



**Fondo
Editorial
UBA**



REVISTA ARBITRADA DE LAS
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
INSTITUCIONALES

DIRECCIÓN DE
INVESTIGACIÓN

DIEP

Decanato de Investigación,
Extensión y Postgrado.

Depósito Legal: pp200202AR286

ISSN: 1690-0685

ISSN: 2791-3589 (en línea)

investigacion.creatividad@uba.edu.ve

<https://revistasuba.com/>

ANÁLISIS DE LIBROS DIDÁCTICOS DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA BAJO LAS DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Mitma Simone de Meneses
<http://orcid.org/0000-0002-5221-9368>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Simone.demeneses@unmsm.edu.pe

Resumen

El presente artículo se basa en el análisis de tres libros didácticos de enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera utilizados en institutos y centros de idiomas del Perú. El objetivo principal era identificar la incidencia de actividades de acuerdo a cada tipo de habilidad que pretende trabajar. Basado en las presuposiciones teóricas de Bachman (1990) y Canale & Swain (1980), acerca de las dimensiones de la competencia comunicativa. Desde el punto de vista metodológico, se propuso 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). Para ampliar la comprensión acerca de la competencia pragmática, la habilidad que presentó el menor número de ocurrencias en las actividades analizadas, Agustín Llach (2005) y Verde Ruiz (2015) dan su aporte por medio de aclaración de conceptos e ideas de cómo implementar esa competencia en la enseñanza de idiomas y Almeida Filho (2007) defiende el método comunicativo como el ideal para la adquisición de la competencia pragmática. Se observó en los libros analizados una mayor incidencia de actividades con enfoque en la competencia gramatical y textual.

Palabras clave: competencia, libro didáctico, enfoque, análisis, actividades

Analysis of Portuguese as foreign language textbooks/Course books under the dimensions of communicative competencies.

Abstract

This article is based on an analysis of three textbooks for teaching Portuguese as a foreign language used in institutes and language centers in Peru. The main objective was to identify the incidence of activities according to each type of skill it aims to address. This is based on the theoretical assumptions of Bachman (1990) and

Canale & Swain (1980) regarding the dimensions of communicative competence. From a methodological perspective, the aim was to develop analytical categories with the goal of identifying the number of activities in each textbook analyzed according to the type of competence it focuses on (grammatical, textual, illocutionary, and sociolinguistic). To broaden our understanding of pragmatic competence, the skill that occurred the fewest times in the activities analyzed, Agustín Llach (2005) and Verde Ruiz (2015) contribute by clarifying concepts and ideas on how to implement this competence in language teaching, and Almeida Filho (2007) defends the communicative method as the ideal method for acquiring pragmatic competence. A higher incidence of activities focusing on grammatical and textual competence was observed in the books analyzed.

Keywords: competence, textbook, approach, analysis, activities

Analyse des manuels de portugais comme langue étrangère sous les dimensions des compétences communicatives.

Résumé

Cet article est basé sur l'analyse de trois manuels d'enseignement de la langue portugaise comme langue étrangère utilisés dans des instituts et des centres de langues au Pérou. L'objectif principal était d'identifier l'incidence des activités en fonction de chaque type de compétence qu'elles visent à travailler. Basé sur les présuppositions théoriques de Bachman (1990) et Canale & Swain (1980) concernant les dimensions de la compétence communicative. D'un point de vue méthodologique, il a été proposé d'élaborer des catégories d'analyse afin d'identifier la quantité d'activités de chaque manuel analysé selon le type de compétence qu'il met l'accent (grammaticale, textuelle, illocutionnaire et sociolinguistique). Pour approfondir la compréhension de la compétence pragmatique, la compétence qui a présenté le plus petit nombre d'occurrences dans les activités analysées, Agustín Llach (2005) et Verde Ruiz (2015) apportent leur contribution à travers l'éclaircissement de concepts et d'idées sur la façon d'implémenter cette compétence dans l'enseignement des langues, et Almeida Filho (2007) défend la méthode communicative comme l'idéal pour l'acquisition de la compétence pragmatique. On a observé dans les livres analysés une plus grande incidence d'activités axées sur la compétence grammaticale et textuelle.

