



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Larissa vitória Ferreira de Andrade

**ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA DE
APRENDICES DE ESPAÑOL A PARTIR DEL LIBRO DE TEXTO “GENTE HOY 2”**

**RECIFE-PE
2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Larissa Vitória Ferreira de Andrade

**ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA DE
APRENDICES DE ESPAÑOL A PARTIR DE UN LIBRO DE TEXTO: *GENTE HOY 2***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Letras Espanhol pela
Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Profa. Dra. Edleide Santos
Menezes.

**RECIFE-PE
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Andrade, Larissa Vitória Ferreira de.

Análisis del desarrollo de la competencia discursiva escrita de aprendices de español a partir del libro de texto ?Gente Hoy 2? / Larissa Vitória Ferreira de Andrade. - Recife, 2023.

32, tab.

Orientador(a): Edleide Santos Menezes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2023.

1. Competencia discursiva escrita. 2. Aprendizaje de español lengua extranjera. 3. Enfoque por tareas. 4. Libro de texto de español.. I. Menezes, Edleide Santos . (Orientação). II. Título.

460 CDD (22.ed.)

Larissa Vitória Ferreira de Andrade

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA DE APRENDICES
DE ESPAÑOL: ANÁLISIS DE LIBRO GENTE HOY 2**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Área de Conhecimento: Linguística Aplicada. Metodologia do Ensino de Língua.

Data: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edleide Santos Menezes

Departamento de Letras Espanhol – UFPE Orientadora

Prof.^a Dr.^a Sthephane Alves de Albuquerque

Departamento de Letras Espanhol – Examinadora interna (UFPE)

RESUMEN

Bajo la perspectiva de una enseñanza comunicativa de las lenguas, buscamos analizar en este trabajo como se desarrolla la competencia discursiva escrita de alumnos de español como lengua extranjera. Para eso, adoptamos como base el libro de texto Gente Hoy 2 (editorial Difusión) para el análisis. Partimos de la definición propuesta por REUTER (1998) acerca de la competencia discursiva escrita. Proponemos una breve reflexión sobre las competencias comunicativas y el trabajo con ellas en el aula de LE. Añadimos a la discusión el enfoque por tareas, por ser el enfoque metodológico del libro de texto analizado. También discutimos sobre el trabajo con el libro de texto en el aula de ELE. Fundamentamos la investigación a partir de las contribuciones de MOURA (2005), CANTERO (2012), ALMEIDA FILHO (2015), con respecto a la definición de las competencias comunicativas. BALTAR (2003) y REUTER (1998) acerca de la competencia discursiva escrita. Buscamos investigar en qué medida las actividades propuestas por el libro de texto incita al alumno a desarrollar su competencia discursiva escrita, además de averiguar el uso del enfoque por tareas en el material.

Palabras claves: Competencia discursiva escrita. Aprendizaje de español lengua extranjera. Enfoque por tareas. Libro de texto de español.

RESUMO

Partindo do conceito do ensino de línguas comunicativas, buscamos analisar no presente trabalho como se desenvolve a competência discursiva escrita de alunos de espanhol como língua estrangeira. Para isso, adotamos como base o livro didático Gente Hoy 2 (Editora Difusión) para a análise. Apoiado na definição de REUTER (1998) acerca da competência discursiva escrita. Dispomos uma breve reflexão sobre as competências comunicativas e ao uso delas na sala de aula de LE. Incluímos na discussão o método enfoque por tarefas, pois o livro didático escolhido o toma como base teórica. Também discutimos sobre o trabalho com o livro didático nas aulas de ELE. Fundamentamos a investigação a partir das contribuições de MOURA (2005), CANTERO (2012), ALMEIDA FILHO (2015), com relação a definição das competências comunicativas. BALTAR (2003) e REUTER (1998) acerca da competência discursiva escrita. Buscamos investigar em que medida as atividades propostas pelo livro didático incitam o aluno a desenvolver sua competência discursiva escrita.

Palavras chaves: Competência discursiva escrita. Aprendizagem de espanhol língua estrangeira. Enfoque por tarefas. Livro didático de espanhol.

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. METODOLOGÍA.....	7
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	8
3.1 COMPETENCIAS COMUNICATIVA.....	8
3.2 LA COMPETENCIA DISCURSIVA Y COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA.....	10
3.2.1 COMPETENCIA DISCURSIVA EN LAS CLASES DE ELE.....	12
3.3 EL LIBRO DE TEXTO Y APRENDIZAJE DE ELE	14
3.4 ENFOQUES ORIENTADORES DEL LIBRO DE TEXTO: EL ENFOQUE POR TAREA.....	16
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	18
4.1 EL LIBRO GENTE HOY 2: CARACTERÍSTICAS GENERALES, ENFOQUE Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.....	19
4.2 ¿QUÉ COMPETENCIA ESPECÍFICA DESARROLLA CADA ACTIVIDAD?	20
4.3 ¿ES DESARROLLADA LA COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA? (¿En cuál proporción se desarrolla? ¿De qué forma se desarrolla?).....	22
4.4 ¿EL LIBRO PRESENTA LAS ACTIVIDADES DE ACUERDO CON EL ENFOQUE POR TAREAS?.....	26
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	28
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la competencia oral ocupa un lugar de protagonismo en los estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sobre todo en los modelos de enseñanza comunicativos. El estudio sobre el desarrollo de la competencia escrita, por su parte, es más limitado, posiblemente, por no ocupar un lugar tan relevante en las necesidades de comunicar del aprendiente (CASSANY, 2009). Pese a esa representación limitada, se sabe que el lenguaje escrito es parte fundamental de la comunicación humana. Ella permite al usuario sintetizar, modificar y adaptar su discurso, teniendo en cuenta la persona con quien se habla, el contenido, el contexto, entre otros aspectos socioculturales. A partir de esas premisas, se constata la necesidad de abordar la escritura en la enseñanza de lengua extranjera, en específico la lengua española, dado su importancia para la comunicación de los estudiantes.

De hecho, enseñar a escribir es uno de los mayores retos en la enseñanza de lenguas extranjeras, debido en gran medida a la complejidad que conlleva el acto de escribir. De acuerdo con Aragonés (2011), escribir es:

“Escribir, pues, constituye un complejo proceso de elaboración y reelaboración lingüística que es preciso tener en cuenta y controlar, si se desea obtener un producto adecuado, es decir, un texto que cumpla satisfactoriamente su función comunicativa.” (ARAGONÉS, 2011, p. 227).

En el ámbito de las habilidades escritas y, a partir de los enfoques comunicativos, entendemos que el desarrollo de la competencia discursiva es parte fundamental para el dominio pleno de una lengua adicional. Esta competencia es conceptuada en el glosario de Moura (2005) de la siguiente manera:

“De acordo com Celce-Murcia (1995 apud Brito pg. 30-32), esta consiste no conhecimento da seleção, seqüência e organização de palavras, estruturas, sentenças e expressões para alcançar uma unidade de texto falado ou escrito. Está ligada diretamente ao componente gramatical, entretanto, neste nível o aprendiz pode extrapolar o nível da sentença para alcançar o discurso. É a competência central – o discurso. Nela os demais componentes se encontram e se realizam. É onde se fundem as estratégias de ‘top down’ (intenções, conhecimento prévio) com as de ‘bottom up’ (léxico, recursos coesivos...) Se esta intenção for bem sucedida, o aluno produzirá um texto coerente, oral ou escrito (Basso, 2001).” (MOURA, 2005, p. 194).

