



**UNIVERSIDAD FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EN LETRAS: LENGUA ESPAÑOLA**

**JANAINA DOS REIS LUCENA**

**EL TRATAMIENTO DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN EL LIBRO  
DIDÁCTICO “SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA 3”.**

**CAMPINA GRANDE, PB**

**2024**

**El tratamiento de los aspectos socioculturales en el libro didáctico “Sentidos en Lengua Española 3”**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Língua Espanhola.**

**Orientador: Professor Dr. Idelso Espinosa Taset.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2024**

L935t

Lucena, Janaina dos Reis.

El tratamiento de los aspectos socioculturales en el libro didáctico “Sentidos en Lengua Española 3” / Janaina dos Reis Lucena. – Campina Grande, 2024.

48 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Espanhola) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Idelso Espinosa Taset".

Referências.

1. Material Didático. 2. Livro Didático – Sentidos en Legua Española. 3. Ensino ELE. 4. Tratamento de Aspectos Socioculturais. I. Taset, Idelso Espinosa. II. Título.

CDU 811.134.2(07)(04)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA

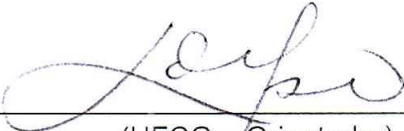
**ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO**


Aos 21 dias do mês de novembro de 2024, a partir das 18:30, no Auditório da UAL, foi realizada a sessão de Defesa de Monografia de Graduação, intitulada ***El tratamiento de los aspectos socioculturales en el libro didáctico "Sentidos en Lengua Española 3"***, da aluna **Janaina dos Reis Lucena**, matrícula 118230626, sob a presidência do Dr. Idelso Espinosa Taset (orientador), que juntamente com as professoras Dra. Lorena Gois de Lima Cavalcante e MS. Ákyla Mayara Araújo Camêlo compôs a Banca Examinadora. Após a exposição oral da graduanda, os professores avaliadores realizaram a argüição. Em seguida, a Banca reuniu-se para finalizar a avaliação e considerou o trabalho

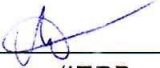
(X) Aprovado sem restrições Nota (9)  
( ) Aprovado com sugestões de modificação Nota \_\_\_\_\_  
( ) Indicado para reformulação e nova defesa no prazo de até 45 (quarenta e cinco) dias a partir desta data

Justificativas e Comentários da Banca

Banca Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
(UFCG – Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
(UFCG – Examinadora)

  
\_\_\_\_\_  
(IEPB – Examinadora)

Campina Grande, 21 de novembro de 2024

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, doy gracias a Dios, autor y consumidor de mi fe, por darme fortaleza, sabiduría y salud a lo largo de este camino académico. Sin tu gracia no habría alcanzado este importante hito en mi vida.

A mi familia, que siempre me ha apoyado para seguir adelante, especialmente a mi hijo Fillype Fernando Lucena Oliveira, por su paciencia y amor incondicional durante todas las horas dedicadas a este TCC. Y en memoria de mis padres (Laudelino Lucena Sobrinho y Solange dos Reis Lucena), quienes, si estuvieran vivos, estarían felices por este logro.

Gracias también a mis profesores Leandra Farias, Júlio Cesar, Isis Milreu, Lorena Gois, Fabricio Cordeiro, Secundino Vigón, Michele Ferreira, Karolina Bento y Milena Meira, por todo el conocimiento compartido, por su dedicación y estímulo para buscar siempre más.

A mis compañeros de curso Francicleik, Gessica, Carol, Aline, Hugo, Jálison, Alana y Flavia, muchas gracias por estar a mi lado en muchos momentos, les deseo éxito en todo. Especialmente Carol por estar tan presente en este camino de estudio, en las alegrías y dificultades.

Un agradecimiento especial a mi supervisor, Idelso Espinosa, cuya guía, paciencia y dedicación fueron fundamentales para la realización de este trabajo. Su experiencia y sabiduría fueron fundamentales en cada etapa hasta la conclusión final. Gracias por todos los consejos y por la confianza depositada en mí.

## RESÚMEN

El objetivo de esta investigación era analizar el tratamiento que se da a los aspectos socioculturales en el volumen 3 del libro de texto de lengua española Sentidos (2016), de las autoras Luciana Maria Almeida de Freitas y Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Su base teórica está integrada por los conceptos de cultura (BRITO, 2004; CANDAU, 2008; CORTI, 2019), interculturalidad en la clase de ELE (CORBETT 2003; FIGUEIREDO, 2010; GARCIA, 2007), competencia comunicativa (BATEMAN, 2002; CHOMSKY, 1972; HYMES, 1971), enfoque de la enseñanza de lenguas no nativas (ALMEIDA). FILHO, 1993; ANTÔNIO, 1963; ABADÍA, 2000), Material didáctico (TOMLINSON, 1988; 2004; CORACINI, 1999B, SALAS, 2004), y Libro de texto (PEREIRA, 2004; RICHARDS, 1998; CORACINI 2010), entre otros. Se revisaron estudios empíricos sobre el tema resultantes de investigaciones bibliográficas. Como metodología nos basamos en la investigación cualitativa. Primero se identificaron las actividades de naturaleza sociocultural. Luego se contabilizaron y compararon con el número de tareas orientadas al desarrollo de otros componentes necesarios para la construcción de la competencia comunicativa y, finalmente, se evaluó la calidad del tratamiento de la cultura. El análisis realizado mostró un tratamiento inadecuado de los aspectos socioculturales tanto em materia de cantidad como de calidad de las actividades del libro de texto.

**Palabra-Clave:** Material didáctico; Libro didáctico, enseñanza ELE; Tratamiento de aspectos socioculturales.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o tratamento dado aos aspectos socioculturais no volume 3 do livro didático de língua espanhola Sentidos (2016), dos autores Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Sua base teórica está integrada pelos conceitos de cultura (BRITO, 2004; CANDAU, 2008; CORTI, 2019), interculturalidade na aula ELE (CORBETT 2003; FIGUEIREDO, 2010; GARCIA, 2007), competência comunicativa (BATEMAN, 2002; CHOMSKY, 1972; HYMES, 1971), abordagem ao ensino de línguas não nativas (ALMEIDA). FILHO, 1993; ANTÔNIO, 1963; ABADÍA, 2000), Material didático (TOMLINSON, 1988; 2004; CORACINI, 1999B, SALAS, 2004) e Livro didático (PEREIRA, 2004; RICHARDS, 1998; CORACINI 2010), entre outros. Foram revisados estudos empíricos sobre o tema resultantes de pesquisa bibliográfica. Como metodologia nos baseamos na pesquisa qualitativa. Primeiramente foram identificadas atividades de natureza sociocultural. Em seguida, foram contabilizadas e comparadas com o número de tarefas voltadas ao desenvolvimento de outros componentes necessários à construção da competência comunicativa e, por fim, avaliou-se a qualidade do tratamento da cultura. A análise realizada mostrou um tratamento inadequado dos aspectos socioculturais, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade das atividades do livro didático.

**Palavras Chaves:** Material didático; Livro didático, ensino ELE; Tratamento de aspectos socioculturais.

## **LISTA DE TABLAS**

**Tabla 1. Revisión bibliográfica**

**Tabla 2. Estructura de las unidades del libro**

**Tabla 3. Organización los apéndices**

**Tabla 4. Resumen cuantitativo de tipos de actividades**

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNCC – Base Curricular Común Nacional**

**ELE – Español Lengua Extranjera**

**FNDE – Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación**

**LDBEN – Lineamientos y Bases de la Educación Nacional**

**LE – Lengua Extranjera**

**MD – Material Didáctico**

**PNLEM – Programa Nacional de Livros didácticos para educación secundaria.**

**PNLD – Programa Nacional de Libros didácticos**



## SUMÁRIO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>08</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Concepto de Cultura.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Interculturalidad en las clases de ELE.....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 Competencia Comunicativa.....</b>	<b>14</b>
<b>2.4 Enfoque de Enseñanza de lenguas no nativas.....</b>	<b>16</b>
<b>2.5 Material didáctico .....</b>	<b>19</b>
<b>2.6 Libro didáctico.....</b>	<b>20</b>
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>31</b>
<b>PRESENTACIÓN Y ANALISES DE LOS DADOS.....</b>	<b>35</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>48</b>

## INTRODUCCIÓN

Saber que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera implica mucho más que simplemente adquirir habilidades gramaticales, también incluye comprender los matices culturales y sociales los países donde se habla esa lengua. Cuando el material didáctico no aborda esos aspectos, el aprendizaje se vuelve superficial y limitado, ya que el estudiante pierde la oportunidad de comprender cómo se utiliza la lengua en contextos reales. La cultura influye directamente en la forma en que nos comunicamos, por lo que, a la hora de aprender un nuevo idioma, conocer los contextos culturales ayuda a enriquecer el proceso educativo y hace que el uso del idioma sea más natural.

El material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras es una de las herramientas más importantes. En ocasiones es la única fuente de contacto con la lengua, además de ser un instrumento de apoyo al aprendizaje. En este sentido, el libro de texto de lengua española, como cualquier otro material educativo, debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes para ser eficaz en el proceso de enseñanza, incluido su contexto sociocultural.

Sin embargo, la referida adaptación del material didáctico no siempre constituye una alternativa viable ni adecuada

Esta refutación refuerza la importancia de crear materiales didácticos que reflejen la realidad social y cultural de los estudiantes, especialmente cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera. Este aprendizaje no puede aislarse del contexto cultural, por lo que no existe una enseñanza descontextualizada.

En este estudio se observa que los aspectos socioculturales no son tratados con la debida atención en el libro didáctico analizado, lo que se considera una falla relevante en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una nueva lengua. Como ya se dijo, la enseñanza de lenguas extranjeras debe ir más allá de las estructuras lingüísticas y asociarse a contextos socioculturales.

El corpus de este estudio es el libro *Sentidos en Lengua Española – volumen 3*, de las autoras Luciana Maria Almeida de Freitas y Elzimar Goettenauer de Marins Costa, adoptado por escuelas secundarias públicas y privadas. Esta investigación tiene como objetivo identificar, describir y analizar el tratamiento dado a los aspectos socioculturales de este libro de texto (LD).

Como aporte teórico, esta investigación se basa en Saraiva (2003), Brito (2004), Paraquett (1998), Lessa (2013), Corti (2019), Moreira (2012), Kramsch (1998), Tomlinson (1988) y Coracini (1999), quienes reflexionan sobre la importancia de la cultura y sus aspectos socioculturales en las

clases de español como lengua extranjera, así como el papel del material didáctico para la didáctica de lenguas no nativas.

