



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS ESPANHOL

NATANAEL CAVALCANTE DA SILVA

**LA PRODUCCIÓN ORAL DE E/LE A BRASILEÑOS DEL BACHILLERATO:
UN EJERCICIO DE ANÁLISIS EN EL LIBRO “SÍNTESIS”**

FORTALEZA

2022

NATANAEL CAVALCANTE DA SILVA

**LA PRODUCCIÓN ORAL DE E/LE A BRASILEÑOS DEL BACHILLERATO:
UN EJERCICIO DE ANÁLISIS EN EL LIBRO “SÍNTESIS”**

Trabajo de Conclusión de Curso (TCC),
presentado al Curso de Licenciatura en Letras
Español y sus Literaturas, de la Universidad
Federal de Ceará (UFC) – Departamento de
Letras Extranjeras, como requisito parcial al
Grado de Licenciado en Letras - Español.

Profa. Guía: Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S5811 Silva, Natanael Cavalcante da.
La producción oral de E/LE a brasileños del Bachillerato : un ejercicio de análisis en el libro "Síntesis" /
Natanael Cavalcante da Silva. – 2022.
38 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Curso de Letras (Espanhol), Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata.

1. Español/LE. 2. Producción Oral. 3. Libro Didáctico. 4. Bachillerato. I. Título.

CDD 460

NATANAEL CAVALCANTE DA SILVA

LA PRODUCCIÓN ORAL DE E/LE A BRASILEÑOS DEL BACHILLERATO:
UN EJERCICIO DE ANÁLISIS EN EL LIBRO “SÍNTESES”

Trabajo de Conclusión de Curso (TCC),
presentado al Curso de Licenciatura en Letras
Español y sus Literaturas, de la Universidad
Federal de Ceará (UFC) – Departamento de
Letras Extranjeras, como requisito parcial para
el Grado de Licenciado en Letras - Español.

Aprobado en: 28/04/2022.

JUNTA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Beatriz Furtado Alencar Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Dios.

A mis padres, José Alcy y Maria Cirene.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, creador de todas las cosas, detenedor de toda la sabiduría, por permitirme llegar hasta aquí, por darme una familia y por siempre estar conmigo, pues, sin Él, yo nada sería.

A mi mamá, Maria Cirene, mi base, mi reina, el amor de mi vida, por todo lo que hizo y por todo lo que sigue haciendo por mí. Si hoy, estoy donde estoy es gracias a su esfuerzo, su amor y las ganas que ha inyectado en mí, siempre incentivándome a seguir los estudios, apoyándome en mis decisiones y en mis sueños. ¡Mamá, tú eres el regalo más grande de mi vida!, ¡¡¡TE AMO!!! ¡Gracias por todo!

A mi papá, José Alcy, por todo su apoyo, esfuerzo, cariño y por siempre estar conmigo en todos los momentos y por incentivarme a buscar mis sueños. ¡Te amo!

A mis hermanas, Roselene, Meyre, Elizângela, Eliziane, por su cariño, apoyo, y por ayudarme a llegar hasta aquí. ¡¡Las amo!! Y en especial a Neide, por hacer lo posible y lo imposible para ayudarme a lograr mis sueños. Sin su ayuda y esfuerzo nada de eso sería posible. Eres una de las mejores hermanas del mundo, ¡Te amo!

A mi Prof^a guía, Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata, por creer en mí y en este trabajo, por compartir conmigo su sabiduría y guiar el mismo con tanta maestría. Eres un ejemplo de persona y profesional, siempre responsable y muy competente, ha sido un honor para mí trabajar contigo. ¡Gracias por todo!

A las profesoras de la junta examinadora, la Dra. Beatriz Furtado y la Dra. Letícia Joaquina por haber aceptado la invitación de evaluar este trabajo y por las sugerencias propuestas.

A Tuania, una persona maravillosa, que, a pesar de todo, ha dedicado un tiempo para la lectura de dicho trabajo. Gracias por las valiosas sugerencias durante el período en que estuve escribiéndolo. Y, gracias también, por las pláticas, por compartir las angustias, las dificultades y por todo el apoyo que me has dado en estos últimos meses.

A mi amiga, Beatriz, cuya amistad empezó desde el curso del “pré-vestibular” y sigue hasta hoy. Gracias por siempre estar conmigo en los buenos y malos momentos. ¡Te quiero, ícono!

A mis amigas del Grado, Vivían, Sabrina y Aline, por las risas y por el apoyo. En especial a Vitória y a Állisson, por su amistad, que seguro llevaré por toda la vida. Gracias a los dos por los momentos de risas, por las charlas, por todo. Con vosotros, el camino por la

universidad ha sido más suave. Aquí siempre habrá un amigo con quién podéis contar. ¡Os quiero!

A todas y todos mis profesores desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Superior, que contribuyeron con mi formación tanto humana como profesional.

A língua oral é, por excelência, o veículo das relações sociais, dos avanços profissionais e dos negócios. É também o meio através do qual a própria linguagem é aprendida, e que conduz muitas pessoas à aprendizagem. BYGATE (1987, p. 7 *apud* CONSOLO, 2016, p. 65).

RESUMEN

Saber comunicarse oralmente en otro idioma es uno de los objetivos más anhelados cuando empezamos a estudiar una lengua extranjera. Teniendo esto en cuenta, este trabajo objetivó analizar las actividades de Producción Oral direccionadas a estudiantes brasileños en el Bachillerato y verificar si estas actividades cumplen el papel de desarrollar la práctica oral con eficiencia en un contexto comunicativo. Hemos elegido la habilidad oral a causa de su grado de importancia en el proceso de adquisición de una lengua sea ésta materna o extranjera (LLACH, 2007). En el marco teórico, hemos utilizado autores que investigaron sobre el tema como Baralo (2000), Cassany, Luna y Sanz (2003), bien como los documentos oficiales que rigen la educación en el país, PCN (1998), OCEM (2006) y los PCN+ (2007). Para alcanzar los objetivos, adoptamos como *corpus* el Libro Didáctico, más específicamente la colección *Síntesis: curso de lengua española*, que formó parte de las primeras colecciones de lengua española elegidas por el PNL D 2012. Se propuso analizar las actividades propuestas en dicha colección. Para la realización del análisis, de carácter cualitativo, elaboramos una ficha para la recolecta de datos, donde se encuentran las actividades y cuestiones que nos ayudaron con relación a los criterios de la investigación. Tras el análisis, pudimos identificar que gran parte de las actividades se centran más en la gramática, algunas trabajan con temáticas (viajes, entrevistas de empleo etc). Sin embargo, dichas temáticas son en realidad, minoría. Identificamos también que las actividades sufren una progresión en cuanto a su dificultad, cuando pasamos de un libro a otro, las propuestas pasan de diálogos sencillos a actividades que exigen un poco más de esfuerzo, como en los debates, donde los alumnos tendrán que hablar acerca de un tema específico, por ejemplo. Por otro lado, se percibe que muchas de las actividades no simulan efectivamente una situación comunicativa al alumno, lo que, probablemente, causará problemas en su producción. Otro punto observado, hace referencia a los aspectos culturales que tampoco son explotados de manera significativa, enfocándose así, más en actividades de carácter puramente gramatical.

Palabras-clave: Español/LE. Producción Oral. Libro Didáctico. Bachillerato.

ABSTRACT

Knowing how to communicate orally in another language is one of the most desired goals when we begin to study a foreign language. In view of the above, this work aimed to analyze the Oral Production activities aimed at Brazilian students in high school and verify if these activities fulfill the role of developing oral practice efficiently in a communicative context. We have chosen oral ability because of the degree of the acquisition process of a language, be it mother tongue or foreign (LLACH, 2007). In the theoretical framework, we have used authors who investigated the subject such as Baralo (2000), Cassany, Luna and Sanz (2003), as well as the official documents that govern education in the country, PCN (1998), OCEM (2006) and PCN+ (2007). To achieve the objectives, we adopted the Didactic Book as a corpus, specifically the Synthesis collection: Spanish language course, which was part of the first Spanish language collections chosen by the PNLD 2012. We proposed to analyze the activities in said collection. To carry out the analysis of a qualitative nature, we prepared a file for data collection that the activities and questions that helped us with the research criteria that we found. After the analysis, we were identify that a large part of the activities focuses more on grammar, and some work with themes (travel, job interviews, etc.), but they are not as present. We also identified that the activities undergo a progression in terms of their difficulty, when we go from one book to another. The proposals go from simple dialogues to activities that require a little more effort, such as in the debates, where the students will have to talk about a specific topic, for example. On the other hand, we perceived that many the activities do not effectively simulate a communicative situation for the student, which consequently will cause problems in their production. Another point observed refers to cultural aspects that are not exploited significantly, thus focusing more on activities of a purely grammatical nature.

Keywords: Spanish/Foreign Language. Spoken Production. Textbook. High School.