Para Llamas (2010), la competencia discursiva también está asociada al uso práctico de la gramática. Según la autora, “la competencia discursiva tiene que ver con la articulación de las formas y significados de la gramática de una lengua que permiten configurar un texto (oral y escrito) en el molde de un género determinado” (LLAMAS, 2010, p.3). De acuerdo con Isabel Belmonte (2008), “...la competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario de crear textos orales o escritos en función de una serie de variables de tipo lingüístico, pragmático y sociolingüístico.” (BELMONTE, 2008, p. 558). El MCER (2001 apud LLAMAS, 2010, p.3), por su parte, concibe la competencia discursiva como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua”. En definitiva, ser competente discursivamente significa saber utilizar las diferentes herramientas de la escritura, en palabras de Alexopoulou (2011), “ser competente discursivamente significa poder desenvolverse de manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación, dominando paralelamente las características de los distintos géneros discursivos.” (ALEXOPOULOU, 2011, p. 104).

Conscientes de la importancia del desarrollo de la competencia discursiva escrita (en adelante CDE) para el aprendizaje de lenguas, se hace necesario pensar en procedimientos de clase que pueden desarrollar esa competencia. En esa línea, el presente trabajo pretende averiguar el desarrollo de la competencia discursiva a partir de las actividades propuestas en un libro de texto de lengua española. Para el logro de ese objetivo, el estudio ha partido de una revisión bibliográfica sobre los temas relacionados con la CDE para, a partir de esas nociones teóricas, realizar un análisis de esa competencia en el libro de texto *Gente Hoy 2* (libro del alumno), de la editora Difusión, año 2013.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo se propuso a contribuir para la reflexión sobre el desarrollo de la CDE en el libro de texto *Gente Hoy 2* (2013), proponiendo respuestas a las siguientes preguntas de estudio: *¿Qué otras competencias comunicativas son desarrolladas a través de las actividades propuestas en el libro? ¿Es desarrollada la competencia discursiva escrita en las actividades de escritura? ¿El libro presenta las actividades de acuerdo con el enfoque por tareas?* Para el logro de esa propuesta, hemos realizado una revisión

bibliográfica sobre la competencia discursiva y su relación con el enfoque por tareas y, posteriormente, hemos analizado cada una de las unidades que componen el libro. El análisis se ha llevado a cabo a partir de dos guiones, (1) uno para la descripción de las unidades didácticas y (2) el otro para análisis de las actividades (2). De esta forma, respectivamente, se ha registrado: 1) número de la unidad; nombre de la unidad; descripción general de la unidad; objetivos y cantidad de actividades de cada unidad; y 2) nombre de la actividad; forma de agrupamiento propuesta; tema; género; descripción de la actividad; qué competencia desarrolla; aparece la competencia discursiva escrita en la actividad.

La investigación se planteó a partir de la experiencia personal de la estudiante a lo largo de su formación en el curso de Letras Español de la UFPE. Más concretamente, a partir de la experiencia en la asignatura español IV - Morfosintaxis I, en la que la profesora no buscó apenas señalar los errores escritos, más también presentar caminos para lograr un mejor éxito en la escritura.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En este apartado vamos a mencionar los principales conceptos encontrados en la literatura sobre las competencias comunicativas, como la comunicativa, competencia discursiva y competencia discursiva escrita. Así como mencionar el uso de estas competencias en clases de ELE, también como es abordada a partir de materiales didácticos, como el libro de texto.

3.1 COMPETENCIAS COMUNICATIVA

La competencia comunicativa (CC de aquí en adelante) se ha formulado a partir de los estudios de Hymes (1971), vemos abajo:

“Hymes define CC como o aspecto de nossa competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos. Pensando assim, ele dividiu a CC em competência linguística, que se compõe das regras gramaticais, ou seja, o conhecimento de língua e em competência sociolinguística, que inclui as regras de uso.” (HYMES 1971 apud ALMEIDA FILHO E FRANCO, p. 6, 2009).

De hecho, encontramos en Iragui (2008) que la CC no es una extensión de la competencia lingüística y tiene un carácter social: “La competencia comunicativa, por lo tanto, tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación” (IRAGUI, p.452, 2008). Según Iragui (2008):

“La competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso, se trata de una adición cuantitativa, es también y sobre todo, una ampliación cualitativa” (IRAGUI, p. 450, 2008).

Entendemos, por lo tanto, que hablar de competencia comunicativa no es añadir más opciones de oraciones hechas a los hablantes, o estructuras gramaticales fijas, antes es dejar libre a los usuarios de la lengua para las elecciones que él encuentre necesaria para emitir o reformular su discurso. Este discurso puede ser oral o escrito, pues el uso del lenguaje ocurre por intermedio de los dos. La competencia comunicativa está asociada a la habilidad o destreza de la comunicación, “la competencia comunicativa, por lo tanto, tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación.” (IRAGUI, p.452, 2008).

Así, en los modelos descriptivos de las competencias comunicativas (véase Moura, 2005, por ejemplo), la CC se forma a partir de una serie de otras competencias, tales como la competencia pragmática, la sociolingüística, la estratégica, entre otras. Esa competencia asume, por veces, la denominación de competencia lingüístico-comunicativa. Moura (2005), en su glosario, presenta la siguiente definición de competencia lingüística-comunicativa: “A capacidade de produzir sentenças com acuidade. Esta competência potencializa conhecimentos sobre a língua, do sistema lingüístico, conhece e receita regras gramaticais e socioculturais e generalizações (...)” (MOURA, 2005, p. 196). La competencia comunicativa, por su parte, supone la incorporación de otras competencias, ya que “É a capacidade do sujeito circular na língua-alvo apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana.” (MOURA, 2005, p. 194), o “(...) a capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos”. Almeida Filho (apud Alvarenga, 1999, p. 68).” (MOURA, 2005, 1996). En Menezes

(2008), encontramos que a CC comunicativa “denota relações o estabelecimento de relações com outras pessoas, quando se torna relevante o “como” se dizem as coisas e se constroem as ações e identidades” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.82 apud MENEZES, 2008).

Puntuamos, entonces, que el papel de la enseñanza comunicativa es el de propiciar las selecciones adecuadas de palabras, tomando como base el contexto y situación en que está inserido el individuo. Así, destacamos la necesidad de incitar el desarrollo de esta competencia en los estudiantes, para así caminar más allá de las estructuras gramaticales.