El método de investigación utilizado en la elaboración del trabajo es cualitativo, por ser una metodología de investigación exploratoria, en la que buscamos comprender y explorar el objeto analizado.

Este informe consta de 6 capítulos. En el primero, se ofrece una breve descripción de los materiales didácticos y la importancia de prepararlos para la enseñanza de una lengua extranjera. En el aporte teórico se desarrollan los conceptos de cultura, interculturalidad en las clases de ELE, competencia comunicativa, enfoque de enseñanza de lenguas no nativas, material didáctico y libro de texto, seguido de los resultados de investigaciones bibliográficas sobre el tema. La metodología describe cómo está estructurado el libro. Otro capítulo está dedicado a la presentación y análisis de datos y el último aborda las consideraciones finales.

## 2.0. Fundamentación Teórica

Este capítulo presenta los supuestos teóricos que sustentaron el presente estudio y una reseña de las investigaciones empíricas publicadas en Brasil sobre el tratamiento dado a los aspectos socioculturales en el libro didáctico “Sentidos en lengua española 3”.

A continuación, describo los conceptos de cultura (BRITO, 2004; CANDAU, 2008; CORTI,2019; LESSA, 2013; MOREIRA,2012; PARAQUETT, 1998; SARAIVA,2003), interculturalidad en la clase de ELE (CORBETT 2003; FIGUEIREDO, 2010; GARCIA, 2007; PARAQUETT, 2011), competencia comunicativa (BATEMAN, 2002; CHOMSKY,1972; HYMES, 1971; KRAMSCH,1993; LLOBERA,1995; RODRIGO,1999), enfoque de enseñanza de lenguas no nativas (ALMEIDA FILHO, 1993; ANTHONY, 1963; MELERO ABADÍA, 2000; RICHARDS; ROGERS,1986, RICHARDS Y RODGERS,2001; HYMES,1972). Material didáctico (TOMLINSON, 1988;2004; CORACINI ,1999B; TOMLINSON Y MASUHARA, 2005; WILLIAMS, 1983; LEITE, 2003; SALAS ,2004; HARMER, 2003; CORACINI, 2010; 1999; RAMOS, 2009; CELANI, 2004; LEFFA,2008). Libro didáctico (PEREIRA, 2004; RICHARDS, 1998; CORACINI 2010; RAMOS 2009; CELANI 2004; TOMLINSON 2005; LEFFA 2008; CUNNINGSWORTH 1995).

Comenzaré definiendo los conceptos relacionados con el tema mencionado anteriormente.

### 2.1. Concepto de cultura

El concepto de cultura se refiere al conjunto de creencias, tradiciones y costumbres de un grupo social específico. A través de la comunicación, el reflejo o la imitación de las siguientes generaciones, se puede transmitir. Por tanto, no requiere una definición cerrada, sino varias perspectivas y definiciones que hacen que este término sea integrador y variado.

Para Saraiva (2003, p. 11), el término incluye todos los objetivos u operaciones que se producen de modo natural como es el caso del habla que es una condición de la cultura, puesto que es mediante el habla que se comunican emociones o concepciones mentales. Ese mismo autor define cultura como “[...] el conjunto de actividades recreativas o utilitarias, intelectuales y afectivas que caracterizan específicamente a un determinado pueblo” (p.11).

El autor, defiende que la cultura es muy relevante en la enseñanza de ELE, ya que será lo que permita comprender, interactuar, comunicarse, es decir, el conocimiento de la cultura permite

al alumno percibir el mundo de la lengua extranjera. Además de adquirir conocimientos, permite que se produzca la comunicación, de ahí la competencia comunicativa.

Brito (2004 p.43) destaca que “En el proceso de enseñanza-aprendizaje, lengua, cultura y sociedad constituyen un conjunto cuyos elementos se involucran mutuamente, son inseparables, uno no aparece sin el otro”.

Por lo anterior, se puede ver la importancia de tal comprensión, que propone la enseñanza de una lengua extranjera a partir del énfasis en el trabajo con la práctica de la lectura donde se consideran las diversidades culturales, que son parte del proceso educativo y social.

Así, competencia y objetivo se complementan para potencialmente “insertar” el estudiante en el contexto lingüístico cultural” (PARAQUETT, 1998, p. 118) y brindar oportunidades para una formación profesional más humanizada, en la que el conocimiento sociocultural favorezca la interacción culturalmente informada con diferentes públicos. Todo esto tiene implicaciones didácticas en el sentido de que la construcción de la competencia comunicativa de los aprendientes supone que la clase de LE-L2 aborde tanto el funcionamiento del código lingüístico como el tratamiento adecuado de los aspectos socioculturales propios de la lengua en cuestión.

Lessa (2013. p. 25) llama la atención sobre el papel del profesor de español a la hora de llenar los vacíos que presentan los materiales didácticos. Según este autor, es responsabilidad del docente traer a las clases de español las culturas y variedades lingüísticas que se borran de los materiales didácticos.

En ese sentido, Corti (2019) argumenta que resulta difícil concebir el aprendizaje de lenguas como un proceso exclusivamente lingüístico. Es por esto que actualmente la cultura se considera una parte integral del proceso de aprendizaje de idiomas. Por tanto, en la enseñanza de lenguas extranjeras la cultura ha estado menos presente a lo largo de los años y la enseñanza del español como lengua extranjera (ES) no se ha asociado a este fenómeno.

Moreira y Figueiredo (2012) destaca claramente que “La lengua es un reflejo de la cultura, porque, al mismo tiempo que la lengua es parte de la cultura, también es algo que la constituye”. (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2012, p. 147).

Para Kramsch (1998), el lenguaje se basa en un sistema de signos y tiene un valor cultural en sí mismo. Así, los hablantes de esa lengua se identifican con los demás mediante el uso de la lengua. Según el autor, estos hablantes ven la lengua como un símbolo de su identidad social.

Es esencial que el idioma tenga sentido para los estudiantes, y el conocimiento cultural va más allá del lenguaje verbal, involucrando también elementos no verbales como gestos y expresiones. La asignatura de lengua española puede ser una oportunidad para que los estudiantes

interactúen con otras culturas, promoviendo el respeto y la comprensión de la diversidad cultural, como las celebraciones del Día de Muertos en México, por ejemplo.

Precisamente, al trabajar la diversidad cultural en el aula, el docente contribuye a reducir o minimizar prejuicios y estereotipos. Esto permite a los estudiantes ampliar su cosmovisión y reconocerse a partir de la cultura de los demás, como lo analiza Paraquett (2011). “Comparar los festivales de tu propio país con los festivales de un país de habla extranjera puede ser una forma enriquecedora de promover este entendimiento intercultural y fomentar el respeto a la diversidad”. (BARROS e COSTA,2010, p. 107)

## **2.2 Interculturalidad en las clases de ELE**

Según Corbett (2003, p. 2) “la competencia comunicativa intercultural incluye la capacidad de comprender el lenguaje y el comportamiento de la comunidad objetivo y explicarlo a los miembros de la comunidad local. En términos generales, la competencia intercultural permite a los estudiantes ser “diplomáticos”, capaces de observar las diferencias culturales desde una perspectiva de comprensión informada.

Por su parte, Figueiredo (2010) considera la comunicación intercultural de una manera que se relaciona con la idea de identidad e interacción. Según esta visión, el hablante intercultural es, por tanto, la persona que, teniendo conocimiento de su propia identidad y cultura, es capaz de constituir culturas y valorarlas de manera comprensible. (FIGUEIREDO, 2010, p. 16).

Ante esto, entendemos que el aula no es inerte a la interculturalidad, por el contrario, estudiantes y docentes participan en continuos flujos culturales, lingüísticos y discursivos que ocurren dentro y fuera del contexto del aula y que influyen directamente en ellos.

Para García (2007), “[...] interculturalidad significa interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad de todas las culturas”. De esta manera, podemos entender que la interculturalidad, más allá de un conjunto de conceptos sociales, es una práctica positiva a favor de la igualdad humana. El punto de vista del autor es que si conocemos la forma de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos a ellas. (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007, p.134)

Por su parte Paraquett (2011) apoya la enseñanza intercultural, basada en un aprendizaje más social, en el sentido de acercar a las personas a través de la cultura. Esta autora enfatiza que “[...] aprender culturas significa aprender normas, valores, costumbres, lo que se logra, únicamente

en contacto con los demás, porque, aislados, nadie puede aprender lo que está socialmente construido, por lo tanto, sólo formamos (o construimos) nuestras identidades en el diálogo con otras personas. y otras culturas”. (PARAQUETT, 2011, p. 52).

Teniendo en cuenta el contexto de un aula de ELE intercultural, el profesor puede hacer uso de materiales visuales, curiosidades culturales de algunos países hispanos, recetas gastronómicas y todo aquello que acerque al alumno a la cultura de los países hispanohablantes.

La competencia intercultural en el aula puede promoverse a través de la figura del docente con sus experiencias y conocimientos, del propio alumno, de los diseños, programas y manuales curriculares o bien en el aula en sí misma como espacio intercultural.

Desde nuestras ideas y experiencias empíricas podemos trabajar la interculturalidad de maneras sencillas y pedagógicas, tales como:

- Recurrir a actividades a través de correo electrónico, cuadernos de bitácora o Webquest, entre otros a modo de garantizar la competencia intercultural, reconociendo la limitación de los manuales en ese sentido.

- Tomar en cuenta la combinación de los tres actores fundamentales (profesor, alumno y material didáctico) en la construcción de la competencia intercultural.

- Garantizar la sistematicidad en el campo de la interculturalidad, haciendo uso de una tipología variada de actividades de esa naturaleza.

- Incluir, entre las técnicas o escalas de evaluación para conocimientos interculturales, los errores sociales, pragmáticos y referenciales (Byram 1993).

- Potenciar en el alumno el interés en los diarios, cuadernos de aprendizaje o en los portfolios con el fin de establecer un control y seguimiento de su proceso intercultural (Plan curricular Instituto Cervantes 2006).

- Insistir más en las habilidades y las actitudes como herramientas de conocimientos.

De esta manera, la interculturalidad puede explotarse de diferentes maneras, incluso a través de aspectos cotidianos como las actividades bancarias y de transporte, así como la cocina y la música. Presentar alimentos como las almojábanas, presentes en diferentes países de América Latina, puede resaltar tanto las similitudes como las diferencias culturales, ayudando a los estudiantes a comprender la heterogeneidad como una característica natural de cualquier grupo o comunidad.” (BARROS; COSTA, 2010, p. 107)

### **2.3 Competencia Comunicativa**

Vimos en los temas anteriores de este capítulo que la cultura, la lengua y la interculturalidad en el aula están tan entrelazadas que es casi imposible discutir el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la enseñanza de una segunda lengua, sin comprender estos conceptos.