Mots-clés: compétence, livre didactique, approche, analyse, activités.

Análise de livros didáticos de português como língua estrangeira sob as dimensões das competências comunicativas

Resumo

Este artigo baseia-se na análise de três livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira utilizados em institutos e centros de línguas no Peru. O objetivo principal foi identificar a incidência de atividades de acordo com cada tipo de habilidade que visa abordar. Isso se baseia nos pressupostos teóricos de Bachman (1990) e Canale & Swain (1980) sobre as dimensões da competência comunicativa. De uma perspectiva metodológica, o objetivo foi desenvolver categorias analíticas com o objetivo de identificar o número de atividades em cada livro didático analisado de acordo com o tipo de competência em que se concentra (gramatical, textual, ilocucionária e sociolinguística). Para ampliar nossa compreensão da competência pragmática, a habilidade que ocorreu menos vezes nas atividades analisadas, Agustín Llach (2005) e Verde Ruiz (2015) contribuem esclarecendo conceitos e ideias sobre como implementar essa competência no ensino de línguas, e Almeida Filho (2007) defende o método comunicativo como o método ideal para a aquisição da competência pragmática. Observou-se uma maior incidência de atividades com foco em competência gramatical e textual nos livros analisados.

Palavras-chave: competência, livro didático, enfoque, análise, atividade

Introducción

Este artículo tiene el objetivo identificar la incidencia de actividades de acuerdo a cada tipo de habilidad con la intención de estimular la reflexión a partir de los datos presentados en una investigación pautada en el análisis de tres libros didáticos de portugués como lengua extranjera. Es un hecho que muchos profesores tienen el libro didáctico como una de sus principales herramientas de trabajo para el desarrollo de las clases, pues este material también representa un guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En él hay una serie de actividades pensadas para el desarrollo de habilidades dentro del idioma, las cuales, a la vez, pueden ser

utilizadas por el profesor para la evaluación continua del aprendiente en cada tipo de competencia.

Sin embargo, hay una serie de investigaciones que demuestran la importancia de tener bastante criterio al momento de emprender la elaboración de dicho material. Según Taset (2015) el libro didáctico constituye la concretización de un conjunto de hipótesis sobre la naturaleza de la lengua, su enseñanza y su aprendizaje, todo esto reunido en forma de muestras lingüísticas, informaciones socioculturales, propuestas de actividades etc.

A veces, el enfoque declarado por los autores de determinados libros didácticos no coincide, por ejemplo, con las propuestas de actividades presentes en el material, como lo demuestra González (2015), luego de haber analizado dos libros didácticos utilizados en Argentina. En otros casos resulta que algún aspecto o tópico del aprendizaje de un idioma se presenta de forma precaria, como ha observado Campos (2017) en su trabajo de investigación en el cual analiza las actividades que tratan el tema de la variación lingüística en dos libros de PLE publicados en Brasil.

El enfoque de este artículo es traer a la luz los resultados de un trabajo de investigación recién concluido sobre el análisis de tres libros didácticos utilizados en universidades e institutos del Perú, los cuales representan el corpus de ese estudio: ¡Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (2017); Novo Avenida Brasil 1: curso básico de portugués para extranjeros (2017) y Fale Português v. 1 (2015). La metodología de esta investigación estuvo basada en el método hermenéutico en la elaboración de categorías de análisis a partir de la teoría de las competencias comunicativas.

El concepto de competencia comunicativa es uno de los más importantes en la lingüística aplicada. En las discusiones teóricas acerca de la enseñanza y aprendizaje de una lengua suele ser mencionado en las respuestas para preguntas clave como ¿Cuáles conocimientos, capacidades o habilidades son necesarias para hablar una lengua? Hymes (1971) 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: Canale e Swain (1980); Canale (1983); Bachman (1990); Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995); Celce-Murcia (2007). En base a la caracterización de las dimensiones de la competencia comunicativa propuesta por dichos autores, he elaborado las categorías de análisis de mi objeto de estudio.