3.2 COMPETENCIA DISCURSIVA Y COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA

Partiendo de la premisa de enseñanza comunicativa de lenguas, situamos las definiciones de competencia discursiva y discursiva escrita. Así, encontramos en Cantero (2008) la definición de competencia discursiva como: “la capacidad de relacionar las unidades del código en situaciones comunicativas efectivas de enunciación, para producir y reconocer discursos cohesionados y coherentes con el contexto y el interlocutor (o interlocutores)” (CANTERO, 2008, p. 74). A continuación, señalamos la competencia discursiva por Isabel Belmonte (2008), “... la competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario de crear textos orales o escritos en función de una serie de variables de tipo lingüístico, pragmático y sociolingüístico.” (BELMONTE, 2008, p. 558). Belmonte (2008) también comenta a respecto del discurso y texto, pues los considera fundamentales para el desarrollo de esta competencia. Así, el discurso es entendido como “un enunciado de lengua hablada o escrita que exhibe relaciones internas de forma y significado que se relacionan con un objetivo comunicativo externo y un interlocutor concreto.” Celce-Murcia y Olshtain (2001, p. 4 apud BELMONTE, 2008, p.558). Además, también se acreciente a la discusión la definición de texto, el cual “es el medio a través del cual el discurso de realiza lingüísticamente”, bajo la visión de Georgakopoulou y Goutsos (1997 apud BELMONTE, 2008, p. 588).

A continuación, puntuamos el trabajo realizado en 2010 por López, el cual recupera algunas nociones básicas sobre el discurso y la competencia discursiva, a partir de los trabajos de Barthes, Bremon, Eco, Genette y Todorov

(En *Communications*, 8, 192,). La autora aclara que la competencia discursiva es la capacidad de interactuar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema. De ese modo, se concibe que el desarrollo de la competencia discursiva se evidencia, según López (2011), en la capacidad de producir textos que: (1) Respondan a un tema dado y desarrollen una o más funciones; (2) tengan coherencia interna lógica semántica: Continuidad, unidad y coherencia temática, (3) tengan Organización y estructura; (3) lleven en cuenta la situación de comunicación: Interlocutores: posición social y situación relativa. Lugar. Función, intención. Tono. Género; (4) presente cohesión externa: Deícticos y anafóricos. Conectores e índices. Tiempo y aspecto. Puntuación.

Además, la autora señala (LÓPEZ, 2010) que esos elementos no son los únicos, pero son los de mayor relevancia y que son los que más inciden en el desarrollo de la competencia discursiva en el aprendizaje de una lengua extranjera. Al hablar de competencia discursiva y desarrollo de habilidades escritas sugiere pensar también en los conceptos de texto y discurso. Según López (2010, p. 351): “Discurso” o “texto” se vienen utilizando para referirse a las producciones que constituyen el mensaje de un acto de comunicación verbal. El matiz diferenciador viene dado por la propia palabra: “discurso” se refiere más al proceso semiótico, al “discurrir” al fluir de las ideas y de su unión coherente, y “texto”, al resultado, al “tejido” acabado.

A continuación, como objeto principal de este estudio, puntuamos la definición de competencia discursiva escrita. Para Reuter (1998 apud BALTAR, 2003, p.88), la CDE posee cuatro componentes: los saberes, las representaciones, actitudes y valores y las operaciones. Estos saberes se subdividen en cuatro categorías, a saber: 1. saberes lingüísticos y textuales (el léxico, la semántica, géneros de textos, tipos de discursos etc.), aquí también se añade las relaciones del texto con el contexto; 2. saberes semióticos de la escritura: el funcionamiento del signo lingüístico; 3. saberes semiótico-sociales: el funcionamiento de la escritura en la sociedad; 4. saberes sobre el funcionamiento de la escritura, la lectura, conocimiento enciclopédico y el conocimiento compartido entre todos.

El mismo autor (REUTER, 1998 apud BALTAR, 2003, p.89) explica a respecto de que debe observar el docente de LE en el proceso de escritura de los estudiantes, a fin de dar más seguridad al alumnado. Entonces, el docente debe observar: I. *planteamiento*: es la maduración de la situación, el objeto y el acto de escribir, la determinación de una estrategia textual discursiva de acción. El II está direccionado para la textualización, la organización de la estructura macro y micro del texto. El III menciona la *escrituración*, el manoseo de los elementos gráficos, por último, IV *revisión*: relectura, detección y análisis de posibles problemas, con el propósito de solucionarlos.

Por consiguiente, Baltar (2003), puntúa que a cada vez que un usuario de la lengua va a producir un texto escrito, necesita tomar algunas decisiones, como la situación, el ambiente discursivo, el contenido, la posición de enunciador y la de destinatario, para que logre el máximo de eficiencia en la comunicación. Así, comenta que la capacidad del usuario saber tomar esas decisiones lo hace competente:

“A essa capacidade de tomada de decisão, associado contexto, noção das representações dos mundos (físico-objetivo, social e subjetivo) e cotexto, noção infraestrutural de um texto empírico, é que estamos considerando a competência discursiva de um usuário de uma língua natural dada.” (BALTAR, 2003, p. 90)”

Finalmente, encontramos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) sobre los cuatro aspectos primordiales para la ejecución de la competencia discursiva escrita. Son ellos: la flexibilidad (dominio del estilo y de los registros), el turno de palabra (interacción oral), el desarrollo temático (progresión de la información en el texto), por último, la cohesión y coherencia, las cuales están relacionadas con los aspectos anteriores.

A seguir, puntuamos como esta la competencia discursiva escrita puede ser abordada en clase.

3.2.1 COMPETENCIA DISCURSIVA EN LAS CLASES DE ELE

En el ámbito práctico de la enseñanza entendemos que el desarrollo de la competencia discursiva debe hacer parte de los saberes del profesor. Así, puntuamos el estudio de Carmen Llamas (2010), la cual investigó el desarrollo de la competencia discursiva escrita a través de los géneros textuales en los

niveles B2 de español, a partir del análisis de actividades de varios manuales de ELE. Según la investigación citada, el texto es estudiado como una unidad comunicativa, o discurso comunicativo, pues se produce a partir de una situación comunicativa.

“En un marco comunicativo, cualquier texto posee unidad en función de la situación en la que se produce. Así pues, hablar de texto –también denominado discurso desde una perspectiva comunicativa 18– es, “ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón 1999: 15).” (LLAMAS, 2010, p. 11)

Además, la autora (Llamas, 2010) comenta, a partir de Cassany (2005), sobre los géneros textuales, los cuales poseen tres funciones, más o menos marcadas, 1) la cognitiva (saber aprender y las destrezas heurísticas), 2) la interpersonal (saber ser), 3) la social y gremial (saber hacer). Por consiguiente, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, encontramos las siguientes características para un determinado género: 1) una estructura textual global o esquema organizativo del texto. 2) desarrollo temático limitado a las cuestiones tratadas. 3) una microestructura: el léxico, la gramática, la oración y sus relaciones son los elementos que permiten caracterizar el texto en este nivel. 4) una función social concreta, pues cada texto posee unas características que están orientadas a cumplir un determinado objetivo (Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006, B1-B2: 320 apud LLAMAS, 2010, p. 12).

Aún, la autora (LLAMAS, 2010, p.16), sugiere que la enseñanza comunicativa, asociada al aprendizaje de los géneros, proporciona al docente la posibilidad de trabajar en el aula con moldes discursivos. Visto que aprovechar este aspecto agiliza la producción y comprensión de textos, véamos: “De hecho, “[e]l género [...] constituye una categoría universal, ya que todas las culturas disponen de una gran cantidad de géneros entre los que pueden elegir para comunicarse, adaptándolos a las circunstancias concretas de uso” (PCIC B1-B2, 2006: 321)” (LLAMAS, 2010, p. 17). Corroborando con la cuestión del uso de géneros para el trabajo con la competencia discursiva escrita, vemos que, de acuerdo con Alexopoulou (2011), exponer el estudiante a géneros diversificados, va a permitir que él conduzca mejor su comunicación en la lengua extranjera, es decir, en la lengua española.

“Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen.” (ALEXOPOULOU, 2011, p. 105)

Por consiguiente, haciendo hincapié en el uso de géneros y textos, destacamos que Hoyos Hoyos et al. (2020) seleccionaron, en sus investigaciones, el trabajo con los textos multimodales, con el propósito de potenciar la competencia discursiva en alumnos de segundo grado. Partieron de una concepción dialógica del lenguaje, según la teoría de Bajtín (1982) y sobre la competencia discursiva de Charaudeau (2001). Según el estudio citado, los textos multimodales también se configuran como una herramienta que puede utilizar el profesor en sus clases de ELE, de acuerdo con los autores:

“Los resultados obtenidos luego de la intervención demuestran que la estrategia didáctica La competencia discursiva potenciada a través de los textos multimodales surtió el efecto esperado dando cumplimiento al propósito central de la investigación, puesto que logró fortalecer la competencia discursiva de los estudiantes.” (Hoyos Hoyos et al., 2020, p. 197)

A continuación, buscamos destacar acerca de los materiales didácticos, principalmente el libro de texto, puesto que fue el objeto de análisis de la investigación.

3.3 EL LIBRO DE TEXTO Y APRENDIZAJE DE ELE

Los materiales didácticos son un punto fundamental para la enseñanza de lenguas, según Gargallo (1998), pueden ser definidos como un soporte impreso, sonoro o informático, los cuáles utilizados en la enseñanza de una determinada lengua. También comenta que los materiales son capaces de reflejar la manera de entender el lenguaje, así como la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El uso y producción de materiales didácticos son extensos, entonces hay una gran variedad para el profesor elegir, cómo puntúa Fernández (2000):

“Si hubo un tiempo en que no teníamos dónde elegir, hoy no sabemos cómo y qué elegir, dada la gran variedad existente. Encontramos en el mercado todo tipo de publicaciones impresas, vídeos, materiales en audio, libros de texto, materiales

de apoyo, materiales complementarios, diccionarios, un sinfín de posibilidades.” (FERNÁNDEZ, 2000, p. 61)

Destacamos que, dentro del gran sombrero de materiales didácticos, considerando el gran avance de las nuevas tecnologías, el libro de texto, en formato analógico, sigue como uno de los más utilizados en clases de lengua. Puesto que los contenidos ya están organizados y se encuentran asociados a los ejercicios. Entonces, consideramos añadir a la discusión la definición del libro de texto encontrada en Santos (2019):

“...Portanto, chamados livros didáticos as publicações voltadas aos professores e alunos. Eles organizam conteúdos a serem ensinados na escola e indicam a forma como o professor deve planejar e tratar esses conteúdos em sala de aula. Tudo isso é feito seguindo uma determinada concepção de aprendizagem.” (SANTOS, 2019, p. 2)

A continuación, señalando lo encontrado en los documentos oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, ellos orientan al profesor sobre los criterios que deben utilizar a la hora de elegir un libro de texto. Según la Orientação Curricular Nacional para o Ensino Médio (2006), el profesor debe orientarse por los siguientes objetivos: “a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular; b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva; c) selecionar e seqüenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos; d) definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação” (OCEM, 2006, p. 145).

Bajo estas orientaciones se nota el carácter crítico y contextualizado que necesita poseer el docente y el libro de texto. El eje principal de la lengua es la comunicación efectiva, así como la reflexión crítica sobre los fenómenos acerca de ella. De este modo, se espera que el profesor tenga la responsabilidad

de formar críticamente a sus estudiantes, tal como lo indicado también en la OCEM.

Así como consideramos importante mencionar sobre el uso del libro de texto, también destacamos a respecto del enfoque orientador del libro elegido para el análisis, sigue en el próximo apartado.

3.4 ENFOQUES ORIENTADORES DEL LIBRO DE TEXTO: EL ENFOQUE POR TAREAS

Encontramos en Almeida Filho (2008, p.13) que el profesor, en el aula y en sus extensiones profesionales, se comporta de acuerdo con una determinada filosofía/concepción de lo que es lengua, lenguaje humano, enseñar, aprender/adquirir una nueva lengua. El abordaje/enfoque representa la filosofía que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y se sostiene un tripe constituido por tres conceptos, a saber: 1) lengua extranjera; 2) enseñanza de LE; 3) aprendizaje o adquisición de LE. Para Almeida Filho (2008, p.3) el abordaje es:

“Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitiva quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.3)

Se considera que la enseñanza de lenguas se ha orientado a lo largo de los años por dos grandes enfoques: el abordaje gramatical (AG) y el abordaje comunicativo (AC). En Santos y Almeida Filho¹, esos dos abordajes son caracterizadas de la siguiente forma:

Para a abordagem gramatical (AG), o princípio organizador é a própria gramática. O conceito de LE aponta para uma estrangeirização da língua que pode perdurar por todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Quanto ao ensino de LE, este tem uma natureza prescritiva à medida que dita regras gramaticais para se alcançar máxima correção linguística. As regras são transmitidas aos aprendentes de uma maneira impositiva. Assim, ensinar LE é focar a forma liberando os pontos escolhidos para aprendizagem mesmo que em detrimento do sentido. [...] Na AC, a comunicação construída na interação possível em L-alvo é o grande princípio organizador. Vejamos, então, como são definidos os conceitos de LE, ensino e aprendizagem de LE na AC. LE é a língua não-materna posta para ser adquirida e que é estrangeira apenas no início do processo de ensino-aprendizagem, mas que, ao longo dele, vai gradualmente se desestrangeirizando. O conceito de LE

¹ El texto no presenta el año de publicación. - ISSN 2316-6894.

nesta abordagem permeia os outros elementos que formam o tripé. Se na AG o ensino de LE foca as estruturas linguísticas, na AC o foco recai sobre o sentido construído na interação. A comunicação é privilegiada e o ensina-se para a aquisição (Cf. ALMEIDA FILHO, 2011). [...] Quanto à aprendizagem de LE na AC, o domínio das regras gramaticais não é a prioridade e a própria gramática perde sua posição centralizadora. Apesar de não ser central no processo, a gramática permanece como grande força composicional da linguagem humana assumindo uma função de complementaridade no processo aquisicional instaurado (Santos y Almeida Filho).