RESUMO

Saber comunicar-se oralmente em outro idioma é um dos objetivos mais desejados quando começamos a estudar uma língua estrangeira. Levando isso em consideração, este trabalho teve como objetivo analisar as atividades de Produção Oral direcionadas a estudantes brasileiros no Ensino Médio e verificar se tais atividades cumprem o papel de proporcionar ao discente, desenvolver sua prática oral com eficiência em um contexto comunicativo. Escolhemos a habilidade oral por causa de seu grau de importância no processo de aquisição de uma língua seja esta materna ou estrangeira (LLACH, 2007). No referencial teórico, utilizamos autores que investigaram sobre o tema como Baralo (2000), Cassany, Luna e Sanz (2003), bem como os documentos oficiais que regulam a educação no país, PCN (1998), OCEM (2006) e os PCN+ (2007). Para alcançar os objetivos, adotamos como *corpus* o Livro Didático, mais especificamente a coleção *Síntesis: curso de lengua española* que fez parte das coleções selecionadas pelo PNLD 2012. Se propôs analisar as atividades propostas nesta coleção. Para a realização da análise, de caráter qualitativo, elaboramos uma ficha para a coleta de dados, onde nesta se encontram as atividades e questões que nos ajudaram em relação aos critérios da investigação. Após a análise, identificamos que grande parte das atividades estão centradas em aspectos gramaticais, algumas trabalham com temáticas (viagens, entrevistas de trabalho etc.). Entretanto, tais temáticas são, na verdade, minoria. Identificamos também, que as atividades sofrem uma progressão quanto a sua dificuldade, isto quando passamos de um livro a outro, as propostas passam de diálogos simples a atividades que exigem um pouco mais de esforço, como nos debates, em que os alunos terão que falar sobre um tema específico, por exemplo. Por outro lado, percebe-se que muitas das atividades não simulam efetivamente uma situação comunicativa para o aluno, o que, provavelmente, poderá causar problemas na sua produção. Outro ponto observado, faz referência aos aspectos culturais que também não são explorados de maneira significativa, focando assim, em atividades de caráter puramente gramaticais.

Palabras-clave: Espanhol/LE. Produção Oral. Livro Didático. Ensino Médio.

SUMARIO

1	INTRODUCCIÓN	11
2	EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A BRASILEÑOS	12
2.1	Los Parámetros Curriculares Nacionales y la enseñanza de E/LE	14
2.2	Las habilidades/competencias en el aprendizaje de E/LE de los aprendices brasileños en el Bachillerato	15
3	LA PRODUCCIÓN ORAL EN LENGUA EXTRANJERA	17
3.1	La producción oral en las clases de E/LE	19
3.2	Los materiales didácticos en las clases de E/LE a aprendices brasileños en el Bachillerato	20
4	METODOLOGÍA	23
4.1	<i>Corpus</i> : el libro didáctico “Síntesis”	24
4.2	Procedimientos de análisis	26
5	ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL EN LIBROS DIDÁCTICOS DE E/LE A BRASILEÑOS EN BACHILLERATO	27
5.1	“Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 1)	27
5.2	“Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 2)	30
5.3	“Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 3)	32
6	CONCLUSIÓN	34
	REFERENCIAS	36

1 INTRODUCCIÓN

En las escuelas de enseñanza básica, más específicamente en el Bachillerato, pese a algunas barreras, todavía tenemos la lengua española incluida en su currículo. Sabemos que, para aprender una lengua extranjera (LE), en el proceso están implicados desde aspectos gramaticales hasta aspectos culturales entre otros. Además, el uso de la lengua involucra las cuatro habilidades lingüísticas, a saber: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la producción escrita y la producción oral. Estas son las habilidades esenciales que un aprendiz de lengua extranjera debe dominar para poder comunicarse de forma eficaz en las situaciones que puedan surgir. Puesto eso, no habrá otra forma de hacer uso de la lengua con fines comunicativos. Por ello, son cuatro las destrezas o habilidades que se debe desarrollar en una clase de lengua extranjera desde un enfoque comunicativo. (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003).

De esa forma, al tratar de aprender una LE, como el español, debemos tener en cuenta el desarrollo de las habilidades ya mencionadas, que nos permitirán comunicarnos con eficiencia en el medio que estamos. Así pues, focalizaremos de esas cuatro habilidades, la producción oral, visto que, “la lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de una lengua ya sea materna, segunda lengua o extranjera” (LLACH, 2007, p. 161).

En ese sentido, otro aspecto importante para nuestra investigación está relacionado con la etapa de enseñanza que hemos elegido. Como sabemos, en Brasil el modelo de enseñanza de la Educación Básica está dividido en tres niveles, son ellos: Educación Infantil, Enseñanza Fundamental (Primaria) y la Enseñanza Media (Bachillerato), según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LEY N.º 9.394, DE 20 DE DICIEMBRE DE 1996) (BRASIL, 1996). Por ello, hemos elegido este último nivel para la realización de esta investigación, puesto que, la enseñanza de E/LE para la mayoría de los estudiantes del sistema público inicia ahí, al contrario de lo que ocurre con el Inglés, que ya empieza a ser estudiado desde la Enseñanza Fundamental (la Primaria).

Ante esto, en esta investigación, tenemos como objetivos: (i) analizar las actividades de producción oral a estudiantes brasileños en libros didácticos elaborados para el Bachillerato; y (ii) verificar si estas actividades cumplen el papel de proporcionar al discente el desarrollo de su práctica oral con eficiencia en un contexto comunicativo. Para alcanzar nuestro objetivo, adoptamos como *corpus* el Libro Didáctico, puesto que parece ser el material más utilizado en las escuelas brasileñas.

En los próximos apartados, tratamos de hacer un recorrido acerca de cómo se da la enseñanza de español a brasileños en el Bachillerato, con base en las orientaciones que aportan los documentos nacionales que rigen la educación brasileña, más específicamente la enseñanza de la lengua extranjera y las contribuciones que estos dan para que se pueda alcanzar resultados satisfactorios cuando hablamos de enseñanza de lengua extranjera en la Educación Básica. Además, vamos a tratar de las actividades orales para la enseñanza de E/LE, de los materiales didácticos para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE) y, por último, presentamos el análisis de las actividades de producción oral encontradas en los manuales seleccionados.

2 EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A BRASILEÑOS

Según el Instituto Cervantes (2020, p. 5), “(...) el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín”. Además, se estima que, en 2020, más de 22 millones de alumnos estudiaban español como lengua extranjera en el mundo. La enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) a brasileños se da en un contexto donde el español en Brasil vivencia un gran crecimiento, causado por diversos factores como: la influencia de los países hispanohablantes, principalmente después del MERCOSUR, el incremento de empresas españolas e hispanoamericanas que crean filiales en Brasil, el prestigio que gozan las producciones artísticas y culturales españolas e hispanoamericanas en el país (MORENO, 2019) bien como los cursos libres. Todo esto son algunos ejemplos de los cuales podemos citar y que influyen directamente en la enseñanza de este idioma en Brasil.

Para la enseñanza en nuestro país, el español contó con el apoyo y la aprobación de la Ley nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005, por parte del gobierno brasileño a lo largo de los años, que hizo obligatoria la oferta de la lengua española en las escuelas públicas y privadas de la Enseñanza Media de todo el país. Sin embargo, años después, con la Reforma de la Enseñanza Media de 2017 (LEY Nº 13.415/2017), el español desafortunadamente tuvo su obligatoriedad revocada, pasando a ser de carácter optativo en el plan curricular de la Enseñanza Básica del país. Por otro lado, aunque la obligatoriedad haya sido revocada, muchos estados de Brasil siguen con la oferta de E/LE en las escuelas, dándole al alumnado la oportunidad de seguir estudiando la lengua española que año tras año conlleva más espacio e importancia tanto en nuestro país como internacionalmente, en sus más diversos ámbitos sean estos lingüísticos, culturales, laborales y etc.

Para que llegásemos a una enseñanza de calidad resultando en alumnos inmersos en

aspectos lingüísticos y culturales, además de la Ley n°. 11.161, se elaboraron documentos que sirven como guía para los docentes en lo que se refiere a cómo se debería dar esa enseñanza. Tales documentos son los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), de 1998, los Parámetros Curriculares Nacionales Para la Enseñanza Media (PCNEM), de 2000, el PCN+ Enseñanza Media: Orientaciones Educativas Complementarias a los Parámetros Curriculares Nacionales, de 2007 y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM), de 2006. En cada uno de esos documentos, encontramos orientaciones direccionadas a los profesores de lengua extranjera en Brasil. Todavía, con relación a la lengua española el que más hace referencia son las OCEM (2006), incluso hay un capítulo solo dedicado a esto, denominado, “Capítulo 4 – Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías – Conocimientos de Español”, al contrario de los PCN que solo hacen referencia a lengua extranjera (LE) en general.

Aparte de los documentos ya citados, mencionamos también la Base Nacional Común Curricular (BNCC), de 2018, que, aunque no trate exclusivamente de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española, la tomamos en cuenta desde la lengua inglesa, pasando así a considerar la enseñanza de LE en ámbito más general.

Otro aspecto relacionado a la enseñanza del español es la cuestión de la proximidad que hay entre las dos lenguas, portugués y español. Celada (2002, p. 31) afirma que la lengua española “(...) durante mucho tiempo ella ocupó el lugar de una lengua que, por ser “muy próxima” del portugués, era fácil, de ese modo su estudio no era necesario (...)”. Como ambas lenguas provienen del Latín, eso ha contribuido de acuerdo con la autora a “producir un “efecto de transparencia” que se asoció al referido menosprecio de la necesidad de someterse al estudio de la lengua española” (CELADA, 2002, p. 32), pues, dada la semejanza entre las dos, un hablante brasileño sabría comunicarse con eficacia en este idioma.

Aún con todos esos soportes para la enseñanza del español, podemos señalar también la gran importancia de ese idioma en lo tocante a la construcción de valores de nuestros estudiantes, ampliando así su visión de mundo, principalmente si llevamos en cuenta la proximidad que Brasil tiene con otros países de habla hispana y que hacen frontera con el mismo. Todo eso les permitirá conocer el mundo del otro, promoviendo así un intercambio lingüístico e intercultural, contribuyendo con el sentimiento de pertenencia a América Latina.

Como vimos, a lo largo de los años la enseñanza de E/LE en Brasil ha pasado por algunos obstáculos, desde su obligatoriedad en la Enseñanza Básica, que proporcionó que este idioma fuera incluso en el plan de estudios de las instituciones públicas y privadas hasta su revocación, bien como su inclusión en documentos que rigen la educación del país. Tras eso, en el próximo apartado discutiremos acerca de qué hablan los PCN en cuanto a la enseñanza de

la lengua española en las escuelas.