Chomsky (1972) entiende la competencia comunicativa como la capacidad ideal del habla para asociar sonidos y significados estrictamente de acuerdo con las reglas de su lenguaje. Este autor reconoce la capacidad de utilizar el lenguaje de una manera socioculturalmente apropiada pero esa competencia se refiere únicamente a la capacidad lingüística del hablante-oyente.

Sin embargo, según Hymes (CVC, 2017), la competencia comunicativa está relacionada con saber “cuándo hablar, cuándo no, y qué hablar, con quién, cuándo, dónde, de qué manera”; es decir, se trata de la capacidad de formar expresiones que no sólo sean gramaticalmente correctas, sino también socialmente apropiadas.

Para Hymes (1972), la competencia comunicativa es la capacidad del sujeto para circular en la lengua de destino, de forma adecuada/apropiada, según los diferentes contextos de comunicación humana.

A partir de Hymes, varios autores ampliaron el concepto de competencia comunicativa. Canale (1995) profundiza el concepto de competencia comunicativa, llevándolo a un contexto más pedagógico y práctico, con el propósito de transponer los supuestos teóricos iniciales de Hymes al contexto de la enseñanza/aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro subcompetencias interrelacionadas.

La primera es la competencia gramatical, relacionada con el dominio del código lingüístico y centrada directamente en el conocimiento y habilidad necesarios para comprender y expresar adecuadamente el significado literal de las expresiones. Para el autor, esta subcompetencia es una preocupación importante para cualquier programa de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

El segundo es la competencia sociolingüística, componente que incluye reglas socioculturales de uso y reglas de discurso; Aborda cómo se producen y entienden las expresiones en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales. Esta competencia es crucial para interpretar declaraciones, según su significado social, función comunicativa y actitudes de los individuos.

La tercera es la competencia discursiva, que se relaciona con la manera en que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito en diferentes géneros.



La cuarta es la competencia estratégica, que se compone del dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal, que pueden utilizarse, esencialmente, por dos motivos: compensar fallos en la comunicación derivados de las condiciones limitantes de la comunicación real o de una competencia insuficiente. en una o más de las áreas de competencia comunicativa; y favorecer la eficacia de la comunicación

Así, a partir de las descripciones de las cuatro subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa, se puede observar que, para CANALE (1995), la competencia comunicativa se analiza como compuesta de varios factores separados (áreas de competencias) que están en constante interacción.

Por tanto, con base en las teorías mencionadas en este capítulo, la competencia comunicativa es la acción comunicativa y la interacción mediada por el lenguaje. Es decir, permite el entendimiento entre personas, constituyendo una intersubjetividad donde existen sujetos. La competencia comunicativa es parte de la actuación y se puede aprender. El lenguaje interpreta y representa cosas del mundo de la vida, pero también crea vínculos entre las personas. El lenguaje socializa e integra grupos. El lenguaje proporciona los medios para afrontar los conflictos con argumentos.

#### **2.4 Enfoque de enseñanza de lenguas no nativas.**

Para Abadía (2000), el término “enfoque” se puede resumir como una “teoría sobre el aprendizaje de lenguas y la naturaleza del aprendizaje que constituye la base teórica y determina los principios metodológicos y las prácticas de enseñanza. En términos generales, el enfoque es una forma particular de entender la enseñanza y el aprendizaje”.

Para el autor, existen innumerables actividades que puede realizar el docente, pues cada método o enfoque da preferencia a un tipo específico de actividades, ejercicios y tareas para lograr sus objetivos.

Las aproximaciones didácticas más utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras son el método gramática-traducción, el directo, el audiolingüístico y audiovisual y el enfoque comunicativo.

La metodología de la enseñanza es el conjunto de técnicas y procesos cuyo objetivo es proporcionar formación a los estudiantes en áreas específicas del conocimiento. Por lo tanto, existen metodologías indicadas de acuerdo al nivel educativo de cada persona, así como la propuesta pedagógica de cada institución.

El conocimiento de los docentes se construye a lo largo de la carrera profesional, de tal manera no es posible decir que la enseñanza esté compuesta únicamente por un conjunto de contenidos cognitivos definidos e inmutables. El conocimiento de los docentes se adquiere y construye en un proceso de aprendizaje continuo, en el que el docente aprende progresivamente, (TARDIF, 2002).

Para comprender e identificar los métodos y metodologías esenciales en el proceso educativo, es necesario comprender primero los elementos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Kubo y Botomé (2005), el proceso de enseñanza-aprendizaje es un sistema de interacciones conductuales entre docentes y estudiantes, pues existen procesos conductuales atribuidos como “enseñanza” y “aprendizaje”.

Concretamente en metodología de lenguas extranjeras, a pesar de que el concepto de método es bastante amplio y polisémico, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras destacan dos concepciones de métodos elaboradas por Anthony (1963) y por Richards y Rodgers (1986).

La primera concepción, elaborada y defendida por Anthony (1963), presenta una propuesta que establece diferencias y una clara jerarquía entre los términos enfoque, método y técnica, siendo el enfoque el que contiene e implica el método y, este a su vez, contiene la técnica. marcando una relación de dependencia muy establecida entre los tres componentes, escalada de la siguiente manera: primero el enfoque, luego el método y, finalmente, la técnica.

Anthony considera el método como la etapa intermedia entre el enfoque didáctico y las diferentes técnicas adoptadas por el docente, el enfoque se refiere al elemento más integral y la técnica al más específico. En conclusión, el concepto de método (elemento intermedio en esta jerarquía) resulta del enfoque del docente y, en consecuencia, influye directamente en la selección de las técnicas de enseñanza. Por tanto, el método tiene como función básica planificar la actividad docente, teniendo en cuenta las concepciones que el docente tiene sobre la lengua y el aprendizaje.

Bosco y Di Pietro (1970), y poco después Krashen y Seliger (1975), propusieron un modelo, inspirado en el análisis de aspectos binarios o diferenciales, para analizar sistemáticamente los métodos aplicados en la enseñanza de lenguas.

Richards y Rodger (1986) presentan una reformulación y consecuente ampliación del concepto de método. Par a estos autores, un método se diferencia en tres áreas: enfoque, diseño y procedimientos. Las diferencias radican en las funciones que conlleva cada componente.

Según Brown (2001), los conceptos de método y técnica de Anthony fueron reemplazados por los de Richards y Rodgers, por diseño y procedimientos, respectivamente. Sin embargo, para

Richards y Rodgers, el método deja de ser una etapa jerárquica intermedia y pasa a ser una combinación armoniosa de tres factores: el enfoque, el diseño y los procedimientos.

La búsqueda del método perfecto se ha transformado en la búsqueda de un “método más apropiado” o un método ecléctico.

Si el término método suscita algunas interpretaciones, también parece que existen algunas ambigüedades en el uso de los conceptos “método” y “enfoque” en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los enfoques varían en la medida en que varían esos presupuestos. El presupuesto, por ejemplo, de que la lengua es una respuesta automática a un estímulo y de que el aprendizaje se da por la automatización de esas respuestas va a generar un determinado enfoque para la enseñanza de lenguas. El método tiene una menor amplitud y puede estar contenido dentro de un enfoque. No trata de los presupuestos teóricos del aprendizaje de lenguas, pero sí de las normas de aplicación de esos presupuestos. El método, por ejemplo, puede envolver reglas para la selección, ordenación y presentación de los ítems lingüísticos, así como las normas de evaluación para la elaboración de un determinado curso.

Richards y Rogers (1986) clasifican el modelo de enseñanza de lenguas en dos niveles: el primero de ellos consiste en el método -más amplio y comprensivo- y el segundo consta en el enfoque, la planificación y los procedimientos, todos ellos a la vez. el mismo nivel de jerarquía.

Para Almeida Filho (1993), las materialidades que componen la enseñanza de la LE - planificación, material didáctico, método y evaluación - están dispuestas en un mismo nivel de jerarquía y en constante interacción y dinamismo, en el que los movimientos pro/retroactividad modifican la conformación de Práctica docente de LE.

En otros términos, se puede entender que el enfoque comunicativo, “En particular, nos hace considerar el lenguaje no sólo en términos de su estructura (gramática o vocabulario), sino también en términos de funciones y de acciones comunicativas que realiza” (LITTLEWOOD, 1981, p. x, nuestra traducción).

Richards y Rodgers (2001) describen un método para aprender el lenguaje a través de interacciones con situaciones de comunicación reales, el Enfoque Comunicativo. En este enfoque, el alumno es el protagonista de las clases y el profesor tiene el papel de mediador en el proceso de conocimiento.

## **2.5 – Material Didáctico.**

Los materiales didácticos juegan un papel fundamental en el contexto escolar, ya que sirven de apoyo para el desarrollo de las actividades pedagógicas y coadyuvan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El material didáctico por sí solo no es capaz de ofrecer todo lo que los estudiantes necesitan para aprender, pero es una parte fundamental del aprendizaje.

El material didáctico está diseñado específicamente para cada área de conocimiento y adaptado a la etapa educativa correspondiente. Esto significa que cada materia tiene sus propios materiales que satisfacen las necesidades específicas de los estudiantes en las diferentes etapas del aprendizaje. Esta práctica contribuye a una metodología de enseñanza más efectiva, ya que los recursos se ajustan a las habilidades y contenidos que deben desarrollarse en cada nivel educativo. De esta manera, los materiales didácticos juegan un papel fundamental en la implementación de la estrategia pedagógica, asegurando que la enseñanza sea dirigida y adecuada al público objetivo.

Según Tomlinson (1988, p.66), el MD puede ser “cualquiera y todo soporte o recurso utilizado con el fin de enseñar y aprender”. Es decir, libros, televisores, sonidos, cuadernos o incluso un sitio web u otras herramientas de comunicación. En otras palabras, el autor quiere decir que todo se puede utilizar para promover el aprendizaje.

Los materiales didácticos, a pesar de su importancia central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, son el foco de un número aún reducido de estudios e investigaciones, como señalan Coracini (1999b) y Tomlinson y Masuhara (2005).

También Tomlinson ([1998] 2004c: xi) define el material didáctico como “cualquier cosa que ayuda a enseñar a los estudiantes de idiomas”. Esta definición permite entender que el material didáctico depende, por tanto, del profesor, ya que a él corresponde principalmente, en la mayoría de los contextos, enseñar lenguas.