A continuación en (CONTRERAS, 2017, p.65), encontramos que Investigadores como Breen (1990, 19) respaldan la enseñanza mediante tareas porque se adapta a las necesidades de los aprendices tanto en el discurso como en el procedimiento para acceder al conocimiento, porque se puede secuenciar el programa a partir de los problemas específicos que tiene el alumnado (los contenidos del curso no responden solamente a una programación previa, sino a las necesidades del devenir); y finalmente, porque para realizar las tareas es necesaria la interacción que se desarrollará a partir de la exposición del alumnado a un input comprensible (Larsen-Freeman y Long 1991, 275 apud CONTRERAS, 2017). En García Santa-Cecilia (2000, 223), el enfoque por tareas es el:

“Conjunto de ideas y principios que fundamenta un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje basado en procedimientos metodológicos que se orientan hacia la realización por parte del alumno de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo.” (GARCÍA SANTA-CECILIA, 2000, 223 apud CONTRERAS, 2017, p. 66)

Lo que propone este enfoque es que los estudiantes sean capaces de realizar actividades comunicativas, mediante la exposición de herramientas necesarias para su ejecución, como el contenido léxico, el sociocultural, el funcional y el gramatical (CONTRERAS, 2017). La enseñanza por tareas se adapta a las necesidades de los estudiantes, en el campo del discurso y también en el desarrollo del conocimiento. Así, es importante señalar que la tarea es definida como:

“... un trabajo enfocado hacia el significado y que lleva a los alumnos a la comprensión, la producción y la interacción en la lengua, y que las tareas pueden analizarse o clasificarse según sus objetivos, información de entrada, actividades, dinámica y papeles atribuidos.” (NUNAN 1996 apud CONTRERAS 2017, p 69).

Los estudios sobre EMTC establecen dos tipos de tareas fundamentales: *tareas comunicativas* y *tareas posibilitadoras* (ESTAIRE y ZANÓN 1990, 63; FUENTES DE LA ROSA 1992, 146; LONG 1991; GÓMEZ del ESTAL y ZANÓN 1996, 90; ZANÓN 1995, 53 apud CONTRERAS, 2017, p. 68). La primera, tareas comunicativas, visan a desarrollar estrictamente la parte comunicativa. La segunda son las tareas posibilitadoras, cuyo énfasis principal es trabajar el léxico y la gramática a partir de una noción funcional. El eje crucial es que los alumnos aprendan la estructura y la apliquen en las tareas comunicativas. De acuerdo con Gómez del Estal y Zanón (1996 apud Contreras 2017, p.72), las tareas posibilitadoras poseen las siguientes características: hacer reflexionar conscientemente los alumnos sobre los aspectos gramaticales; hacer con que el alumno encuentra una regla X o una representación mental del fenómeno; utilización de estructuras de comprensión y producción; posibilidades de comunicación en la lengua; poseer una fase final en común con el profesor.

Por lo tanto, el trabajo con el enfoque por tareas sugiere un proyecto de unidad didáctica que posee un macroobjetivo, o macro tarea, a ser desarrollado mediante la ejecución de micros objetivos o micro tareas. Es una actividad dirigida a un aprendizaje significativo de la lengua, utilizando la comunicación. Discutimos el concepto del enfoque por tareas por ser el que propone el material didáctico mencionado en el presente trabajo. El libro afirma que las actividades están de acuerdo con lo debatido en este apartado, tal cuál será puntuado en el tópicó análisis y discusiones.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación se dio a partir de la recorrida de datos de las actividades dispuestas en las unidades del libro de texto Gente Hoy 2, año 2013, editorial Difusión. Tuvo como objetivo principal averiguar cómo se desarrolla la competencia discursiva escrita de los estudiantes a partir de las actividades dispuestas en el libro, según la revisión bibliográfica hecha sobre el tema. Además de explicitar las demás competencias presentes en las actividades, como también, discutir sobre el contraste del enfoque presentado en el libro y lo encontrado en las actividades. El análisis fue subdividido y organizado según las preguntas de investigación, a saber: *¿Qué otras competencias comunicativas*

son desarrolladas a través de las actividades propuestas en el libro? ¿Es desarrollada la competencia discursiva escrita en las actividades de escritura? ¿El libro presenta las actividades de acuerdo con el enfoque por tareas?. considerando la reflexión teórica hecha en la revisión bibliográfica.

Por consiguiente, es importante aclarar que las preguntas específicas *¿En cuál proporción? ¿De qué forma?*, fueron discutidas de acuerdo con lo que propone Reuter (1998) a respecto de la competencia discursiva escrita. Así, sugiere que, para desarrollar tal competencia, la actividad debe mencionar: 1. los saberes lingüísticos y textuales; 2. Los saberes semióticos de la escritura 3. Los saberes semiótico-sociales y, por último 4. Los saberes sobre el funcionamiento de la escritura, la lectura, conocimiento enciclopédico y el conocimiento compartido entre todos, conceptos ya mencionados en el apartado anterior. Para las actividades que desarrollan una, o dos de estas habilidades, la clasificamos como desarrollo parcial o incompleto. Entonces, sigue los resultados encontrados en el material de análisis.

4.1 EL LIBRO GENTE HOY 2: CARACTERÍSTICAS GENERALES, ENFOQUE Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La segunda parte de este trabajo consiste en el análisis del libro de texto Gente Hoy 2 (libro del alumno), de la editora Difusión (España), clasificado para el nivel B1 (umbral). El libro es de autoría de Ernesto Martín Pires y Neus Sans Baulenas y fue publicado en 2013. Con relación a su estructura, posee 11 unidades, numeradas de 0 a 10, al total son 119 actividades, cada unidad presenta de 5 a 13. Las unidades son organizadas de la siguiente forma: **entrar en materia** (presentación); **en contextos** (subtópicos: comunicación, vocabulario y textos); **formas y recursos** (subtópicos: comunicación, sistema formal, vocabulario y textos); **tareas** (subtópicos: comunicación, sistema formal, vocabulario y textos); **mundos en contacto** (finalización). Con excepción de la unidad cero, la cual es una propuesta de interacción para conocimiento del profesor y alumnos, ella no sigue la organización citada anteriormente. El material sugiere una renovación pedagógica y gráfica por añadir la internet como propuesta de consulta para los contenidos que serán trabajados a lo largo de las unidades, también presenta sugerencias de materiales audiovisuales.

Este material didáctico es utilizado en cursos libres de lengua española, como el Núcleo de lenguas de la UFPE (Universidad Federal de Pernambuco) y el Núcleo de lenguas de la UFES (Universidad Federal del Espírito Santo). El libro de texto fue elegido para el análisis porque la investigadora ha trabajado con él en sus clases de español, nivel B1 en el Núcleo de lenguas y culturas de la UFPE, en el año de 2022. Por eso, despertamos la necesidad de analizar las actividades para saber si los estudiantes tienen un efectivo desarrollo de la competencia discursiva escrita.

4.2 ¿QUÉ COMPETENCIAS COMUNICATIVAS SON DESARROLLADAS A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS EN EL LIBRO?

Las competencias lingüística y lingüística-comunicativa se presentaron en las actividades del libro, verificamos a través de la descripción de la tarea. Encontramos 84 (ochenta y cuatro) de competencia lingüística y 46 actividades de competencia lingüística comunicativa, considerando los conceptos descritos en la tabla abajo:

TABLA 1 – Las demás competencias

Competencias desarrolladas por actividades	Cantidad de actividades	Definición de las competencias
Competencia lingüística	84	“A capacidade de produzir sentenças com acuidade. Esta competência potencializa conhecimentos sobre a língua, do sistema lingüístico, conhece e receita regras gramaticais e socioculturais e generalizações. No entanto, nem sempre é capaz de fazer uso da língua em contextos diversos. Capacita também a organizar a língua gramaticalmente (implícita ou explicitamente, oralmente ou por escrito) de modo a ser reconhecida como amostras reais da mesma.” (MOURA, 2005, p.196)
Competencia lingüístico-comunicativa	46	“(…) a capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para

		produzir competência eles mesmos”. Almeida Filho (apud Alvarenga, 1999, p. 68).” (MOURA, 2005, p. 196)
--	--	--

Como ejemplo de desarrollo de la competencia lingüística, presentamos la actividad III, de la unidad 1: la tarea posee el nombre de “*Gente que se lleva bien*”, la primera pregunta está relacionada a la red social: describe la biografía de dos personas y pide que el estudiante léela para saber se aceptaría o no en su red social, también solicita que comparta con un amigo. Para hacer la segunda es necesario escuchar un audio, ya la tercera solicita que el estudiante explique el funcionamiento de los verbos encantar, interesar y gustar (contenido gramatical abordado en la unidad). La cuarta sugiere que el alumno escriba una biografía semejante al de la red social. De esta manera, vemos el concepto aplicado de competencia lingüística del glosario de Moura (véase en la tabla 1) aplicado, puesto que esta actividad potencializa los conocimientos del sistema lingüístico y de las reglas gramaticales.