2.1 Los Parámetros Curriculares Nacionales y la enseñanza de E/LE

Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) son un documento que busca orientar y guiar a los docentes en cuanto a su hacer pedagógico. En lo que concierne a la enseñanza de LE, el documento trae orientaciones de cómo se debe llevar a cabo la enseñanza, dando soportes teóricos tanto para los profesores cuanto para los gestores de las escuelas con la posibilidad de adaptación por parte de estos basándose en la realidad a que cada uno está sometido.

Como ya ha sido mencionado, el documento no trae un apartado dedicado única y exclusivamente a la enseñanza del español, sino a la enseñanza de lenguas extranjeras de forma general. Por otro lado, las orientaciones descritas en los PCN aportan cual es la importancia de enseñar una lengua extranjera y por qué esta debe de estar incluida en el currículo de la enseñanza básica de nuestro país. De acuerdo con los PCN, “la enseñanza de una lengua extranjera en la escuela tiene un papel importante a medida que permite a los alumnos entrar en contacto con otras culturas, con modos diferentes de ver e interpretar la realidad (PCN, 1998, p. 54, traducción nuestra)¹. Además de esto, el documento también explica que, en muchos casos con el intuito de haber un aprendizaje más facilitado se acaba por organizar los contenidos de forma excesivamente simplificada, haciendo uso de diálogos o textos sin ninguna contextualización, sumado a esto se añaden estructuras gramaticales, ejercicios de traducción y etc.

De ese modo, entendiendo el lenguaje como una práctica social, y a partir de eso como una posibilidad de expresar informaciones, opiniones y valores tanto de forma escrita como oral, el hecho de proponer un estudio que se base en la repetición, sean estas de palabras o de estructuras, puede implicar en el desinterés por parte del alumnado relacionado a LE, una vez que, cuando no hay una utilización de esta en su contexto de comunicación, tampoco habrá sentido en aprender una LE (PCN, 1998).

Aún tratando del contexto de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE, los PCN traen también orientaciones en cuanto a las habilidades comunicativas escribir, leer, hablar y escuchar, esenciales en el proceso de aprendizaje y que dan al alumno la posibilidad de comunicarse e interactuar con el otro. Sin embargo, como nuestra investigación

¹ O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade (PCN, 1998, p. 53).

foca en la habilidad de producción oral, nos centraremos más específicamente en ella.

Así pues, al tratar de la producción oral, los PCN postulan que:

La propuesta de desarrollar la producción oral en el aula de lengua extranjera remite a algunas reflexiones, tanto en lo que concierne a los objetivos de ese aprendizaje cuanto a la posibilidad de que se pueda concretar de forma significativa. Tratando de buscar con que los alumnos perciban el papel que la producción oral en lengua extranjera tiene en el ejercicio de las interacciones sociales (PCN, 1998, p. 101, traducción nuestra).²

Como menciona el documento, es indispensable que el desarrollo de esa habilidad ocurra con objetivos establecidos y que puedan al final de su realización haber proporcionado un aprendizaje exitoso, a partir de la cual los discentes sean llevados a percibir la importancia de esa destreza en el medio en que están situados, bien como, saber comunicarse e interactuar ante las situaciones que surgirán a lo largo de su vida.

Esto puesto, tras haber visto lo que plantean los PCN con relación a la enseñanza de E/LE en la escuela, en el próximo apartado discutiremos acerca de las habilidades y competencias que los aprendices tienen que desarrollar al aprender una LE en el Bachillerato.

2.2 Las habilidades/competencias en el aprendizaje de E/LE de los aprendices brasileños en el Bachillerato

De acuerdo con las OCEM (2006), además de los contenidos transversales que deben ser incluidos en la enseñanza de una LE, el documento menciona también llevar en consideración la inclusión de habilidades y competencias que deben ser desarrolladas en el Bachillerato, de las cuales podemos destacar el desarrollo de la competencia (inter)cultural, el desarrollo de la competencia comunicativa y también de las cuatro destrezas: comprensión oral, producción oral, comprensión lectora y la producción escrita.

Con respecto a la comprensión oral, según el referido documento, el desarrollo de esta se debe dar como una forma de acercamiento al otro, permitiéndole ir más allá de lo acústico y de lo superficial, bien como llevarlo a la interpretación de lo que es dicho, omitido e insinuado. Para la producción oral, se parte de la premisa de permitir que el hablante sepa situarse en el discurso del otro y asumir su turno de habla, posicionándose como hablante de la nueva lengua.

² A proposta de desenvolver a produção oral em sala de aula de Língua Estrangeira remete a algumas reflexões, tanto no que concerne aos objetivos dessa aprendizagem quanto à possibilidade de que se possa vir a concretizá-la de uma forma significativa. Trata-se de buscar que os alunos percebam o papel que a produção oral em língua estrangeira tem no exercício das interações sociais (PCN, 1998, p. 101).

Ya la comprensión lectora tiene como propósito llevar al alumno a una reflexión efectiva del texto leído, yendo mucho más allá de una simple decodificación del signo lingüístico, y que este pueda alcanzar una comprensión más profunda e interactuar con el texto. Por último, con la producción escrita, el aprendiz puede expresar tanto sus ideas como su identidad en el idioma del otro, y no convertirse en un simple reproductor de palabras, sino saber situarse como un individuo que tiene algo que decir en lengua extranjera (OCEM, 2006).

Teniendo en cuenta lo mencionado por el documento, vemos que este busca orientar cuanto a una enseñanza que involucren las cuatro habilidades en el Bachillerato, al mismo tiempo en que resalta que estas no sean abordadas aisladamente, pues, “(...) a partir del momento en que el estudiante desarrolla tales competencias y habilidades de manera integrada, se desarrolla también su consciencia intercultural (...)” (OCEM, 2006, p. 152, traducción nuestra)³.

Ya la BNCC (2018), también trata acerca de las habilidades lingüísticas, y en lo que se refiere a la enseñanza de la oralidad en el contexto escolar, el documento plantea que esta “proporciona el desarrollo de una serie de comportamientos y actitudes – como arriesgarse y hacerse comprender, dar voz y vez al otro, entender y acoger la perspectiva del otro, superar malentendidos y lidiar con la inseguridad, por ejemplo” (BNCC, 2018, p. 243, traducción nuestra)⁴.

Ante lo expuesto, si de un lado tenemos las OCEM (2006) y la BNCC (2018), del otro tenemos los PCN+ (2007) que también traen orientaciones para la enseñanza de LE en el Bachillerato. En este documento, cuando se trata de las cuatro habilidades, encontramos la siguiente afirmación “(...) la competencia primordial de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas en la enseñanza media debe ser la lectura y, por consecuencia, la interpretación (PCN+, 2007, p. 97, traducción nuestra)⁵. Con esto, tal afirmación implica en que durante la Enseñanza Media el enfoque no recaerá sobre la producción oral y que esta de cierto modo se encuentra en un segundo plano cuando se trata de la enseñanza de E/LE en este nivel. Resaltamos aún que, una de las razones por las cuales sea dada más atención a la comprensión

³ A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. (OCEM, 2006, p. 152).

⁴ Proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo (BNCC, 2018, p. 243)

⁵ A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. (PCN+, 2007, p. 97)

lectora es a causa de los exámenes propuestos a los estudiantes, que en su gran mayoría traen cuestiones con distintos géneros textuales.

Por otra parte, en lo que atañe a la importancia de trabajar con la oralidad en el contexto escolar, Dolz y Schneuwly (2004) en su obra *Géneros orales y escritos en la escuela*, explican que:

En lo que concierne a las prácticas del lenguaje, su apropiación empieza en el cuadro familiar, pero ciertas prácticas, en particular aquellas que dicen respecto a la escuela y al oral formal, se realizan esencialmente en situación escolar, en nuestra sociedad, gracias a la enseñanza, por medio del cual los alumnos se concientizan de los objetivos relativos a la producción y a la comprensión (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 38, traducción nuestra).⁶

Como vimos, los autores discuten que, aunque se empieza a hablar en el entorno familiar, habrá determinados momentos, específicamente en ocasiones más formales, en las que los estudiantes deberán estar preparados para lidiar con situaciones en que harán uso de la oralidad, sean estas presentaciones de trabajo, debates sobre temas polémicos, etc. En otras palabras, es, en la escuela, que los discentes aprenderán a expresarse y adecuar su discurso a un determinado género oral. Así pues, al contrario de los PCN+, que postulan que la lectura es una de las competencias primordiales cuando se trata de enseñanza de una LE en la educación básica, los autores abogan que la oralidad también se debe trabajar en este nivel, pues les dará a los alumnos las condiciones necesarias para poder expresarse oralmente no solo en su lengua materna, sino también en LE.

Después de haber visto lo que dicen los documentos oficiales acerca de las habilidades que los aprendices tienen que desarrollar en el Bachillerato, a continuación, discutiremos tanto acerca de la producción oral en LE cuanto la producción oral en las clases de E/LE.

3 LA PRODUCCIÓN ORAL EN LENGUA EXTRANJERA

Con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera, tenemos que “el objetivo fundamental del estudio y del esfuerzo de adquisición de una segunda lengua es lograr que el estudiante de E/LE pueda comunicarse, esencialmente para integrarse al nuevo medio sociocultural.” (ABAD; TOLEDO, 2006, p. 136). Puesto eso, dentro de un contexto de

⁶ No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 38).

aprendizaje de una LE, es necesario cada vez más dar énfasis a la comunicación oral, permitiéndole al aprendiente desarrollar las habilidades necesarias para esta finalidad.

