

LUDMILA DE NARDI

**EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES ORALES EN LIBROS TEXTO DE
ESPAÑOL: UN ESTUDIO DE CASO**

**MONOGRAFÍA
CURSO DE POSTGRADO LATO SENSU:
“O ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS”**

COGEAE – PUCSP

2014

LUDMILA DE NARDI

**EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES ORALES EN LIBROS TEXTO DE
ESPAÑOL: UN ESTUDIO DE CASO**

**MONOGRAFÍA
CURSO DE POSTGRADO LATO SENSU:
“O ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS”**

Tutor: Prof.(a) Dr.(a) Gloria Cortés Abdalla

COGEAE – PUCSP

2014

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

São Paulo, 31 de março de 2014.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia,
que no nunca me dejó desistir
de mis sueños académicos.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y a mis amigos, que convivieron con mi ausencia durante los dos últimos años y especialmente en los últimos meses.

A la profesora Gloria Cortés Abdalla por la atención y el apoyo durante todo el proceso de orientación.

A la *Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão* de la *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, que ofreció el curso de postgrado “*O ensino de espanhol para brasileiros*”.

RESUMEN

La diversidad de materiales didácticos de español como lengua extranjera que se han producido en los últimos años motiva diferentes investigaciones sobre el tema. Este trabajo buscó evaluar uno de los libros que se aprobaron en el *Programa Nacional do Livro Didático* de 2009. El objeto de estudio de la investigación son las actividades de expresión oral del primer volumen de la obra y el objetivo es analizar si existen actividades en el libro que posibilitan el desarrollo de la oralidad y si estas se basan en los conceptos de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que se presentan en los documentos oficiales. Para responder a las preguntas de investigación, identificamos las actividades de expresión oral del libro del alumno, del manual del profesor y de los apéndices del libro y las dividimos de acuerdo con sus características tipológicas. Luego, evaluamos si las actividades de cada uno de los grupos corresponden a las concepciones de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje presentadas en las bases del *Programa Nacional do Livro Didático* (2009), en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) y en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Los resultados apuntaron que, por más que las actividades de expresión oral pretendan proponer la interactividad y contribuir a la formación ciudadana de los alumnos, la visión de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que las embasan se diferencian de lo prescrito por los documentos oficiales. Concluimos que estas actividades siguen algunos conceptos contradictorios presentados en las bases teóricas de la obra.

Palabras-clave: libro texto, actividades de expresión oral, sociointeraccionismo.

RESUMO

A diversidade de materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira que foram produzidos nos últimos anos motiva diferentes pesquisas sobre o tema. Este trabalho buscou avaliar um dos livros que foram aprovados no Programa Nacional do Livro Didático de 2009. O objeto de estudo da pesquisa são as atividades de expressão oral do primeiro volume da obra e o objetivo é analisar se existem atividades no livro que possibilitam o desenvolvimento da oralidade e se elas se baseiam nos conceitos de linguagem e de ensino-aprendizagem que são apresentados nos documentos oficiais. Para responder às perguntas de pesquisa, identificamos as atividades de expressão oral do livro do aluno, do manual do professor e dos apêndices do livro e as dividimos de acordo com suas características tipológicas. Depois, avaliamos se as atividades de cada um dos grupos correspondem às concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem apresentadas no edital do Programa Nacional do Livro Didático (2009), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Os resultados mostraram que, por mais que as de expressão oral pretendam propor a interatividade e contribuir para a formação cidadã dos alunos, a visão de linguagem e de ensino-aprendizagem que as embasam se diferenciam do prescrito pelos documentos oficiais. Concluímos que essas atividades seguem alguns conceitos contraditórios apresentados nas bases teóricas da obra.

Palavras-chave: livro didático, atividades de expressão oral, sociointeracionismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Libro del alumno, unidad 2, actividad 7.....	29
Figura 2 – Libro del alumno, unidad 6, actividad 7.....	30
Figura 3 – Libro del alumno, unidad 6, actividad 8.....	31
Figura 4 – Libro del alumno, unidad 4, actividad 7.....	33
Figura 5 – Libro del alumno, unidad 7, actividad 7.....	35
Figura 6 – Libro del alumno, unidad 2, actividad 3.....	36
Figura 7 – Libro del alumno, unidad 3, actividad 9.....	37
Figura 8 – Libro del alumno, unidad 8, actividad 4.....	38
Figura 9 – Libro del alumno, unidad 6, gramática.....	40
Figura 10 – Apéndice “Mejorando la pronunciación”, actividades 1 a 6.....	42
Figura 11 – Apéndice “Mejorando la pronunciación”, actividades 16 y 18.....	43
Figura 12 – Manual del profesor, unidad 4, propuesta 2.....	45
Figura 13 – Manual del profesor, unidad 3, propuesta 2.....	47

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Número de actividades de producción oral por unidad del libro del alumno.....	28
Tabla 2 – Número de actividades complementarias de producción escrita y oral en el manual del profesor.....	44

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	14
1.1 El análisis de materiales didácticos.....	14
1.2 El lugar de la oralidad.....	16
1.2.1 El desarrollo de la oralidad según los documentos oficiales.....	16
1.2.2 La oralidad en los materiales didácticos de lengua extranjera.....	20
1.3 Los géneros textuales de expresión oral.....	21
CAPÍTULO 2 – METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	23
2.1 El abordaje metodológico.....	23
2.2 La colección evaluada.....	23
2.3 Metodología de análisis.....	26
Capítulo 3 – ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	27
3.1 Las actividades orales presentes en la obra.....	27
3.1.1 Actividades del primer grupo.....	28
3.1.2 Actividades del segundo grupo.....	34
3.1.3 Actividades del tercer grupo.....	36
3.1.4 Actividades del cuarto grupo.....	38
3.1.5 Actividades del quinto grupo.....	39
3.2 Las actividades propuestas en el apéndice del libro del alumno.....	41
3.3 Las actividades complementarias en el manual del profesor.....	43
CONSIDERACIONES FINALES	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

Introducción

La enseñanza de la lengua española en Brasil ha vivido diferentes momentos en las últimas décadas. Según Eres Fernández (2000), hasta el comienzo de los años 80, la falta de interés por el español causó dificultades en el ámbito de la enseñanza del idioma como lengua extranjera y los principales reflejos de esta situación ocurrieron en los años siguientes como “el reducido número de profesores que se licenciaron a lo largo de esos años y los escasos materiales didácticos de enseñanza de español disponibles en el mercado” (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 60).

Sin embargo, con el estímulo de las relaciones económicas y culturales entre Brasil y los otros países de América del Sur, y con la apertura de los primeros *Centros de Estudos de Línguas* (CEL), que ofrecen a los alumnos de las escuelas públicas la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera, hubo un creciente interés por el aprendizaje del español en el país; lo que estimuló las editoriales a suplir la nueva demanda del mercado y a disponer materiales para el área.

Como afirma Eres Fernández (2000), durante la década de los 90, la producción e importación de materiales didácticos de español dirigida al mercado brasileño crecieron para acompañar el aumento de la demanda: títulos nacionales y extranjeros de variada tipología para diversos públicos de diferentes niveles de conocimiento se dispusieron en el mercado.¹

Además, la Lei nº 11.161 (5/08/2005), que obligó la oferta de la lengua española en las escuelas brasileñas de *Ensino Médio*, generó nuevos estímulos al mercado editorial brasileño, a causa de la necesidad de nuevos materiales adecuados a este segmento de enseñanza.

De esta manera, la búsqueda por materiales del área representó un nuevo sector de inversión a las editoriales y, en consecuencia, motivó ciertas innovaciones para la competición por nuevos consumidores. Sin embargo, si por un lado la producción e importación de materiales didácticos proporcionó una variedad de títulos, por el otro, no todos los materiales se adecuaron al mercado nacional.

¹ Los primeros párrafos se basan en el recorrido histórico sobre la enseñanza de español en Brasil y sobre la producción de materiales didácticos de esta lengua extranjera en el país del artículo: ERES FERNÁNDEZ, G. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento El hispanismo en Brasil*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, 2000.

Por ello, los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), que presentan las bases curriculares nacionales para la educación, y el *Programa nacional do livro didático* (2009), que define parámetros de selección de los libros didácticos dirigidos a las escuelas públicas nacionales, contribuyen a que profesores y escuelas definan las necesidades de sus alumnos y seleccionen los materiales didácticos adecuados a su contexto de enseñanza-aprendizaje.

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) presentan reflexiones sobre los procedimientos didácticos para el desarrollo de las habilidades comunicativas: comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral. En el apartado en que se refiere a las formas de producción, se expone que “al escribir y al hablar, el alumno necesita darse cuenta de que el acto de interacción que está envuelto en la escrita y en el habla, pues quien usa el lenguaje, lo hace en relación a alguien, con un propósito determinado, etc., es decir, para actuar en el mundo social”² (BRASIL, 1998, p. 103).

De la misma forma, en las bases del *Programa Nacional do Livro Didático* (2009), se determina la importancia del desarrollo de las cuatro habilidades (leer, escuchar, hablar y escribir) de manera integrada en los libros didácticos. Además, se enfatiza el lugar de la producción oral: “Trabajar la producción oral significa preparar el alumno para comunicarse en situaciones reales de uso de la lengua. El objetivo es producir discursos coherentes y adecuados a contextos específicos, que proporcionen la interacción oyente-hablante/texto-contexto y también permitan alcanzar objetivos determinados.”³ (BRASIL, 2009, p. 59).

Por eso, el objeto de estudio de este trabajo son las actividades de producción oral del primer volumen de una de las obras dirigidas al *Ensino Fundamental* que se aprobó en el *Programa Nacional do Livro Didático* de 2009, *Español: ¡Entérate!*. El objetivo es analizar si existen actividades en el libro que posibilitan el desarrollo de la producción oral y si estas corresponden al concepto de lenguaje y de enseñanza-

² “Ao escrever e ao falar, o aluno precisa perceber o ato interacional envolvido na escrita e na fala, pois quem usa a linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado etc., ou seja, para agir no mundo social” (traducción nuestra).

³ “Trabalhar a produção oral significa preparar o aluno para se comunicar em situações reais de uso da língua. O objetivo é produzir discursos coerentes e adequados a contextos específicos, que proporcionem a interação ouvinte-falante/texto-contexto e também permitam alcançar objetivos traçados” (traducción nuestra).

aprendizaje que se presentan en los documentos oficiales, como las bases de este programa, los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Para ello, identificamos las actividades de expresión oral que se presentan en el libro del alumno, en los apéndices y en el manual del profesor, sean las que integran otras habilidades o en las se trabaja la oralidad de forma aislada, las dividimos en grupos, según sus características tipológicas, y evaluamos cada grupo de acuerdo con la concepción de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje presentadas en los documentos oficiales.

De esta manera, esta investigación se divide en tres capítulos, los fundamentos teóricos, la metodología de la investigación y el análisis y discusión de los resultados, además de presentar las consideraciones finales.

En el primer capítulo, fundamentos teóricos, mostramos la importancia del análisis de materiales didácticos para contribuir a una elección adecuada a los objetivos y a las necesidades de cada contexto de enseñanza-aprendizaje; presentamos los conceptos de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que se explicitan en los documentos oficiales, como en las bases del *Programa Nacional do Livro Didático* (2009), en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) y en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), y mostramos cómo estos deben desarrollarse en los materiales didácticos de lenguas extranjeras; además, presentamos una reflexión sobre el uso de los géneros orales en contextos de enseñanza-aprendizaje basados en una concepción de lenguaje como interacción social.

En el capítulo segundo, metodología de la investigación y análisis, mostramos la metodología elegida para realizar este trabajo, describimos la obra y el libro seleccionado para la evaluación y presentamos la metodología adoptada para el análisis del material.

En el tercer capítulo, análisis y discusión de los resultados, analizamos las actividades de producción oral del libro seleccionado en tres contextos diferentes: en el libro del alumno, en los apéndices del libro y en el manual del profesor. Dividimos todas las actividades en diferentes grupos caracterizados por sus tipologías y evaluamos cada grupo según la visión de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que se presentan en los documentos oficiales.

