sociolingüístico no se vea expreso en las unidades analizadas.

Sobre la última lección, ésta viene seguida de un corto capítulo de repaso el cual mayormente está formado por juegos. A continuación, se observa el número de actividades según su competencia enfocada:

Figura 19

Lección 6 - Porcentaje de actividades según el tipo de competencia solicitada

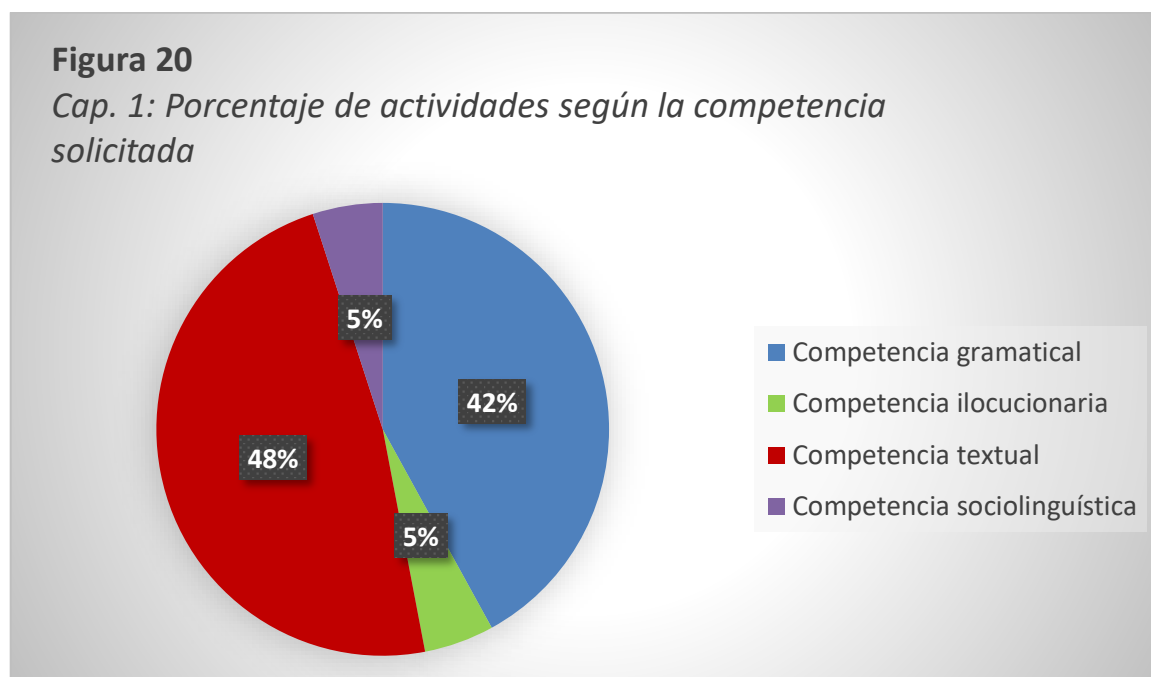


Se observa que en este último capítulo se pudo identificar actividades que se enfocan en evaluar la competencia sociolingüística del estudiante, aunque en un número bastante reducido si se compara con las demás. En el libro del profesor también es escasa la incidencia de orientaciones que guían al profesor en el sentido de traer el tema de la unidad para ese tipo de enfoque. Después de haber concluido el análisis de este libro, se confirma la hipótesis levantada respecto al libro anterior, que cuánto más se avanza a los últimos capítulos las actividades referentes al enfoque sociolingüístico empiezan a aparecer. A continuación, se analizará el tercer y último libro propuesto en este trabajo.

4.3 – “Fale Português – Volume 1”

El primer apartado de este libro siempre se inicia con un texto en forma de diálogo cuyas situaciones y expresiones expuestas están relacionadas con los objetivos de la unidad. En “Exercícios” se presenta, en la mayoría de los casos, actividades sobre interpretación y comprensión textual (escrito u oral). En el apartado “Bem brasileiro” se presentan textos sobre aspectos culturales o regionales. En “Desafio” se encuentran actividades de investigación sobre aspectos geográficos de Brasil; de comprensión auditiva; cronometradas o también con un enfoque sociolingüístico, entre otras. Los dos últimos apartados presentan, respectivamente, los objetivos de la unidad y tópicos de gramática. Abajo se presenta los resultados de análisis de las actividades de la unidad 1 y

sugerencias presentes en el manual del profesor. Siguiendo la metodología de este trabajo, me detendré en las unidades 1, 5 y 10.



En esta unidad, entre las 19 actividades analizadas, se observó un mayor enfoque en las que demandan el desarrollo de las competencias textual y gramatical, gran parte de éstas conducen al alumno a buscar estrategias de comprensión e interpretación de los textos y, en el ámbito gramatical predominan ejercicios de construcción sintáctica de las oraciones a partir de las diferentes configuraciones específicas de los vocablos como tiempo verbal y uso de los sustantivos, adjetivos y conjunciones. La figura abajo ejemplifica este tipo de ocurrencia:

Figura 21

Actividad que enfoca la competencia textual y gramatical.

Como nasceu o guaraná (Lenda da Região Norte)

Numa aldeia dos mauês vive um casal sem filhos, que pede ao deus Tupã que lhes conceda um. Tupã atende e nasce uma criança bonita, inteligente e forte, tanto que desperta a ira de Jurupari, um personagem mitológico, líder justo, mas implacável, que chegou a ser identificado como o diabo pelos primeiros missionários portugueses. Jurupari, um dia, atrai o menino para ir apanhar os frutos bonitos de uma árvore. Quando o vê distraído, sob a forma de serpente, Jurupari o morde, causando-lhe a morte. Os pais ficam muito tristes, e Tupã, com pena deles, envia-lhes uma mensagem sob a forma de trovão. A mãe do menino entende e ordena que os olhos do menino sejam enterrados num lugar separado. Daí nasce uma planta muito importante e boa para toda a tribo, o guaraná, uma fruta cujos bagos parecem olhos humanos, cercados por uma pequena película branca. Os índios deram-lhe o nome de guaraná, o que significa "parecido com gente viva".

Fonte: adaptado de "O grande livro do Folclore" – Carlos Felipe e Maurizio Manzo – Editora Leitura, 2ª ed. Finalidade Educacional

11.a. Complete as frases conjugando os verbos entre parênteses.