A partir de eso, aún tratando de la enseñanza de una LE, “(...) es indispensable desarrollar con los alumnos las cuatro principales destrezas que son: la comprensión lectora, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la expresión oral” (MANGA, 2012, p. 157). El estudiante, durante su proceso de aprendizaje, necesita desarrollar esas habilidades para que pueda comunicarse efectivamente en el medio que se encuentra. Así pues, en nuestra investigación, el enfoque se centra en la producción oral en las clases de E/LE en el Bachillerato, por medio de actividades propuestas en el libro didáctico.

Para Baralo (2000, p. 5), en lo que se refiere a la producción oral:

La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados. La comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura.

En ese sentido la autora defiende que la expresión oral no debe ser trabajada de manera aislada, sino en conjunto con las demás habilidades para que haya una comunicación de hecho efectiva. Teniendo eso en cuenta, en lo que atañe a la adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera, la comunicación oral es uno de los principales objetivos anhelados por el aprendiz, como resalta Baralo (2000, p. 6): “(...) para un estudiante de E/LE la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo (...)”. De esa forma, percibimos cada vez más la importancia de dar más espacio a actividades que trabajen la producción oral en las clases de E/LE en el Bachillerato.

Con base en esto, es necesario que las actividades de Producción Oral propuestas en el salón de clase sean elaboradas con objetivos específicos y que promuevan un abordaje comunicativo, en que el aprendiz pueda hacer uso de la lengua con eficiencia, principalmente porque “(...) estas no sólo son un mecanismo o una herramienta durante el proceso educativo sino también un objetivo curricular: aprender a expresarse e interactuar en contextos orales (...)” (CORTÉS BUENO, 2017, p. 251). Puesto eso, las actividades de expresión oral van a reflejar, en la medida de lo posible, las condiciones fuera del espacio escolar, en otras palabras, en situaciones comunicativas reales, pasando así, a cubrir todas las funciones posibles con el objetivo de generar un contexto motivador y, en su momento, abierto a la creatividad (CORTÉS BUENO, 2017).

Por otro lado, otro aspecto del cual debemos tratar se refiere a la evaluación de la producción oral. Según Bores y Camacho (2016), la evaluación sería el proceso de toma de decisiones en que se recoge informaciones sobre el conocimiento y la actuación de los aprendices, estando directamente relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que es considerado como objetivo final del proceso.

En cuanto a la evaluación de la producción oral, las autoras postulan que esta puede presentar grandes dificultades al docente, puesto que el tipo de pruebas diseñadas con este fin debe llevar en consideración puntos como: qué evaluar, cómo y cuándo hacerlo (BORES; CAMACHO, 2016).

3.1 La producción oral en las clases de E/LE

Para García Naranjo (2000, p. 112), “(...) en la enseñanza de lenguas extranjeras, el alumno siempre espera conocer la lengua hasta el punto de poder establecer una conversación *in situ* con un nativo de la lengua que estudia (...)” A partir de eso, entendemos que el desarrollo de la producción oral en el aula de la enseñanza pública, más específicamente en el Bachillerato, debe de ser desarrollado con el objetivo de promover a los aprendices condiciones necesarias para que se pueda alcanzar un nivel, aunque medio, para saber actuar ante una situación comunicativa. La enseñanza del español no se debe concebir sólo en la forma gramatical, claro que esta es imprescindible, pues da al alumno las reglas del sistema de las cuales él podrá emplear a la hora de su uso, pero, hay otros aspectos que se deben considerar como, por ejemplo, el aspecto cultural, entre otros.

Ante esto, para que la enseñanza y el desarrollo de la producción oral puedan ser de hecho efectivos y no una simple actividad que muchas veces no permite al alumno absorber las habilidades necesarias para utilizar fuera del contexto escolar y así poder emplearla de manera significativa, es necesario saber proponer actividades que les haga no solo hablar, sino reflexionar, cuestionar e interactuar con el otro. En palabras de Hérvas (1998, p. 27 *apud* GARCÍA NARANJO, 2000, p. 114):

Para conseguir que el alumno se comunique oralmente de manera satisfactoria, debe poseer los elementos comunicativos necesarios para hacerlo, necesitamos que se haga dueño del sistema lingüístico y lo ponga en funcionamiento en el enunciado, que es la realización concreta en el habla.

A partir de lo expuesto, a continuación, hablaremos acerca de las actividades de producción oral y de cómo estas pueden ser empleadas en el aula de E/LE. García Naranjo

(2000) nos trae unos cuantos ejemplos de actividades que se pueden trabajar en clase. La autora ha organizado y dividido las actividades de la siguiente forma: (i) gramática, (ii) conversación y (iii) vocabulario. García Naranjo (2000) señala que ha observado que muchos alumnos saben usar bien las formas y estructuras de la lengua a la hora de escribir, todavía, esto no suele pasar cuando se trata del habla, lo que sería consecuencia, quizás de la falta de práctica. (GARCÍA NARANJO, 2000)

En una clase de E/LE, se suele trabajar las cuatro destrezas. Sin embargo, en la actual situación de la enseñanza básica con clases demasiado llenas, el corto tiempo y la falta de material adecuado, “(...) la habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura.” (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003, p. 134). Sin embargo, con el paso de los años eso ha cambiado, y de ahí pasamos a tener clases más interactivas, dentro de un contexto comunicativo, que exploran más la habilidad oral. Parece que la competencia comunicativa ha sido el foco, segundo Llach (2007, p. 162):

El desarrollo de la competencia comunicativa se ha convertido en el objetivo primordial de la clase de lengua extranjera. El vital papel que las destrezas orales desempeñan en el desarrollo y utilización de esa competencia comunicativa se refleja en el tratamiento y atención que la expresión y comprensión orales tienen en los procesos de instrucción.

En cuanto a la producción oral en lo que se refiere a su desarrollo, podemos mencionar también el Enfoque Comunicativo, cuyo principal objetivo es la comunicación. En este enfoque se busca trabajar con actividades variadas, “pues dependen de las metas, según las destrezas que se quieran desarrollar (comprensión oral y/o escrita y producción oral y/o escrita)” (FERNÁNDEZ; MACIEL, 2007, p. 425). Con esto, en este enfoque lo que se va a valorar es que el aprendiente sepa hacer uso de la lengua en una situación comunicativa real, que emplee el lenguaje adecuado y apropiado a la situación en que ocurre un acto de habla.

Tras ver acerca de la importancia de la producción en las clases de E/LE en el Bachillerato, en el siguiente apartado discutiremos acerca de los materiales didácticos para la enseñanza de E/LE y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo que respecta tanto a los profesores cuanto a los alumnos.

3.2 Los materiales didácticos en las clases de E/LE a aprendices brasileños en el Bachillerato

Los materiales didácticos son de gran importancia en el ámbito educacional y sirven como instrumento de soporte a profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Morales Muñoz (2012), los materiales didácticos pueden ser entendidos como:

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido. (MORALES MUÑOZ, 2012, p. 10)

Para Mena (2005) citado por Calderone (2010), los materiales didácticos serían descritos como: “el conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas elaborado *ad hoc* para guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, contenidos en un determinado soporte o en varios y que se ponen a disposición de los alumnos por diferentes vías” (MENA, 2005 *apud* CALDERONE, 2015, p. 10).

A partir de esas definiciones acerca de los materiales didácticos presentados, tenemos hoy en día una infinidad de materiales didácticos que podemos utilizar en nuestras clases, como, por ejemplo: canciones, textos, diccionarios, gramáticas y claro, uno de los más utilizados, el libro didáctico. Aunque haya distintos materiales didácticos, es importante señalar que su elección no es totalmente sencilla, una vez que el docente tiene que hacerlo considerando aspectos como “(...) los objetivos de la enseñanza, las necesidades de los alumnos, el contexto educativo (...)”, por ejemplo (DELGADILLO MACÍAS, 2009, p. 107-108). De igual modo, otro aspecto importante acerca de la temática reside en la adaptación de los materiales didácticos.

Sobre eso, Tomlinson y Masuhara (2005, p. 19, traducción nuestra)⁷, explican que la adaptación de materiales didácticos “involucra la modificación de materiales existentes para que puedan tornarse más adecuados a alumnos, profesores y situaciones específicas”. Así pues, a la hora de planificar una clase, los autores señalan que el profesor puede hacer modificaciones en lo que se ciñe, por ejemplo, utilizar solamente una parte de una unidad, hacer la sustitución o complementar textos y añadir o simplemente hacer la exclusión de textos y actividades. Aparte de eso, los autores también resaltan que dependiendo de cómo reaccionan los estudiantes a la hora de ejecutar las actividades planeadas por el profesor, este podrá, aún, hacer otras

⁷ Envolve a modificacão de materiais existentes para que possam se tornar mais adequados a alunos, professores e situações específicas (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 19)

modificaciones que sean pertinentes en el momento, como: cambiar el orden de las actividades, ampliarlas o dejar de hacerlas y pasar a la siguiente. (TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

Como vemos, muchos de los materiales existentes, en determinadas situaciones, exigirán del profesor una adaptación más para que se pueda adecuar el nivel de lo que está propuesto al nivel del alumno, con el objetivo de lograr un aprendizaje más significativo. Asimismo, varios hechos contribuyen a fomentar la adaptación de esos materiales que ocurre justamente cuando el profesor siente la necesidad de hacerlo, pues, percibe la incompatibilidad que hay entre los materiales y sus teorías (TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

Por lo que respecta a la adaptación de estos materiales, Tomlinson y Masuhara (2005), nos brindan con algunas técnicas que pueden ser divididas en tres categorías principales en términos de cantidad. El primero es la Categoría Más, donde se puede utilizar las técnicas de adición y expansión, en que el profesor podrá añadir textos o actividades distintas y ampliar el grado de dificultad; el segundo, que es la Categoría Menos, donde las técnicas utilizadas son la exclusión, sustracción y reducción, en que se puede excluir textos, reducir actividades, etc.; la tercera, Categoría Cero, cuyas técnicas utilizadas son la modificación, sustitución, reorganización, conversión y nueva secuenciación, dónde los docentes podrán hacer cambios en las instrucciones, sustituir una actividad en detrimento de otra etc. Todas estas técnicas contribuirán a la hora del profesor plantear una actividad de un determinado material y así poder hacer las adaptaciones cuando se haga necesario.