Por fin, en las consideraciones finales, presentamos algunas reflexiones sobre los conceptos teóricos que embasan las actividades de producción oral del libro analizado.

Capítulo 1

1. Fundamentos teóricos

En este apartado, presentamos los fundamentos teóricos de esta investigación. En primer lugar, discutimos la importancia del análisis de materiales didácticos para que se puedan elegir los más adecuados a cada contexto de enseñanza-aprendizaje. En segundo, mostramos el concepto de lenguaje que se explicita en los documentos oficiales y cómo las actividades de producción oral deben desarrollarse en los materiales didácticos de lenguas extranjeras con base en este concepto. Por fin, discutimos sobre el uso de los géneros orales en contextos de enseñanza-aprendizaje que se basan en el concepto de lenguaje presentado.

1.1 El análisis de materiales didácticos

La cantidad y diversidad de materiales didácticos que se han producido en los últimos años estimula un interés y una preocupación por lo que está disponible. De esta manera, muchos son los análisis que se hacen sobre los materiales; lo que contribuye, por un lado, a una selección adecuada de los materiales por parte de los profesores y escuelas y, por el otro, a una elaboración de materiales más adecuados al mercado nacional.

Fernández López (2005), en el capítulo “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”⁴, determina criterios para el análisis de materiales didácticos de español como lengua extranjera con base en investigaciones de manuales y materiales didácticos del área y muestra que los primeros autores que los investigaron expusieron como objetivo de sus investigaciones la contribución a una selección adecuada de los materiales por parte de los profesores. La investigación que se cita de Rueda Bernao (1994), por ejemplo, “ofrece una sistemática descripción de los temas, situaciones y funciones que aparecen en los manuales con el fin de que el profesor de español,

⁴ FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. e SANTOS GARGALLO, I. (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madri: SGEL, 2005, pp.715-734.

conociéndolos de esta manera en profundidad, pueda seleccionar el que esté más acorde con sus intereses y sus objetivos” (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2005, p. 721).

Salaberri Ramiro (1990) también establece “criterios mínimos, no para el análisis y valoración de los libros de texto, sino para que el profesor pueda seleccionar el manual que se acerque más a sus necesidades y a las de sus alumnos”. Así, en lugar de que se usen los criterios como medio de análisis y evaluación por parte de los investigadores, el objetivo es semejante al de los otros autores: él pretende contribuir a la selección y adaptación de los libros didácticos por parte de los profesores para que sean los más adecuados a sus contextos de enseñanza-aprendizaje.

Según Dias (2009), los profesores necesitan criterios de evaluación de los libros didácticos para juzgar si incorporan principios sobre el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera que deben presentarse en “actividades significativas para el desarrollo de las capacidades de los alumnos para leer, escribir, escuchar y hablar de manera competente en contextos reales de interacción”⁵ (DIAS, 2009, p. 202). La autora refuerza que esta es la base para que los profesores puedan reflexionar sobre su trabajo (sus metas, objetivos de enseñanza y contextos educativos de acuerdo con las necesidades de los alumnos) y, con base en eso, complementar lo que falta en los libros didácticos con materiales complementarios.

De la misma forma, Ramos (2009) explica que se evalúan materiales didácticos “para poder elegir el mejor material posible, juzgando su aplicabilidad a un determinado contexto de enseñanza-aprendizaje”⁶ (RAMOS, 2009, p.181).

Con base en esto, la autora explica que el proceso de evaluación puede seguir dos perspectivas diferentes. En la perspectiva de los materiales, “se analizan, por ejemplo, las unidades, las actividades, la organización del libro didáctico para saber si cumplen los objetivos propuestos y si reflejan las concepciones teóricas propuestas por el autor”. En la perspectiva del profesor, “ese examen se basa en la sala de clase en cuestión, sus necesidades, etc. para evaluar la validez de su adopción”⁷ (op. Cit., p.182). Además, pensando en los nuevos caminos propuestos en los documentos oficiales, dice

⁵ “Atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar de uma maneira competente em contextos reais de interação” (traducción nuestra).

⁶ “Para poder escolher o melhor material possível, julgando sua aplicabilidade a um dado contexto de ensino/aprendizagem” (traducción nuestra).

⁷ “Examina-se, por exemplo, as unidades, as atividades, a organização do LD para saber se cumprem com os objetivos propostos e refletem as concepções teóricas propostas pelo autor.” “Esse exame norteia-se pela classe em questão, suas necessidades etc. para avaliar a validade de sua adoção” (traducción nuestra).

Ramos (2009) que es importante evaluar las diferencias entre aquello que se prescribe en los documentos oficiales y lo que se realiza en los materiales didácticos en cuanto a esta prescripción (RAMOS, 2009, p.195).

Entre otros criterios de evaluación, la autora muestra la importancia del análisis de la visión de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje, “pues fundamentan cómo los contenidos serán presentados y cómo se dará el aprendizaje”. Este componente, según Ramos (2009), es uno de los más difíciles para el profesor, “porque exige un conocimiento teórico respecto a las varias corrientes existentes para que pueda identificar cuál de ellas embasa el material”⁸ (op. Cit., p.188).

De esta manera, la autora amplía la opinión de los otros teóricos al afirmar que “el proceso de evaluación es fundamental no solo para que el profesor haga las elecciones informadas, sino también para que pueda mejorar su competencia profesional, adquiriendo una postura evaluativa, sistemática y crítica para llevar a cabo los cambios necesarios”⁹ (op. Cit., p.183).

1.2 El lugar de la oralidad

En esta sección, presentamos el concepto de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que se explicitan en las bases del *Programa Nacional do Livro Didático* (2009), en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) y en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), y mostramos cómo las actividades de producción oral deben desarrollarse en los materiales didácticos de lenguas extranjeras con base en una concepción de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje como interacción social.

1.2.1 El desarrollo de la oralidad según los documentos oficiales

En los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) se concede mayor importancia a la lectura ante las otras habilidades de comunicación. Se explica en el documento que la lectura es la habilidad más adecuada a las necesidades de uso de las

⁸ “Pois elas fundamentam como os conteúdos serão apresentados e como se dará a aprendizagem.”

“Porque exige desse um conhecimento teórico a respeito das várias correntes existentes para que possa identificar qual delas permeia o material” (traducción nuestra).

⁹ “O processo de avaliação é fundamental não só para que o professor faça escolhas informadas, mas também para que possa melhorar sua competência profissional, adquirindo uma postura avaliativa, sistemática e crítica para fazer mudanças necessárias” (traducción nuestra).

lenguas extranjeras en el contexto brasileño, pues “sirve, por un lado, a las necesidades de la educación formal y, por el otro, es la habilidad que el alumno puede usar en su contexto inmediato. Además, el aprendizaje de la lectura en lengua extranjera puede ayudar el desarrollo integral de la literacidad del alumno”¹⁰ (BRASIL, 1998, p. 20).

Sin embargo, el documento exceptúa la lengua española, ya que esta se usa en contextos próximos del brasileño.

La inclusión de un área en el currículo debe determinarse, entre otros motivos, por la función que desempeña en la sociedad. En relación con la lengua extranjera, es necesaria una reflexión sobre el uso efectivo por parte de la población. En Brasil, con excepción del caso del español, principalmente en contextos de frontera nacionales, y de algunas lenguas en los espacios de las comunidades de inmigrantes (polonés, alemán, italiano, etc.) y de grupos nativos, solo una pequeña parte de la población tiene la oportunidad de usar la lengua extranjera como instrumento de comunicación oral, dentro o fuera del país.¹¹ (BRASIL, 1998, p. 20).

Además, al enfatizar la lectura, no se desconsideran las otras habilidades, es decir, la producción escrita, la comprensión oral y la producción oral. En un apartado específico de orientaciones didácticas, el documento delimita algunos procedimientos didácticos para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En el apartado que se refiere a las formas de comprensión, lectora y oral, se explicita la importancia de la interacción en contextos reales: “Comprender involucra crucialmente la percepción de la relación interaccionista entre quién habla, qué dice, a quién se dirige, por qué, cuándo y dónde lo hace”¹² (op. Cit., p. 89). De la misma forma, en el apartado que se refiere a la producción, escrita y oral, la preocupación central es que la producción ocurra en un contexto de interacción que represente el mundo social: “Al producir un texto escrito u oral, de la misma forma que en el acto de la comprensión, las personas, además de considerar sobre qué están escribiendo o hablando, tienen en cuenta quién, por qué, dónde y cuándo están escribiendo o

¹⁰ “Atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (traducción nuestra).

¹¹ “A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (traducción nuestra).

¹² “Compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde” (traducción nuestra).

hablando”¹³ (BRASIL, 1998, p. 97). Además, al explicar exclusivamente sobre el contexto de producción oral, el documento sigue el argumento de que los alumnos necesitan buscar el papel de la producción oral en el ejercicio de las interacciones sociales (op. Cit., p. 101).

De este modo, se puede observar la importancia de que el aprendizaje sea contextualizado en situaciones reales, o sea, se use la lengua extranjera en interacciones sociales significativas, con interlocutores ubicados en una sociedad, historia y cultura determinadas.

A pesar de que no se refieren al *Ensino Fundamental*, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) también tratan de la necesidad de contextualizar el aprendizaje de la lengua, al explicar sobre las habilidades y competencias.

El documento enfatiza que la lengua no puede convertirse en un fin, utilizándose como algo instrumental. Se explica que el desarrollo de la comunicación debe entenderse como un conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos; debe verse la lengua en relación con el uso en situaciones socioculturales reales, de manera que permita la interacción efectiva con el otro (BRASIL, 2006, p. 151).

Más específicamente sobre el desarrollo de la producción oral, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) explicitan la importancia de que se la utilice “considerando las condiciones de producción y las situaciones de enunciación del discurso”¹⁴ (BRASIL, 2006, p. 151).

De la misma forma, las bases del *Programa Nacional do Livro Didático* (2009), que sirvió como fundamento para la elaboración de la obra que se analiza en este trabajo, demuestra la función social de la lengua extranjera.

Este programa tiene como objetivo contribuir al trabajo pedagógico de los profesores al distribuir colecciones de libros didácticos a las escuelas de la educación básica y existe desde 1929 con otra denominación. Sin embargo, los libros de lenguas extranjeras, inglés y español, empiezan a formar parte del proceso de evaluación y

¹³ “Ao produzir um texto escrito ou oral, da mesma forma que no ato da compreensão, as pessoas, além de considerarem sobre o que estão escrevendo ou falando, levam em conta para quem, por que, onde e quando estão escrevendo ou falando” (traducción nuestra).

¹⁴ “Considerando as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso” (traducción nuestra).

selección de libros didácticos en 2009. Es importante observar que, a pesar de que las bases del programa hayan sufrido diversos cambios a lo largo de los años, la concepción de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que se presentan son las mismas desde el primer documento de lenguas extranjeras hasta el último.

En los objetivos presentados en las bases del *Programa Nacional do Livro Didático* de 2009 ya se explicita la visión de lenguaje como práctica social al explicar que se debe posibilitar al aprendiz “vivir una experiencia de comunicación humana”; “actuar e interactuar en diferentes situaciones y culturas”; “construir conocimiento sobre diferentes modalidades pragmático-discursivas [...] sobre cómo y cuándo utilizar el lenguaje adecuadamente en las situaciones de comunicación” y utilizar la lengua extranjera como un “vehículo de comunicación en diversas prácticas sociales del lenguaje”¹⁵ (BRASIL, 2009, p. 55). Para ello, se afirma que el material debe “presentar insumo lingüístico contextualizado e inserido en prácticas discursivas variadas y auténticas”, “propiciar condiciones para el desarrollo integrado de las habilidades de comprensión y producción oral, como de comprensión y producción escrita” y “contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, por medio de la producción y recepción de textos orales y escritos de variados géneros”¹⁶ (op. Cit., p. 56).