Además, el libro de texto también contiene un consultorio gramatical que aborda, de manera más detallada, los temas gramaticales que aparecen para cada una de las unidades. El consultorio gramatical está situado al final del libro, es una propuesta de añadir más informaciones a respecto de los tópicos abordados. En su organización hay un índice con el nombre de cada una de las unidades, seguido de los contenidos abordados, incluso en los capítulos ya aparece la sugerencia para ir al consultorio, en forma de nota. Destacamos que el consultorio es utilizado por los estudiantes, con el propósito de sanar posibles dudas, cómo observó la investigadora en sus clases en el Núcleo de lenguas y cultura de la UFPE. Todavía, puntuamos es apenas una repetición de las formas y usos ya expuestos en las unidades, como conjugación verbal, pronombres posesivos etc. Así no corresponde a la propuesta del enfoque por tareas con las tareas posibilitadoras, ya que no relaciona la forma con el uso.

Además, añadimos como ejemplo de desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa la tarea 4, de la unidad 1, “Cosas en común”. La actividad consiste en que él alumno haga preguntas a sus compañeros de clase sobre sus gustos personales y compararlos con los suyos para saber las cosas en común. El estudiante va a necesitar producir lenguaje dentro de este contexto

comunicativo, el de una conversación en clase con sus compañeros. También encontramos en la actividad 7, de la misma unidad, “Situaciones inesperadas” el desarrollo de la misma competencia. Aquí, el ejercicio sugiere situaciones inesperadas con relación sobre el trabajo, una relación amorosa etc. a un personaje y los alumnos necesitan escuchar un audio y transcribir que haría esta persona. Después, propone que piense y escriba que él haría en las situaciones dadas, así como solicita que hagan pequeños grupos y escriban posibles situaciones inesperadas que pueden pasar, utilizando el tiempo verbal condicional (tema gramatical estudiado en la unidad). Percibimos, entonces, el desarrollo de la competencia lingüística-comunicativa (véase la definición en la tabla 1), pues los estudiantes necesitan hablar el español en diferentes situaciones, además de crear textos. En la ejecución de la tarea en el aula notamos el interés de los alumnos en escribir y hablar en español a partir de un contexto situado, pues siempre comentaban acerca de la dificultad para empezar una conversación en situaciones imprevisibles, como sugiere el ejercicio.

4.3 ¿ES DESARROLLADA LA COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA EN LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA?

Este apartado se propone a presentar los datos del análisis del libro que ofrecen respuestas a la pregunta “¿es desarrollada la competencia discursiva escrita en las actividades de escritura?”. Consideramos, entonces, que el usuario de la lengua mueve, haciendo uso del texto escrito, rasgos socioculturales y discursivos para expresarse. Hay que considerar el contexto, el emisor, el interlocutor, así como el mensaje. A criterio de evaluación de las actividades dispuestas en el material tomamos como base la definición de Reuter (1998 apud BALTAR, 2003), cuyo énfasis está en tres factores generales: representaciones, actitudes y valores y operaciones. De manera más específica, se desarrollan por intermedio de cuatro categorías, la primera es los saberes lingüísticos y textuales (el léxico, la semántica, géneros de textos, tipos de discursos etc.), aquí también se añade las relaciones del texto con el contexto. La segunda está relacionada con la primera, pues se trata de los saberes semióticos de la escritura: el funcionamiento del signo lingüísticos. La tercera, tiene que ver con los saberes semiótico-sociales, los recursos que dispone la

sociedad sobre el funcionamiento de la escritura. Por último, la cuarta, sitúa los saberes sobre el funcionamiento de la escritura, la lectura, conocimiento enciclopédico y el conocimiento compartido entre todos.

Así, bajo esta estructura, hicimos los análisis aquí dispuestos de las actividades del libro, apuntando también las actividades que no lograron desarrollar de forma completa la competencia discursiva escrita. A seguir, los resultados:

TABLA 2 - La competencia discursiva escrita (1)

Competencias desarrolladas por actividades	Cantidad de actividades	¿En cuál proporción?
Competencia discursiva escrita	2	Plenamente

De las 119 actividades dispuestas en el libro de texto, apenas en dos se constató el desarrollo efectivo de la competencia discursiva escrita, con base en la conceptualización de Reuter (1998 apud BALTAR, 2003). A criterio de ejemplificación, se añade una breve descripción de las actividades mencionadas: La tarea 7: “Una campaña de prevención” de la unidad 4 “Gente sana”, sugiere la lectura de un artículo sobre la prevención de una enfermedad. A partir de la lectura, el estudiante debe escuchar un audio sobre una campaña de prevención, después rellenar una tabla con las informaciones solicitadas. A continuación, el ejercicio presenta un guion con varias sugerencias de tema para que el alumno trabaje en su propia campaña de prevención, cuyas orientaciones son: a) preparación del material; b) descripción del problema y recomendaciones para combatirlo; c) presentación de la campaña.

Así, a partir del ejercicio mencionado, notamos que se explica al alumno los procedimientos que él debe hacer antes de empezar a escribir. En el tópico uno: preparación del material, el ejercicio propone que los estudiantes elijan el vocabulario adecuado y posibles imágenes. De esta forma, la cuestión ya menciona el saber lingüístico y semiótico de la escritura, el cual comenta Reuter (1998 apud BALTAR, 2003). A continuación, tópico dos: descripción del problema y recomendaciones para combatirlo, se identifica el saber sobre el funcionamiento de la escritura, el conocimiento enciclopédico del mundo,

también el conocimiento compartido entre los estudiantes, así como el saber semiótico-social de la escritura para la sociedad. Ya que sugiere que el estudiante describa su campaña, apunte los principales problemas y soluciones, haga recomendaciones etc. Además, el tópico tres: presentación de la campaña, indica que el alumno necesita escoger un género textual para presentar su campaña, también elegir el título (tarea que será hecha entre todos). En este punto, vuelve a mencionar el saber lingüístico y textual, puesto que, para escribir determinado género textual, es importante conocer sus características y estructura. Al momento de hacer la tarea en clase, percibimos que los estudiantes no tuvieron muchas dificultades en comprender sobre lo que debían escribir y como hacerlo, pensamos que eso pasó por la buena exposición del ejercicio.