Además de guía en el proceso de aprendizaje, los materiales también pueden crear condiciones tanto para los profesores como para los alumnos, para que estos interactúen como seres humanos dentro de un clima en el cual puedan dominar el ambiente de enseñanza y aprendizaje, como afirma Blázquez (1989, p. 381 *apud* MADRID, 2001, p. 214).

Aún tratando de los materiales, el autor sigue diciendo que dentro de este tipo de situación, los materiales vienen a asumir un papel fundamental en el proceso de enseñanza, como aproximar los discentes a la realidad de lo que se quiere enseñar, motivar la enseñanza y el aprendizaje si este es utilizado de manera adecuada, facilitar el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias e ilustra de manera intuitiva lo que se explica verbalmente, facilitando así la enseñanza y el aprendizaje, y por último, colaborar para que haya una mejor fijación del aprendizaje (MADRID, 2001, p. 214).

En la enseñanza básica⁸, más específicamente en el Bachillerato, uno de los materiales

⁸ En Brasil, la Enseñanza Media se da en una única etapa con tres años de duración, al mismo tiempo en que es la última etapa de la Educación Básica que antecede al nivel de la Educación Superior. De esa forma, la Enseñanza Media corresponde en parte al Bachillerato en España, por ejemplo. En España la educación básica se divide en

didácticos más utilizados es el Libro Didáctico (LD), instrumento éste que actualmente conlleva cierto prestigio ante los demás materiales que se pueden hacer uso. No obstante, el libro didáctico no debe ser el único y exclusivo material utilizado por el profesor en la enseñanza de E/LE, este debe ser un soporte, un guía durante el proceso. De acuerdo con las OCEM (2006, p. 153, traducción nuestra):

Es fundamental encarar el libro didáctico como un punto de referencia para el trabajo docente, como un recurso, no como único, facilitador del proceso de enseñar y aprender, como un guía orientador general, que auxilia en la selección y organización de los objetivos y contenidos. Visto a partir de esa concepción, el libro didáctico es – o debe ser – un recurso más, entre tantos, de que el profesor disponga para estructurar y desarrollar su curso y sus clases, mismo cuando él sea el responsable por su elaboración/organización.⁹

De ese modo, tras ver algunos conceptos acerca de los materiales didácticos, el LD fue el objeto elegido para nuestra investigación, que busca analizar cómo están propuestas las actividades de Producción Oral para el Bachillerato. A continuación, en los próximos apartados veremos cómo se darán los pasos de nuestra investigación.

4 METODOLOGÍA

Para la realización de la investigación, elegimos trabajar con materiales didácticos, más específicamente el libro didáctico (LD), puesto que, él es un gran aliado del profesor de español en el aula, dándole soporte durante las clases y permitiéndole proporcionar diversas actividades en este contexto. Este tipo de material suele poseer un abanico de actividades propuestas a ser trabajadas con los aprendices, que van desde contenidos gramaticales hasta contenidos interculturales. Sin embargo, además de esos contenidos, otro aspecto imprescindible para aprender español son las actividades que tienen el objetivo de trabajar y desarrollar en los alumnos las cuatro destrezas, cuales sean: hablar, leer, escribir y escuchar.

Para hacer nuestro análisis, optamos por trabajar con uno de los primeros manuales de lengua española que han formado parte de las colecciones seleccionadas por el Programa

dos partes: Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con duración de 4 años y el Bachillerato con duración de 2 años y que no es obligatorio, que sería la continuación de los estudios por parte de quién desea prepararse para la Educación Superior.

⁹ É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização. (OCEM, 2006, p. 154)

Nacional del Libro Didáctico (PNLD), que, según datos del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación, es el responsable por la distribución de obras didácticas, pedagógicas y literarias hacia la Educación Básica del país.

Así pues, al tratar de la inclusión del LD de lengua española en el referido programa, la Guía de Libros Didácticos PNLD 2012 aporta que “(...) es la primera vez que el Programa Nacional del Libro Didáctico incluye en el área de Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías, el componente curricular Lengua Extranjera Moderna para el segmento de la enseñanza media (BRASIL, 2011, p. 7, traducción nuestra).¹⁰

Ante esto, con el objetivo de analizar cómo los libros abordan las actividades de producción oral y cómo están desarrolladas, y si asumen de hecho un papel de abordaje comunicativo hacia los aprendices de la Educación Básica, adoptamos, por lo tanto, una investigación de carácter cualitativo.

4.1 Corpus: el libro didáctico “Síntesis”

Para la investigación, optamos por trabajar con el manual del profesor teniendo en cuenta que el mismo trae orientaciones al docente.

La colección elegida fue “Síntesis: curso de lengua española”, de autoría de Ivan Martin, cuya primera edición fue publicada por la Editora Ática en 2011.

La obra se divide en 3 volúmenes. Cada uno está compuesto por 8 unidades temáticas y 2 apartados que se encuentran al final de las Unidades 4 y 8. Los libros cuentan aún con una tabla de conjugación de verbos y un glosario. La página que inicia cada unidad trae imágenes y un pequeño texto acerca del tema que será abordado.

Dentro de las Unidades, el libro presenta las siguientes sesiones: *Para leer y escribir*, donde se presentan diálogos, declaraciones y entrevistas en que aparecen estructuras gramaticales y comunicativas; *Algo de vocabulario*, con actividades que están relacionadas al vocabulario trabajado en la unidad; *Gramática básica*, cuyo objetivo es sistematizar los contenidos gramaticales abordados y proporcionar al alumno la reflexión sobre estos partiendo de una situación discursiva concreta; *Para leer y reaccionar*, que aporta textos de distintos géneros discursivos (cuentos, poemas y etc.) con el fin de trabajar la lectura y la comprensión

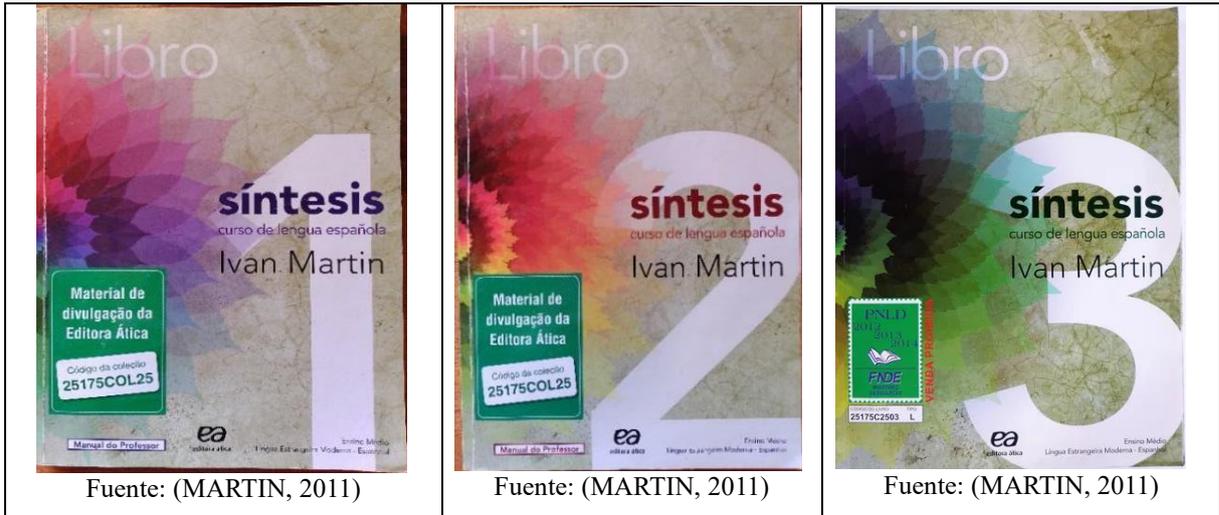
¹⁰ É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. (BRASIL, 2011)

textual; *Aprende un poco más*, que se compone de cuestiones complementarias a los contenidos trabajados en la unidad, por ejemplo, gramaticales, lexicales, culturales y etc.; *Para charlar y escribir*, donde se proponen actividades para el desarrollo de la producción oral y de la escritura *Para leer y reflexionar*, que aportan textos con temáticas actuales, algunas veces polémicos relacionados al tema de la unidad con el objetivo de proponer a los discentes, actividades que desarrollen su pensamiento crítico. Y por último la sesión *¡Evalúate!*, que trae una propuesta de evaluación acerca de los contenidos trabajados, con cuestiones discursivas y otras de exámenes de admisión, para que el alumno pueda verificar sus conocimientos.

En el cuadro 1, podemos ver cuáles son las unidades temáticas de cada tomo:

CUADRO 1

UNIDADES TEMÁTICAS		
Libro 1	Libro 2	Libro 3
C1. ¿Quién soy?	¿Cómo es la ciudad dónde vives?	¿Todavía se envían cartas?
C2. ¿Quién es?	¿Cuáles son tus derechos y deberes?	¿Para qué sirve la red?
C3. ¿Qué hacemos?	¿Vamos de viaje?	¿Te toca defender la naturaleza?
C4. ¿Cómo consumir con responsabilidad?	¿Practicar algún deporte?	¿Manda quien puede, obedece quien quiere?
C5. ¿Qué te gusta?	¿Qué hacías cuando era niño?	Arte
C6. ¿Somos lo que llevamos?	¿No has estado bien?	El cine
C7. ¿Cómo es tu familia?	¿Te gustan las fiestas?	La literatura y la música
C8. ¿Dónde vive la gente?	¿Qué pasará?	¿Se transformó en príncipe el sapo?