Además, en el apartado específico sobre el trabajo de producción oral se refuerzan estas ideas presentadas en la introducción al defenderse que “trabajar la producción oral significa preparar al alumno para comunicarse en situaciones reales de uso de la lengua”, o sea, el alumno debe conseguir “producir discursos coherentes y adecuados a contextos específicos que proporcionen la interacción”¹⁷ (op. Cit., p. 59).

¹⁵ “Vivenciar uma experiência de comunicação humana”; “agir e interagir em diferentes situações e culturas”; “construir conhecimento sobre diferentes modalidades pragmático-discursivas [...] sobre como e quando utilizar a linguagem adequadamente nas situações de comunicação”; “veículo de comunicação, em diversas práticas sociais da linguagem” (traducción nuestra).

¹⁶ “Apresentar insumo linguístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas”; “propiciar condições para o desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e produção oral, bem como de compreensão e produção escrita”; “contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros” (traducción nuestra).

¹⁷ “Trabalhar a produção oral significa preparar o aluno para se comunicar em situações reais de uso da língua”. “Produzir discursos coerentes e adequados a contextos específicos, que proporcionem a interação” (traducción nuestra).

1.2.2 La oralidad en los materiales didácticos de lengua extranjera

Costa y Barros (2010, p. 103) exponen que las actividades de expresión oral deben promover una comunicación auténtica, es decir, necesitan proporcionar las condiciones necesarias a la interlocución. Para ello, consideran que la expresión oral debe partir de insumos que acerquen al alumno del tema (textos, audios, vídeos, etc) y apuntan que la práctica debe basarse en situaciones reales de interacción, como diálogos, debates, entrevistas, dramatizaciones, representaciones, presentaciones de trabajos, etc.

De la misma forma, Dias (2009, p. 218) afirma que “los alumnos deben apropiarse de las características de los variados géneros orales y escritos para el uso socialmente relevante de la lengua extranjera”¹⁸. En el caso de la producción oral, la autora también defiende que las prácticas de comprensión oral deben facilitar las de producción por medio de la lengua extranjera, por ello, se debe trabajar con textos auténticos en situaciones reales de interlocución antes de la producción oral. Así, considera que “las actividades para el desarrollo del habla tienen que garantizar la capacitación del alumno para actuar en las situaciones que va a enfrentar al usar la lengua extranjera en interacciones de comunicación auténtica”¹⁹ (DIAS, 2009, p. 220).

De esta manera, Dias (2009) se basa en la concepción de lenguaje de naturaleza sociointeraccional presentada en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), es decir, “una visión de lenguaje como práctica social que involucra su uso en situaciones reales de interlocución”²⁰ (op. Cit., p. 204), para elaborar una serie de criterios de análisis sobre los aspectos generales de los libros de lenguas extranjeras; sobre el desarrollo de las diferentes habilidades que presentan: comprensión escrita, producción escrita, comprensión oral y producción oral; y sobre las características del manual del profesor que los acompaña.

En el caso de la producción oral, la autora divide los criterios en tres partes: 1) principios subyacentes al proceso de producción oral; 2) textos y aspectos textuales; 3)

¹⁸ “Os alunos vão se apropriar das características dos vários gêneros orais e escritos para o uso socialmente relevante da LE” (traducción nuestra).

¹⁹ “As atividades para o desenvolvimento da fala têm de garantir a capacitação do aluno para lidar com as situações que vai enfrentar ao fazer uso da LE em interações de comunicação autêntica” (traducción nuestra).

²⁰ “Uma visão de linguagem como prática social que envolve seu uso em situações reais de interlocução” (traducción nuestra).

actividades de producción oral. En la primera, se preocupa por los principios que basan las actividades de producción oral, esto es, analiza si se valen de una concepción de lenguaje como interacción. En la segunda parte, refuerza los aspectos de los textos y de las actividades de producción que se relacionan directamente con ellos, por eso, presenta la cuestión de la diversidad de géneros textuales, el proceso de producción con actividades de preproducción, producción y posproducción, y la progresión de las actividades en espiral. Por último, en la tercera parte, se detiene en los aspectos que deben presentar las actividades: explotación de conocimiento previo de los alumnos, diversidad de actividades para fines comunicativos diversos, desarrollo de diferentes habilidades, producción de las marcas del discurso oral, uso y reglas de cortesía en interrupciones y cambios de turno, desarrollo de la pronunciación, entonación y ritmo, y reflexión y sistematización de aspectos gramaticales contextualizados.

1.3 Los géneros textuales de expresión oral

Según Marcuschi (2001, p. 32), “todo sentido está situado y todo uso lingüístico siempre se contextualiza en universos socioculturales”, esto es, “todo el uso de la lengua ocurre en condiciones particulares en el espacio y en el tiempo” (MARCUSCHI, 2001, p. 43). Por ello, defiende que las prácticas sociales “se sedimentan en la condición de estructuras más o menos sólidas que se llaman géneros textuales y que se distribuyen tanto por la oralidad como por la escrita” (op. Cit., 2001, p. 43)²¹.

Por otro lado, Schneuwly (2004) discute el uso de los géneros textuales de forma didáctica; defiende que las prácticas de lenguaje deben transformarse en objetos del trabajo escolar por medio de las formas que adquieren: los géneros. Por ello, al investigar la oralidad en contextos de aprendizaje, afirma que “parece más propicio no entrar en el oral en general, sino en géneros orales, y observar sus especificidades. Trabajar los orales puede darle acceso al alumno a una gama de actividades de lenguaje y, así, desarrollar capacidades de lenguaje diversas” (SCHNEUWLY, 2004, p.117)²².

²¹ “Todo sentido é situado e todo uso linguístico é sempre contextualizado em universos socioculturais”. “Todo uso da língua se dá em condições particulares no espaço e no tempo”. “Sedimentam-se na condição de estruturas mais ou menos sólidas chamadas gêneros textuais que se distribuem tanto pela oralidade como pela escrita” (traducción nuestra).

²² “Parece mais propício entrar não no oral em geral, mas em gêneros orais, e observar suas especificidades. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas” (traducción nuestra).

De la misma forma, Dolz y Schneuwly (2004) apuntan que los géneros textuales transforman la enseñanza en algo significativo, pues funcionan como un punto de referencia concreto a los alumnos y permiten estabilizar elementos formales y rituales de las prácticas de lenguaje. Así, “el trabajo sobre los géneros dota al alumno de medios de análisis de las condiciones sociales efectivas de producción y de recepción de los textos” y, además, “ofrece un cuadro de análisis de los contenidos, de la organización del conjunto del texto y de las secuencias que lo componen, así como de las unidades lingüísticas y de las características específicas de la textualidad oral” (DOLZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 144)²³. Con base en esto, los autores presentan diversos géneros orales, cotidianos e institucionales, por ejemplo, fábulas, exposiciones, conferencias públicas, reglas de juegos, diálogos para pedir información, entrevistas profesionales, charlas, debates, negociaciones, testimonios, cuentos orales, entrevistas periodísticas, etc.

Así que se confirma la importancia de los géneros orales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Si la interacción es esencial para la producción oral, más importante es que la interacción ocurra en contextos reales y, por eso, que se formalice en las actividades por medio de los géneros orales, pues los géneros son “la sedimentación de prácticas sociales que se desarrollaron y testaron por mucho tiempo”²⁴ (MARCUSCHI, 2001, p. 43).

En el próximo capítulo, presentaremos la metodología de este trabajo, explicando el abordaje metodológico que elegimos para llevar a cabo la investigación, las características de la colección y del manual evaluado y la metodología que utilizamos para el análisis.

²³ “O trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos”. “Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral” (traducción nuestra).

²⁴ “A sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas” (traducción nuestra).

Capítulo 2

2. Metodología de la investigación

En este capítulo presentamos el abordaje metodológico elegido para realizar esta investigación. Describimos la colección y el libro seleccionado para la evaluación. Además, presentamos la metodología adoptada para el análisis del material.

2.1 El abordaje metodológico

Esta investigación se basa en un abordaje metodológico cualitativo pues “lo más relevante no es la cantidad de datos que se posee, sino su calidad y la forma cómo se analizarán” (ERES FERNÁNDEZ; CALLEGARI; VIEIRA, 2008, p.76).

Además, dentro de este enfoque, elegimos analizar un caso específico, es decir, decidimos llevar a cabo un estudio de caso. De esta manera, este trabajo pretende evaluar las actividades de producción oral de un libro de español que se aprobó en el PNLD de 2009, con el objetivo de describirlas y comprenderlas en su plenitud.

De acuerdo con Severino (2007, p. 121), la investigación que se concentra en el estudio de un caso particular debe considerar un caso representativo de un conjunto de casos análogos. De esta forma, entendemos que el libro y las actividades que seleccionamos son representativos de un conjunto de libros que se aprobaron en el PNLD que no presentan actividades adecuadas a los conceptos de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje propuestos en los documentos oficiales, como en las bases del PNLD, en los PCN (1998) y en las OCEM (2006).

2.2 La colección evaluada

Elegimos la colección *Español: ¡Entérate!*, dirigida al *Ensino Fundamental*, pues esta se aprobó en el PNLD de 2009 y, de esta manera, debería seguir la concepción de lenguaje presentada en los PCN (1998) y en las OCEM (2006), así como las bases del PNLD (2009).

Además, seleccionamos una obra dirigida al *Ensino Fundamental* porque generalmente el uso de las cuatro habilidades (comprensión oral, producción oral,

comprensión escrita y producción escrita) se establece de manera integrada en los libros didácticos de este grado. En oposición, los libros destinados al *Ensino Médio* comúnmente se centran en la comprensión lectora.

Por otro lado, escogemos una colección aprobada en 2009, que empezó a usarse en las escuelas públicas en 2011, porque la última selección del PNLD dirigida al los últimos años del *Ensino Fundamental* se realizó en 2012 y los libros solo se usarán en 2014, esto es, todavía no están disponibles para el análisis. Por fin, entre las obras que se aprobaron en el programa de 2009, esta alcanzó éxito entre los profesores de español de las escuelas públicas y, por eso, nos interesó analizarla.

Esta colección tiene cuatro volúmenes y cada uno se dirige a un año del *Ensino Fundamental*. Optamos por el libro del 6º año como una muestra, pues esta investigación se trata de un estudio menor y no sería posible profundizar el análisis sobre todos los libros de la colección. De esta manera, consideramos que analizar el primer libro nos ayudaría a tener un panorama general de la obra; ya que para analizar otro volumen serían necesarios conocimientos previos sobre los libros anteriores.

Este libro se compone de un libro del alumno y un manual del profesor. Además, los acompaña un CD de audio.

El libro del alumno se divide en ocho unidades y cada una de ellas presenta una introducción y dos secciones principales que se relacionan con el tema de la unidad. Por ejemplo, la segunda unidad se denomina “¡Qué bien estar entre amigos!” y las secciones principales se llaman “Nos encontramos en el aula...” y “Los/as nuevos/as amigos/as”.

En la introducción siempre se presenta un juego de presentación de vocabulario, como un crucigrama, un laberinto, una sopa de letras, etc. En las secciones principales solo se presenta un apartado determinado, el de presentación de la gramática. Las actividades de comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral y producción oral no se dividen en secciones a lo largo de las unidades; presentan íconos que las caracterizan como actividades de “leer”, “escribir”, “escuchar” y “hablar”. Además, cada dos unidades, se presenta el “Taller de creación”, que propone una tarea globalizadora en diferentes etapas.

En las unidades, algunos textos escritos son auténticos y otros se produjeron con una finalidad didáctica. Por otro lado, ningún texto oral es auténtico; se escucha la lectura de textos, frases o palabras para la realización de las actividades. Además de eso, las unidades presentan diversas fotos e ilustraciones en diferentes contextos. Sin

embargo, la mayoría de las imágenes son meramente ilustrativas, pues no forman parte del trabajo con el texto.