En términos metodológicos, este trabajo se caracteriza como cualitativo y cuantitativo. Respecto al primero, 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. También es cuantitativo porque pretendo contabilizar el número de actividades de cada libro didáctico que reúnen las características descritas sobre cada tipo de competencia estudiada para poder contrastar con la hipótesis específica de mi trabajo: 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. A lo largo del marco teórico, a continuación, presentaré ejemplos de actividades retiradas de los libros analizados.

Marco teórico

A partir del estudio de los modelos teóricos creados por los estudiosos anteriormente citados, quienes se dedicaron al tema de los componentes de la competencia comunicativa, se observa que cuatro de los componentes coinciden: Competencia gramatical o lingüística; Competencia textual o discursiva; Competencia ilocucionaria o funcional y Competencia Sociolingüística. A partir del siguiente subcapítulo presentaré de una forma general las características de cada uno de ellos.

1. Competencia gramatical a lingüística:

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. La Figura 1, a continuación, representa una de las actividades propuestas por uno de los libros didácticos en estudio para observar cuál aspecto de la competencia gramatical está siendo testada:

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.

Figura 1, Actividad que evalúa la competencia gramatical

Fuente: 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.

2.- Competencia textual o discursiva:

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. Para Bachman (1990: P.90)

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

Uno de los documentos más recientes sobre ese 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. La Figura 2, a continuación, ejemplifica una actividad la cual mide la competencia textual del alumno:

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?

Figura 2. Actividad que evalúa la competencia textual

Fuente: Ponce (2017). . Bem-Vindo! p. 1 (2017)

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.

2.1. Competencia Pragmática:

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 Ramos (1994-1995), 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.

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.

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.” (Agustiin Llach, 2005, p. 96). ¿Cómo determinar si un enunciado específico es “aceptable” en un dado contexto? De esto se trata la Pragmática. Según Bachman(1990, p. 93) este ámbito de la lingüística:

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.

De este modo, para este autor, 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). A continuación, se explica estos dos subtipos.

2.1.1. Competencia ilocucionaria o funcional:

El concepto en cuestión es uno de los aportes de la teoría de los actos de habla (1962), 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.

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.

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). La Figura 3, a continuación, expone un ejemplo de actividad que desarrolla la competencia ilocucionaria o funcional:



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...

Figura 3. Actividad de enfoque en la competencia ilocucionaria
Fuente: Ponce. Bem-Vindo! p. 197 (2017).

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 el conocimiento en vivo respecto al folclore brasileño. Sin embargo, luego de leer en un periódico el artículo que se presenta en seguida, tu 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.

2.3.2. Competencia Sociolingüística:

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 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 (Bachman, 1990, p. 102) 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.

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. A continuación, la Figura 4 representa 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:

138

“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. 

Figura 4. Actividad que evalúa la competencia Sociolingüística
Fuente: Ponce. Bem-Vindo! (2017) (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.

Metodología y descripción de los objetos de estudio

Partiendo de la contribución de los teóricos sobre el tema, he elaborado cuestionarios para poder identificar, en tres diferentes libros didácticos de PLE (portugués como Lengua Extranjera), a qué enfoque corresponden sus actividades, por sus características, según determinado tipo de competencia. He organizado un conjunto de preguntas 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).

Asimismo, se hizo una delimitación para darle una dinámica más práctica a ese proceso: de cada libro he separado tres unidades ubicadas respectivamente en su inicio, medio y final de la obra, en vista de que los libros didácticos manejan apartados 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 centró 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. Abajo presento el objeto de estudio, el cual está conformado por tres libros didácticos utilizados en el contexto peruano.