- O casal deseja que o deus Tupã _____ (conceder-lhes) um filho.
- Jurupari, embora _____ (ser) considerado um líder justo pelos índios, mata o filho do casal.
- Jurupari mata a criança para que ele _____ (continuar) sendo o líder.
- Tupã envia a mensagem em forma de trovão, para que a mãe o _____ (entender).
- Tupã ordena que a mãe _____ (enterrar) os olhos do filho em lugar separado.

b. Responda às perguntas de acordo com o texto acima.

- Como Jurupari matou a criança?

- Por que os índios deram o nome de guaraná à fruta que nasceu onde enterraram os olhos da criança?

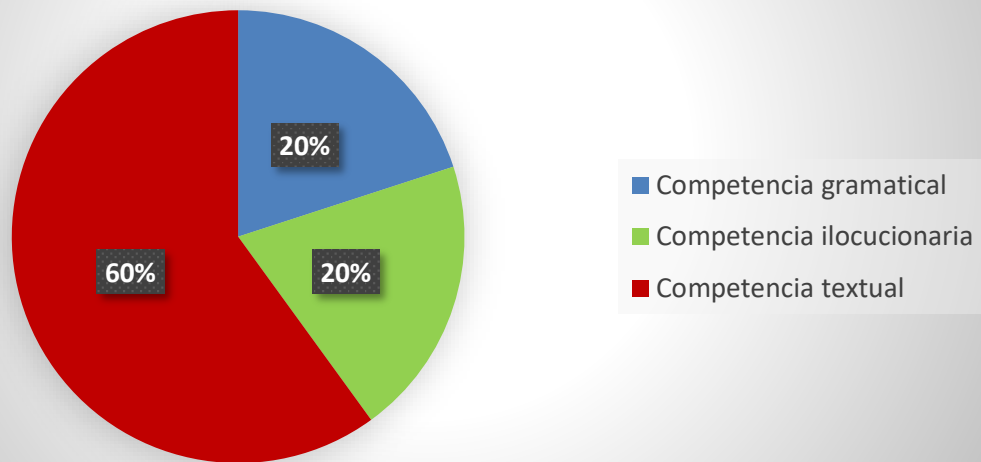
Nota: Tomado de Ponce (2015) "Fale Português 1" (p. 67)

El texto "como nasceu o guaraná" es utilizado como insumo para la actividad gramatical en que el alumno debe conjugar los verbos en paréntesis. En ese ejercicio el alumno debe inferir que, de acuerdo a la construcción sintáctica y su sentido, los tiempos verbales serían los pertenecientes al modo subjuntivo. La explicación sobre eso aparece en el apartado sobre gramática.

Sobre la unidad 5, el gráfico abajo refleja la distribución de las actividades según el tipo de competencia planteada, no se encontraron tareas, tampoco sugerencias de actividades en el manual del profesor que midieran la competencia sociolingüística del alumno:

Figura 22


Cap. 5: Porcentaje de actividades según la competencia solicitada



En esta unidad, entre las 21 actividades analizadas, se observa un porcentaje mucho mayor, si comparado con el gráfico anterior, de actividades relacionadas con la competencia textual. Anteriormente, en el marco teórico, se ha señalado que saber los mecanismos de cohesión y coherencia forma parte del campo de la competencia textual. Según Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995), la coherencia, entre otros aspectos, está relacionada a la facilidad de interpretación, sea de aquellos que escuchan o leen un texto. La actividad abajo, extraída de la unidad 5, refleja una manera de evaluar la competencia textual del alumno:

Figura 23

Actividad de interpretación de texto oral.



10. Continue ouvindo a estória e responda V (Verdadeiro) ou F (Falso).

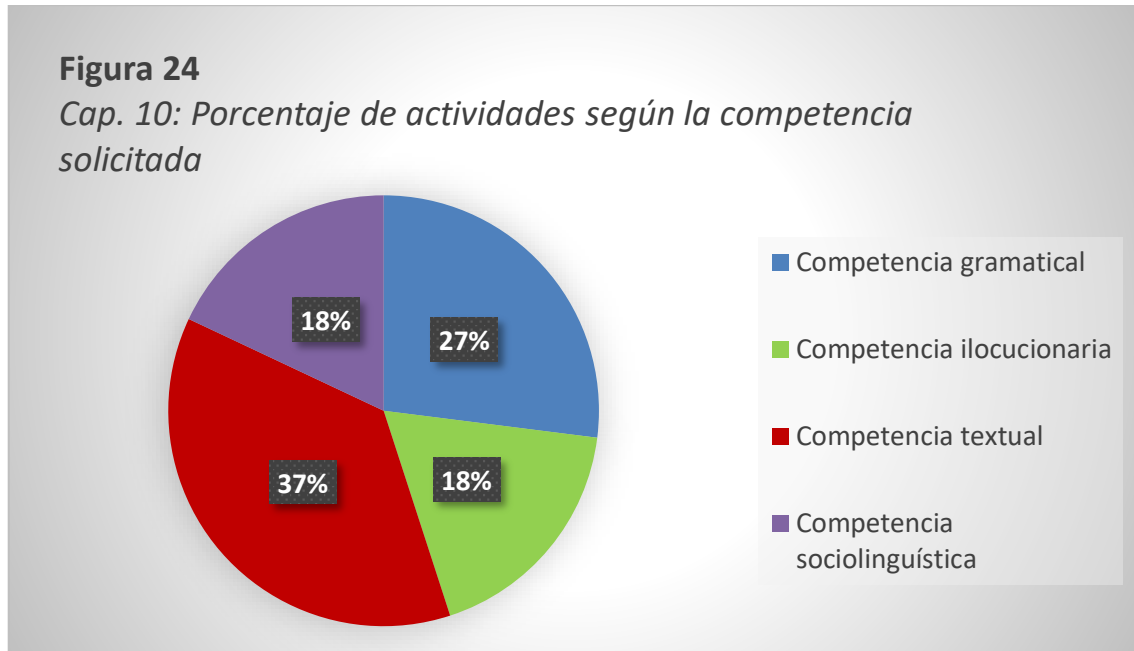
- a. Débora precisava tirar cópia de um documento importante para uma reunião.
- b. Depois de algumas tentativas, Débora conseguiu tirar a cópia.
- c. Roberto não pagou a conta porque deixou a carteira em casa.
- d. Foi Débora quem escolheu o vinho que eles tomaram naquela noite.