Fuente: (MARTIN, 2011)

4.2 Procedimientos de análisis

Para la realización del análisis, elaboramos una ficha para la recolección de datos, como vemos en el cuadro 2:

CUADRO 2: FICHA DE ANÁLISIS

DATOS GENERALES DE LA OBRA EN ANÁLISIS	
Colección:	Síntesis: Curso de lengua española
Volumen:	
Autor:	Ivan Martín
Capítulo:	
Apartado:	
1. ¿El libro posee alguna propuesta de actividades de Producción Oral? () SÍ () NO 2. En caso afirmativo, ¿cuántas propuestas hay en cada capítulo? 3. Las propuestas deben desarrollarse ¿individualmente, en pareja, o en grupo? 4. ¿Cuáles son los temas de las actividades? 5. () ¿Abordan aspectos gramaticales?	

Fuente: Elaborado por el autor.

En la ficha se encuentran las actividades y cuestiones que nos ayudaron con relación a

los criterios a la hora de hacer el análisis.¹¹ En las actividades, observamos desde cuantas propuestas había en cada capítulo bien cómo de qué manera estas deberían ser desarrolladas, individualmente, en parejas o en grupos. Además de eso, observamos también si estas trabajan con temáticas o si se enfocan solo en aspectos gramaticales, como veremos a continuación en los resultados del análisis.

5 ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL EN LIBROS DIDÁCTICOS DE E/LE A BRASILEÑOS EN BACHILLERATO

Cuando empezamos a estudiar una LE uno de los objetivos más anhelados es el de hablar en ese idioma. Para que dicho objetivo sea alcanzado, en el proceso de aprendizaje, están implicados diversos factores que nos ayudan a alcanzarlo. De esa forma, llevando en cuenta la busca por saber expresarse oralmente en una LE, en este caso, el español, buscamos analizar las actividades de producción oral propuestas en la colección *Síntesis: curso de lengua española* para la etapa del Bachillerato. Hemos elegido analizar las actividades de cada uno de los tres tomos y describiremos nuestro análisis siguiendo el orden del 1º, 2º y 3º tomo, respectivamente.

5.1. “Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 1)

Empezaremos por el primer tomo destinado al primer año del Bachillerato. En el LD, al final de cada capítulo, encontramos las actividades de producción oral en la sección *Para charlar y escribir*. En total el libro nos presenta 8 actividades cuyo objetivo es trabajar la producción oral.

Para el primer año del Bachillerato, identificamos en este primer libro propuestas de actividades que trabajan con diálogos, de las cuáles cinco (5) actividades son en parejas y 3 en grupos de 3, 4 y 5 alumnos cada uno, en la cual los alumnos tendrán que imaginarse que están en determinadas situaciones comunicativas que van desde “*Saludos y presentaciones, entrevista de trabajo, hábitos cotidianos, consumo, expresar gustos (la comida), descripción, la familia y sobre la vivienda*”. Todas las actividades fueron analizadas, sin embargo, de las 8 actividades encontradas, elegimos discutir en el análisis del primer tomo solo 5 propuestas.

Como primera actividad (cf. Ficha 1, Act. 1), el libro trae una propuesta donde los alumnos tendrán que hacer un diálogo. Para la realización, el libro trae un recuadro con

¹¹ Para tener acceso a las fichas de análisis de las actividades, pinchar el enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1_jBxEUWHe3IIr7sBRXNbwk9_hkVaP8oy?usp=sharing

estructuras que los alumnos podrán utilizar en la conversación. Se trata de una charla en un contexto informal.

Como pudimos ver, la actividad propuesta busca que el alumno sepa algunos actos de habla, tales como saludar, presentarse y etc. Asimismo, notamos que la actividad ya trae algunas preguntas que los alumnos podrán utilizar como si fuera una reproducción. El simple hecho de reproducir algunas estructuras ya preestablecidas implica en que el aprendiz solo repita, algo totalmente mecánico, donde uno pregunta al otro, informaciones que involucren nombre, edad sin un contexto más amplio en el cual se podría utilizar dichas construcciones. Ante eso, en esa situación se podría hacer una adaptación del material didáctico, en este caso de la actividad, con el objetivo de proponer una mejor interacción oral, basándose en la Categoría Más (añadir textos o ampliar la actividad, etc.) planteada por Tomlinson y Masuhara (2005). De ese modo, nos parece que en este momento el profesor podrá aportar más informaciones sobre otras maneras de saludar, incluyendo aspectos del lenguaje corporal, como los gestos,¹² por ejemplo, pues, como señala Oliveira (2019, p. 12), “el uso de los gestos en LE tiene una fundamental importancia como soporte para enseñar/aprender una lengua. En este caso, se usan los gestos como auxiliares de enseñanza, sea en un contexto gramatical, cultural, etc.”

En la segunda actividad, (cf. Ficha 1, Act. 2) se propone una situación de una entrevista de empleo, temática trabajada durante el capítulo. Los alumnos tendrán que hacer una entrevista de trabajo y utilizar las estructuras del recuadro, al igual que en la actividad 1. Llamamos la atención también para el cuadro a la izquierda de la actividad donde se menciona que hay que utilizar las expresiones de cortesía. Nos parece que este sería un momento adecuado para incorporar explicaciones sobre lo que suele ser actos de habla corteses en español conforme los aspectos socioculturales de cada región, por ejemplo, pues:

Al interactuar se ponen en juego las relaciones interpersonales; y, sin duda, de la buena marcha de éstas depende el éxito de la comunicación, la felicidad o infelicidad de los actos de habla [...] Que la actividad lingüística sea también actividad social y la cortesía, una de estas principales actividades sociales que colabora al éxito conversacional. (BRIZ GÓMEZ, 2010, p. 1)

Otro punto acerca de esta actividad hace referencia al contexto en que deberán desarrollar la misma. Por tratarse de una entrevista se pide que hagan en un contexto formal, utilizando la tercera persona de singular “Usted”. En esta actividad una vez más, tenemos una situación donde, con las estructuras listas el aprendiz no podrá desarrollar una situación más

¹² Diccionario de gestos españoles: <https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>

comunicativa, sino repetir lo que le es presentado y no habrá una interacción oral más significativa. Con relación a la forma de tratamiento en el capítulo, inicialmente, en la parte gramatical el libro solo hace referencia a cómo se da el tratamiento formal e informal en España, y más adelante en otra parte es que menciona de relieve el “Voseo” que es utilizado en otros países de América Latina.

La tercera actividad (cf. Ficha 1, Act, 3) propone un diálogo para tratar de hábitos cotidianos. En esa actividad se presentan las mismas estructuras para saber las horas, hablar de fechas y etc. Dicha actividad se enfoca en hablar de los hábitos cotidianos, sin embargo, solo da formas para que el aprendiz pueda utilizar, en otras palabras, también no permite al alumno utilizar su conocimiento del mundo o desarrollar su capacidad discursiva, tampoco se enfoca en aspectos prosódicos o de la entonación. Da el comando al alumno, y se espera que éste venga a desarrollar lo que se pide. Aquí podemos ver que la actividad no cumple con lo que postula los PCN (1998), cuando plantean que el estudio de una LE basado en la repetición de estructuras acaba por resultar en la desmotivación del alumno al estudiar una LE.

En la siguiente actividad (cf. Ficha 1, Act. 4), hay una práctica donde se espera que el aprendiz venga a desarrollar una interacción en el supermercado. Aquí se espera la actitud del alumno para poder llegar a un centro comercial y hacer una determinada compra. Sin embargo, la actividad solo trae algunas estructuras hechas para que el alumno pueda hacer uso y no le da herramientas para que se pueda haber una producción oral más efectiva, una vez que, este estudiante tiene que contar con el soporte de poseer un conocimiento previo acerca de las formas de pago en aquella situación, que tipo de moneda se debe utilizar, por ejemplo. Al salir a comprar en un determinado lugar el aprendiz tiene que estar atento a muchos factores que vengan a ayudarlo a comunicarse con éxito, de ahí que la actividad no da los subsidios necesarios.

Para hablar de gustos la actividad (cf. Ficha 1, Act. 5) propone a los alumnos en parejas preguntar uno al otro acerca de sus gustos. En esta, percibimos que se trata de una interacción más mecánica y estructural, donde los aprendices preguntan y contestan, no abre espacio para que haya una interacción oral más amplia y que desarrolle ahí la práctica discursiva de uno, por ejemplo. Tampoco se percibe que la actividad se enfoca en proporcionar al alumno una mayor exploración sobre conocimiento del mundo. De esa forma, notamos que la actividad deja de trabajar con temáticas y ya pasa a algo más gramatical.

Tras el análisis del primer volumen, daremos continuidad ahora con las actividades del segundo libro.

5.2. “Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 2)

Al igual que el libro anterior, en este encontramos también ocho (8) actividades de Producción Oral ubicadas en la sección *Para charlar y escribir*. Las actividades están divididas en 3 diálogos con 2 o 3 personas, 2 debates en grupos de 4 alumnos, 1 entrevista, 1 actividad en que el alumno tendrá que salir haciendo preguntas a los demás compañeros y 1 juego. Las temáticas propuestas varían desde “*expresiones de localización, el debate con temas sugeridos (pena de muerte, trabajo infantil), los viajes, sucesos pasados, estados de ánimo, entrevista y futuro de la humanidad.*” Al igual que el tomo 1, en éste también fueron analizadas todas las actividades, sin embargo, discutiremos aquí solo 4 de las propuestas en el libro didáctico.