Tabla 1
 Descripción de los objetos de estudio

Título	Autor(es)	Año	Nivel
Novo Avenida Brasil 1	- Emma Eberlein O. F. Lima - Lutz Rohrmann - Tokiko Ishihara - Samira Abirad lunes - Cristián G. 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 - Susanna Florissi	2015	A1 a B1

Nota: 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.

3.1. “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.

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.

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

El inicio de cada unidad de este libro 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. 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 bisepto, (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”.

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.

3.3 “Fale Português – Volume 1”:

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”.

El primer apartado 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 comprensiones auditivas; cronometradas o también con un enfoque sociolingüístico, entre otras. Los dos últimos apartados presentan, respectivamente, los objetivos de la unidad y tópicos de gramática.

A continuación, presento la incidencia de actividades según el tipo de competencia demandada. Cada gráfico representará un libro didáctico diferente..

Resultados y discusiones:

En la unidad 1 del libro “Bem Vindo” (libro del alumno) se ha contabilizado 18 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 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.

Respecto a la unidad 10, se observa que hay algo de semejanza con la unidad anteriormente analizada, 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. La última unidad analizada, que forma parte de la temática “Diversión – Cultura”, pertenece a un grupo de unidades en la cual 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.

Comparado a los resultados anteriores, la última unidad analizada de este libro (unidad 20) refleja 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, a partir de esa observación, se podría formular la hipótesis de que cuanto más elevado el nivel, se le daría más espacio al estudio sociolingüístico y cultural del idioma.

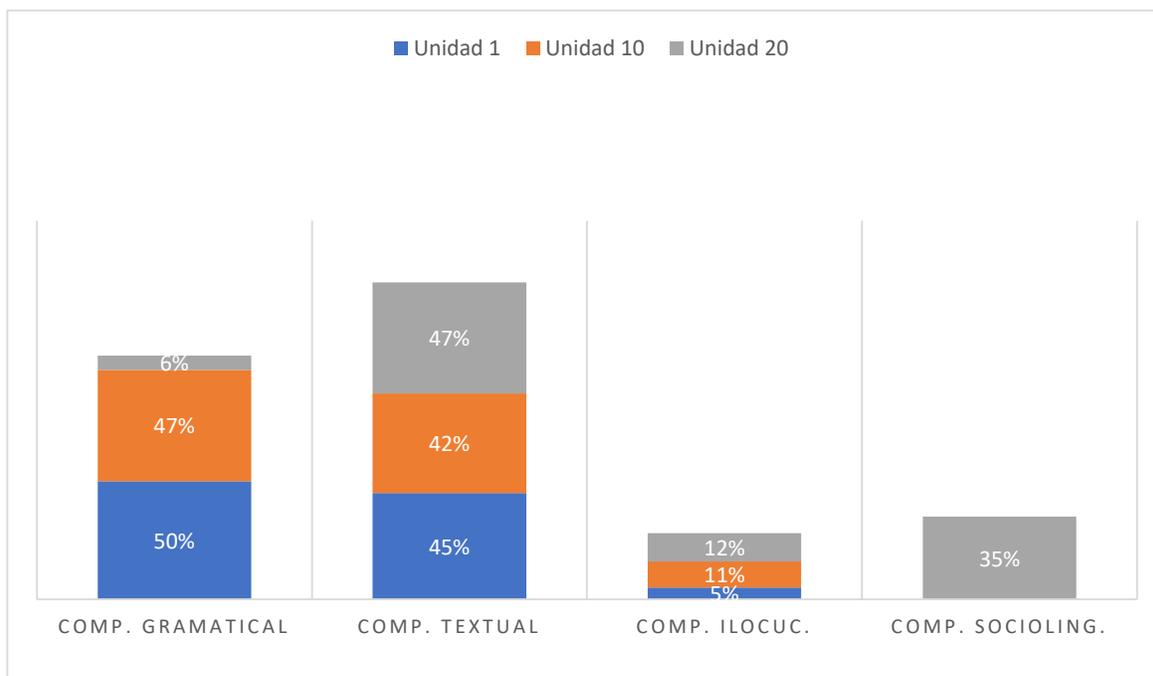


Figura 5. Comparación entre las unidades del libro “¡Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação”

Respecto al libro “Novo Avenida Brasil 1”, en la lección 1, sumado a las actividades propuestas en el “libro de ejercicios” se han contabilizado 34 (treinta y cuatro) actividades. Entre éstas se incluyen las sugerencias de actividades propuestas en el libro del profesor.