Nota: Tomado de Ponce (2015) “Fale Português 1” (p. 45)

Se solicita que escuche el final de una historia cuya primera parte fue enseñada en la actividad anterior, en formato escrito. En esa tarea el alumno debe asociar el texto oral

a las afirmaciones expuestas, identificando si es verdadero o falso, o sea, le corresponde indicar cuales enunciados son coherentes con la narrativa escuchada.

Luego del análisis de las 20 actividades presentes en la unidad 10, se pudo observar un mayor equilibrio entre el número de actividades de acuerdo al tipo de competencia demandado:



En esta unidad las actividades con enfoque preciso en la competencia sociolingüística tienen un aumento considerable, si comparamos con las unidades anteriores. Como se ha expuesto en el capítulo del marco teórico, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), la competencia Sociolingüística comprende, entre otros aspectos, el conocimiento en los siguientes puntos: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales y las diferencias de registro.

Éstas, según Bachman (1990) tienen relación con la variación en el uso discursivo de la lengua dentro de un único dialecto. Este uso sigue a tres aspectos, uno de ellos es la “modalidad del discurso”, la cual se basa en la diferenciación entre el uso escrito y hablado de la lengua. Una de las actividades propuestas en esa unidad del libro en análisis, toca justamente ese punto. En la página 95 se presenta un diálogo que supuestamente acontece entre dos amigos, en un lugar no especificado. Inicialmente el alumno debe completar algunos espacios en blanco con palabras y expresiones, luego la tarea solicita que se reescriba el diálogo sustituyendo las marcas de la oralidad por palabras más formales. En la última etapa de la unidad se presenta un cuadro en el cual el alumno puede consultar sobre ejemplos de marcas de la oralidad:

Figura 25

Ejemplos sobre marcas de oralidad

3. Algumas Marcas de Oralidade

- 1) **Uso de Pronomes no início de frases** ▶ **Me** fala depois. / **Te** vejo no domingo.
- 2) **Uso de Aumentativos** ▶ Repeti um **montão** de vezes...
- 3) **Uso de Diminutivos** ▶ Que tal uma **cervejinha**?
- 4) **A gente** (conjugado na 3ª pessoa do singular, com ideia de 1ª pessoa do plural) = nós
- 5) **Questões de vocabulário:**
 - **reforço** a) **é que** (Quem **é que** mexeu nas minhas coisas?)
b) dá, **sim** / não dá, **não**
 - **uso de apelidos** ▶ Bar do **Dudu** (Eduardo)
 - **simplificação de palavras** ▶ **tá** = está / **tava** = estava / **pra** = para a / **pro** = para o
 - **usos específicos de certas palavras:**
 - a) **Dá pra** você me ajudar? = É possível? / Você pode?
 - b) **Adianta** falar com ele? = Ajuda? Muda alguma coisa?
 - c) **Deixa** eu ajudá-lo. = Permita-me que eu o ajude. / **Pode deixar**. = Eu resolvo isso.
 - d) **Será que** dá pra fazer? = expressando dúvida
 - e) **Pode ser?** = Isso é possível? Assim está bem?
 - f) **Virou** médico. = ideia de transformação
 - g) **Pegou** uma gripe. = Ficou gripado.
 - h) **Liga** pra mim. = Telefone para mim.
- 6) **Expressões:** **Tá certo!** / **combinado!** / **claro!** / **perfeito!** / **...ok?** / **...tá?** / **...hein?**

Nota: Tomado de Ponce (2015), “Fale Português 1” (p. 100)

Comparando los tres libros analizados, respecto a los porcentajes de actividades con enfoque en la competencia gramatical, se observa, en términos generales, una tendencia a la disminución de su incidencia, con excepción del libro Novo Avenida Brasil 1 – Curso Básico de Português para estrangeiros (Lima, 2017) que, en su último capítulo, el 60% de las cuestiones se enfocan en medir la competencia gramatical del alumno. En el libro “Fale Português – volume 1” (Ponce, 2015), el último capítulo también presenta un número elevado, si comparado a la unidad anterior analizada, sin embargo, en esta unidad 10, se observa un mayor equilibrio entre el número de actividades que trabaja cada tipo de competencia. Otro dato a observarse a partir de los gráficos es que, en la mayoría de los casos, la competencia textual ocupa el primer o segundo puesto en lo que se refiere a la cantidad de actividades que enfocan en ese aspecto. Tradicionalmente el texto siempre fue un elemento imprescindible para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, es cierto que, en sus inicios predominaba el uso del texto como pretexto para tratar temas de léxico, estudio de estructuras específicas, además de elementos culturales. Hace pocos años, el enfoque en el estudio de los géneros textuales es algo que poco a poco viene

ocupando espacio en los libros didácticos, en vista de las crecientes contribuciones teóricas sobre ese tema.

Sin embargo, parece que lo mismo no ocurre respecto a las competencias sociolingüística e ilocucionaria o funcional. Como se puede observar a partir de los libros analizados en este trabajo, en todas las unidades analizadas de cada libro, se nota que una o dos de ellas no presentaron actividades relacionadas con la competencia sociolingüística. Por otro lado, respecto a la competencia ilocucionaria, fue posible identificar actividades en todas las unidades analizadas, aunque en número bastante reducido, en términos porcentuales, varía en el mínimo al 3% y máximo al 24%.

Esas dos competencias, la ilocucionaria y la sociolingüística, se relaciona con la Pragmática, la cual tiene como objeto de estudio la conversación cotidiana, o sea, la oralidad. Analiza sus efectos en los contextos sociales y culturales. Según Silva, “en la práctica, todavía, hay mucho que avanzar, pues la escrita continua a ser el enfoque en la enseñanza de lengua portuguesa en las escuelas brasileñas” (SILVA, 2015, p.133). En su artículo, este autor hace referencia a la enseñanza del portugués como lengua materna, sin embargo, parece que esa deficiencia respecto al estudio de la oralidad también se ha trasladado al campo del portugués como lengua extranjera.

CONCLUSIONES

En este capítulo, se presentan las conclusiones de este trabajo, a partir de los resultados obtenidos en el capítulo precedente. Además, se resaltan las contribuciones y posibles sugerencias de temas de investigación en un futuro.