En la primera actividad (cf. Ficha 2, Act. 1), la propuesta es que los alumnos utilicen expresiones de localización. Para ello, se presenta un mapa con algunos puntos turísticos de La Habana y la producción oral se dará mediante un diálogo donde el estudiante preguntará al otro cómo llegar en un lugar específico. Así como las actividades ya mencionadas hay el recuadro con estructuras de localización. Dicha actividad busca que el alumno sepa interactuar con el otro en busca de informaciones sobre llegar a un lugar, sin embargo, si nos atenemos al contexto que es dado por la actividad que se centra en la capital de Cuba, La Habana, percibimos que la misma no da subsidios suficientes para que los alumnos puedan desarrollar la actividad como se espera, eso se da, por ejemplo, con relación a algunos factores: uno de ellos es el conocimiento del mundo, donde el alumno quizás no tendrá los conocimientos acerca de la ciudad citada, y que para esto tendría de haber hecho una investigación previa para que pudiera coleccionar más informaciones, leer o ver videos en internet para aumentar sus conocimientos y solo después dirigirse a la actividad de hecho. Ante esto, resaltamos la importancia de los alumnos hacer una investigación antes sobre la temática, pues, según Gelabert, Bueso y Benítez (2002, p. 12), “la falta de conocimientos previos sobre un tema o el desconocimiento de una situación y su contexto pueden provocar en el estudiante de una lengua extranjera una falta de interés y motivación producida por la imposibilidad de comprensión.”

La siguiente actividad (cf. Ficha 2, Act. 2) trae la propuesta de trabajar con la argumentación. Los alumnos elegirán un tema y a partir de ello, en grupos de cuatro personas, harán un debate. La propuesta inicial de la actividad nos parece buena una vez que busca que los discentes discutan distintos temas que van desde pena de muerte, trabajo infantil hasta control de internet. Sobre los temas, resaltamos la importancia que estos tienen en el aula de E/LE, una vez que “el análisis de las interacciones orales y escritas en el salón de clase es un medio privilegiado para tratar de los temas transversales al enfocarse en las selecciones

lingüísticas que las personas hacen al actuar en el mundo social” (PCN, 1998, p. 43, traducción nuestra)¹³. Además, dichos temas también pueden focalizarse desde un análisis comparativo, en que estarán en pauta cuestiones de Brasil y de los demás países (PCN, 1998), en nuestro caso, los de habla hispana, por ejemplo. Por otro lado, hay algunos puntos que merecen nuestra atención al plantear una actividad así, como, por ejemplo, al proponer que se haga un debate el autor presume que los discentes dispongan de un conocimiento previo y que este sea suficiente para que los aprendices sepan debatir, exponer opiniones, puntos de vista sobre aquel tema. De ahí que esto suele ser un problema dado que muchos alumnos pueden no disponer de un conocimiento del mundo amplio para hablar de los temas, aún más tratándose de la cuestión que tendrán que debatir en una LE. De ese modo, hay que trabajar con ellos anteriormente las características de la argumentación, saber cómo argumentar y no encontramos en el capítulo un apartado en específico que trabaje eso.

Otro punto hace referencia al léxico de los alumnos, una propuesta así exige que ellos dispongan de un vocabulario más allá de lo que tienen costumbre de utilizar en las clases. Se hace imprescindible y necesario que ellos puedan haber investigado sobre las temáticas antes, leer, ver materiales en clase o en casa para que a la hora de la práctica oral estos puedan estar dotados de información y léxico adecuado para este tipo de actividad.

En esta actividad (cf. Ficha 2, Act. 3), los alumnos tendrán que desarrollar en grupos de 3 personas una conversación en un hotel, estación de trenes o en un aeropuerto. Aquí percibimos que la actividad una vez más, trae el recuadro con las estructuras que ellos podrán hacer uso, entretanto, notamos que, aunque la conversación haya que ser llevada a cabo en estos lugares, esta no da un direccionamiento mayor al alumno, es decir, están en un hotel, pero ¿en qué lugar?, ¿ciudad o país?, ¿cuál es la variedad empleada en esta comunidad de habla? ¿En qué sociedad están sometidos?, o sea, los alumnos harán la conversación, sin embargo, no podrán desarrollarla de acuerdo como si estuvieran en una comunidad de habla específica.

Para esta actividad (cf. Ficha 2, Act 5), no se trabaja una temática, el autor vuelve a una actividad que busque explorar más la estructura gramatical, trabajando así los sucesos pasados. La propuesta gira alrededor de un juego donde los alumnos en grupo harán preguntas al compañero que se encuentra a su lado. Hay un recuadro con estructuras al igual que en otras actividades ya mencionadas e incluso trae también unos ejemplos de cómo serían las preguntas que ellos deben hacer. Tras esto, observamos que esta actividad no se enfoca y no busca ampliar

¹³ A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social (PCN, 1998, p. 43).

el conocimiento del mundo de los alumnos, se centra más en trabajar la estructura gramatical en sí, dejando de lado otros tipos de conocimiento que ellos podrían emplear en la práctica, haciendo así a una producción oral más artificial.

Pasaremos ahora al análisis del tercer y último libro de la colección.

5.3. “Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 3)

El último libro de la colección al igual que los dos anteriores también trae ocho (8) propuestas de actividades de producción oral, que se dividen en 6 diálogos tanto en parejas como en grupos, 1 actividad de argumentación y 1 discusión. Las temáticas incluyen temas como *trabajo infantil*, *preservación de la naturaleza*, *el cine (películas violentas)*, *recetas de comida (instrucciones)* y *expresar deseos*. A continuación, discutiremos el análisis de 6 de las 8 actividades propuestas.

La primera actividad de este volumen (cf. Ficha 3, Act. 1) no da a los alumnos una situación en que puedan desenvolver una práctica oral. Se pide a los discentes que en parejas elijan un tercero para que puedan hablar sobre él haciendo suposiciones. La actividad se centra más en la forma, es decir, se nota que la preocupación de la actividad está más relacionada en que el alumno utilice la estructura en dicha conversación, no enfocándose tanto en una actividad con un carácter más comunicativo. Además, hay diversas posibilidades para que uno pueda emplear en una conversación las suposiciones, las probabilidades, dudas, dar consejos, es decir, la actividad aporta todo eso y al final puede ocurrir de causar más confusión al estudiante que simplemente facilitar la práctica oral de éste.

La segunda actividad (cf. Ficha 3, Act. 3), pide a los alumnos que en parejas hablen de otra persona conocida y a partir de eso formulen frases expresando dudas, deseos, posibilidades y etc. Otra vez, notamos que la actividad es de carácter más gramatical, y no posibilita al alumno desarrollar su capacidad discursiva dentro de un determinado contexto o situación. La actividad de cierto modo, como ya mencionado en otra actividad, se preocupa más con el uso gramatical que con la situación comunicativa.

Aquí, hay otra actividad (cf. Ficha 3, Act 3), que trabaja la argumentación con los estudiantes. Se pide que los discentes utilicen las expresiones argumentativas del recuadro para dar sus opiniones acerca de temas como el trabajo infantil, preservación de la naturaleza, descontaminación de los ríos y etc. La propuesta de la actividad busca hacer que los alumnos expresen sus opiniones acerca de dichos temas, sin embargo, hace falta, dar al alumno recursos necesarios para que este pueda de hecho hablar sobre un determinado tema. Poseer léxico sobre

el asunto, informaciones recientes y aportar cosas nuevas de la temática, son algunos puntos que deben ser adquiridos antes de ir para la práctica oral. Investigaciones en internet hechas en casa o en el laboratorio de la escuela pueden resultar en que los discentes estén preparados para poder hablar sobre el tema. Otro punto que nos ha llamado la atención dice respecto a la cuestión de la argumentación. En el capítulo hay solo un tópico que trata de este tema denominado *Aprende un poco más*, donde ahí encontramos algunas consideraciones acerca de la argumentación y luego un texto para identificar tales características. Durante todo el capítulo hay solo este tópico, o sea, la acción de argumentar no fue explotada de una manera suficiente, resultando en que cuando el alumno esté ante una práctica oral y tenga que exponer su opinión sobre un tema, este, probablemente, se sentirá inseguro por no saber hacerlo en la LE.

En la actividad (cf. Ficha 3, Act. 5), hay la propuesta de una charla entre tres amigos acerca de las pinturas presentadas en el capítulo, a saber: *Mujer llorando* y *Guernica* ambos de Pablo Picasso y *Mujer delante del sol*, de Joan Miró. En la charla los alumnos tendrán que decir sus opiniones sobre las pinturas. Aquí percibimos el enfoque sobre la estructura que los alumnos tendrán que utilizar en la charla, por otro lado, es una actividad diferente de las demás, pues la temática del capítulo busca trabajar con el arte. El contenido de la actividad nos parece bueno, sin embargo, la práctica se concentra más en la gramática, lo que puede generar una producción oral más mecánica.

Para la actividad (cf. Ficha 3, Act. 6), la propuesta gira alrededor de la temática del Cine. Diferentemente de las otras actividades, notamos que aquí se busca explotar más el conocimiento del mundo de los estudiantes acerca de las películas. Otro punto hace referencia a las preguntas planteadas que involucran ahí la cuestión de la violencia en las películas, eso de cierto modo, permite al alumno exponer su opinión de forma crítica, es decir, que los aprendices puedan pensar, reflexionar y discutir dichas cuestiones de modo consciente.