Salas (2004, p. 2), al igual que Tomlinson, define los materiales como “cualquier cosa utilizada por profesores y estudiantes para facilitar el aprendizaje”.

## **2.6 – Libro didáctico**

El libro didáctico ha sido un instrumento de gran importancia en el currículo escolar, siendo, en muchos casos, el elemento más tangible y visible dentro de un plan de lección. Esta herramienta didáctica ha sido ampliamente utilizada y ha sufrido algunos cambios en cuanto a su función y contenido en las últimas décadas (PEREIRA, 2004). A pesar del gran uso de este recurso didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, muchas investigaciones han privilegiado el estudio de cuestiones relacionadas con el rol del docente, del alumno y de la enseñanza en general, prestando poca atención al libro de texto (RICHARDS, 1998).

Según Coracini (2010, p. 114) el libro didáctico suele ser, casi exclusivamente, la principal fuente de material didáctico utilizado por los educadores de lengua española.

Sin embargo, los profesores suelen utilizar los libros didácticos, no tanto como antes y no siempre en las clases, pero todavía se utilizan a menudo como manuales de contenidos para los profesores. Dentro de esta perspectiva, Coracini (1999) indica que estos materiales pueden, en ocasiones, actuar como portadores de verdades que deben ser integradas tanto por estudiantes como por profesores.

En el aula, el libro didáctico, según Ramos (2009), es un factor influyente para el profesor de idiomas, debido a que este material suele utilizarlo como apoyo pedagógico para la planificación de sus clases, como guía, como herramienta auxiliar. o incluso como muleta.

Para otros investigadores, como Celani (2004), es necesario revisar el uso de los libros didácticos en el aula y cuestionar su origen y autoría, además de los contextos sociales y culturales que presentan.

Por su parte, Tomlinson (2005) afirma que “todos los profesores son creadores de materiales en el sentido de que se comprometen a adaptar los materiales a las necesidades y deseos de sus alumnos”. Con base en lo expuesto por el autor, el material didáctico debe ser diseñado y realizado por los docentes teniendo en cuenta las necesidades del contexto y las características de sus estudiantes.

Así, el desarrollo de materiales debe mostrar, según Leffa (2008), compatibilidad entre el contexto de enseñanza-aprendizaje, los objetivos y los recursos de aprendizaje. Además, debe implicar, sobre todo, el análisis de las necesidades de los estudiantes. Sólo a partir de estos se podrán definir los objetivos que guiarán el desarrollo del material y qué contenidos se seleccionarán.

Desde la perspectiva del libro didáctico como uno de los principales recursos de los materiales didácticos, Cunningsworth (1995) presenta varios roles que desempeña el libro didáctico, a saber:

- Recurso para la presentación de materiales (hablados y escritos);
- Fuente de actividades para la práctica de los estudiantes y la interacción comunicativa;
- Fuente de referencia para estudiantes sobre gramática, vocabulario, pronunciación, etc.;
- Programa de enseñanza;
- Recursos para el aprendizaje autodirigido o el trabajo de autoacceso;
- Apoyo a los profesores menos experimentados que aún necesitan ganar confianza.

Dada la importancia de este material en el aula y las alternativas para adaptarlo a la situación docente, su elección debe realizarse de acuerdo con reglas básicas que se presentarán en los apartados que tratan de los dispositivos de análisis, evaluación y selección del libro didáctico.

El Programa Nacional de Libros de Texto para la Educación Secundaria (PNLEM) fue creado mediante Resolución N° 38, del FNDE, de 2004. Esta resolución determinó que las redes de educación pública y las escuelas federales deben incluir, en sus componentes curriculares, el idioma inglés y español, para recibir libros didácticos en esos idiomas. Sin embargo, fue recién a partir de 2011 que se incluyeron lenguas extranjeras en el material distribuido para la Escuela Primaria y, al año siguiente, en 2012, por primera vez, estos libros se distribuyeron para la Escuela Secundaria.

Sin embargo, la Ley N° 13.415/17, sancionada en un contexto de crisis económica y política tras el golpe parlamentario de 2016, fue implementada de manera autoritaria y sin consulta o discusión previa entre los profesionales de la educación. Entre las principales medidas tomadas, destacamos la modificación de la Ley n° 9.394/1996, que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), el establecimiento de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) que se configura en un documento normativo que define las competencias y habilidades que deben alcanzar los aprendices y regula qué contenidos son imprescindibles para ser trabajados en las escuelas públicas y privadas desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Media (BRASIL, 2018) y la derogación de la Ley n° 11.161/2005, que disponía para la oferta obligatoria de la lengua española en los planes de estudios de secundaria.

Por lo tanto, a raíz de la sanción de la Ley N° 13.415/17, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la educación básica carece de acceso a libros en español a través del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD), ya que esta lengua fue eliminada del programa.

Sin embargo, en 2018, fueron publicadas por el PNLD las colecciones: *Cercanía Jovem*, *Sentidos en Legua Española* y *Confluencia*. Por lo tanto, desde esa fecha, el programa no ha publicado más libros didácticos de lengua española.

### **Estado de la cuestión.**

La revisión bibliográfica en función de esta investigación se centró en la búsqueda de estudios empíricos acerca del tratamiento que se da a los aspectos socioculturales del libro didáctico de lengua española.

En la tabla 1, presentamos 11 investigaciones relacionadas con el objetivo de este trabajo, incluyendo datos sobre el autor, año de publicación, objetivos del estudio, metodología utilizada para la recopilación de datos y un resumen de las conclusiones más relevantes.

Tabla 1. Revisión Bibliográfica

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultado</b>
Fuck y Rinaldi	2016	Analizar el tratamiento de los aspectos socioculturales en un libro didáctico para la enseñanza de ELE a alumnos de la educación fundamental.	Un análisis de la colección Enseñanza de español para niños, denominada Nuevo Recreo, edición 2014.	Concluyeron que la colección de libros de texto para la enseñanza del idioma español a niños no presenta actividades que consideren el aspecto cultural, proponiendo material complementario como cuadernos y actividades extras.
Guadalupe	2014	Comprobar si las pautas indicadas en los documentos oficiales se articulan con las propuestas interculturales asumidas por el libro de texto español.	Se realizó un análisis de los libros de texto españoles y una investigación de documentos oficiales que abordan la enseñanza de la lengua y la cultura.	Los resultados obtenidos confirmaron que las propuestas presentadas por la colección, en su mayor parte, son consistentes y resaltan la función intercultural.
Peixoto e Silva	2019	Investigar cómo el libro de texto Cercanía joven: español propone la lectura de textos multimodales con el fin de promover la interculturalidad y la alfabetización crítica.	Se trata de una investigación descriptiva e interpretativa, de naturaleza cualitativa. El corpus de investigación está compuesto por el apartado “Culturas en diálogo:	Los resultados obtenidos mostraron que era posible comprender que los textos daban lugar a una explotación crítica multimodal, pero las actividades de interpretación no explotaron este potencial.

			nuestra vecindad”, del volumen 1 del libro de texto.	
Jovino	2015	Evaluar la relación entre temas de diversidad sociocultural e identidad étnico-racial del libro de texto en español.	El análisis trae aspectos cualitativos y cuantitativos y utiliza referencias principalmente de las ciencias sociales y, en particular, de los estudios culturales.	Los resultados mostraron que los textos de la unidad analizada son de carácter innovador y brindan apoyo positivo a las discusiones sobre la identidad de las actividades. También destaca los cambios en los criterios de evaluación del PNLD y el protagonismo de la militancia negra.
Duarte	2014	Investigar los contenidos culturales del libro de texto de lengua española (LD), Cercanía: Español, 9 no grado.	Se trata de un estudio bibliográfico, de carácter documental y con una perspectiva cualitativa e interpretativa.	Los análisis mostraron que en esta LD: lengua y cultura se integran, y encontraron que los tipos de cultura no son los factores determinantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural, sino la propuesta comunicativa que favorece lecturas críticas de los aspectos culturales del destinatario. lengua y



				la lengua materna del estudiante de lengua extranjera.
Espinosa	2015	Estimular la reflexión sobre el análisis, selección y elaboración de material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras. .	Se analizó el libro Aula 2, para la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) desde la perspectiva del enfoque por tareas.	Se encontró que en el material didáctico se abordan de manera bastante adecuada los aspectos socioculturales, pero lamentablemente estos aspectos no se explotan en todas las secciones de la unidad bajo análisis. El autor ve la necesidad de que los profesores de lenguas extranjeras tengan una formación para afrontar el componente sociocultural.
Marchesan	2016	Analizar cómo se presentan los aspectos culturales en las unidades 1 y 4 del primer volumen del libro didáctico Enlaces.	Investigación cuantitativa y bibliográfica.	Los resultados encontrados en los libros no reflejan una perspectiva sociocultural, ya que no permiten al educando identificarse socialmente, reflexionar sobre sí mismo y los demás.
Henriques	2020	Analizar la relevancia del libro didáctico en el proceso de enseñanza	Investigación cuantitativa, a través del	Los resultados de los análisis muestran que los objetivos se

		de la Lengua Española, verificando si las habilidades: escritura, expresión oral, texto, vocabulario, gramática y cultura son apropiadas para el grado en cuestión.	análisis de libros en lengua española.	cumplieron parcialmente y también encontraron que estos materiales didácticos abordan de manera muy sucinta contenidos culturales, sociales y políticos, lo cual es importante para la formación sociocultural del estudiante.
Santos	2018	Investigar, en el ámbito educativo, el concepto de interculturalidad, posibilitando que el estudiante se familiarice con aspectos sociales, lingüísticos y económicos de otras regiones.	Investigación cualitativa y documental, en la que se analizó el libro didáctico Aula Internacional 1. Curso de Español (2014). Basado en el concepto de interculturalidad. En el libro, algunos textos de lectura, actividades de propuso expresión oral y escrita, imágenes y lemas, así como el propio prólogo del libro.	Concluyeron que, en el libro, la representación de barrios y ciudades perfectas de otros países podría condicionar la visión del estudiante, de tal manera que no logra reflejar su realidad y la de los demás, generando en los estudiantes un sentimiento de devaluación de su propia cultura(s) local(es) o su(s) identidad(es). De esta manera, este trabajo puede contribuir a una reflexión crítica sobre

				el libro de texto como mediador de diferentes representaciones que se encuentra una ideología propagandística que prioriza determinadas culturas y realidades.
Peres	2015	Explora la cultura y su pluralidad con un enfoque en el mundo hispano y cómo se representa en el libro didáctico de español como lengua extranjera (E/FL) para la escuela primaria II.	Investigación cualitativa y cuantitativa, que analizó el libro Cercanía, nominado en el PNLD 2014. Luego se realizó una revisión de la historia de los primeros materiales didácticos hasta la configuración del libro de texto (LD) que tenemos hoy, en lo que respecta a la cultura.	Se observó que el libro Cercanía tiene contenidos culturales que benefician el aprendizaje y la socialización con el mundo hispano de los estudiantes de E/LE.
Souza	2016	Promover espacios de discusión sobre temas contemporáneos, presentando el análisis de una investigación realizada con cuatro libros didácticos en español, seleccionados para formar parte del Programa Nacional del Libro para la Educación Secundaria.	Análisis cualitativo, tomando como indicadores de análisis las siguientes categorías: espacios geográficos y territorios culturales explorados en los textos; las identidades de personajes anónimos y famosos que aparecen en los libros; y	De los análisis se puede concluir que los libros seleccionados dan diferentes respuestas a las preguntas propuestas para esta investigación. El libro Síntesis: curso de lengua española, de hecho, no explora la pluralidad cultural del mundo hispánico,

			actividades docentes relacionadas con temas culturales propuestos a los estudiantes.	mientras que el libro El arte de leer español explora la multiplicidad de espacios geográficos y territorios culturales del mundo hispánico.
--	--	--	--	--

Fuente: elaborado por la autora (2024)

En la Tabla 1 observamos que una vez revisados, los estudios se centran en el tratamiento dispensado a los aspectos socioculturales en el libro didácticos de lengua española.