1. Luego de haber investigado acerca de la teoría de la competencia comunicativa, surgió el siguiente cuestionamiento: ¿En qué medida los libros didácticos de PLE contemplan las dimensiones de esa teoría? A partir de eso, se hizo un trabajo de búsqueda de informaciones sobre los libros didácticos más utilizados en Lima-Perú y, teniendo como base la teoría de la competencia comunicativa, se elaboró categorías de análisis para poder clasificar las actividades según el tipo de competencia que se pretendía medir.
2. Con respecto al problema general, mediante el conjunto de los resultados expuestos en el Capítulo IV “Análisis”, se puede concluir que, en términos cuantitativos, se observó una predominancia de actividades que se enfocan en el desarrollo de las competencias gramatical y textual en los libros didácticos analizados en esta investigación y que son utilizados por las instituciones que imparten clases de portugués en Lima-Perú. Por otro lado, con respecto a las actividades que ponen énfasis en el trabajo de las competencias ilocucionaria y sociolingüísticas, ambas pertenecientes al ámbito de la pragmática, hay un número porcentual, en la mayoría de los casos, bastante reducido. Si se observan los números por capítulo en la tabla 3 abajo, las actividades con enfoque en la competencia sociolingüística predominan en el último capítulo de los libros analizados, lo que señala la presuposición defendida por algunos autores de libros didácticos de que, para trabajar ese tipo de competencia, hace falta una mayor habilidad comunicativa debido a las posibles discusiones que un determinado tema puede suscitar. La tabla 2 representa el promedio de los tres capítulos de cada libro.

Tabla 2

Porcentaje global de actividades según cada tipo de competencia

Competencia	“Bem-Vindo! A língua portuguesa no	“Novo Avenida Brasil 1 – Curso Básico de	“Fale Português – Volume 1”
-------------	--	---	-----------------------------------

	mundo da comunicação”	Português para estrangeiros”	
Gramatical	34%	51%	29%
Textual	45%	36%	48%
Ilocucionária	9%	10%	14%
Sociolinguística	12%	2%	8%

Tabla 3

Porcentaje por capítulo de actividades según cada tipo de competencia

Competencia	“Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação”			“Novo Avenida Brasil 1 – Curso Básico de Português para estrangeiros”			“Fale Português – Volume 1”		
	Cap. 1	Cap. 10	Cap. 20	Cap. 1	Cap. 4	Cap. 6	Cap. 1	Cap. 5	Cap. 10
Gramatical	50%	47%	6%	56%	38%	60%	42%	20%	27%
Textual	45%	42%	47%	41%	38%	30%	48%	60%	37%
Ilocucionária	5%	11%	12%	3%	24%	4%	5%	20%	18%
Sociolinguística	-	-	35%	-	-	6%	5%	-	18%

- El presente trabajo propuso como objetivo general el análisis de las actividades pertenecientes a tres libros didácticos del idioma portugués como lengua extranjera bajo la teoría de la competencia comunicativa, con el fin de observar, en términos cuantitativos y cualitativos, cómo se presentan los componentes de la CC en las actividades de los libros didácticos utilizados en las instituciones que imparten clases de portugués en Lima- Perú. A partir de ese análisis se pudo verificar que muchas veces las actividades pueden contener características que pertenecen a todas las competencias debido a que los subcomponentes de la teoría de la competencia comunicativa se asocian y según Cantero (2008) están perfectamente integrados. La elaboración de las categorías de análisis representó un intento de caracterizar en aspectos generales, por medio de cuestionamientos, a los componentes de la teoría de la competencia comunicativa, utilizando las denominaciones adoptadas por Bachman (1990).
- Uno de los objetivos específicos de este trabajo fue clasificar a las actividades propuestas por cada libro didáctico en estudio según cada tipo de dimensión o sub

competencia (gramaticales, textuales, ilocucionaria y sociolingüística). Esa clasificación se pautó en identificar cual competencia comunicativa se presentaba con más énfasis en cada actividad analizada (empleo del método cualitativo), guiándose por el comando expresado en el enunciado de dicha actividad. A partir de esa clasificación se pudo cuantificar y expresar en gráficos los resultados presentes en el capítulo IV (empleo del método cuantitativo).

5. Para el trabajo de elaboración de las categorías de análisis se propuso, como uno de los objetivos específicos del presente trabajo, un resumen descriptivo de los subcomponentes de la Competencia comunicativa que se relaciona con el aspecto lingüístico. La finalidad era sistematizar las informaciones correspondientes a cada subcomponente para señalar las características sobre cada uno.
6. A partir de este trabajo, se pudo concluir que, no solo la textual y gramatical, sino también la competencia pragmática es de gran importancia en la enseñanza-aprendizaje de una lengua por lo que se busca incorporarla como un conjunto de habilidades y destrezas que debe adquirir el aprendiz. Agustín Llach (2005) hace referencia a la difícil tarea de desarrollar la competencia pragmática en el contexto de instrucción formal. La autora expone que en la literatura sobre ese tema se argumenta acerca de las pocas oportunidades que tienen los alumnos de LE de producir en la lengua meta, menos aun cuando están fuera de la clase, si no están en el contexto de uso real de la lengua objetivo. En vista de eso, hace falta más trabajos de investigación que enfoquen la pragmática para la enseñanza de lenguas extranjeras.
7. El presente estudio permitió realizar algunas reflexiones y recomendaciones en torno al tema de la enseñanza de lenguas, en especial el de la lengua portuguesa. La idea de investigar sobre libros didácticos de portugués como lengua extranjera (PLE) partió de la necesidad de la investigadora, como docente en esta área, en volver más efectivo el aprendizaje de este idioma con todos los retos de trabajar en un ambiente de no inmersión. Aunque actualmente haya una serie de aplicativos y programas on-line que promueven el aprendizaje de cualquier idioma, el libro didáctico sigue siendo un material de constante uso por parte de profesores y alumnos, sin embargo, todavía hay pocos trabajos de investigación respecto a libros de enseñanza en PLE.
8. Este trabajo identificó las competencias gramatical y textual como las más predominantes a lo largo de las unidades analizadas. Se considera que existe una explicación histórica para este hecho. Durante mucho tiempo, en términos metodológicos, la lengua fue presentada generalmente como un sistema o estructura.