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. Probablemente, esa decisión podría estar pautada en la idea expresa en el manual del profesor de que las discusiones a nivel intercultural exigen una Competencia comunicativa elevada para el nivel de los alumnos que el libro atiende.

Sobre la lección 4, se ha contabilizado 45 actividades, entre las cuales el 38% miden la competencia gramatical, el 11% la competencia ilocucionaria y el 38% la competencia textual. No se observó ninguna actividad específica que enfocara en la competencia sociolingüística. Sin embargo, se nota que hubo un aumento significativo en el número de actividades que desarrolla la competencia ilocucionaria, si se compara con los números de la lección anterior. Por otro lado, hubo una disminución en números percentuales 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.

La última lección (6) viene seguida de un corto capítulo de repaso el cual mayormente está formado por juegos, los cuales también fueron contabilizados como tarea y caracterizadas por tener un enfoque en la competencia ilocucionaria pues promueven la interacción, inducen a expresar ideas y emociones, además de enfocar el uso del lenguaje en la perspectiva de la función heurística (resolver problemas).

El número total de actividades en esta lección fue de 49, entre las cuales 60% se enfocaron en medir la competencia gramatical, 30% la textual, 4% la ilocucionaria y 6% la sociolingüística. 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 el enfoque pragmático. 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. El gráfico abajo refleja los resultados encontrados en el libro didáctico en estudio:

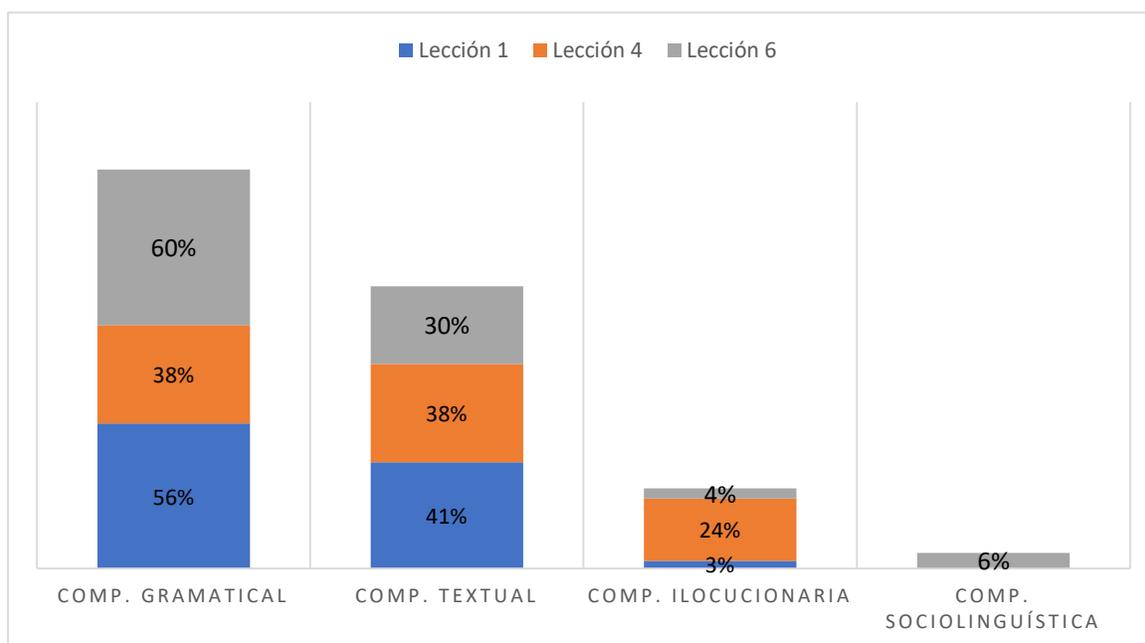


Figura 6. Comparación entre las lecciones del libro “Novo avenida Brasil 1- Curso Básico de portugués para estrangeiros