Las metodologías y herramientas utilizadas son semejantes, todas ellas relacionadas con análisis de libros didácticos de lengua española. Funk y Rinaldi, (2016), al analizar aspectos socioculturales en una colección de libros didácticos para la enseñanza de ELE, notaron la falta de actividades relacionadas con el tema, proponiendo materiales extracurriculares para un mejor aprendizaje de los estudiantes, a diferencia de Guadalupe (2014), quien asegura que los libros investigados: Enlaces y Más cosas, retratan bien aspectos socioculturales que enriquecen el aprendizaje del estudiante de ELE.

Por su parte, Marchesan (2016), al analizar el mismo libro evaluado por Guadalupe (2014), notó poco contenido de aspectos que enfatizan el aspecto de los valores culturales y sociales, considerando su trabajo de campo reflexivo para que temas como los valores no sean escasos en la práctica pedagógica.

Por otro lado, Peixoto y Silva (2019), analizaron el libro Cercanía Joven en busca de textos que trataran aspectos interculturales y alfabetización crítica, analizó que los textos están muy bien elaborados en relación a temas de aportes culturales, sin embargo, hay algo que desear en la elaboración de las actividades. De manera similar, Duarte (2014) analizó el libro Cercanía, pero de una serie diferente a la de los autores Peixoto y Silva (2019). Notó en los textos de este material la relevancia intercultural contenida en el mismo, confirmando las investigaciones de ambos.

El estudio de Espinosa (2015) analizó el libro Aula 2, para la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), en este minucioso estudio con el objetivo de estimular la reflexión en torno al desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, constató las características socioculturales, aspectos en el cuerpo del libro, pero no en todas las unidades, por lo que el autor ve la necesidad de que los profesores de idiomas reciban una formación específica para abordar el componente curricular sociocultural. Esta capacitación es crucial porque la enseñanza del

español como lengua extranjera no se limita solo al vocabulario, sino que también implica comprender y enseñar los contextos culturales en los que se utiliza este idioma.

La investigación de Henrique (2020) se centró en analizar la colección de Sistema Educativo Maxi del 2019, dirigido al 6° año de Educación Primaria, la escritura, la expresión oral, el texto, el vocabulario, la gramática y la cultura que son apropiados para el grado en cuestión. Los resultados indicaron que el contenido cultural y político del libro de texto lograron el objetivo de ayudar al estudiante a desarrollar una comprensión crítica de la sociedad en la que vive, al mismo tiempo que aprende el idioma español. Los resultados del estudio de Santos (2018), que investigó, el concepto de interculturalidad en el libro de texto Aula Internacional 1 Curso de Español (2014), mostraron que las imágenes y los contenidos socioculturales no cumplen con sus objetivos, especialmente en relación a los grabados presentados, los cuales no se corresponden con la realidad social de todos, solo imágenes de ciudades de clase social alta.

En este apartado describimos los conceptos básicos de la investigación y presentamos el estado del arte. Aquí observamos que la mayoría de los estudios publicados abordan el tratamiento de aspectos socioculturales del libro didáctico de lengua española. Sin embargo, algunos estudios analizaron el mismo corpus con resultados divergentes en lo referido al tratamiento de los aspectos socioculturales. Para Peixoto y Silva (2019), el libro Cercanía no se centra en aspectos socioculturales, presenta textos que abordan bien los contenidos, pero las actividades propuestas en él no cumplen con las expectativas. Sin embargo, Duarte (2014) afirma que en términos de lengua y cultura ambas están bien interconectadas, pero que en él no ve las cuestiones de aspectos socioculturales como un punto importante en el aprendizaje de la lengua española, sin embargo, la propuesta comunicativa es la que más favorece el aprendizaje. Por ello, Peres (2015), al analizar también el libro Cercanía, concluye que sus contenidos socioculturales favorecen el aprendizaje y fomentan la socialización de los estudios de ELE.

Las principales conclusiones aconsejan incrementar el número de estudios dedicados a trabajar los aspectos socioculturales en los materiales didácticos, pero pocos defienden la necesidad de capacitar a los docentes en la elaboración de materiales didácticos propios que atiendan a las necesidades de sus alumnos y, sobre todo, teniendo en cuenta su cultura.

Por lo general, en las clases de ELE, en el momento en que el alumno se acerca a los demás y a su realidad, conoce aspectos sociales, lingüísticos y económicos de otras regiones, que pueden y deben contribuir también a una depurada reflexión crítica sobre su propia realidad, cultura. (s) e identidades. Por ello, el libro didáctico, que es una de las principales herramientas didácticas, es el objeto de nuestra investigación.

En el siguiente capítulo se describe brevemente el material en análisis y se presentan los datos colectados.

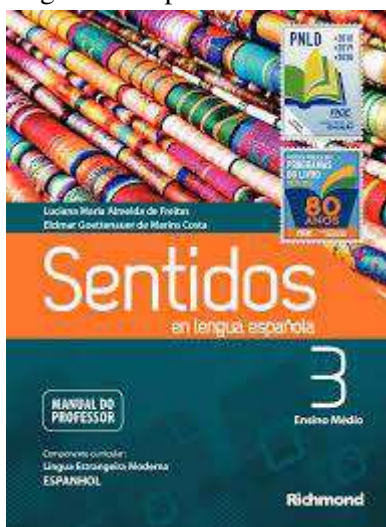
### 3. METODOLOGIA

Podemos clasificar esta investigación dentro de la tradición cualitativa, ya que tuvo como objetivo realizar un análisis interpretativo del libro de texto y describirlo, en un intento de considerar los datos observados y atribuir significados a los resultados obtenidos con la investigación.

En este estudio se analizó el libro Sentidos en Lengua Española – volumen 3, escrito por Luciana Maria Almeida de Freitas y Elzimar Goettenauer de Marins Costa, adoptado tanto para instituciones públicas como privadas. El libro está dividido en cuatro unidades, como se puede ver en la Figura 1 a continuación. Vale señalar que el Libro de Texto en cuestión, impreso en Brasil por Editorial: Richmond, São Paulo / 1.ª ed., año 2016, integra la lista de libros seleccionados para el Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) para la Enseñanza Media.

#### 3.1 DESCRIPCIÓN DEL LIBRO SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA 3.

Figura 1- Capa del libro Sentidos



El libro Sentidos en Lengua Española 3 (FREITAS; COSTA, 2016), está organizado en 4 unidades y cada unidad consta de secciones, representadas en la figura 2 a continuación. El material “pretende desarrollar prácticas de la lengua española, tanto de comprensión como de producción, en situaciones concretas de interacción” (2016, p. 6,7). Y, según la editorial, la colección cumple con las expectativas marcadas en el PNLD 2018 para la Escuela Secundaria, ya que “también existe una preocupación constante por una alfabetización crítica orientada a la educación ética y cívica, dando al docente libertad para planificar su trabajo de acuerdo con el perfil de cada clase”, (2016, p.3).

Figura 2 – Unidades del Libro didáctico Sentidos en Lengua Española.

Como ya se describió anteriormente, el libro está dividido en cuatro unidades, seguidas de seis apéndices al final de cada una y también preguntas de Enem comentadas. La organización de las unidades se resume en la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Estructura de las unidades del libro

<p>“Páginas de bienvenida”</p>	<p>de La apertura de la unidad presenta el género discursivo y los objetivos. en general, relacionando siempre el tema central con imágenes de pinturas, esculturas, dibujos o fotografías relevantes para el aprendizaje.</p>
<p>“En Foco”</p>	<p>Trae preguntas que alientan al estudiante a compartir sus conocimientos sobre el tema y el género discursivo que se trabajará en la unidad.</p>
<p>“Lee”</p>	<p>Desarrolla la lectura a través de actividades divididas en etapas, abordando el género discursivo de la unidad de elaboración de hipótesis, el diálogo entre textos de diferentes géneros y la reflexión crítica y conexión con el contexto del estudiante.</p>



“Escucha”	Se divide en etapas de aprendizaje, ayudando al estudiante a comprender audios en español y a reflexionar críticamente sobre un texto oral del género que se está trabajando.
“Escribe/Habla”	Las actividades invitan a la producción del género discursivo, siempre en etapas con un grado creciente de complejidad para orientar y facilitar la participación de los estudiantes. Al final, se anima al estudiante a revisar su texto.
“Autoevaluación”	En este apartado la propuesta es la autoevaluación de los aprendizajes, trabajando la producción y comprensión del género y el compromiso de las actividades realizadas.
"Apéndices"	Se divide en cinco categorías que son: “El estilo del género”; “Entreculturas”, “Hay más”, “Síntesis léxico-gramatical” y “Cuestiones del Enem comentadas”.

Elaborada por la autora Janaina Reis

La tabla 2 consta de dos columnas. La primera a la izquierda indica los nombres de cada sección y la segunda a la derecha las describe.

La sección “Páginas de bienvenida” es el primer contacto de la unidad para trabajar y corregir la relevancia de las imágenes a lo que se puede imaginar en función de la progresión de los temas a tratar, es un punto de partida para que el profesor y el alumno discutir los temas antes incluso de profundizar en los textos.