Solamente con el avance de los estudios lingüísticos hay un cambio en el enfoque. La relación entre el lenguaje y el hablante dentro de determinado contexto pasa a ser considerada para un mayor entendimiento del acto comunicativo. Sin embargo, según Calderón Noguera (2011), el giro que tuvo la lingüística a mediados del siglo XX no ha logrado concretizar cambios importantes en el ámbito pedagógico de la enseñanza de la lengua, apenas se observa todavía un abismo entre lo que se investiga en el campo de la lingüística y lo que de hecho se practica en los salones de clase. El avance de los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas todavía se observa de forma tímida en los libros didácticos analizados en este trabajo. Los estudios señalados en esta investigación, en el capítulo sobre antecedentes teóricos, enseñaron algunos aspectos que demostraban algún tipo de problema en el objeto de estudio que podría ser desde la casi inexistencia o manera inadecuada de trabajar determinado tipo de competencia hasta cuestiones de incoherencia entre el discurso del autor del libro sobre su enfoque y lo que se observaba en el contenido de las actividades propuestas por este mismo libro.

9. De igual manera se puede concluir que existe la necesidad de realizar un adecuado tratamiento de la competencia sociolingüística en los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Respecto a los libros analizados en esta investigación, se observó un dato en común cuando se trata de la incidencia de actividades que trabajan la competencia sociolingüística. En las dos primeras unidades analizadas de cada libro se identificó la inexistencia o un porcentaje bastante reducido de actividades sobre ese tipo de competencia. Apenas en las últimas unidades analizadas, se notó un aumento en los números porcentuales sobre este tipo de habilidad.

Es cierto que, según los autores del libro “Avenida Brasil” las discusiones acerca de temas interculturales, dependiendo del tema, exigen una competencia comunicativa elevada. Sin embargo, el trabajo con este tipo de competencia abarca también diversos elementos de comunicación que pueden ser trabajados desde el primer día de clases y, por lo tanto, pueden figurar también en los primeros capítulos del libro didáctico (en el apartado “Anexo”, de este trabajo, presento algunos ejemplos de actividades que desarrollan la competencia pragmática y pueden ser trabajadas en el nivel básico).

10. También se puede concluir que la competencia pragmática tendría una adecuada ubicación dentro de la competencia comunicativa por su efectividad en el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas que se pueden adaptar a diversas estrategias pedagógicas. En vista de eso no hay dudas que, para empezar a trabajar de forma

efectiva este tipo de competencia en las clases de lengua extranjera, debemos, primeramente, elegir el método más adecuado. Indirectamente, Agustín Llach (2005) lo sugiere al citar un libro didáctico de español como lengua extranjera, la autora lo describe como un libro que presenta una serie de actividades que tienen su enfoque en la práctica conversacional y que, en el aspecto lingüístico, demuestra una vertiente comunicativa. Además, agrega que los textos utilizados informan sobre las normas culturales del mundo hispano y, asimismo ofrece varias actividades del tipo “juego de roles”. En fin, se observa que este libro parece tener un enfoque en el método comunicativo. Las actividades basadas en ese enfoque, según Almeida Filho (2007), suelen estimular a los aprendices a expresar sobre lo que desea o de cosas que necesita. También promueve la interacción por medio de trabajos en pares o grupos pequeños, desarrollando la actividad de forma simultánea en el aula. En este sentido, el énfasis está más centrado en la producción de significados que en la forma del sistema gramatical.

11. Es cierto que estudiar las estructuras gramaticales y léxicas es importante, pues mediante ellas podemos comprender y expresar el sentido literal de las expresiones de forma correcta. No obstante, aprender un idioma implica cuestiones más profundas, de construcción del significado con un enfoque mayor en el sentido que en la forma. Según Franceschini (2014) el planeamiento temático basado en tareas que promueven la interacción puede desencadenar en el desarrollo de los componentes de la competencia comunicativa. En ese tipo de planeamiento se utiliza textos auténticos y de relevancia, se desarrolla por medio de la interacción social que resulta en la producción lingüística significativa para los aprendientes. De acuerdo con esa autora, el profesor que enseña por este tipo de planeamiento, el cual tiene como eje un tema, “ofrece interações legítimas que possibilitam aos alunos expressarem ideias, emoções e significados culturais. Ele também os prepara para o uso da língua em ambientes não formais de comunicação.” (Franceschini, 2014, p. 60).
12. En muchos casos, el libro didáctico comercial representa un guía para profesores que trabajan en dos o tres institutos a la vez y, por eso, el tiempo dedicado a participar de capacitaciones especializadas queda reducido o inexistente. Los resultados presentados en este estudio, muestran que debemos tener una mirada más crítica hacia este tipo de material antes de ponerlo en práctica. Este sería un punto de partida. Ante

- todo, es importante identificar las reales necesidades de nuestros alumnos y, en la medida de lo posible, adaptar este material de una forma a volverlo más significativo.
13. El aporte teórico representa una herramienta importante para guiarnos en nuestra práctica pedagógica. Si los libros didácticos presentan una deficiencia en el número de tareas relacionadas con la competencia pragmática, puede que todavía no haya estudios suficientes sobre ese punto para la elaboración de materiales didácticos. Por lo tanto, hace falta investigar y construir medios para cambiar esa realidad.

REFERENCIAS

- Agustín Llach, M. P. (2005) La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. En A. Álvarez, & L. Barrientos, M. Braña, V. Coto, M. Cuevas, C. de la Hoz [at. al] (Eds.). *XVI Congreso Internacional de la ASELE*. (pp. 96-102). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0096.pdf
- Almeida Filho, J.C.P. (2007) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes.
- Almeida Filho, J.C.P. de; y Franco, M.M.S., (2015). O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, 1(11). <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>
- Almeida Filho, J. C. P. y Schmitz, J. R. (1998) *Glossário de Linguística Aplicada*. Pontes.
- Álvarez Piñeiro. M. (2005). El componente pragmático en la evaluación. En A. Álvarez, & L. Barrientos, M. Braña, V. Coto, M. Cuevas, C. de la Hoz [at. al] (Eds.). *XVI Congreso Internacional de la ASELE*. (pp. 142-149). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0142.pdf
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. https://books.google.com.pe/books?id=5_KJCfkWgqcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.