El libro tiene también un apéndice con actividades complementarias. Ese apartado contempla cinco secciones diferentes: una de ejercicios complementarios de comprensión auditiva, otra con las transcripciones de los textos auditivos, una sección de comprensión lectora y otra de producción oral, además de un apartado de pasatiempos, en los que se repasa principalmente el vocabulario estudiado en el libro.

El manual del profesor, que acompaña el libro del alumno, presenta una introducción sobre la concepción de la obra y una parte específica con orientaciones sobre cada unidad del libro. En la primera, se explican el objetivo de la obra y la metodología que embasa el trabajo. En la segunda parte, se encuentran textos complementarios, ampliación de las actividades del libro, sugerencias bibliográficas y actividades complementarias.

En la introducción del manual del profesor se presentan las bases teóricas que constituyen la obra. Por un lado, las autoras defienden que en la elaboración del currículo escolar “no es solo el contenido formativo lo que importa, sino también el objetivo de formar al/a la aprendiz como un/a ciudadano/a” (ARRUDA, BRUNO, TONI, 2009, p. 3) y lo refuerzan al exponer que el libro didáctico debe contribuir a que el profesor proporcione al alumno una “experiencia significativa en su caracterización como ser humano, ciudadano/a, y que venga a constituirlo/a como un ser consciente, crítico y capaz de asimilar e integrar la información para poder transformarla en conocimiento con respecto, no solo al lenguaje, sino también a su entorno” (op. Cit., 2009, p. 4).

Por otro lado, se dice en la introducción que la metodología elegida para la aplicación de las bases teóricas “busca estrategias de comunicación –actividades cognitivas realizadas en lengua extranjera y, si necesario, en lengua materna– relacionadas con el léxico asociado a un contexto” (op.cit, p. 4), teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos del 6º al 9º años. Además, se explica que las actividades se presentan asociadas con las habilidades lingüísticas leer, escuchar, hablar y escribir, es decir, comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita; se destaca el *input* variado de textos para el trabajo con las habilidades; se establece como recurso metodológico los trabajos en equipo pues se defiende que, de

este modo, los sentidos se producen en la interacción; y se definen los temas transversales como forma de ampliar la formación de los alumnos.

2.3 Metodología de análisis

Para evaluar las actividades de producción oral del libro *Español: ¡Entérate!*, consideramos la importancia del aprendizaje de la lengua contextualizada en el mundo social, concepto del que se trata en los documentos mencionados anteriormente como los PCN (1998), las OCEM (2006) y el propio PNLD (2009).

En primer lugar, seleccionamos las actividades de producción oral que se presentaban en las unidades del libro del alumno, en el apartado del apéndice dirigido a la práctica oral y en las propuestas complementares del manual del profesor. Elegimos tanto las actividades que integraban otras habilidades como las que trabajaban la oralidad de forma aislada.

A continuación, dividimos todas las actividades en grupos, de acuerdo con sus características tipológicas y verificamos su frecuencia: actividades de práctica de funciones en diálogos programados; actividades de completar frases/funciones oralmente; actividades de opinión y discusión; actividades de juego como pretexto de práctica lingüística; y actividades de repetición de palabras o canciones.

A partir de esa clasificación, realizamos la evaluación de las actividades y señalamos los aspectos que indicaban sus bases de elaboración y si estas estaban de acuerdo con las orientaciones de los documentos oficiales. Así, pudimos definir si las actividades de producción oral del libro del 6º año de la colección se desarrollaron por las autoras con base en la concepción de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que se presentan en los documentos oficiales.

En el próximo capítulo pasamos a la evaluación y discusión sobre las actividades.

Capítulo 3

Análisis y discusión de los resultados

En este capítulo presentamos el resultado de la evaluación del manual *Español: ¡Entérate!*. Para responder a la primera pregunta de esta investigación, sobre la existencia de actividades de producción oral en el libro analizado, identificamos todas las actividades que posibilitan el desarrollo de la oralidad en el libro del alumno, en sus apéndices y en el manual del profesor y las separamos en grupos, según sus características tipológicas.

Para contestar la segunda pregunta de este trabajo, sobre la correspondencia entre los conceptos de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que están presentes en los documentos oficiales y los que embasan las actividades de producción oral del libro, evaluamos las actividades de cada uno de los grupos tipológicos de acuerdo con lo que está prescrito en los PCN (1998), en las bases del PNLD (2009) y en las OCEM (2006).

3.1 Las actividades orales presentes en la obra

Para responder a las preguntas sobre la existencia de actividades orales en el manual y sobre la correspondencia entre los conceptos de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje presentados en los documentos oficiales y los que embasan las actividades de producción oral, analizamos en primer lugar las actividades propuestas por el libro del alumno. En él, se determina la habilidad lingüística principal que se debe usar en cada actividad, por medio de íconos que se encuentran al lado de los enunciados de las actividades: “leer”, “escuchar”, “hablar” y “escribir”. Estos corresponden respectivamente a la comprensión lectora, a la comprensión auditiva, a la producción oral y a la producción escrita.

Sin embargo, en nuestro análisis no consideramos solo las actividades que se caracterizan por el ícono de expresión oral, sino también las que tienen propuestas orales en nota dirigida al profesor y las que desarrollan la expresión oral en conjunto con otra habilidad lingüística.

En la tabla siguiente, podemos observar que estas actividades se dividen de manera más o menos uniforme entre las unidades del libro.

Unidad	Número de actividades
1	1
2	3
3	4
4	2
5	2
6	3
7	2
8	3

Tabla 1 – Número de actividades de producción oral por unidad del libro del alumno

Como el libro se propone a trabajar las cuatro habilidades lingüísticas de manera integrada, es coherente que no haya una progresión del número de actividades de expresión oral a lo largo de las unidades, de acuerdo con el desarrollo de la competencia del alumno en lengua extranjera.

Con base en esto, analizamos cada una de las actividades de expresión oral y las dividimos en cinco grupos según sus características tipológicas:

Grupo 1 – Actividades de práctica de funciones en diálogos programados.

Grupo 2 – Actividades de completar frases/funciones oralmente.

Grupo 3 – Actividades de opinión y discusión.

Grupo 4 – Actividades de juego como pretexto de práctica lingüística.

Grupo 5 – Actividades de repetición de palabras o canciones.

3.1.1 Actividades del primer grupo

En el primer grupo, actividades de práctica de funciones en diálogos programados, se encontraron once (11) actividades. En ellas, los alumnos deben elaborar diálogos con los compañeros usando frases que tienen funciones determinadas. Por ejemplo, en la actividad siete de la segunda unidad, encontramos una actividad con

funciones de saludos, presentación, despedida y agradecimiento, como podemos observar abajo.

HABLAR 7. Elabora con un/a compañero/a un diálogo con estos elementos:

Saludos	Presentación
¡Hola! Buenos días. Buenas. Buenas tardes. Buenas noches.	Mi nombre es... Me llamo... Soy... ¿Es usted... ? ¿Eres... ? Mucho gusto. Encantada/o de conocerte / conocerlo/a. El gusto es mío.
Despedida	Agradecimiento
Adiós. Abrazos. Hasta luego. Hasta pronto.	Muchas gracias. Gracias. De nada.

Figura 1 – Libro del alumno, unidad 2, actividad 7

En esta actividad se pide a los alumnos que elaboren un diálogo en parejas usando las funciones presentadas. Estas funciones son fórmulas predeterminadas que no posibilitan variaciones y, de esta forma, se pierde el objetivo de la interacción social. Según los PCN (1998), “se debe incentivar al alumno de lengua extranjera a darse cuenta de que la situación de interacción oral, en especial la cara a cara, no es un continuo homogéneo y lineal”²⁵ (BRASIL, 1998, p. 102). Pero, en este caso, el alumno debe elaborar un diálogo programado repitiendo frases consolidadas y no se permite la espontaneidad de la interacción oral real.

²⁵ “O aluno de língua estrangeira deve ser incentivado a perceber que a situação de interação oral, em especial a face a face, não é um contínuo homogêneo e linear” (traducción nuestra).

Por otro lado, este grupo presenta otros tipos de actividades, como las de práctica de funciones que presuponen una tarea. En el grupo se encontraron tres (3) actividades de este tipo y el principio es el mismo para todo el grupo: la elaboración de diálogos programados con base en funciones determinadas. Pero la diferencia entre estas actividades y las anteriores es que estas no se limitan a la construcción del diálogo, esto es, le dan algún tipo de finalidad, como observamos en la actividad siete de la unidad seis:

HABLAR 7. En parejas.

Supongamos que, en uno de los próximos cinco días, quieren hacer algo juntos. Consulten sus agendas, vean qué día, para ambos, será posible hacerlo. ¡Ojo, puede que no sea posible! Utilicen los exponentes del quadro:

Sugerencia: Si la agenda no permite que los/as alumnos/as se encuentren para hacer algo juntos en estos próximos cinco días, puedes sugerirles que cambien de pareja hasta que cada alumno/a encuentre una posibilidad de encuentro con uno/a de los/as compañeros/as de la clase.

Invitar a alguien	Aceptar una invitación	No aceptar una invitación
<p>¿Quieres estudiar hoy?</p> <p>¿Vamos a esquiar en las montañas el domingo?</p> <p>¿Qué tal si vamos a comprar los materiales?</p>	<p>Sí, ¿dónde?</p> <p>De acuerdo.</p> <p>¡Claro!</p> <p>Buena idea, gracias.</p>	<p>No, gracias.</p> <p>No, no puedo.</p> <p>No, imposible.</p> <p>Lo siento, no puedo.</p>

Figura 2 – Libro del alumno, unidad 6, actividad 7

En esta actividad, los alumnos deben consultar la agenda de un compañero, usando las expresiones y los verbos presentados en el cuadro, para concertar una cita. Las expresiones “¿Quieres estudiar hoy?”, “¿Vamos a esquiar en las montañas el domingo?” y “¿Qué tal si vamos a comprar los materiales?” deben utilizarse para invitar al compañero, las frases “Sí, ¿dónde?”, “De acuerdo.”, “¡Claro!” y “Buena idea, gracias.” sirven para que los alumnos acepten la invitación, y las frases “No, gracias.”, “No, no puedo.”, “No, imposible.” y “Lo siento, no puedo.” deben usarse para rechazar la invitación.

En este caso, se presenta un contexto hipotético de que dos alumnos quieren encontrarse y necesitan consultar sus agendas para llevar a cabo el encuentro. Las funciones se utilizan para llegar al objetivo que se quiere alcanzar: marcar la cita.

De acuerdo con los PCN (1998), es necesario definirse metas realistas para la producción oral, por eso, se presenta la importancia del objetivo de la producción que se solicita y de la contextualización de la tarea que deberá buscar contextos situacionales en sala de clase semejantes a los reales (BRASIL, 1998, p. 103).

Sin embargo, por más que la actividad sea contextualizada y presente un objetivo, no todas las funciones disponibles se aplican al contexto de los alumnos que la realizan. Por ejemplo, la pregunta “¿Vamos a esquiar en las montañas el domingo?” nunca se utilizaría por alumnos que viven en Brasil, pero se presenta como una de las fórmulas predeterminadas.

La actividad ocho de la unidad seis es otro caso de práctica de funciones que presupone una tarea. Su propuesta inicial es simplemente la elaboración de diálogos con el fin de utilizar números y fechas, pero en las notas dirigidas al profesor la actividad se amplía:

HABLAR 8. Pregunta a tus compañeros/as algunos números, usando las informaciones del cuadro:

Para informarse sobre		
cantidades	fechas	números
¿Cuántas personas viven en tu casa? ¿Cuántos hermanos/as / tíos/as tienes? Puedes organizar esta actividad de dos maneras: • los/as alumnos/as circulan por el aula y van haciendo las preguntas individualmente a cada compañero/a; • cada alumno/a, a su turno, da sus informaciones a todo el grupo.	¿Cuándo cumples años? En septiembre. El cuatro de septiembre. Puedes ampliar esta dinámica con la confección de carteles con los teléfonos de utilidad pública, por ejemplo, policía, bomberos, ambulatorio, escuela, etc.	¿Cuál es tu número de teléfono / móvil? ¿Cuál es el número de tu casa / piso? ¿Cuál es el número de tu carnet de identidad? Es el ...