De igual forma, en la unidad 9 “*Gente y mensajes*”, encontramos la segunda actividad que desarrolla la capacidad escrita del alumno, conforme la teoría mencionada anteriormente. El ejercicio diez de esta unidad “*El buzón de la clase*”, consiste en la producción de un correo electrónico o postal para toda la clase. Para eso, hay las siguientes instrucciones: a) escribimos el mensaje (una postal, un SMS, un correo electrónico), aquí están las orientaciones para la producción escrita. b) En grupos los leemos, tras la escritura, ellos deben compartir sus textos y sugerir posibles correcciones a sus compañeros. c) Después, tras los apuntes hechos por los compañeros, deben contestar los mensajes.

De acuerdo con las descripciones propuestas en el ejercicio, verificamos el desarrollo de la competencia discursiva escrita. El tópico A del ejercicio contiene las informaciones para la escritura, los puntos uno, tres y cuatro mencionan las características de estructuración del texto, el cuál debe ser un mensaje (contenido trabajado en la unidad). A partir de eso se nota los saberes lingüísticos y semióticos para la escritura, como también el semiótico-social, puesto que el estudiante ya sabe que tienen que escribir un mensaje (y las aportaciones que sugiere el género), sólo necesita añadir las informaciones. En el punto dos está implícita la idea de conocimiento de mundo que tiene cada individuo, ya que solicita que el estudiante imagine la situación vivenciada en el lugar y la describa. Destacamos, entonces, los saberes sobre el funcionamiento

de la escritura, la lectura, conocimiento enciclopédico y el conocimiento compartido entre todos, encontrados en Reuter (1998 apud BALTAR, 2003).

Además, añadimos al trabajo las actividades que desarrollan de forma parcial o incompleta la competencia discursiva escrita, para mejor visualización de lo dicho, sigue la tabla informativa. La cuál posee una estructura distinta, presentando: el nombre de la actividad, una breve descripción del ejercicio de escritura y los saberes mencionados según Reuter (1998 apud BALTAR, 2003).

TABLA 3 - La competencia discursiva escrita (2)

Nombre de la actividad	Descripción	Saberes mencionados
<i>“Qué me gustaría en el curso”</i>	Hacer un resumen con las actividades y temas que consideran importante para tener en el curso.	Lingüísticos y textuales
<i>“¿Qué película es?”</i>	Escribir una sinopsis de alguna película para un compañero.	Lingüísticos y textuales
<i>“Es bueno escuchar”</i>	Crear y escribir una novela de intriga, a partir de imágenes dadas, al total son 12.	Lingüísticos y textuales Semióticos de la escritura
<i>“Un día complicado”</i>	Escribir una manual de instrucciones para el hijo/la pareja/ la madre perfecta (sugerencias del ejercicio)	Lingüísticos y textuales
<i>“El consultorio de la lase”</i>	Escribir un foro de problemas.	Lingüísticos y textuales Semióticos de la escritura

De forma más bien compactada, se presenta los datos finales sobre el desarrollo de la competencia discursiva escrita, a partir de las cantidades de actividades que considera tal competencia:

TABLA 4 - Competencia discursiva escrita (todas las actividades)

Competencias desarrolladas por actividades	Cantidad de actividades	¿De qué manera?

Competencia discursiva escrita	7	2 -presentando todos los saberes. 5 - presentando uno o dos de los saberes, conforme Reuter (1998)
--------------------------------	---	---

4.4 ¿EL LIBRO PRESENTA LAS ACTIVIDADES DE ACUERDO CON EL ENFOQUE POR TAREAS?

Con esta pregunta nos proponemos a averiguar si el material analizado corresponde al enfoque por tareas, ya que, de acuerdo con las concepciones discutidas anteriormente, y pese a que el libro adopte con el enfoque por tareas.

“Desde el primer momento, la enseñanza mediante tareas se centró en la acción del sujeto y en la interacción entre varios; proponía, pues, un aprendizaje caracterizado por tres propiedades: aprendizaje desarrollado mediante el uso de la lengua, uso de la lengua basado en textos y actividades de aula llevadas a cabo en cooperación entre alumnos. Estos elementos constitutivos del modelo fueron plenamente asumidos en la elaboración del manual GENTE.” (PERIS y BAULENAS, 2013, p. 4)

El número de actividades comunicativas deberían sobresalir a las de posibilitadoras, ya que el enfoque por tareas debe orientar el estudiante a una práctica comunicativa: “orientan hacia la realización por parte del alumno de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo.” García Santa-Cecilia (2000, p. 223 apud CONTRERAS, 2017, p. 66), enfocarse apenas en la gramática no es el objetivo central, pero en el libro, se destaca más actividades sobre la forma, cuya función es secundaria en el enfoque por tareas. Tampoco se puede comentar que las tareas de competencia gramatical son las posibilitadoras, cuyo énfasis principal es hacer con que el alumno reflexione acerca de los aspectos gramaticales, de acuerdo con Gómez del Estal y Zanón (1996 apud CONTRERAS, 2017, p. 72). Esto se puede verificar a partir del ejemplo que dejamos a seguir.

El ejercicio número uno de la unidad 1 “Gente que se conoce”, agrupamiento individual, presenta una red social con fotos y descripciones de algunas personas, pide a los alumnos que creen características o que señalen informaciones sobre ellas. También involucra el aspecto gramatical de los verbos, pues en una de las alternativas solicita el infinitivo. Aquí percibimos que

el trabajo con los verbos en su modo infinitivo no indica ningún tipo de reflexión al alumno, apenas una repetición de las formas dadas en el contenido trabajado.

Otro punto, se observó que las actividades no tienen una orientación exacta, no se puede delimitar un macroobjetivo, o una macro tarea, tampoco micros objetivos y micro tareas. Veamos el ejemplo de los objetivos propuestos por la unidad didáctica dos “*Gente que lo pasa bien*”, posee los siguientes objetivos: a) intercambiar información sobre actividades de ocio; b) acordar actividades y a concertar citas; c) valorar y describir un espectáculo; d) conocer los géneros de cine y de televisión; e) expresar frecuencia y habitualidad; f) situar acontecimientos: dónde y cuándo aprender la diferencia de los verbos quedar y quedarse; h) conocer los verbos me apetece/n; me entusiasma/n; me apasiona/n; i) aprender los superlativos. Notamos que no existe la unidad de objetivos propuesta por el enfoque por tareas, no direcciona al alumno a un proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo.

Por consiguiente, es importante añadir que las actividades son de carácter individual, una u otra involucra la participación en dúo, trío, pequeños grupos o toda la clase. Otra cuestión que puntuamos distintas de lo que sugiere el enfoque por tareas, en el cuál el trabajo en conjunto es más bien valorado, incluso para desarrollar un aprendizaje comunicativo más efectivo.