- Bermúdez, L.; González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1),95-110. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Calderón Noguera, D. F. (2011). Sociolingüística y educación: el habla en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, pp. 11-24. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043210>
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Campos, F. R. (2017). Variação linguística no livro didático de PLE e sua percepção pelo professor. *Revista Sociodialeto*, 7(21), 20 - 51. Web Revista Sociodialeto. <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/54>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*,1, 1-47. Oxford Academic. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/I/1/1/181953?redirectedFrom=fulltext>
- Canale, M. Jack C. Richards y Richard W. Schmidt (Eds.). (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. Longman.
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*. 7(1), p. 71-87. <https://doi.org/10.26512/rhla.v7i1.598>
- Celce-Murcia, M. Eva Alcón Soler y Maria Pilar Safont Jordà (Eds.). (2008). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. Springer.
- Celce-Murcia, M. ;Dornyei, Z.; Thurrell, S. (31 de diciembre de 1995) *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. Escholarship. <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción al español. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- ELLIS, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

- Franceschini, A. R. (2014). *A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira* [tesis de maestría. Universidade Federal de São Carlos]. Repositorio institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5794?show=full>
- González, V. A. (2015) *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)* [tesis de maestría. Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18084>
- González Sánchez, M. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro* [tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez>
- Guerrero Ramos, G. (1995). La Lingüística del Texto y la Pragmática Lingüística. *Estudios de lingüística*, (10), 443-446. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6399>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 75, 3-18. <https://doi.org/10.5209/CLAC.61344>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. En A. Álvarez, & L. Barrientos, M. Braña, V. Coto, M. Cuevas, C. de la Hoz [at. al] (Eds.). *XVI Congreso Internacional de la ASELE*. (pp. 25-44). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0025.pdf
- Haupt, C. (2010). Abordagem por Tarefas no Ensino de LE: As Atividades do Themen Aktuell. *Revista Odisseia*, (5). <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2022>
- Iragui J. C. (s.f) *El concepto de competencia comunicativa*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry: Methodology for behavioral sciences*. Chandler.

- Lima, E. E. O. F. [et al.] (2017). *Novo Avenida Brasil I: curso básico de português para estrangeiros*. E.P.U.
- Lima, E. E. O. F. [et al.] (2009). *Novo Avenida Brasil I: curso básico de português para estrangeiros: manual do professor*. E.P.U.
- Lozada, M. (2013), Reflexiones sobre una propuesta oficial de materiales de enseñanza de segunda lengua. *Revista Lengua y Sociedad*. 13(1). <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/447/417>
- Morita, M. K. (1998). (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. en Regina. C. Silveira (Org.), *Português língua estrangeira: perspectivas*. (pp. 59-72). Cortez.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf>
- Padilla, M. C. (2001). *Algunas Claves para Evitar el fallo sociopragmático en los estudiantes de inglés como L2*. Depósito de investigación Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34770>
- Pizarro, C. (2012). *Português se expande y autora del libro de idiomas Bem-Vindo lo ratifica en visita a Chile*. BridgeEnglish. Recuperado de: <https://bridgeenglish.cl/blog/portugues-se-expande-y-autora-del-libro-de-idiomas-bem-vindo-lo-ratifica-en-visita-a-chile/>
- Pollán Guisasola, D. (2016) *Juegos de rol en el aula de ELE: de la competencia comunicativa a la intercultural* [tesis de maestría. Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3607>
- Ponce, M. H. de [et al.] (2015). *Fale Português v. 1: português do Brasil para estrangeiros*. Hub Editorial.
- Ponce, M. H. de [et al.] (2017). *Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação*. 9. ed. atual. Hub Editorial.
- Ponce, M. H. de [et al.] (2018). *Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação: livro del professor*. 9. ed. atual. Hub Editorial.
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit* 13 (13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009

- Silva, L. A. da. (2015). Análise da Conversação e oralidade em textos escritos. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 17(1), 131-155. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p131-155>;
- Silva, M.; Paiva, M. M. de. (2017) A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. *A Cor das Letras*. 18 (02). <https://doi.org/10.13102/cl.v18i2.1866>
- Silva de Almeida, I. (2019) *Competência Pragmática em PLE: Aquisição e desenvolvimento pelo uso de exemplos autênticos da língua e de atividades comunicativas em contexto não imersivo (Mainz, Alemanha)* [Tesis de Maestría, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/124604>
- Tang, S. (2015). *Aspirações e dificuldades: Livro didático como instrumento de Interação-professor e aluno* [Tesis de maestria. Universidad de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-09102015-154057/pt-br.php>
- Taset, I. E. (2015). O tratamento do componente cultural no livro didático Aula 2 para o ensino de E/LE. *Revista Letras Raras*, 4 (3), 63 - 74. <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v4i3.463>
- Tomlinson, B. (Ed.) (2003). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury. https://www.academia.edu/43760213/Developing_Materials_for_Language_Teaching
- Tordera, J. C. (2014). La evaluación de la competencia pragmática en el nivel B2 del Instituto Cervantes, en *Foro de Profesores de E/LE*, 10, 271-281. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6676/6467>
- Verde Ruiz, S. (2015) *El Desarrollo de la Competencia Pragmática: Aproximación al Estudio del Procesamiento Pragmático del Lenguaje* [tesis doctoral. Universidad de Salamanca]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=102025>

ANEXOS:

Amostra de atividades que contribuem para o desenvolvimento da competência pragmática: nível básico – português para hispanofalantes.

Todos os vídeos e áudios mencionados aqui estão disponíveis no seguinte link:
<https://drive.google.com/drive/folders/1MaRSAbdpQ1cJIKWF1IioNmkP2jVdrqFO?usp=sharing>

a. O professor pode trabalhar algumas expressões idiomáticas a partir do seguinte vídeo:
- Trata-se da simulação de uma conversa em português entre dois amigos estrangeiros, um deles (amigo A) está em processo de aprendizagem nesse idioma enquanto o outro (amigo B) demonstra possuir maior proficiência sobre o uso de algumas expressões idiomáticas, maioria envolvendo a palavra “bola”. A temática da conversação gira em torno de um problema de relacionamento que o amigo A está tendo com uma pessoa que conheceu recentemente.

Sugerir que os alunos observem as expressões abaixo, contidas no diálogo, e tentem relacionar com seus respectivos significados dentro da interação.