Además, la parte “En foco” tiene el objetivo de hacer reflexionar al estudiante sobre el tema que se abordará y los géneros textuales que se tratarán en la unidad.

La siguiente parte, “Lee” trae una actividad de comprensión lectora, cuyo objetivo es comprobar los conocimientos previos del estudiante sobre el tema y plantear hipótesis sobre el mismo y los géneros tratados en la unidad. Esta parte se divide en Ya sabes, Lee para saber más, Comprendiendo el texto, Entre textos, Reflexiona, Lee y Comprendiendo el género.

La parte “Escucha” tiene como objetivo desarrollar la comprensión auditiva. También busca activar los conocimientos previos de los estudiantes y desarrollar hipótesis sobre el texto que será explotado. Esta parte se divide en Lee, Entrando en materia, Oídos bien puestos, Más allá de lo dicho y Comprendiendo el género.

A continuación, en Escribe/Habla se presentan actividades de expresión escrita y oral. Al igual que las partes anteriores, esta también está dividida. Comienza con Arranque, que introduce el género centrado en la unidad; luego, Puesta en marcha, en el que se presentan ítems relacionados con

las condiciones de producción del texto, como temática, objetivos, interlocutores, forma, medio de circulación y autoría; luego Cajón de herramientas, en el que se discuten recursos que deben observarse en la versión inicial del texto y, finalmente, en Hacia hace, se brindan pautas para la revisión del texto y la presentación de la versión final.

Posteriormente se presenta la Autoevaluación que, según los autores, contiene actividades para comprender y producir el género trabajado en la unidad y también reflexiones sobre el tema desarrollado y las actividades realizadas.

Finalmente se presentan los Apéndices. Estos se dividen en 5 partes: El Estilo del Género, Entre culturas, Hay más, Síntesis léxico-gramaticales y Cuestiones del Enem comentadas, que veremos en la tabla 3 a continuación.

La tabla 3 – Organización los apéndices

El estilo del género	Se ubica inmediatamente después de cada unidad y presenta otras cuestiones sobre vocabulario y gramática, siempre relacionadas con los géneros discursivos trabajados en las actividades de producción y comprensión
Entre culturas	Promueve su acercamiento a diferentes manifestaciones estéticas, especialmente literarias, del mundo hispánico y propone una reflexión sobre las imágenes presentadas en las aperturas de las unidades.
Hay más	Presenta actividades y textos complementarios relacionados con lo trabajado en las unidades
Síntesis léxico-gramatical	Resume, para referencia rápida, algunos elementos de vocabulario y gramática relacionados con el estilo de los géneros trabajados a lo largo de las unidades
Cuestiones del Enem comentadas	Trae preguntas de los exámenes 2011 a 2015 del Examen Nacional de Bachillerato (Enem) con comentarios sobre el dominio de las preguntas y las opciones de respuesta

Tabla 3 - Elaborada por la autora Janaina Reis

La tabla anterior consta de dos columnas. La primera a la izquierda indica los nombres de cada sección y la segunda a la derecha las describe.

A continuación, presento los resultados del análisis, con el objetivo de proporcionar la mejor comprensión posible. Para ello se sistematizaron los elementos esenciales del libro de texto a nivel social y cultural, partiendo de la visión de Domingos (2011) sobre la lengua “como discurso, como producción histórico-social, influenciada por el espacio, el tiempo y los individuos, la lengua como sinónimo de cultura, es decir, todos los logros individuales o colectivos de una sociedad

determinada”. Con esa premisa, el siguiente capítulo presento y analizo los datos del libro en lo tocante al tratamiento de los aspectos socioculturales.

#### **4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.**

En este capítulo presento y analizo las partes del libro que abordan aspectos socioculturales. Primero las cuantifico en contraste con las que desarrollan otras habilidades y conocimientos como los gramaticales, lexicales y de comprensión y producción oral y escrita. Luego las describo y analizo en función de su adecuación y eficacia.

Los principales objetivos de la primera unidad son abarcar los géneros de cuentos y monólogos humorísticos; Fomentar el debate y la reflexión sobre la función del humor y propiciar una visión integrada entre Lengua, Literatura, Arte y Sociología.

En esta unidad se destacan imágenes caricaturizadas de los artistas Tarsila do Amaral, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Salvador Dalí y Fernando Botero (representados en la figura 3 abajo). El capítulo inicial pretende activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre estos artistas del mundo hispánico. Si bien el foco principal de esta unidad es la comprensión lectora de los géneros humorísticos, destaco esa pequeña parte de los artistas mencionados que se abren a contenidos socioculturales en el aula.

En general, es posible observar que la primera unidad pretende presentar para el estudiante la cultura del mundo hispánico, a través de personajes notables – pintores, cantantes, escritores, Lamentablemente, el tratamiento de los aspectos socioculturales se aborda de manera muy superficial. Para que la clase tenga mayor contenido cultural es necesario que el docente complemente la clase con bibliografía de los artistas mencionados, realice actividades fuera del libro, aprovechando las figuras mencionadas al inicio de esta unidad.

Figura 3 – Unidades del libro didáctico Sentidos en Lengua Española.



La segunda unidad de este libro, tiene como objetivos principales Géneros discursivos: entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y video currículum. TEMA: los mundos del trabajo.

Los objetivos principales de esta unidad son: acercar a los alumnos a los géneros entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurrículum; fomentar tu reflexión sobre los mundos del trabajo y promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Historia, Filosofía, Sociología y Geografía.


En este unidad destaco el género periodístico que trae diversas noticias sobre el tema del trabajo doméstico infantil en diversas partes del mundo, lo que lleva al estudiante a reflexionar sobre la realidad de muchos niños en este deplorable contexto social, destacando las consecuencias negativas en diversos ámbitos, como la salud, la educación, el ocio y la asistencia sanitaria. Aún explorando estos contenidos de aspectos sociales, este capítulo no se enfoca en la enseñanza de lengua española como lengua extranjera basándose en aspectos culturales, solo presenta relevancia para que el estudiante sea reflexivo y crítico.

Destaco las imágenes iniciales de esta sección, figuras 4 y 5, que el capítulo presenta con propuestas de mostrar realidades laborales de diferentes lugares del mundo, a través de reconocidas obras de grandes artistas como Oswaldo Guayasamín, de Ecuador, Tarsila do Amaral, de Brasil y Antonio Bern de Argentina.

Figura 4, pág. 36, unidad 2

Figura 5, pág. 37, unidad 2

## 2 Los mundos del trabajo



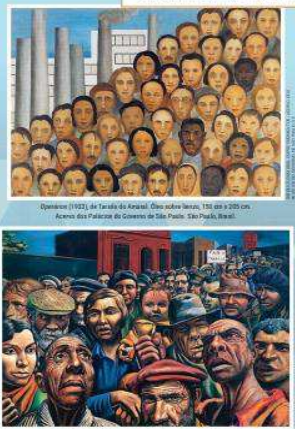
Los trabajadores (1942), de David Alfaro Siqueiros. Óleo sobre lienzo, 170 cm x 170 cm. Fundación Siqueiros, Oaxaca, Ecuador.

**GÉNEROS DISCURSIVOS:** entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videoconferencia.

**TEMA:** los mundos del trabajo.

**Los objetivos principales de esta unidad son:**

- acercarse a los géneros entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videoconferencia;
- fomentar la reflexión sobre los mundos del trabajo;
- promover la acercamiento a una visión integrada entre Lengua, Historia, Filosofía, Sociología y Geografía.



Opusculo (1923), de Fernando Botero. Óleo sobre lienzo, 120 cm x 200 cm. Acervo del Palacio de Gobierno de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Manifestación (1934), de Adolfo Beltrán. Témpera sobre lienzo, 142 cm x 204 cm. Museo de Arte (Museum of Contemporary Art) de Buenos Aires (Shikha), Buenos Aires, Argentina.

Aunque el libro siempre comienza con temas e imágenes interesantes para abordar temas socioculturales, nada se aborda claramente en el contenido, ni en las actividades, solo sirve como una forma para que el profesor presente su clase, Al tratarse de personajes conocidos por los estudiantes, sería interesante complementar las actividades con una investigación bibliográfica sobre los artistas mencionados en esta introducción a la unidad.

De acuerdo con los objetivos de esta unidad, que son los géneros discursivos, en ella se mencionan varios textos periodísticos, que abordan temas de la vida social cotidiana de los estudiantes, lo que los lleva a reflexionar sobre la realidad no solo del país donde vivimos, pero también muestra realidades similares en diferentes lugares, permitiendo al estudiante comprender y reflexionar sobre problemáticas sociales del mundo, contribuyendo al tratamiento de aspectos socioculturales. Veamos algunos extractos mencionados anteriormente en las figuras 6, 7 y 8 abajo. Figura 6, pág. 40, unidad 2, libro didáctico Sentidos en Lengua Española.

**6** Lee el siguiente fragmento de la Constitución Federal brasileña y luego contesta: ¿lo conocías? ¿Crees que se respete lo que determina la Constitución sobre el trabajo infantil? Si trabajas, ¿tu trabajo sigue la

### Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico

El recién aprobado Convenio N.º 189 de la OIT y la Recomendación N.º 201 sobre trabajo decente para los trabajadores domésticos tienen por objetivo proteger y mejorar las condiciones de vida y de trabajo de millones de trabajadores en todo el mundo, quienes tienen pocos –si tienen alguno– derechos laborales. Son muchos los niños que trabajan horarios prolongados como colaboradores domésticos, realizando tareas como limpiar, planchar, cocinar, cuidar de otros niños o jardinería, en lugar de ir a la escuela. OIT EnLínea habló con los expertos de la OIT Martin Oelz (TRAVAIL) y José Ramírez (IPEC) sobre la situación actual de los niños trabajadores domésticos y sobre las repercusiones positivas que el nuevo Convenio y la Recomendación pueden tener sobre sus vidas.



CHARRASORT/W/OIT  
PRESCILA WU



Figura 7, pág. 41, unidad 2, libro didáctico Sentidos en Lengua Española.

- 1 A partir de lo que has oído en la entrevista "Equidad de género en México", observa la tabla del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) y compara la situación de la mujer en el mercado laboral mexicano y en el brasileño.