Figura 3 – Libro del alumno, unidad 6, actividad 8

En este caso, se sugiere una dinámica de confección de carteles con los teléfonos de utilidad pública para la exposición en el aula y en la escuela, lo que torna la

propuesta relevante socialmente, pues divulga los teléfonos de los bomberos, de la policía, etc. entre la comunidad escolar.

Pero, con base en algunas preguntas de la actividad, se podría ampliar el trabajo social con propuestas de discusión. Por ejemplo, partiendo de las respuestas de los alumnos a las preguntas “¿Cuántas personas viven en tu casa?” y “¿Cuántos hermanos/as / tíos/as tienes?”, el profesor podría proponerles una reflexión sobre las diferentes estructuras familiares y el respecto a todos los tipos de familias. Con base en la pregunta “¿Cuál es el número de tu carnet de identidad?”, se podrían explorar los derechos de los niños, como el derecho a un nombre y a una nacionalidad, es decir, el derecho a la identidad.

Además de eso, otra variedad del grupo de prácticas de funciones en diálogos programados son las actividades que mezclan producción oral y escrita. En este caso, los alumnos elaboran los diálogos por escrito, utilizando las funciones determinadas, antes de actuarlo con un compañero.

En el grupo se encontraron dos (2) actividades de este tipo. Señalamos a continuación la actividad siete de la unidad cuatro en la que la propuesta de escrita se presenta a los alumnos como paso imprescindible de la producción oral, pues deben escribir cuatro preguntas, siguiendo el modelo, antes de utilizarlas en un diálogo en grupo.

HABLAR

7. Para enterarte de cómo es la vivienda de tus compañeros/as, escribe 4 preguntas como las del modelo:

uero para tender la ropa.

Para describir la vivienda

¿En tu casa, hay un lavadero?



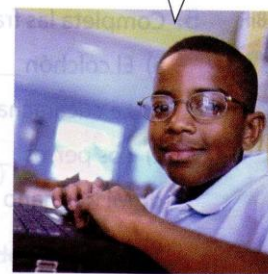
Keystone

¿Es grande?



Getty Images

¿La cocina está al lado del salón?



Getty Images

- En grupos.
Háganse las preguntas elaboradas.

Figura 4 – Libro del alumno, unidad 4, actividad 7

Ese tipo de actividad va en contra del concepto de diálogo como género oral, pues este se convierte en un texto escrito que se lee, interfiriendo en las características de la producción oral. De acuerdo con Dolz y Schneuwly (2004), la realización de las actividades de oralización de la escrita, “que resultan para el oyente en la escucha de un texto oral, no constituye una producción de un texto en un determinado género”²⁶ (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 145).

Con base en esto, podemos observar que, en las actividades del primer grupo, se desarrolla parte de los principios subyacentes al proceso de producción oral presentados por Dias (2009). Se considera que hablar es un proceso de interlocución, pues los alumnos actúan como hablantes y oyentes, preocupándose por el texto y, en algunos casos, por el contexto. Pero no se encuentran los papeles activos del hablante y del oyente. Esto es, ellos reproducen funciones prefijadas en un contexto determinado y, por eso, no presentan papeles activos en la construcción del sentido.

²⁶ “Que resultam, para o ouvinte, na escuta de um texto oral, não constitui uma produção de um texto num certo gênero” (traducción nuestra).

De la misma forma, los criterios de Dias (2009) relacionados con las actividades de producción oral y los relacionados con el texto y con los aspectos textuales, se presentan parcialmente. Por ejemplo, se desarrollan diferentes habilidades en el proceso de producción, como dar las gracias a alguien, aceptar/rechazar una invitación, etc., pero no se observa una diversidad de géneros textuales; todas las actividades proponen la elaboración de diálogos.

De esta manera, no se puede afirmar que una visión de lenguaje como práctica social es la base teórica de las actividades de este grupo porque, a pesar de que algunas de sus características se relacionan con esta concepción de lenguaje, el foco del proceso de aprendizaje son las funciones comunicativas predeterminadas basadas en aspectos gramaticales y de vocabulario que se estudiaron a lo largo de las unidades.

3.1.2 Actividades del segundo grupo

En el libro del alumno encontramos tres (3) actividades de completar frases y funciones oralmente con información personal. Estas actividades son propuestas de interacción entre los alumnos basadas en preguntas y respuestas que se presentan en el libro y se deben completar de la siguiente manera: en algunas se ofrecen posibilidades de complemento para las funciones, a fin de ayudar a los alumnos durante la producción oral, y en otras el alumno debe elaborar el complemento de la frase.

En el primer caso, se presentan al alumno algunas ilustraciones que sirven de apoyo visual para que pueda comprender el aporte lingüístico disponible para completar las frases. En el segundo, no se ofrece ningún tipo de soporte, por eso, se sugiere al profesor que permita que los alumnos usen la lengua materna para expresarse.

En la actividad siete de la séptima unidad, los alumnos deben hablar con un compañero para contestar la pregunta “¿A qué juegas en tus horas de ocio?”.

HABLAR
¡...!

7. ¿A qué juegas en tus horas de ocio? Identifica los juegos en la ilustración y, luego, habla con un/a compañero/a:

Puedes aprovechar esta lámina para preguntarles a los/as aprendices si creen que hay juegos que son específicamente femeninos y otros masculinos, y qué juegos podrían compartir con jóvenes con necesidades especiales.

TIP

jugar + a – participar en un juego o deporte.

No **juego a** las muñecas.
Gustavo **juega al** fútbol.

Juego a...

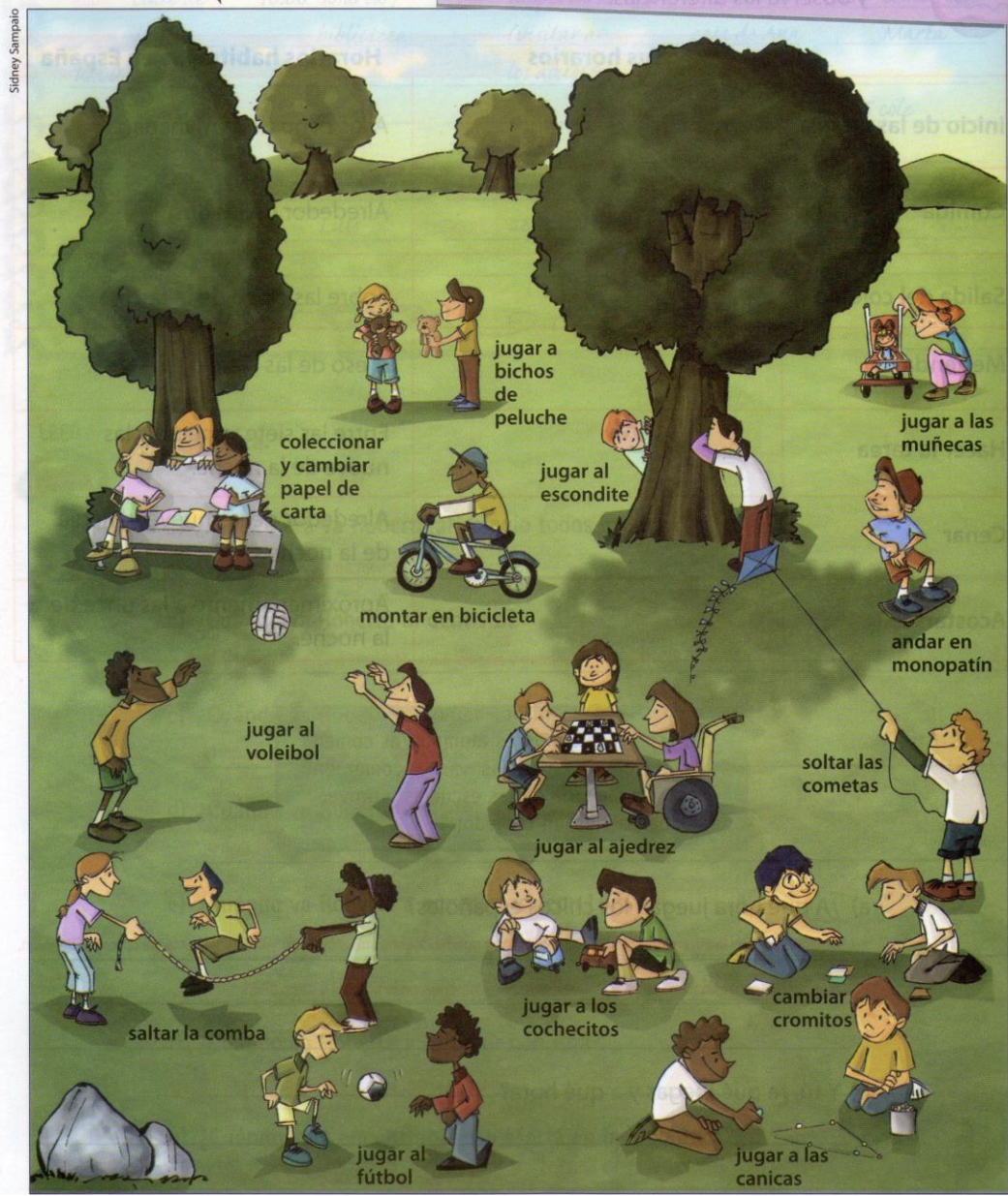


Figura 5 – Libro del alumno, unidad 7, actividad 7

En este caso, se disponen a los alumnos algunas posibilidades para completar la frase “Juego a...” y también se presentan otras opciones de respuesta que no usan la función determinada, como “montar en bici”, “soltar las cometas”. Además, todos los complementos se ofrecen en conjunto con un aporte visual. Incluso, se sugiere a los alumnos que identifiquen los juegos en la ilustración antes de la producción oral.

Dias (2009) explica que las actividades de desarrollo de la producción oral deben presentar situaciones reales de comunicación, pues estas actividades “tienen que garantizar la capacitación del alumno para actuar en las situaciones que va a enfrentar al usar la lengua extranjera en interacciones de comunicación auténtica”²⁷ (DIAS, 2009, p. 220).

Sin embargo, en la actividad presentada, a pesar de que haya un hablante y un oyente, no se observa un texto, sino frases sueltas, ni se determina el contexto de interacción. De esta manera, los interlocutores no consiguen construir sentido, es decir, completan y reproducen frases descontextualizadas sin un propósito comunicativo determinado. Por eso, podemos afirmar que las actividades de este grupo, así como las del primero, no se desarrollan con base en un abordaje sociointeraccional.

3.1.3 Actividades del tercer grupo

En el tercer grupo, actividades de opinión y discusión, se encontraron dos (2) propuestas. En ellas, el alumno no debe seguir modelos predeterminados de la lengua extranjera, sino exponer su opinión o defenderla en una discusión. Pero este tipo de actividad tampoco estimula que los alumnos reflexionen críticamente, como podemos observar en la actividad tres de la unidad dos en la figura a continuación:

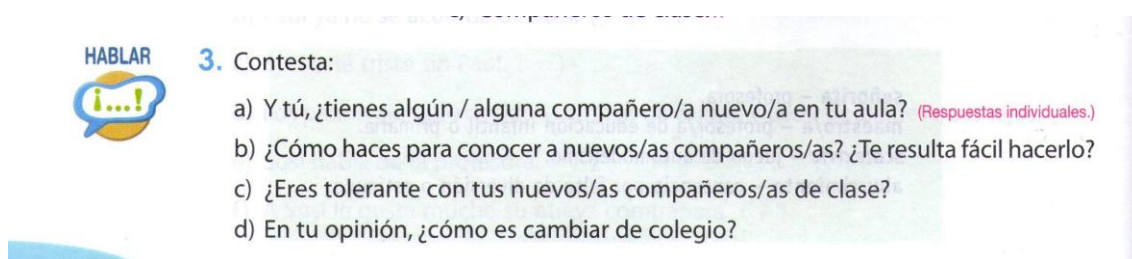


Figura 6 – Libro del alumno, unidad 2, actividad 3

²⁷ “Têm de garantir a capacitação do aluno para lidar com as situações que vai enfrentar ao fazer uso da LE em interações de comunicação autênticas” (traducción nuestra).