1. Trocar as bolas () O mesmo que “muito bem”, “legal”, “muito bom”
2. Dar bola () Deixar de praticar alguma atividade, aposentar-se.
3. Pisar na bola () Interessar-se por alguém, Importa-se com alguém.
4. Show de bola () Decepcionar, não fazer o que foi combinado.
5. Pendurar a chuteira () Confundir-se, atrapalhar-se

OBS: O professor deve salientar que o exemplo de conversação expressa no vídeo não é totalmente verossímil porque não é comum em um diálogo de 50 segundos o uso de tantas expressões idiomáticas. O enfoque maior nesta atividade é entender o significado dessas expressões, pois são largamente utilizadas em muitos contextos de interação real no português do Brasil.

b. Sobre a temática das festas juninas é possível, a partir de um mini projeto, trabalhar a competência pragmática utilizando materiais autênticos de uso real do idioma.

O professor pode introduzir a temática a partir do seguinte vídeo: “História das festas juninas” ou, antes disso, perguntar aos alunos, se em seu país existe alguma festa tradicional celebrada no mês de junho.

O professor pode trabalhar esse vídeo de diferentes maneiras:

- Criar orações para que os alunos identifiquem o que é verdadeiro ou falso;
- Perguntas diretas sobre informações do vídeo:

Exemplos:

Qual é a origem das festas juninas e o que se comemorava? / Quais santos são homenageados? / Quais alimentos formaram a base dos pratos típicos dessa festa? / Em qual região do Brasil essa festa é mais expressiva? / Que outros elementos fazem parte da festa junina típica brasileira?

- Sugere-se a criação de um ppt com informações mais específicas que não aparecem no vídeo, como apresentação dos pratos típicos dessa festa. A partir disso é possível trabalhar o gênero textual “receita culinária”.

- Em outro momento, o professor pode mostrar um trecho de podcast sobre o subtema “comidas típicas disponível em:

Atividade:

- A partir do que você ouviu no podcast, quais comidas típicas do São João são referidas:



Pamonha



canjica (munguzá)



bolo de milho



Pipoca



pé de moleque



feijoada

OBS: O entrevistado faz referência à feijoada no final do áudio, mas a partir do *input* dado anteriormente, o aluno deve identificar que esse prato não é típico da festa junina. Esse podcast pode também ser utilizado para a seguinte atividade (o que está em *italico* são orientações para o professor e pode ser discutidas com os alunos):

- Atividade em pares sobre um diálogo autêntico (que não foi adaptado):

- Acompanhe o áudio observando a transcrição do diálogo e, em seguida, discuta com seu colega sobre as seguintes questões (o que está entre colchetes [] representa sobreposição de vozes durante a conversação):

Entrevistador: É... e salve mundo! Sejam bem vindos a mais um podcast, aquele podcast das memórias afetivas... esse álbum aqui... por falar em álbum, eu tenho certeza que você, quando viu, assim, o título deste episódio, com certeza lembrou lá do seu álbum de fotos, daquela foto... onde você estava assim bem caracterizado... né? (risos) e sua mãe mostrava pra toda família e você morria de vergonha... comigo nesse podcast, sempre ele, olá! Andrei Cardoso...

Andrei: Salve, tio Dan! Tudo certo por aí?

Entrevistador: Tudo bem... lembrou da foto, Andrei?

Andrei: Lembrei, lembrei sim... né? e outras coisas que tinham na foto também... que a gente vai falar (risos) aqui durante o episódio e também aquela foto da escola que a gente... [exatamente] Ó, outra coisa que me lembre aí é que ... pra quem mora aqui no sudeste... vai matar é... canjica [boa!] ... pra mim, canjica, tem sabor disso que nós vamos conversar hoje. Não que eu só comesse nessa [aham] época, né?

Entrevistador: É... não só canjica, mas todos os derivados do milho, né?

Andrei: Sim..

Entrevistador: Pipoca, bolo de milho, essa época [sim] é bom pra se comer essas coisas aí...né?

Andrei: E a canjica você gosta dela também, tio?

Entrevistador: Opa! Gosto, gosto bastante.

Andrei: Você prefere com coco ou sem coco?

Entrevistador: Eu prefiro com amendoim... (risos)

Andrei: Isso que eu ia falar... [risos] mas primeiro eu falei o coco, né? Porque eu gosto igual a feijoada, assim, eu andei fazendo, eu coloco coco ralado, amendoim, aqueles cravinho que não serve pra nada (risos), né? Que a gente cospe depois, mas eu coloco tudo, é... a canjica que eu faço é igual feijoada.

1. Que palavra os interlocutores utilizam para saudar, cumprimentar, demonstrando cortesia?

Obs: No diálogo existe o uso do cumprimento: “olá!”, mas também de um outro tipo de saudação menos comum no cotidiano: “salve!”. Essa palavra faz referência ao verbo “salvar” que em outros contextos tem o sentido de “amparar”, “preservar” (Ex. Salve o meio ambiente)

2. Por que em um dos momentos do diálogo o Andrei tratou o outro por “tio”?

Obs: Na região sudeste e sul é comum que as crianças tratem os adultos por “tio”, mesmo sem ter nenhuma relação de parentesco. Em algumas partes destas regiões, essa forma de tratar também pode acontecer entre duas pessoas adultas, normalmente quando elas já se conhecem.

3. Qual é o objetivo dos interlocutores em utilizar em vários momentos de suas falas a palavra “né”?

() negar

() solicitar a adesão ou concordância do outro sobre o que foi afirmado antes.

() perguntar se o outro entendeu o que foi dito.

() sugerir que o outro discorde do que foi dito antes.

Obs: A palavra “né” é uma estrutura sintática reduzida de “não é” que costuma ser usada após uma afirmação e que tem um efeito de sentido mais comum quando se trata de solicitação de concordância do outro em relação ao que foi dito. Para maiores informações sobre este termo sugiro o seguinte artigo: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174025/000173025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

4. Em uma das falas do Andrei ele disse: “Aqueles cravinho que não serve pra nada”. Que tipo de inadequação gramatical acontece nessa construção? Você acha que o Andrei cometeu esse equívoco de propósito? Explique.

Obs: Na fala cotidiana, entre amigos ou em um podcast entre pessoas conhecidas, não existe rigor em relação às normas gramaticais entre os brasileiros. As pessoas se sentem mais à vontade para se expressar como desejam e, nessas situações mais descontraídas é bastante comum não seguir o uso do plural. Muito provavelmente em uma entrevista de trabalho, por exemplo, isso não iria acontecer.