Sobre el libro “Fale Português – Volume 1” En la primera unidad se observó un mayor enfoque en actividades que demandan el desarrollo de las competencias textual (48%) y gramatical (42%), 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 7, abajo, ejemplifica este tipo de ocurrencia:

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?

Figura 7. Actividad que enfoca la competencia textual y gramatical
Fuente: Ponce (2015) "Fale Português 1" (p. 67) (2015)

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 ese aparece en el apartado sobre gramática.

En la siguiente unidad analizada (5) se observó un porcentaje mucho mayor, si comparado con el gráfico anterior, de actividades relacionadas con la competencia textual (60%). Anteriormente, en el marco teórico, he 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 (Figura 8), extraída de la unidad 5, refleja una manera de evaluar la competencia textual del alumno:

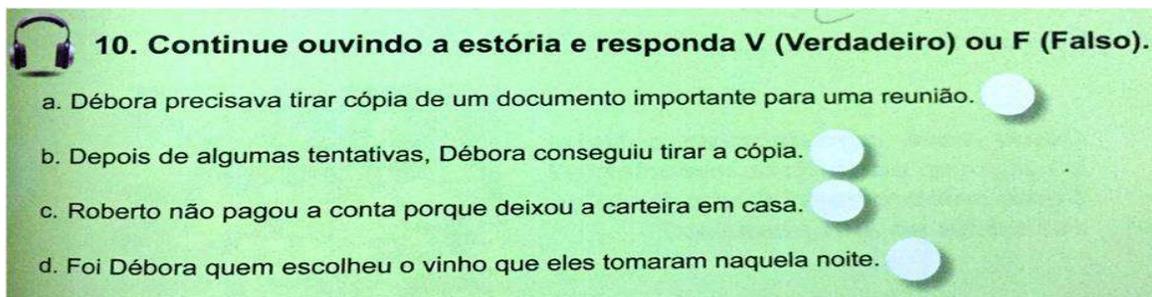


Figura 8. Actividad de interpretación de texto oral
Fuente: Ponce. "Fale Português 1" (p. 45) (2015)

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.

En la última unidad analizada de este libro (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.

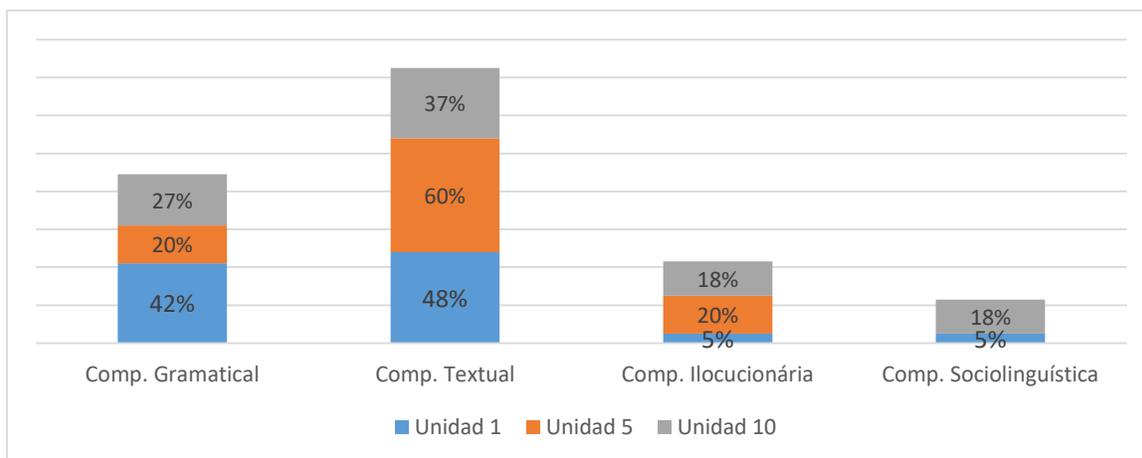


Figura 9. Comparación entre las unidades del libro “Fale Português V.1”

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.