**Tabela 5 – Pessoal ocupado assalariado, salários e outras remunerações e salário médio mensal, segundo o sexo e o nível de escolaridade – Brasil – 2012**

Sexo e nível de escolaridade	Pessoal ocupado assalariado		Salários e outras remunerações (R\$ 1000)		Salário médio mensal	
	Absoluto	Relativo (%)	Absoluto	Relativo (%)	Em reais (R\$)	Em salários mínimos
<b>Total</b>	<b>46 242 713</b>	<b>100,0</b>	<b>1 183 628 489</b>	<b>100,0</b>	<b>1 943,16</b>	<b>3,1</b>
<b>Sexo</b>						
Homens	26 501 756	57,3	741 751 234	62,7	2 126,67	3,4
Mulheres	19 740 957	42,7	441 877 254	37,3	1 697,30	2,7
<b>Nível de escolaridade</b>						
Sem nível superior	38 037 534	82,3	697 745 111	58,9	1 398,74	2,2
Com nível superior	8 205 179	17,7	485 883 378	41,1	4 405,55	7,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Cadastro Central de Empresas 2012.

Fragmento de publicación. IBGE. *Estatísticas do Cadastro Central de Empresas 2012*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. p. 30. Disponible en <ftp://ftp.ibge.gov.br/Economia\_Cadastro\_de\_Empresas/2012/cempre2012.pdf>. Fecha de consulta: 15 en. 2016.

Figura 8, pág. 53, unidad 2, libro didáctico Sentidos en Lengua Española

Como se muestra en la página 53, figura 8, el porcentaje de mujeres en el mercado laboral en Brasil (42,7%) es mayor que en México (38%). En los dos países las mujeres reciben menos que los hombres. En México la mujer cobra un 14% menos que el hombre y, en Brasil, un 25,3% menos. El objetivo de esta presentación de datos es identificar relaciones interdiscursivas y relacionar el texto con el contexto brasileño para los estudiantes. Así, en este conjunto de textos y actividades observamos que se explotan aspectos socioculturales y se dirigen hacia la estructura lingüística.

En esta unidad, los autores logran trabajar muy bien el contenido de géneros discursivos, principalmente con la excelente calidad de los tipos de textos actuales que viven los países hispanos y logra acercar de manera pedagógica la realidad social en relación al trabajo infantil y la desigualdad salarial de género.

Los principales objetivos de la tercera unidad son acercar a los alumnos a los textos de divulgación científica, el informe oral y folleto educativo a partir de los temas relativos a niñez, salud y educación. En la página 75, representada por la imagen 9 abajo, se menciona un texto que trabaja la comprensión lectora que favorece reflexiones sociales en torno a temas de salud y derechos humanos.



En las figuras 10 y 11 a continuación, en las páginas 106 y 107, del libro de texto Sentidos en la Lengua Española 3, además de los objetivos ya mencionados anteriormente, se retrata el tema de la formación de ciudadanos sin discriminación racial, a partir de conocimiento de la historia del surgimiento de la cultura afrobrasileña y comprender más sobre sus raíces étnicas y culturales. La referencia a esta unidad en las páginas 101,102,103 y 104, que incluye una publicación en un sitio web venezolano escrita por un autor brasileño sobre el Día Nacional del Zombi, es un poderoso ejemplo de cómo el material didáctico puede enriquecer el conocimiento histórico y cultural de los estudiantes. Este tipo de material es particularmente efectivo para estimular la comprensión lectora de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y multicultural en las clases de inglés como lengua extranjera.



Figura 10, página. 106. Capítulo 4 del libro Sentidos en lengua española 3



Figura 11, página. 106. Capítulo 4 del libro Sentidos en lengua española 3

#### 4. ANÁLISE DE DADOS



La tabla 4 consta de cinco columnas. La primera a la izquierda indica la habilidad lingüística que se intenta desarrollar y las otras cuatro presentan el número de actividades dedicadas a esas habilidades en cada unidad y en el último, actividades que abordan el tratamiento de aspectos socioculturales.

Tabla 4: Resumen cuantitativo de tipos de actividades.

TIPO DE ACTIVIDAD	PRIMERA UNIDAD	SEGUNDA UNIDAD	TERCERA UNIDAD	CUARTA UNIDAD	TOTAL
Comprensión Lectora	22	43	47	43	155
Expresión Escrita	11	6	5	3	25
Comprensión Auditiva	8	10	8	5	31
Expresión/ Interacción Oral	3	7	3	5	18
Tratamiento de los aspectos socioculturales.	2	1	1	2	6

Elaborada por la autora Janaina Reis

Las actividades registradas en la Tabla 4 tienen el objetivo principal de mostrar la cantidad que se dedica al desarrollo de los diferentes conocimientos y habilidades necesarios para la construcción de la competencia comunicativa de los aprendices, incluidos aquí los aspectos socioculturales que, como se sabe, van de la mano de aquellos que se vinculan a la lengua. Luego le siguen las tareas orientadas a la comprensión auditiva con 31, las de expresión escrita con 25, las de expresión oral con 18 y, por último, las relativas a los aspectos socioculturales (6). A primera vista, se observa que el libro privilegia las actividades de comprensión y dispensa un tratamiento inadecuado a la cultura de la lengua meta.

Como podemos observar en la tabla anterior, el libro ofrece un total de 235 actividades. De estas, la mayoría 155 se dedican al desarrollo de la comprensión lectora, 25 a actividades que promovieron de alguna manera el desarrollo de la expresión escrita, 31 se orientaron a la

comprensión auditiva y 18 a las de expresión oral con em último lugar están, las relativas a los aspectos socioculturales con solo 6 actividades.

Las actividades de las páginas 128,129,132,136,139 e 140 son las únicas en todo el libro que tiene como objetivo claro que los alumnos trabajen los aspectos socioculturales como foco principal como, por ejemplo, promover explícitamente el conocimiento cultural y social de otros pueblos.

En las páginas 128 y 129, las actividades relacionadas con la primera unidad se refieren a personajes destacados del arte moderno, representados por artistas brasileños y latinoamericanos, como: Tarcila do Amaral, Frida Kalho, Pablo Picasso, Salvador Dalli y Fernando Botero. En esta actividad se anima a los estudiantes a investigar sobre su biografía, obras y adquirir conocimientos artísticos y literarios de estas personas. Luego en la página 132, relacionada con la unidad dos del libro, justamente una actividad de conocimiento poético de Pablo Neruda, que enfatiza más la literatura que los aspectos socioculturales, no excluyo del todo representar una actividad sociocultural debido a que la poesía se puede trabajar en el aula como material importante en la formación de la ciudadanía, pudiendo profundizar en las problemáticas políticas, culturales, económicas y sociales que vivió ese autor en aquella época y en el lugar donde vivió. Aun así, esta actividad relacionada con la unidad dos es extremadamente irrelevante para el tratamiento de aspectos socioculturales que podrían explorarse más a fondo.

En la página 136, la actividad en relación al tema 3, a través de lecturas visuales, representando los objetos de arte producidos por pueblos de América y África, consiste en despertar en el estudiante la curiosidad por la cultura y costumbres de los diferentes pueblos allí representados. Por ejemplo, un baile popular cubano, de origen africano, que es interpretado por grupos colocados en doble fila y acompañados de un tambor. Las raíces africanas dieron origen a muchas artes cubanas, valorándose en estas actividades los conocimientos socioculturales.

En las actividades encontradas relacionadas con la última unidad del libro, páginas (139 y 140), a través de la canción del grupo mexicano Maná, además de trabajar otras habilidades (lectorales y orales), conocimientos sobre la banda mexicana y sus orígenes. se destaca en esta actividad. Pero nada que no esté enfocado desde una perspectiva sociocultural, además de hablar del ritmo latino que predomina en México.

Ya en las páginas (11,12,13,16,40,14,43,44,69,70,72,74,78,101,102,105 e 107) las actividades no son centradas directamente al desarrollo de la comprensión lectora, entre tanto son ejercicios que hace con que los alumnos leían textos extensos de diversos géneros de acordó con el género indicado por cada unidad. En este contexto de desarrollo de la comprensión lectora, la escritura juega un papel muy relevante en las actividades a las que debe responder el estudiante,

ejerciendo esta habilidad de manera constante en las siguientes páginas (24,25,26,29,54,56,57,58,90,113,116).

En las actividades de comprensión auditiva de las páginas (29,30,59,60,92,93,118 e 119) en estas actividades, los estudiantes, después de escuchar las grabaciones, realizan actividades escritas y orales y fomentan la habilidad oral.

En las actividades de comprensión oral de las páginas (29,30,59,60,92,93,118 e 119), el libro siempre presenta el género discursivo de la unidad trabajada, el cual no enfatiza mucho los discursos, solo el acercamiento al tema inicial para que el estudiante se anime a practicar el habla a través del mismo.

Al analizar todas las unidades de este libro, me di cuenta de que su tratamiento cultural se limita a aspectos lingüísticos restringidos y elementos estereotipados de las culturas de los países de habla hispana. Sostengo que el enfoque sociocultural es superficial, basado en partes de textos aislados que no ofrecen una comprensión más profunda o integral del tratamiento cultural de los países hispanos.

Aunque el material no ofrece una perspectiva sociocultural sólida, al no promover la identificación social, la reflexión crítica y la comprensión profunda entre una lengua extranjera y la lengua materna, el libro todavía tiene valor en otros aspectos, el de enfatizar cuestiones dentro de los temas tratados, alentar diálogos y cuestiones cotidianas, aportados por aprendizajes que formen individuos críticos capaces de promover el cambio. Y a pesar de las limitaciones del tratamiento de los aspectos socioculturales en el libro de texto *Sentidos en Lengua Española*<sup>3</sup>, se lo ve como un recurso útil para el docente, cubriendo necesidades básicas y pudiendo ser eficaz en las clases de lengua española y en la preparación para el Enem.

La relación lengua-cultura debe abordarse pedagógicamente en los entornos de enseñanza y considerarse en todos los contextos educativos y sociales. El abandono de esta práctica provoca efectos negativos en cuanto al inadecuado tratamiento de los aspectos socioculturales en la enseñanza de lenguas, principalmente, porque existe la necesidad de que los estudiantes reconozcan su identidad y la de las personas que aprenden la lengua, y respeten sus diferencias. ya sea en el contexto social o cultural. Estos efectos negativos implican la formación integral de los estudiantes. en conocimientos, valores, tradiciones y prácticas sociales, ya que los aspectos socioculturales ayudan a comprender e interactuar con la diversidad del mundo.

Los datos investigados indican que el libro en cuestión no aborda adecuadamente los aspectos socioculturales, tanto en términos de la cantidad de actividades dedicadas a estos aspectos como de la calidad de estas actividades. Estos resultados están en línea con los hallazgos de Fuck y Rinaldi (2016), quienes al analizar otros libros de texto en lengua española identificaron una falta de

actividades dirigidas al tratamiento sociocultural, proponiendo, como solución, la inclusión de materiales complementarios, como cuadernos, y actividades extras. Sin embargo, nuestros resultados contrastan con las conclusiones de Espinosa (2015), quien evaluó el material didáctico como adecuado en el tratamiento de los aspectos socioculturales. Asimismo, Peres (2015) encontró que el libro aborda contenidos socioculturales que favorecen el aprendizaje y fomentan la socialización entre los estudiantes en las clases de ELE.