5. Que significado a palavra “Opa!” adquire nessa conversação?

Obs: “opa!” é uma interjeição que pode denotar uma ideia de surpresa ou espanto, seja em um aspecto negativo ou positivo, dependendo da situação.

- A partir dessa atividade o professor pode sugerir que os alunos conversem em pequenos grupos sobre alguma festividade do seu país que traz recordações de sua infância, nessa interação os alunos podem testar o uso das expressões e vocábulos que foram analisados e aprendidos em aula.

- **Atividade com o gênero textual “panfleto” (em pares ou pequenos grupos):**

Inicialmente, mostrar aos alunos alguns panfletos autênticos relacionados com as festas juninas no Brasil (exemplo abaixo), para que identifiquem características em comum. Sempre que se trabalha em grupos é possível desenvolver a competência pragmática. Um dos objetivos desta atividade é observar a interação entre os alunos e como se expressam em português por meio de alguns atos de fala (convidar, expor, argumentar, explicar, combinar, corrigir etc.)

Após ter trabalhado sobre as características desse gênero textual e discutido sobre aspectos peculiares dessa festa no Brasil (exemplo: na região nordeste, durante as festas juninas, é comum principalmente haver concursos de quadrilha) apresente a seguinte atividade:

- Como publicitário, você foi convidado por uma agência de viagens a elaborar um folheto sobre uma das festividades típicas e tradicionais do seu país. Apresente os atrativos dessa festa, atividades que o turista pode participar e informações adicionais.

Obs: Cada dupla apresenta o seu folheto e no final, após todas as exposições, pode haver uma votação para descobrir qual é a festa favorita da turma.

SÃO JOÃO DE ESTÂNCIA 2019

INSCRIÇÕES ABERTAS 13 A 31 DE MAIO CONCURSOS JUNINOS

CONCURSOS:

- RAINHA DO SÃO JOÃO
- RAINHA DO SÃO JOÃO MIRIM
- MELHOR ESCOLA DECORADA
- CONCURSO REGIONAL DE QUADRILHA JUNINA
- MELHOR LICOR
- MELHORES COMIDAS TÍPICAS
- MELHOR CASA COMERCIAL DECORADA
- MELHOR BAR E RESTAURANTE DECORADO
- MELHOR RUA DECORADA
- MELHOR AGÊNCIA BANCÁRIA DECORADA
- BARCO DE FOGO
- MELHOR FOGO - ESPADA
- MELHOR FOGO- BUSCA-PÉ

INSCREVA-SE

SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA E TURISMO

PREFEITURA DE **Estância**
www.estancia-se.gov.br

0800 @prefeituraestancia
SECRETARIA MUNICIPAL DA COMUNICACAO

Disponível em <https://www.estancia.se.gov.br/site/Noticias/noticia-2020-03-17-11-14-07-2180-Est%C3%A2ncia-mant%C3%AAm-tradi%C3%A7%C3%A3o-e-abre-inscri%C3%A7%C3%B5es-para-os-concursos-junino>

Outra prática muito comum nas festas juninas é decorar todos os ambientes com bandeirinhas, por isso, podemos sugerir aos a decoração da sala de aula. Em primeiro lugar poderia se mostrar um vídeo tutorial sobre a confecção das bandeirinhas. O vídeo disponível no drive (Bandeirinhas para festa junina/julina de um jeito rápido e fácil) contém uma legenda que ajuda o aluno a compreender sobre o material necessário e o passo a passo. Indiretamente, com este *input*, o aluno vai identificar vocabulário novo e o uso dos verbos no imperativo. Previamente, é necessário já ter todo esse material separado (papel de seda, cola, barbante e tesoura) e sugerir aos alunos uma atividade colaborativa em que todos devem ajudar uns aos outros, tentando se comunicar **somente** em português, deixar claro que, para qualquer dúvida sobre como se expressar para realizar determinada ação, é importante compartilhar com o professor.

Durante a interação, o professor deve também anotar algumas inadequações de fala dos alunos para conversar no final da tarefa.

Antes de começar os trabalhos manuais o professor pode expor na lousa algumas frases que são comuns na oralidade, quando se realiza esse tipo de tarefa, por exemplo:

- **Você ainda vai precisar da tesoura?** (Isso pode ser perguntado quando o outro colega está, por exemplo colando algumas bandeirinhas no barbante e está com uma tesoura por perto).
- **Me ajuda a amarrar esse barbante ali?**
- **Posso pegar uma carteira pra alcançar o prego?**
- **São quantas bandeirinhas por fileira?**
- **Essa tesoura tá cega...** (ou seja, perdeu o corte)
- **Essa bandeirinha tá rasgada, não serve...**
- **Me empresta sua cola?**

Observe a tirinha abaixo:



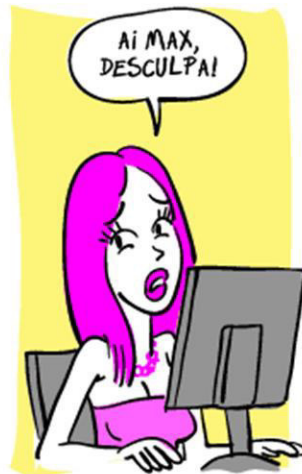
A expressão “com licença” (variações: “dê licença”, “licença”), normalmente, é usada em situações formais ou para expressar polidez. Ela tem as seguintes funções:

- 1- Pedir permissão para entrar em um ambiente.
- 2- Pedir passagem (por exemplo, para sair do elevador).
- 3- Pedir permissão para falar com uma pessoa.
- 4- Para interromper uma conversa ou uma atividade específica.

- Com que intenção o entrevistador usa a expressão “com licença”?

OBS: Os alunos devem indicar com qual função foi utilizada a expressão COM LICENÇA nessa tirinha e nas seguintes.





Veja o vídeo “Telefonando” e analise-o a partir das seguintes questões:

https://www.youtube.com/watch?v=sddLn_nij48

Em qual das conversações é feita:

- a. Uma solicitação?
- b. Um pedido de desculpas?
- c. Um agradecimento?
- d. “Eu ligo mais tarde”. O que você entendeu quanto ao uso da palavra em destaque no contexto da conversação?
- e. “Ah! Desculpe, foi engano”. O que você interpretou sobre essa fala?