En este caso, el estudiante cuenta sus experiencias sobre los alumnos nuevos en el colegio y comparte con los compañeros su opinión sobre como es cambiar de colegio. Pero no se profundiza la importancia del respecto al otro y no se estimula la reflexión sobre las diferencias entre las personas, por ejemplo.

De la misma forma, se desarrolla la actividad nueve de la unidad tres:

HABLAR 9. Une las frases y descubre algunas diferencias entre una ciudad y un barrio.

Una ciudad es un lugar...	...o menos parecidas, viven en condiciones similares, sus casas se parecen, etcétera.
Un barrio queda...	...grande y compleja que un barrio.
Una ciudad tiene...	...dentro de una ciudad.
Una ciudad es mucho más...	...donde habita mucha gente.
En una misma ciudad viven personas...	...muchos barrios.
En un barrio, las personas son más...	...muy diversas, con costumbres y gustos diferentes.

TIP Todos los sustantivos terminados en **-umbre** son femeninos.
Ej.: la / una costumbre, la / una legumbre, etc.

- Discute estas diferencias con tu profesor/a y compañeros/as.
Puedes preguntar a los aprendices si encuentran otras diferencias entre ciudad y barrio. Escríbelas en la pizarra y discútelas con todo el grupo.

Figura 7 – Libro del alumno, unidad 3, actividad 9

En este caso, se presenta un tema que podría generar más discusiones sobre los puntos positivos y negativos de los barrios y de las ciudades en que viven los alumnos. Por ejemplo, en la nota al profesor se podría recomendar la profundización del tema, pero no se estimula el pensamiento crítico de los alumnos: “Puedes preguntar a los

aprendices si encuentran otras diferencias entre ciudad y barrio. Escríbelas en la pizarra y discútelas con todo el grupo”.

Según los PCN (1998), es común que, en las clases de lenguas extranjeras, se separe el lenguaje del mundo social, es decir, que no se ubique “el lenguaje como un fenómeno social, ya que el compromiso discursivo por la motivación temática no está patente”²⁸ (BRASIL, 1998, p. 45).

Esto es lo que observamos en las actividades de este grupo, en las que falta un “proceso de reflexión sobre la realidad social, política y económica”²⁹ (op.cit, p. 45). De esta forma, no se desarrolla el sentido crítico de los alumnos; lo que forma parte de la construcción de la ciudadanía.

3.1.4 Actividades del cuarto grupo

En el cuarto grupo, de juego como pretexto de práctica lingüística, se encontraron dos (2) actividades. Es interesante observar que, a pesar de que las actividades de este grupo son juegos, todas presuponen el entrenamiento gramatical, como podemos verificar en la actividad cuatro de la unidad ocho.

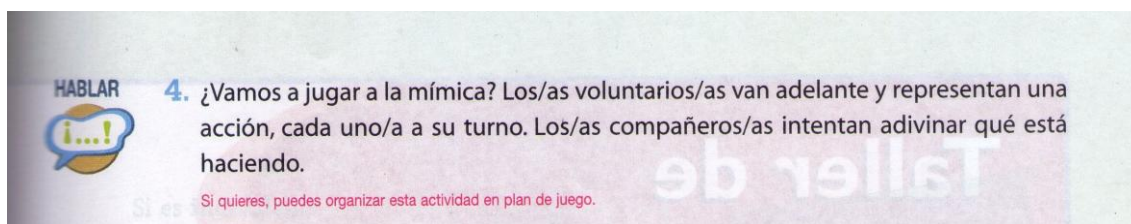


Figura 8 – Libro del alumno, unidad 8, actividad 4

En este caso, el juego es de mímicas, pero el objetivo de la actividad es que los alumnos adivinen qué están haciendo los compañeros usando la perífrasis de gerundio, “estar + gerundio”, que aprendieron en la unidad.

Costa y Barros (2010) defienden que “el abordaje de la gramática debe ser de tipo reflexivo y, siempre que sea posible, inductivo, pensando la forma y las estructuras

²⁸ “A linguagem como um fenômeno social, já que o engajamento discursivo pela motivação temática não está patente” (traducción nuestra).

²⁹ “Processo de reflexão sobre a realidade social política e econômica” (traducción nuestra).

como instrumentos para la comunicación, para que el alumno entienda el tema gramatical a partir del uso”³⁰ (COSTA y BARROS, 2010, p. 98).

De la misma forma, en los PCN (1998), se dice que los conocimientos sistémicos deben utilizarse para fomentar “la consciencia crítica de cómo se usa el lenguaje en el mundo social”³¹ (BRASIL, 1998, p. 47).

Sin embargo, en el caso de la actividad presentada, se desconsidera el contexto de interacción (qué están hablando y quién, por qué, dónde y cuándo están hablando) y se prioriza la forma en lugar del uso, por más que los alumnos estén jugando. De esta manera, el conocimiento gramatical deja de ser útil, importante y significativo, pues el alumno no consigue “utilizarlo en situaciones de uso de la lengua que se acerquen de aquellas que ocurren en el mundo social”³² (COSTA y BARROS, 2010, p. 100).

3.1.5 Actividades del quinto grupo

El último grupo, actividades de repetición de palabras o canciones, se usa para el entrenamiento de la pronunciación en lengua española. En él, se encontraron dos (2) actividades, como la sección de gramática de la sexta unidad, que presenta los numerales y recomienda en nota al profesor que los lea en voz alta para que los alumnos se fijen en la pronunciación y puedan practicarlos.

³⁰ “A abordagem da gramática deve ser de tipo reflexivo e, se possível, indutivo, pensando a forma e as estruturas como instrumentos para a comunicação, fazendo com que o aluno entenda o tema gramatical a partir do uso” (traducción nuestra).

³¹ “A consciência crítica de como a linguagem é usada no mundo social” (traducción nuestra).

³² “Empregá-lo em situações de uso da língua que se aproximem o mais possível daquelas que ocorrem no mundo social” (traducción nuestra).

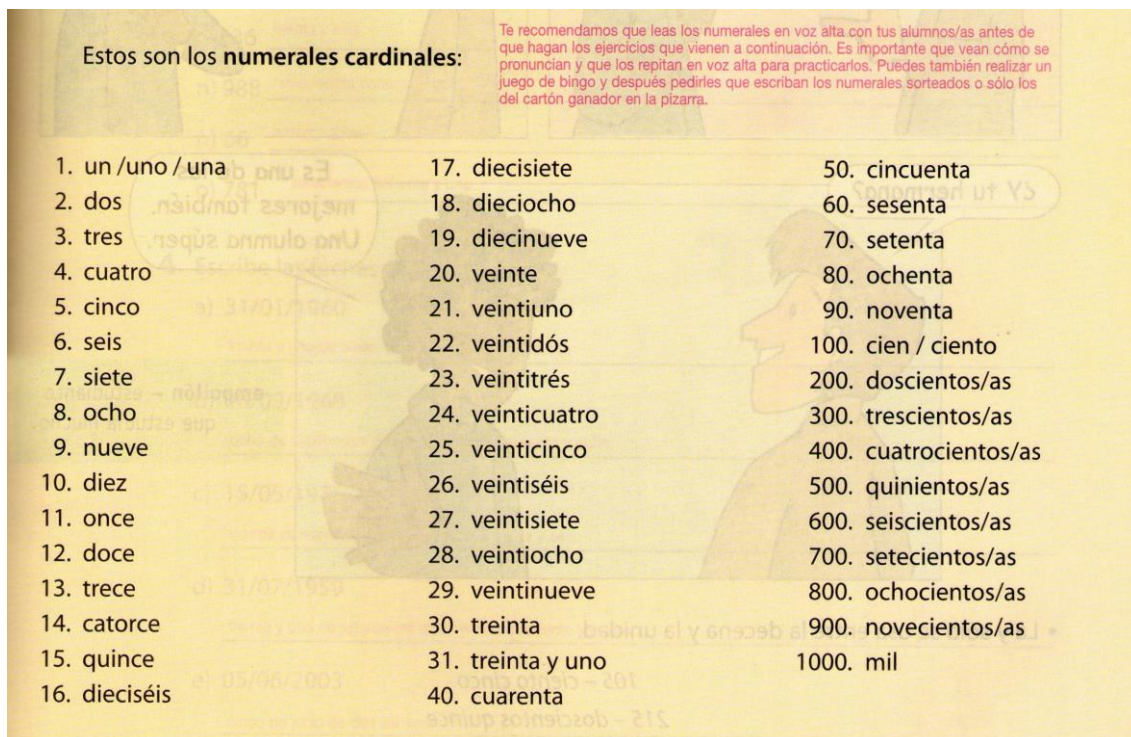


Figura 9 – Libro del alumno, unidad 6, gramática

Según los PCN (1998), es importante que en la enseñanza de la pronunciación se tenga en cuenta algunos elementos que pueden actuar sobre el proceso de aprendizaje, como la interferencia de la lengua materna, los fonemas de la lengua extranjera que no existen en la lengua materna, fonemas que presentan diferentes distribuciones en las dos lenguas, fonemas que tienen diferentes realizaciones fonéticas y la relación entre ortografía y pronunciación, pues “estos conocimientos ofrecen al profesor la oportunidad de transformar el proceso de aprendizaje de la producción oral en alguna cosa que no una mera repetición mecánica”³³ (BRASIL, 1998, p. 102).

Sin embargo, en ese tipo de actividad, observamos una propuesta de repetición mecánica, pues no se hace una comparación entre los fonemas del portugués y del español, no se muestran diferentes variantes del español, ni se explota la ortografía en relación con la pronunciación. Es decir, la actividad se centra en la forma, al presentar las palabras a los alumnos de manera descontextualizada y al proponer la memorización

³³ “Esses conhecimentos oferecem ao professor a oportunidade de transformar o processo de aprendizagem da produção oral em alguma coisa que não uma mera repetição mecânica” (traducción nuestra).

de una pronunciación única basada en la repetición. De esta manera, no encontramos en este grupo actividades que se preocupen por el uso del lenguaje como práctica social.

3.2 Las actividades propuestas en el apéndice del libro del alumno

Los apéndices presentan actividades complementarias que tienen como función ampliar el trabajo del libro del alumno con las habilidades lingüísticas. Por ello, contemplan cinco secciones diferentes: una de ejercicios complementarios de comprensión auditiva, otra con las transcripciones de los textos auditivos, una sección de comprensión lectora y otra de producción oral, además de un apartado de pasatiempos, en los que se repasa principalmente el vocabulario estudiado en el libro.

La sección de producción oral se denomina “Mejorando la pronunciación” y tiene como objetivo que los alumnos reflexionen sobre los fonemas de la lengua española y los entrenen. En veintiuna (21) actividades deben escuchar y repetir algunas palabras agrupadas de acuerdo con un fonema específico. De esta manera, esta sección presenta actividades de repetición de palabras, como se puede observar en las seis primeras del apartado.

Escucha y repite:

1. La r en inicio de palabra:

- a) rato
- b) recado
- c) río
- d) roto
- e) ruta

2. La r en medio de palabra:

- a) cara
- b) diferente
- c) caro
- d) cordón
- e) mormón
- f) horca

3. La rr:

- a) garra
- b) correr
- c) corriente
- d) forro
- e) corrupto

4. La j:

- a) jalea
- b) berenjena
- c) jirafa
- d) jornal
- e) juego

5. La ge y la gi:

- a) gente
- b) página
- c) gemelo
- d) gemido
- e) ginebra

6. Mezclando r, rr, j, ge y gi:

- a) jarro
- b) rojo
- c) jarabe
- d) gira
- e) Rogelio
- f) corregir

Figura 10 – Apéndice “Mejorando la pronunciación”, actividades 1 a 6

Los fonemas seleccionados para la práctica son los que se diferencian entre el español y el portugués o los que no existen en la lengua materna de los alumnos. Incluso, en el caso presentado, tras la práctica de algunos fonemas, la última actividad del grupo los mezcla, porque el fonema del dígrafo “rr” en portugués es igual al de la letra “j” y de la “g” antes de “i” y “e” en español.