Además, conscientes de que los materiales didácticos funcionan como un apoyo al trabajo del profesor, así el contenido que posee el libro de texto respalda las concepciones metodológicas que llevan los profesores “(...) los materiales reflejan una manera de entender la naturaleza del lenguaje y la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los materiales concretan nuestra particular forma de entender la enseñanza. (GARGALLO, 1998, p. 49)”. De esta forma, puntuamos que el material didáctico evaluado no corresponde a una concepción de enseñanza comunicacional, ya que, de acuerdo con las actividades analizadas, no presupone la mayoría una enseñanza comunicativa. Comentamos que por tener un rol de materiales didácticos de español, los profesores pueden perderse a la hora de elegirlos, eso comenta Oliveira (2016): “Atualmente temos à nossa disposição livros importados ou nacionais, materiais de áudio e vídeo ou plataformas de ensino ou com diferentes abordagens e

adequados para as mais diversas idades ou situações de ensino.” (OLIVEIRA, 2016, p.7). Entonces, al observar el libro Gente Hoy 2 apenas por su sumario, sin analizar y reflexionar las tareas, puede el profesor pensar ser un material comunicativo.

De esta manera, consideramos que el trabajo con la escritura dentro de los materiales didácticos también desarrolla la creatividad y criticidad del alumno. Entonces, el profesor debe atentarse a la elección crítica de los materiales, ya que ni siempre los manuales van a incitar el desarrollo completo de alguna competencia. Algunas actividades direccionan la atención del alumno a la microestructura del texto, otras, en cambio, en la microestructura del texto (LLAMAS, 2010, p.16) Por eso, la producción y selección de los materiales posee un carácter crítico y social.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Al proponernos una investigación sobre la competencia discursiva escrita, pensamos en verificar si los alumnos de enseñanza libre del español la tienen de forma completa y específica. Por el camino, constatamos que la acción docente es compleja, puesto las teorías y rasgos metodológicos discutidos en el presente trabajo. El manoseo y selección de los materiales didácticos son un respaldo del enfoque metodológico que tiene el profesor o la institución de enseñanza, y que, ni siempre, son coincidentes con las informaciones que llevan, es el caso del material seleccionado para este análisis. El cual, afirma estructurar el libro por el enfoque por tareas, pero, según los resultados obtenidos, no lo hace.

Los resultados obtenidos demuestran que este material no se preocupa, de forma plena, con el desarrollo de la competencia discursiva escrita de sus alumnos. Ya que, de las 119 actividades, apenas 2 desarrollan la competencia discursiva escrita de forma completa, y la mayoría están centradas en un desarrollo de la competencia lingüística aislada y sin reflexiones. Al concluir las selecciones, observamos que el material no planificó bien sus actividades de escritura, pero, se puede comentar que muestra al alumno una posibilidad, o un camino, para ser competente en

lengua española, a partir de las dos actividades que desarrollan tal competencia.

Por consiguiente, cabe destacar la importancia de añadir esta competencia (competencia discursiva) a la práctica docente, porque, según Moura (2005), el sujeto se forma crítico, activo y desenvuelto en la lengua meta en los niveles micro y macro de estructuras y contextos. “Esta competência potencializa conhecimentos sobre a língua, do sistema lingüístico, conhece e receita regras gramaticais e socioculturais e generalizações.” (MOURA, 2005, p. 1996). Además de también hacerlos capaces de manejar la lengua en variados contextos: “Capacita também a organizar a língua gramaticalmente (implícita ou explicitamente, oralmente ou por escrito) de modo a ser reconhecida como amostras reais da mesma” (MOURA, 2005, p. 196).

Así, el profesor debe mantener una postura más crítica a la hora de elegir un material didáctico, considerando la necesidad del alumno de también ser competente no solo en la parte oral, como también en la escrita. Como señalamos al inicio, el profesor necesita comprender la importancia de dos aspectos fundamentales para la enseñanza de la escritura, “1. familiarizar a los alumnos con los diferentes usos sociales de la escritura, a partir de prácticas discursivas que evidencian la diversidad textual y sus distintas finalidades comunicativas. “2. Planificar prácticas discursivas contextualizadas para que los alumnos aprendan a adecuar sus textos al contexto y a la finalidad de comunicación” (ARAGONÉS, 2011, p. 227). De forma breve, la presente investigación intentó resaltar la importancia de promover, elegir o seleccionar actividades que busquen desarrollar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de lengua española brasileños, así como hacer un hincapié en la postura docente para que esta realidad sea más presente en las clases de ELE. Constatamos que el libro de texto investigado no sigue el enfoque por tareas, pero logra incitar, brevemente, la competencia discursiva escrita de los estudiantes.

6. REFERENCIAS

ALEXOPOULOU, Angélica. **El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva**. Biblioteca Virtual, 2011. Disponible

<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>.
04.09.2022.

Acesso em:

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros. 1999

GONZÁLEZ, Verónica Andrea. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. Dissertação (mestrado em linguística aplicada) - Departamento de línguas estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília. Brasília, p. 170. 2015.

Hoyos Hoyos, M. L., Acosta Valencia, G. y Morillo Puento, S. **La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales**. Ciencias Sociales y Educación, 9(17), 2020, 175-201. Disponível em: <https://doi.org/10.22395/csy.e.v9n17a9> Acesso em: 08.04.2023

IRAGUI, Josone Cenoz. El concepto de competencia comunicativa. In: GARGALLO, Isabel Santos. LOBATO, Jesús Sánchez. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)** . 1º edição. Madrid: SGEL. S.A, 2008, p. 449-465

LLAMAS SAÍZ, CARMEN **Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE**. MarcoELE, núm. 11, julho-diciembre, 2010, pp. 1-25 MarcoELE Ribarroja del Turia, España. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92117173006.pdf> Acesso em: 04.09.2022

LÓPEZ, M. Sonsoles Fernández. La competencia discursiva. MarcoELE, núm 11, 2010, p. 351-383. Disponível em: [María Sonsoles Fernández López - Dialnet \(unirioja.es\)](http://María.Sonsoles.Fernández.López-Dialnet.unirioja.es) Acesso em: 18.04.2023.

MENEZES, Edleide Santos. **Literatura e ensino comunicacional de línguas na formação do professor de espanhol LE**. Dissertação (mestrado em linguística aplicada) - Departamento de línguas estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília. Brasília, p. 133. 2008.

MOURA, Gerson Araújo. **A hominização da linguagem do professor De LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação (mestrado em Letras) – Departamento de língua estrangeira, Universidade de Brasília. Brasília, p. 219. 2005. Disponível em: [A HOMINIZAÇÃO DA LINGUAGEM DO PROFESSOR - Pedagogia \(passeidireto.com\)](http://A.HOMINIZAÇÃO.DA.LINGUAGEM.DO.PROFESSOR-Pedagogia(passeidireto.com)) Acesso em: 04.09.2022

OLIVEIRA, Kátia Aparecida da Silva. **A tecnologia e os materiais didáticos no ensino de espanhol para brasileiros: pensando a formação de alunos para além de estruturas linguístico-normativas**. Revista Entre Parênteses, núm. 5, v. 1, 2016, p. 1-13. Disponível em: [PDF A TECNOLOGIA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS: PENSANDO A FORMAÇÃO DE ALUNOS PARA ALÉM DE ESTRUTURAS LINGUÍSTICO-NORMATIVAS \(researchgate.net\)](http://PDF.A.TECNOLOGIA.E.OS.MATERIAIS.DIDÁTICOS.NO.ENSINO.DE.ESPANHOL.PARA.BRASILEIROS.PENSANDO.A.FORMAÇÃO.DE.ALUNOS.PARA.ALÉM.DE.ESTRUTURAS.LINGUÍSTICO-NORMATIVAS(researchgate.net)) Acesso em: 08.04.2023