Ya la actividad (cf. Ficha 3, Act. 7) es una propuesta de producción oral que pide a los alumnos que formen grupos y cuenten chismes unos a los otros, y los que escuchan hagan preguntas para saber los detalles. Algunos puntos nos llamaron la atención en dicha actividad, como, por ejemplo, su enfoque se da en la forma donde se pide que los alumnos utilicen el discurso indirecto. El otro punto, dice respecto a la propuesta de la actividad en sí, es decir, la temática del capítulo es sobre *La literatura y la música*, ya la actividad pide a los alumnos que cuenten chismes, no hay una conexión de la temática trabajada en el capítulo con la actividad. De esa forma, esa propuesta podría haber sido planteada de una manera distinta, abordando textos literarios por medio de la lectura y después haciendo un debate sobre el texto o quizás sobre la música y ahí se podría enfocar también en ritmos de música de un país en específico.

Como mencionado, es una actividad que busca trabajar la forma y no aspectos culturales. Por otro lado, se podría haber hecho esta propuesta de una manera distinta y que proporcionará a los discentes un censo más crítico ampliando no sólo su conocimiento del mundo sino también trabajando los aspectos culturales. Sobre esto, Miquel y Sans (2004, p. 3) señalan que:

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable.

Ante lo expuesto, tras el análisis, pudimos identificar que, aunque las actividades propuestas busquen trabajar la producción oral en el Bachillerato, fueron encontrados algunos fallos en ellas, lo que nos permitió reflexionar y discutir lo que sería más oportuno para que estas pudieran tener una mejor interacción oral.

6 CONCLUSIÓN

Considerando la gran importancia que conlleva el desarrollo de la Producción Oral en una clase de E/LE, con este trabajo buscamos analizar las actividades propuestas en una colección de libros didácticos de español para el Bachillerato y verificar si estas cumplen un papel comunicativo.

En nuestro análisis identificamos que gran parte de las actividades se centran más en la gramática, algunas trabajan con temáticas (viajes, entrevistas de empleo y etc.). Sin embargo, dichas temáticas son en realidad, minoría. En el primer volumen, las actividades se mezclan entre diálogos y entrevistas, siempre acompañadas de un recuadro con las estructuras que los alumnos deben utilizar, dichas construcciones, probablemente, resultará en que las prácticas orales de los alumnos sean más artificiales, pues, uno pregunta y el otro solo contesta. Ya en el segundo volumen, para algunas actividades es dada una situación para que ellos puedan desenvolver la oralidad. Sin embargo, percibimos como, por ejemplo, en la actividad de La Habana, no se trabaja antes con más profundidad aspectos culturales de esa ciudad, con eso se propone en la actividad que los alumnos intenten llegar a un determinado lugar, pero no les dan recursos previos sobre esta. Otro punto dice respecto a las actividades de argumentación, en que se espera del aprendiz exponer opiniones sobre un tema en específico, entretanto, eso puede llevar al alumno a no saber qué decir a causa de que no habrá conocimiento suficiente de léxico e incluso de la temática, hay que investigar antes sobre esa temática para que sea posible su

discusión. Sobre el tercer volumen, la mayoría de las actividades no trabajan con situaciones del día a día, es decir, simular una situación en un contexto real, en la calle o en un restaurante, por ejemplo. Son dadas las orientaciones y en seguida las estructuras para que se pueda reproducir, notamos que su enfoque se centra más en utilizar la gramática independiente de la situación. Otro punto que vale la pena recalcar es con relación a los capítulos que trabajan con el *Arte, Cine, Literatura y la música*, en que esperábamos encontrar, que en las actividades fuesen trabajadas estos contenidos, pero de los tres, solo dos trajeron una actividad que involucra la temática, que fue las que buscaron tratar de las pinturas y del cine. Justamente el capítulo en que se podría haber trabajado con la literatura, trajo una práctica con un tema totalmente ajeno a éste.

Ante esto, identificamos que las actividades sufren una progresión en cuanto a su dificultad, cuando pasamos de un libro hacia otro. Por otro lado, se percibe que muchas de las actividades no simulan efectivamente una situación comunicativa al alumno, lo que, probablemente, causará fallos en su producción. El otro punto observado, se refiere a los aspectos culturales que tampoco son explotados de manera significativa, enfocándose así, más en actividades de carácter gramatical.

A modo de cierre, esperamos con este estudio haber planteado algunas cuestiones referentes a las actividades de producción oral propuestas a los alumnos del Bachillerato, y que estas puedan contribuir para que se den más atención a esta habilidad y la manera como ella está puesta a alumnos de la enseñanza básica en los libros didácticos.

REFERENCIAS

ABAD, Mabel; TOLEDO, Gloria. Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). **Onomázein**: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, v. 13, p. 135-145, ene. 2006. Semestral. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6464154>. Acceso en: 04 ago. 2021.

BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. **Carabela**, España, v. 47, p. 5-36, feb. 2000. Semestral. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/47.htm. Acceso en: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, D.F.: Ministério da Educação, 2018. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acceso en: 20 mayo 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acceso en: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIZ GÓMEZ, Emilio Antonio. La cortesía al hablar español. *In*: III JORNADAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE EN CHINA, 3., 2010, Pekín. **Suplementos SinoELE**. Pekín: 2010. p. 1-22. Disponible en: <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-oviedo/destrezas-en-espanol-hablado-y-escrito/briz-2010-la-cortesia-al-hablar-espanol/14841914>. Acceso en: 25 mar. 2022.

BORES, Monserrat; CAMACHO, Lorena. Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de E/LE. *In*: LI CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA DE PROFESORES DE ESPAÑOL (AEPE), 51., 2016, Palencia. **Actas [...]**. España: Agilice Digital, 2017. p. 131-146. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_51_13.pdf. Acceso en: 03 ene. 2022.

CALDERONE, Marina. **Materiales didácticos: una metodología para su producción en la era de las TIC.** 2015. Disertación (Maestría en Diseño orientada a la Estrategia y la Gestión de la Innovación) – Escuela de Tecnología, Universidad Nacional Tecnológica del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Junín, 2015. Disponible en: <https://repositorio.unnoba.edu.ar/xmlui/handle/23601/157>. Acceso en: 22 dic. 2021.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. **Enseñar lengua.** 9. ed. Barcelona: Graó, 2003.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** 2002. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Instituto de Estudios del Lenguaje, Universidad Estatal de Campinas, Campinas, 2002. Disponible en: https://dml.fllch.usp.br/sites/dml.fllch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf. Acceso en: 15 ene. 2022.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 59-68, 2000. Disponible en: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/reu/article/view/2665>. Acceso en: 04 abr. 2022.

CORTÉS BUENO, Esther. **El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado.** 2017. 460 f. Tesis (Doctorado) - Curso de Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana y Departamento de Ciencias del Lenguaje, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=147965>. Acceso en: 27 nov. 2021.

DELGADILLO MACÍAS, Rosa Esther. ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? **Tinkuy: Boletín de investigación y debate**, España, n. 11, p. 107-119, mayo. 2009. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303901>. Acceso en: 22 dic. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-58.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; MACIEL, Alexandra Sin. La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 2, p. 415-433, set. 2007. Trimestral. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15726>. Acceso en: 09 jun. 2021.

GARCÍA NARANJO, Josefa. Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/LE. **Carabela**, España, n. 47, p. 111-132, feb. 2000. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_111.pdf. Acceso en: 03 ene. 2022.

GELABERT, María José; BUESO, Isabel; BENÍTEZ, Pedro. **Producción de materiales para la enseñanza de español.** Madrid: Arco Libros, S.L., 2002.

INSTITUTO CERVANTES (España). **El español: una lengua viva: informe 2020.** Madrid:

Instituto Cervantes, 2020. 105 p. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf.
 Acceso en: 14 jul. 2021.

LLACH, María del Pilar Agustín. La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. **Las Destrezas Orales En La Enseñanza del Español L2-Le**: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño, v. 1, p. 161-174, set. 2006. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>. Acceso en: 26 jun. 2021.

MADRID, Daniel. Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. **Revista de Enseñanza Universitaria**, Sevilla, n. extraordinario 1, p. 213-232, 2001. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2731098>. Acceso en: 22 dic. 2021.

MANGA, André-Marie. El Desarrollo de la Expresión Oral en Las Aulas de Español Lengua Extranjera. **Syllabus Review: Human& Social Science Series**, Yaoundé, v. 3, n. 1, p. 153-171, 2012. Disponible en:
https://www.ens.cm/files/syllabus_lettres/Syllabus_Review_3_1_2012__153-_171.pdf.
 Acceso en: 04 ago. 2021.

MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. Manual do Professor. 3 vols. São Paulo: Ática, 2011.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **RedELE**: Revista Electrónica de Didáctica ELE, España, n. 0, p. 1-13, mar. 2004. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>. Acceso en: 05 mayo 2022.

MORALES MUÑOZ, Pablo Alberto. **Elaboración de material didáctico**. 1. ed. Estado de México: Red Tercer Milenio, 2012. Disponible en:
<http://aliatuniversidades.com.mx/rtm/index.php/producto/elaboracion-de-material-didactico/>.
 Acceso en: 20 ene. 2022.

MORENO, Amanda Brandão Araújo. LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL: historia, legislación, resistencias. **Iberoamérica Social**: Revista-red de estudios sociales, [s.l.], n. XIII, p. 61-78, dic. 2019. Disponible en:
<https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/401>. Acceso en: 13 mayo 2022.

OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. **Los heterosemánticos gestuales entre España y Brasil**: propuestas de actividades de E/LE a aprendices brasileños. 2019. 34 h. Trabajo de Conclusión de Curso (Grado de Letras Español) – Universidad Federal de Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras Lengua Española y sus Literaturas, Fortaleza, 2019. Disponible en: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47147>. Acceso en: 15 mayo 2022.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas**. Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services - SBS, 2005.