Además, en algunas actividades, se presentan fonemas que tienen diferentes realizaciones fonéticas en español, como en los siguientes casos.

<p>16. La z:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación de un madrileño y la de un argentino: <table border="0"> <tr> <td>a) cáliz</td> <td>d) zapato</td> </tr> <tr> <td>b) zarzuela</td> <td>e) empezar</td> </tr> <tr> <td>c) zurdo</td> <td>f) conozco</td> </tr> </table>	a) cáliz	d) zapato	b) zarzuela	e) empezar	c) zurdo	f) conozco	<p>18. La y:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación de un cubano y la de un argentino: <table border="0"> <tr> <td>a) playa</td> <td>d) raya</td> </tr> <tr> <td>b) rayo</td> <td>e) yogur</td> </tr> <tr> <td>c) oyó</td> <td>f) yeso</td> </tr> </table>	a) playa	d) raya	b) rayo	e) yogur	c) oyó	f) yeso
a) cáliz	d) zapato												
b) zarzuela	e) empezar												
c) zurdo	f) conozco												
a) playa	d) raya												
b) rayo	e) yogur												
c) oyó	f) yeso												

Figura 11 – Apéndice “Mejorando la pronunciación”, actividades 16 y 18

En estas actividades, se presentan dos variantes fonéticas de las letras “z” y “y”. En el primer caso, se usa la pronunciación de un madrileño y de un argentino; en el segundo, la pronunciación de un cubano y de un argentino.

De esta forma, se consideran en las actividades de esta sección casi todos los elementos que se proponen en los PCN (1998) para la enseñanza de la pronunciación. Observamos el trabajo con fonemas que sufren interferencia de la lengua materna, con fonemas de la lengua extranjera que no existen en la lengua materna, con fonemas que presentan diferentes distribuciones en las dos lenguas y con fonemas que tienen diferentes realizaciones fonéticas. El único elemento que no se abarca en este conjunto de actividades es la relación entre la ortografía y la pronunciación.

Sin embargo, para que el aprendizaje sea significativo y no una mera memorización con base en la repetición mecánica de palabras, consideramos que los fonemas y variantes deberían presentarse en contextos reales de interacción. De esta forma, se podrían mostrar más variantes de cada fonema a los alumnos para que no se basaran en modelos de pronunciación. Al fin y al cabo, “todo sentido está situado y todo uso lingüístico siempre se contextualiza en universos socioculturales”³⁴ (MARCUSCHI, 2001, p. 32).

3.3 Las actividades complementarias en el manual del profesor

El manual del profesor, que acompaña el libro del alumno, presenta una introducción sobre la concepción de la obra y una parte específica con orientaciones

³⁴ “Todo sentido é situado e todo uso lingüístico é sempre contextualizado em universos socioculturais” (traducción nuestra).

sobre cada unidad del libro. En la primera, se explican el objetivo de la obra y la metodología que embasa el trabajo. En la segunda parte, se encuentran textos complementarios, ampliación de las actividades del libro, sugerencias bibliográficas y actividades complementarias.

Estas actividades que funcionan como complemento del libro del alumno se dividen entre propuestas de producción oral y de producción escrita, como podemos observar en la tabla siguiente:

Unidad	Actividades de producción escrita	Actividades de producción oral
1	0	0
2	1	2
3	2	2
4	0	2
5	4	2
6	4	2
7	0	1
8	0	2

Tabla 2 – Número de actividades complementarias de producción escrita y oral en el manual del profesor

En total, el manual del profesor contempla once (11) actividades complementarias de producción escrita y trece (13) de producción oral. Las propuestas de escritura no aparecen en todas las unidades. Al contrario, las propuestas de oralidad se desarrollan de manera uniforme; la única unidad que no presenta este tipo de actividad es la primera, pues funciona como presentación del libro del alumno.

Las actividades complementarias de producción oral se dividen entre propuestas de discusión de temas transversales y actividades prácticas.

Las primeras presentan propuestas libres, en las que el alumno no debe seguir un modelo predeterminado para expresarse, sino reflexionar sobre un tema, exponer su opinión, escuchar la opinión de los demás y discutir. Es decir, son diez (10) actividades de opinión y discusión. Además, como se basan en temas transversales, estas actividades deberían contribuir a la formación crítica de los alumnos.

Según los *Parâmetros curriculares nacionais – Apresentação dos temas transversais* (1997), se incorporaron como temas transversales las cuestiones de la ética, de la pluralidad cultural, del medio ambiente, de la salud y de la orientación sexual, pues “el compromiso con la construcción de la ciudadanía pide necesariamente una práctica educacional direccionada a la comprensión de la realidad social y de los derechos y responsabilidades en relación con la vida personal, colectiva y ambiental”³⁵ (BRASIL, 1997, p. 15).

La segunda actividad complementaria de la unidad cuatro, presenta una propuesta para introducir el tema de esta unidad, “Hogar, dulce hogar”.

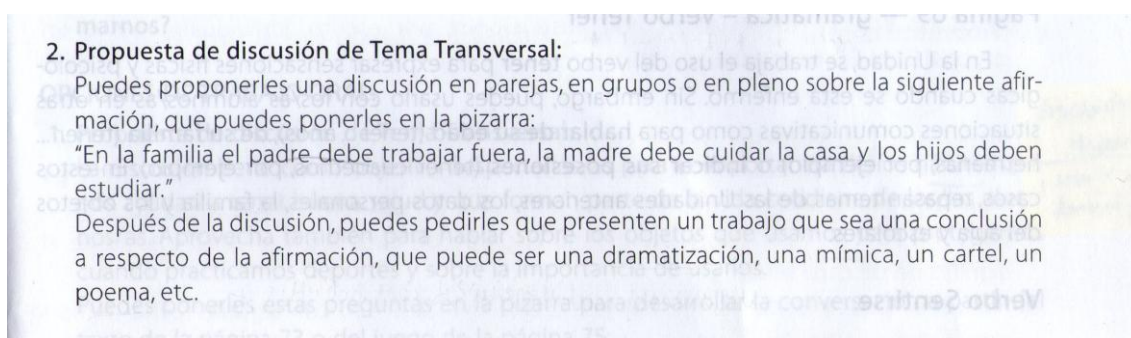


Figura 12 – Manual del profesor, unidad 4, propuesta 2

En esta actividad, se propone una discusión entre los alumnos sobre la afirmación “En la familia el padre debe trabajar fuera, la madre debe cuidar la casa y los hijos deben estudiar”.

Entendemos que esta propuesta estimula la reflexión crítica de los alumnos sobre el trabajo que ejercen hombres y mujeres en la sociedad, con base en la observación de la rutina familiar de cada uno. De esta manera, el profesor podría proporcionar a los alumnos una discusión relevante sobre la igualdad de géneros.

Sin embargo, no se presenta claramente el objetivo de la propuesta al profesor ni se sugiere una manera de trabajarla. Por ejemplo, se podría ofrecer a los alumnos uno o dos textos sobre el tema como *input* para la discusión o darles diferentes pasos, como criterios de observación de su rutina familiar, y preguntas direccionadas, para que

³⁵ “O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (traducción nuestra).

llegaran a la conclusión ambicionada, en lugar de presentarles una frase suelta que agotará rápidamente la cuestión.

De acuerdo con los PCN (1998),

se puede, por ejemplo, tratar de la cuestión de la posición de la mujer en la sociedad (...) en textos que involucren poco conocimiento sistémico o incluso que involucren más conocimiento de este tipo de lo que el alumno disponga. En otras palabras, la cuestión crucial es el objetivo propuesto para la realización de la tarea pedagógica, que tiene en cuenta la adecuación del tema a la edad del alumno y al medio social en el que vive.³⁶ (BRASIL, 1998, p. 44).

Además, en esta actividad, se propone un trabajo final basado en la producción de géneros orales y escritos, como una dramatización, un cartel o un poema, para la presentación de las conclusiones de la discusión. Pero no se considera que la producción debe ocurrir en un contexto de interacción que represente el mundo social, pues “al producir un texto escrito u oral, de la misma forma que en el acto de la comprensión, las personas, además de considerar sobre qué están escribiendo o hablando, tienen en cuenta quién, por qué, dónde y cuándo están escribiendo o hablando”³⁷ (BRASIL, 1998, p. 97).

Las actividades prácticas complementarias, por otro lado, son diversificadas y aparecen con menos frecuencia en el manual del profesor que las propuestas de discusión sobre los temas transversales. Se presentan tres (3) actividades, una actividad de mímica, un juego y una dramatización.

La propuesta de mímica, por ejemplo, se sugiere como trabajo de cierre de la tercera unidad. En este caso, el juego funciona como pretexto de práctica lingüística, de vocabulario. Los alumnos deben representar un servicio, establecimiento o área de recreo público que necesita su barrio o ciudad para que los compañeros lo adivinen, como se puede observar abajo:

³⁶ “Pode-se, por exemplo, tratar da questão da posição da mulher na sociedade (...) em textos que envolvam pouco conhecimento sistêmico ou até que envolvam mais conhecimento desse tipo do que o aluno disponha. Em outras palavras, a questão crucial é o objetivo proposto para a realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive” (traducción nuestra).

³⁷ “Ao produzir um texto escrito ou oral, da mesma forma que no ato da compreensão, as pessoas, além de considerarem sobre o que estão escrevendo ou falando, levam em conta para quem, por que, onde e quando estão escrevendo ou falando” (traducción nuestra).