Conclusión

Luego de haber analizado todas las actividades de cada libro, teniendo en cuenta las dimensiones de las competencias comunicativas, se ha observado una frecuencia mayor de tareas que miden más las competencias textual y gramatical que las habilidades relacionadas con el aspecto pragmático de la lengua.

Para eso hay una explicación histórica. 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.

Pero este avance todavía se observa de forma tímida en los libros didácticos. 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 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, 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.

Es cierto que estudiar las estructuras gramaticales y léxicas es importante, por medio de ellas podemos comprender y expresar el sentido literal de las expresiones de forma correcta, pero 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, “oferece 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)

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 ese 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.

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

- Almeida Filho, J.C.P. (2007) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes.
- Agustín Llach, M. P. 2005: *La competencia pragmática y los errores pragmáticos Léxicos en la clase de ELE*, en Actas del XV Congreso ASELE. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, 2006, pp. 96-102.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford etc.: OUP.

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

- Campos, F. R. Variação linguística no livro didático de PLE e sua percepção pelo professor. *Revista Sociodialeto*. V. 7, N. 21, Dic /Mar 2017.
<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.
- _____, M., & Swain, M. (1981). *A Theoretical Framework for Communicative Competence*. In Palmer, A., Groot, P., & Trostler, G. (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.
- Celce-Murcia, M. ; Dornyei, Z.; Thurrell, S. (31 de diciembre de 1995) *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2).
<https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (2002) Instituto Cervantes. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- 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.
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5794/6301.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>
- González, V. A. (2015) *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)* (tesis de Maestría). Universidade de Brasília.
- Lima, E. E. O. F. [et al.] (2017). *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo, Brasil: E.P.U.
- _____, (2009). *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros: manual do professor*. São Paulo, Brasil: E.P.U
- Padilla, M. C. (2001). *Algunas Claves para Evitar el Fallo Sociopragmático en los estudiantes de inglés como L2*. I Jornadas sobre la Enseñanza del Inglés: Nuevas Perspectivas en Investigación y Didáctica. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Cádiz, España.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34770>
- Ponce, M. H. de [et al.] (2017). *Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação*. 9. ed. atual. São Paulo, Brasil: Hub Editorial.
- _____, M. H. de [et al.] (2018). *Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação: libro del professor*. 9. ed. atual. São Paulo, Brasil: Hub Editorial.
- _____, M. H. de [et al.] (2015). *Fale Português v. 1: português do Brasil para estrangeiros*. São Paulo, Brasil: Hub Editorial.
- Ramos, G. G.; "La lingüística del texto y la pragmática lingüística". *ELUA. Estudios de Lingüística*. N. 10 (1994-1995). <http://hdl.handle.net/10045/6399>

- 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>;
<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/109138>
- Taset, I. E. *O tratamento do componente cultural no livro didático Aula 2 para o ensino de E/LE*. Revista Letras Raras. Vol. 4, Ano 4, Nº 3 – 2015, p. 63 a 74, 2015.
<file:///D:/TESIS/O%20tratamento%20do%20componente%20cultural%20no%20livro%20did%C3%A1tico%20Aula%202%20para%20o%20ensino%20de%20Espanhol.pdf>
- Verde Ruiz S. (2015) *El Desarrollo de la Competencia Pragmática: Aproximación al Estudio del Procesamiento Pragmático del Lenguaje* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=102025>