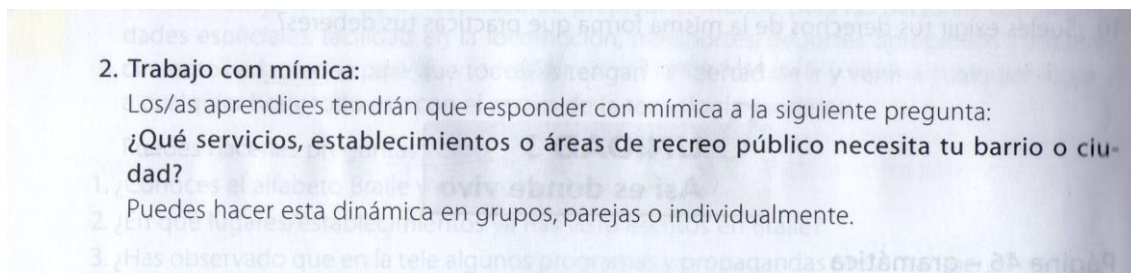


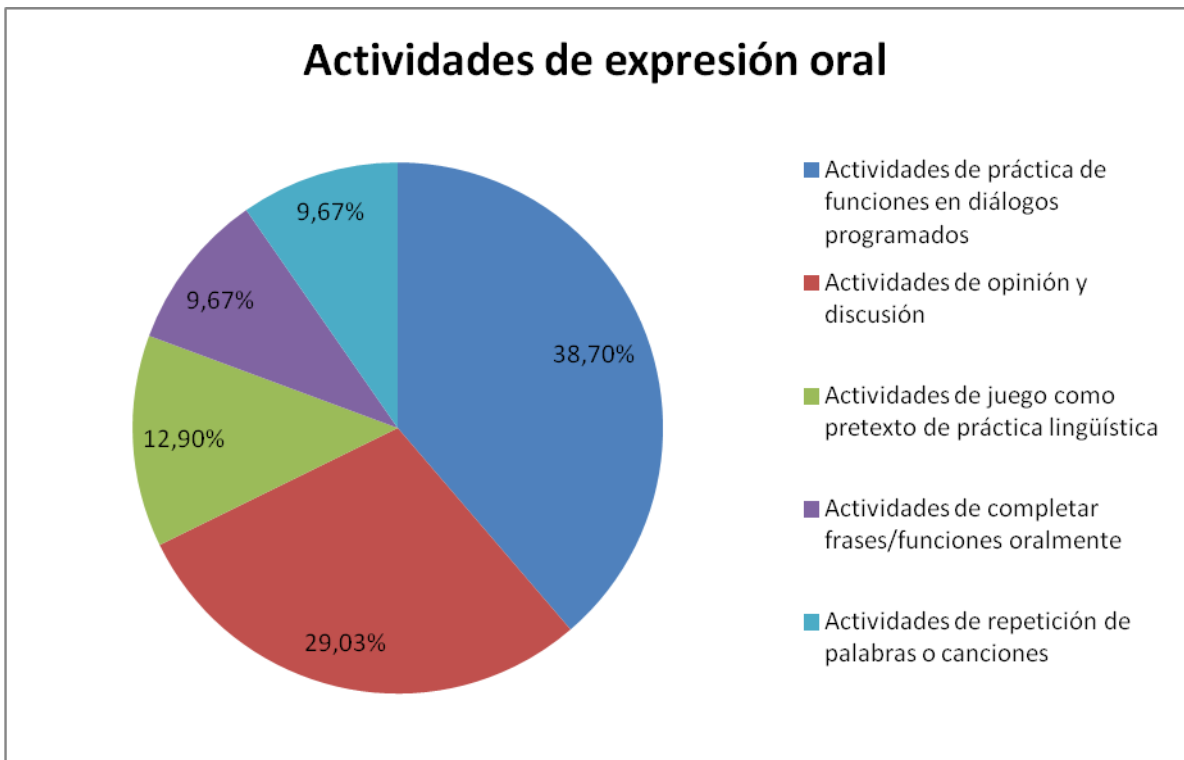
Figura 13 – Manual del profesor, unidad 3, propuesta 2

Esta actividad puede proporcionar una reflexión crítica por parte de los alumnos sobre los problemas que presentan sus barrios y ciudades y sobre cómo pueden arreglarse. Sin embargo, a pesar de que el tema posibilite la reflexión, no se propone al profesor un trabajo reflexivo. De esta manera, la actividad puede convertirse en un simple entrenamiento lingüístico; lo que se rechaza en los PCN (1998), pues se defiende que es necesario traer “para el centro del currículo la relación del lenguaje con el mundo social”³⁸ (op. Cit., 1998, p. 97).

Para responder a la primera pregunta de esta investigación, sobre la existencia de actividades de producción oral en el libro analizado, identificamos todas las actividades que posibilitan el desarrollo de la oralidad y las separamos en grupos, según sus características tipológicas.

De esta forma, observamos que las actividades de producción oral se presentan en el libro del alumno, en sus apéndices y en el manual del profesor, y verificamos que se dividen de la siguiente manera entre los grupos tipológicos.

³⁸ “Para o centro do currículo a relação da linguagem com o mundo social” (traducción nuestra).



N=31

Gráfico 1 – Cantidad de actividades de expresión oral por los grupos tipográficos

En total el libro presenta treinta y una (31) actividades de producción oral, considerando las actividades del libro del alumno y del manual del profesor individualmente y las del apéndice “Mejorando la pronunciación” como un único conjunto.

De esta forma, la mayoría de las actividades del libro son de práctica de funciones en diálogos programados (38,70%) y de opinión y discusión (29,03%). Las primeras son prioritarias en el libro del alumno y las segundas se privilegian en las propuestas del manual del profesor. Las actividades de juego como pretexto de práctica lingüística están en tercer lugar (12,90%) y aparecen en el libro del alumno y en el manual del profesor igualmente. Las actividades de completar frases/funciones oralmente y las de repetición de palabras o canciones son las menos frecuentes (9,67%). Las primeras solo se presentan en el libro del alumno y las últimas están también en los apéndices.

Para contestar la segunda pregunta de este trabajo, sobre la correspondencia entre los conceptos de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que están presentes en los documentos oficiales y los que embasan las actividades de producción oral del libro,

evaluamos las actividades de cada uno de los grupos tipológicos de acuerdo con lo que está prescrito en los PCN (1998), en las bases del PNLD (2009) y en las OCEM (2006).

De esta manera, si observamos superficialmente las actividades de producción oral más frecuentes en el libro, podemos considerar que se desarrollan con base en la interacción social y en la formación crítica. Sin embargo, si analizamos las actividades y la manera como el libro sugiere trabajarlas, nos damos cuenta de que no se consideran algunos puntos importantes del concepto sociointeraccional de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, en las actividades de práctica de funciones en diálogos programados, podemos observar que se desarrolla parte de los principios subyacentes al proceso de interacción social, como la determinación del hablantes (quién) y del oyentes (para quién) y la producción del texto (qué). Pero generalmente se propone la elaboración de diálogos descontextualizados y sin finalidad social; en estos casos, no se consideran el contexto (dónde y cuándo) y el objetivo de la interacción (por qué). Además, se desconsideran los papeles del hablante y del oyente, pues reproducen frases determinadas y no presentan papeles activos en la construcción del sentido.

Por otro lado, en las actividades de opinión y discusión, la utilización de los temas transversales como base para las discusiones demuestra una preocupación por la formación crítica de los alumnos. Sin embargo, no se presentan claramente los objetivos de las propuestas ni se sugieren maneras de trabajarlas; lo que limita la discusión entre los alumnos y el proceso de reflexión.

Además, es necesario observar que las actividades mecánicas y de pretexto de prácticas lingüísticas son menos frecuentes pero también se presentan en número significativo.

Consideraciones finales

En este trabajo evaluamos las actividades de producción oral del primer volumen de una de las obras dirigidas al *Enseño Fundamental* que se aprobó en el PNLD de 2009, *Español: ¡Entérate!*. Nuestro objetivo era analizar si existían actividades en el libro que posibilitaran el desarrollo de la producción oral y si estas correspondían a los conceptos de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje presentados en los documentos oficiales, como las bases de este programa, los PCN (1998) y las OCEM (2006).

Para ello, identificamos las actividades de expresión oral que se presentan en el libro del alumno, en los apéndices y en el manual del profesor, las dividimos en grupos, según sus características tipológicas, y evaluamos cada grupo de acuerdo con las concepciones de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje presentadas en los documentos oficiales.

Observamos que el libro presenta treinta y una actividades de producción oral, que se dividen de manera uniforme entre las unidades del libro del alumno y del manual del profesor, además de constituir uno de los apéndices del libro.

Constatamos también que las actividades de práctica de funciones en diálogos programados y las actividades de opinión y discusión son las que aparecen con más frecuencia en el libro. Las primeras son recurrentes en el libro del alumno; en estas actividades los alumnos deben elaborar diálogos con los compañeros usando frases que tienen funciones determinadas. Las segundas son más frecuentes en el manual del profesor; en estas actividades el alumno no debe seguir modelos predeterminados de la lengua extranjera para expresarse, sino reflexionar sobre una propuesta basada en un tema transversal, exponer su opinión, escuchar la de los demás y participar de la discusión.

Al evaluar cómo se desarrolla el trabajo de producción oral en estas actividades, concluimos que, por más que propongan la interactividad y que pretendan contribuir a la formación ciudadana de los alumnos, la visión de lenguaje y de enseñanza-aprendizaje que embasan las actividades se diferencian de lo prescrito por los documentos oficiales.

Si, por un lado, las actividades de práctica de funciones en diálogos programados proponen la interacción, por el otro, no consideran que “al producir un texto escrito u oral, de la misma forma que en el acto de la comprensión, las personas,

además de considerar sobre qué están escribiendo o hablando, tienen en cuenta quién, por qué, dónde y cuándo están escribiendo o hablando”³⁹ (BRASIL, 1998, p. 97).

De la misma forma, si por un lado las actividades de opinión y discusión presentan reflexiones basadas en los temas transversales, por el otro, no demuestran los objetivos de las propuestas ni sugieren maneras de explorarlas. Según Ramos (2009, p. 195), los temas para la formación ciudadana, entre otras cuestiones, “necesitan recibir tratamiento diferenciado del que tienen hoy, esto es, necesitan pasar de meras sugerencias y/o indicaciones a contenidos explorados efectivamente”⁴⁰.

De esta manera, para entender en que conceptos se basan las actividades de producción oral del libro analizado, recurrimos a la introducción del manual del profesor que presenta la concepción de la obra. En ella, las autoras del libro citan los PCN (1998) como una de las bases teóricas de la obra y defienden que la formación ciudadana es más importante que los contenidos formativos. Sin embargo, explican también que el libro está basado en una metodología comunicativa que se desarrolla por medio de actividades cognitivas relacionadas con el léxico.

Esta contradicción es la misma que observamos en las actividades de producción oral. Por un lado, hay una preocupación por la interactividad y por los temas transversales pero, por el otro, no se exploran los principios subyacentes al proceso de interacción social que le dan sentido y no se presentan las condiciones necesarias para el desarrollo de la reflexión crítica con base en los temas. De esta forma, el enfoque de la mayoría de las actividades son los contenidos formativos necesarios para la comunicación; no es la interacción social y la formación ciudadana.

Así concluimos que las actividades de producción oral no se desarrollan con base en los documentos oficiales, sino que siguen los conceptos contradictorios presentados en las bases teóricas de la obra.

Creemos que este trabajo, aunque sea tan solo un recorte, ha logrado mostrar la necesidad del desarrollo continuado de las discusiones y prácticas sobre el tema de elaboración y evaluación de materiales. Son limitadas las investigaciones sobre el tema, especialmente en lo que se refiere a los materiales de lengua española. Como editora en

³⁹ “Ao produzir um texto escrito ou oral, da mesma forma que no ato da compreensão, as pessoas, além de considerarem sobre o que estão escrevendo ou falando, levam em conta para quem, por que, onde e quando estão escrevendo ou falando” (traducción nuestra).

⁴⁰ “Precisam receber tratamento diferenciado do que têm hoje, isto é, precisam passar de meras sugestões e/ou indicações a conteúdos explorados efetivamente” (traducción nuestra).

una editorial destacada en el mercado, mi interés por el tema surgió al darme cuenta de la diversidad entre las obras que se aprobaron en el PNLD desde que el programa incluye la selección de libros de lenguas extranjeras, y creo que seguiré las investigaciones sobre materiales didácticos para ampliar mis conocimientos y poder mejorar mi práctica diaria.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A produção de projetos iniciais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CUNHA, M.J.C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BALTHAZAR, L.L.; XAVIER, R.P. Uma análise do perfil de atividades orais em livros didáticos para iniciantes da LE. In: BERGSLEITHNER, J.M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M.B. (org.) *Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BARROS, C.S.; COSTA, E.G. de M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G. de M. (org.) *Espanhol: Ensino Médio*. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Brasília, MEC: 2010.

BRASIL/MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2011*. Brasília: MEC, 2009.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de espanhol*. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BRUNO, F.C.; TONI, M.B.; ARRUDA, S.F. *Español: ¡Entérate! – 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRUNO, F.C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, C.S. de; COSTA, E.G. de M. (org.) *Espanhol: Ensino Médio*. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Brasília: MEC, 2010.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de letras, 2009.

ERES FERNÁNDEZ, G. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento El hispanismo en Brasil*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, 2000.

ERES FERNÁNDEZ, G.; CALLEGARI, M.V.; VIEIRA, M.E. *Investigar en lengua extranjera: normas y procedimientos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. e SANTOS GARGALLO, I. (org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005.

GELABERT, M.J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros, 2003.

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de letras, 2001.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco libros, 2002.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de letras, 2009.

SALABERRI RAMIRO, S. El libro de texto: selección y explotación. In: BELLO, P. *et al.* *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana, 1996.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁZQUEZ, G. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa, 2000.