Estos resultados nos llevan a la consideración de que los elaboradores de material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras plasman sus respectivos enfoques de enseñanza en las secuencias didácticas que diseñan. De tal forma, cuando un profesor usa un determinado libro, es muy probable que el enfoque del autor no coincida con el suyo, es decir, con el conjunto de teorías implícitas y explícitas que él tiene sobre la naturaleza de la lengua y la manera como se adquiere y enseña. Esto supone un conflicto que el docente habrá de resolver intentando adaptar ese material a su realidad contextual. De ahí que defendamos, junto con muchos investigadores (ESPINOSA, 2015) y algunos profesores, la elaboración propia de los materiales didácticos que nos sirven de base para la construcción de la competencia comunicativa de nuestros alumnos, atendiendo a sus características, necesidades y al contexto en el que el proceso se desarrolla.

Con base en la investigación empírica analizada en el estado de la cuestión, considero que el material didáctico de lenguas extranjeras, al incluir el tratamiento de aspectos socioculturales además del contenido lingüístico, no se limita a la enseñanza de reglas gramaticales. Al contrario, proporciona una mayor comprensión del contexto social del estudiante. Sin embargo, el libro analizado *Sentidos en lengua española 3*, o cumplió con las expectativas que debería haber tenido en cuanto al tratamiento de los aspectos socioculturales. También creo que los autores de este libro trabajan con ideas que son expresadas por la sociedad, como igualdad, derechos, deberes, valores, pero que no llegan al punto relevante de los aspectos socioculturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. En este sentido, la cultura es esencial en la construcción social del individuo y, en el contexto de un aula de lengua extranjera, aprender y comprender la cultura de los demás es sumamente importante. A continuación, presentamos las consideraciones finales de este trabajo.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

El objetivo de este estudio fue identificar, describir y analizar el tratamiento dado a los aspectos socioculturales del libro de texto de lengua española “*Sentidos en lengua española 3*”.

Del análisis realizado se desprende que el libro de texto seleccionado enfatiza las actividades de diferentes conocimientos y habilidades necesarias para construir la competencia comunicativa de los estudiantes, olvidando el tratamiento de los aspectos socioculturales, que es insuficiente en el libro.

También se observó que el libro presenta un concepto relevante en la educación lingüística en español, a través de textos que abordan conocimientos de temas sociales como: salud, igualdad, ciudadanía, pero que rara vez profundizan en conocimientos socioculturales. Si se incorporaran estos aspectos se permitiría a los estudiantes comprender el contexto en el que se habla la lengua, debido a su influencia cultural.

Desde un punto de vista cuantitativo, el análisis del libro mostró que el número de tareas relacionadas con el tratamiento de aspectos socioculturales es insignificante. Sería fundamental que el material didáctico, que es una herramienta importante en el aprendizaje de una lengua, se ocupara no sólo de la parte gramatical, sino que también incluyera aspectos culturales, ya que lengua y cultura están profundamente interconectadas.

Los resultados de esta investigación confirman los hallazgos de Lessa (2013), llamando la atención sobre el papel del profesor de español a la hora de llenar los vacíos que presentan los materiales didácticos. Es su responsabilidad traer a las clases de español las culturas y variedades lingüísticas que se borran de los materiales didácticos. Nuestro estudio también corrobora las observaciones de Brito (2004), destacando que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lengua, cultura y sociedad constituyen un todo cuyos elementos se involucran mutuamente, son inseparables, uno no aparece sin el otro.

Con estos resultados alcanzados, vemos cuán necesario es que los docentes despierten el interés por cuestionar el uso de los libros de texto como principal y única herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera y comiencen a desarrollar su propio material didáctico. El uso exclusivo de libros de texto puede limitar el enfoque pedagógico, especialmente cuando se enseña una lengua extranjera, que requiere de otros materiales como música, videos, textos, recursos digitales y actividades interactivas que ayuden en el proceso de aprendizaje y dinamicen las clases.

De esta manera esperamos haber despertado en los profesores de ELE el interés por el trabajo en el aula, además de las habilidades lingüísticas, los aspectos socioculturales, acercando a las clases la diversidad cultural, los valores, la cultura y el respeto por los demás. De esta manera, tomando en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes y de esta manera puedan practicar actividades a través de las cuales se sientan participativos en el proceso de aprendizaje de una LE.

Estos resultados confirman que los profesores deben adaptar los contenidos a las necesidades específicas de sus alumnos cuando es necesario, o que añaden material didáctico para

promover un aprendizaje más significativo, además de fomentar la creatividad de los profesores en este proceso de enseñanza.

Esta investigación también nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de que los docentes estén más actualizados en sus conocimientos sobre nuevas metodologías y recursos didácticos. Invertir en educación continua mejora la calidad de la enseñanza y tiene la capacidad de motivar a tus alumnos.

Sin embargo, en todas y cada una de las investigaciones existen limitaciones, esta no fue diferente. Como investigador, me di cuenta de que los títulos de las unidades del libro transmiten una expectativa de contenido basada en aspectos culturales, pero que en realidad no hay coherencia entre esos títulos y las actividades que anuncian. La otra limitación que presento es la de no analizar la colección completa, ya que este libro forma parte de una colección didáctica de español para escuela secundaria, lo que puede impedir una comparación adecuada de la evolución de los contenidos o de la continuidad pedagógica.

Esta investigación, desde un punto de vista personal, me aportó conocimientos relevantes respecto a la evaluación de material didáctico, además creo que puede ser útil para el profesor de cualquier lengua no nativa como referencia a la hora de elegir material didáctico que sea adecuado para la enseñanza de un idioma. y para trabajar adecuadamente los aspectos socioculturales, así como buscar otros materiales de apoyo para una mayor eficacia docente cuando sea necesario.

Em este punto me parece recomendable la realización de investigaciones futuras para: a) analizar colecciones completas de libros didácticos y determinar en qué momento y medida se abordan los aspectos socioculturales, b) identificar y describir la manera como los aspectos lingüísticos se imbrican con los culturales y c) la elaboración de secuencias didácticas que muestren, en la práctica, la necesaria asociación de aspectos lingüísticos, tanto gramaticales como léxicos, con los socioculturales.

## REFERENCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- ANTHONY, A. Approach, method and technique. English Language Teaching. Vol.17. 1963.
- \_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenha.org.br/o-que-e-a-bncc>. Acesso em: 16 de junho de 2024.
- BARROS, Cristiano Silva de e COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, Cristiano Silva de e Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 85-118
- BRITO, Iracélia. Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro. Campinas, 2004. (Dissertação de Mestrado: Linguística Aplicada) Unicamp.
- BROWN, H. Douglas. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Llobera, M. et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.
- CELANI, M. A. A. 2004. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). A Formação do Professor como um Profissional Crítico. Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 37-56.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Pontes, 1999, p. 17-63.
- CERVANTES, Centro Virtual. Dicionario de términos clave de ELE. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm). Acesso em: 27 jun. 2107.
- CHOMSKY, Noam. Languagem and mind. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 105-124
- CORACINI, Maria José (Org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2010.
- CORBETT, J. An intercultural approach to English language teaching. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003

CORBETT, J. An intercultural approach to English language teaching. Clevedon: Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CORTI, A. ¿Qué cultura conocen y aprenden los futuros profesores de E/LE? En: XXVI Congreso Internacional ASELE, 2016. Actas La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional ASELE

CUNNINGSWORTH, A. (1995). Escolhendo seu livro. Oxford: Heineman.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de .Language learning in an immersion context: The points of view of the participants in the CAPES/FIPSE Program. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits

GARCÍA MARTINEZ, A. La interculturalidad: un desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007. in Higher Education. Viçosa, M. G.: Arka, 2010. p. 13-34.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

HARMER, J. The practice of English language teaching. Third Edition. Essex: Longman, 2003.

HYMES, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B.Pride and J.Holmes (Eds.) Sociolinguistics (269-293).

HYMES, D. On Communicative Competence. In: Linguistic Background. University of Pennsylvania Press. s/a 1972.

KRAMSCH, C. Language and culture. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Interação em Psicologia, v. 5, n. 1, 2005.

LEITE, T. A. A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa. Dissertação de Mestrado em Educação. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2003.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e LITTLEWOOD, William. Communicative language teaching: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas? In: \_\_\_\_\_. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

MELERO ABADÍA, Pilar (2000): Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Edelsa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação do Brasil. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2017. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://www.fnds.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/consultas/editais-programas-livros/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em 9 jun. 2024.

MOREIRA, T. A. S.; FIGUEREDO, C. J. A Importância do Componente Intercultural na Prática Docente de Línguas Estrangeiras. *Gláuks* v. 12 n. 1. p. 147-168, 2012.

PARAQUETT, M. La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. In: FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011.

PARAQUETT, Márcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil. In: TROUCHE e REIS (org.). Brasília: Ministério de Educación, Cultura y Deport/Associação Brasileira de Hispanistas, vol. 1, 1998, p.118.

PEREIRA, Claudia Flores. As representações socioculturais e sociolinguísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês. Rio grande do Sul: Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V.L.(Orgs.). O livro didático de língua estrangeira - múltiplas perspectivasCampinas, SP: Mercado de Letras, 2009.p.173-198.

RICHARDS, Jack. *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, 1998.

Richards, JC e Rodgers, TS ( 2001 ). *Abordagens e métodos no ensino de línguas ( 2ª ed. )*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*: Rodrigo, M. (1999). La comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLINVESZ, Fernando. A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

SALAS, M. R. *English Teachers as Materials developers*. *Actualidades Investigativas en Educacion*. Vol. 4. N. 2, 2004.

SARAIVA (2003, p.11) *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A,2003. P. 09-11.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. H. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Espírito Santo, v. 10, n. 17, p. 291-300, dez. 2016. Disponível em: . Acesso em: 06 abr. 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de educação*, v. 13, n. 5, 2002

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. IN: TOMLINSON, B. (ed).[1998] Materials development in language teaching. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004b. p.viii – xiv

TOMLINSON, B. Materials development in language teaching. Cambridge : University Press, 1998.

TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. E Elaboração de materiais para cursos de idiomas. São Paulo: SBS Editora, 2005.

WILLIAMS, D. Developing criteria for textbook evaluation. ELT Journal, Oxford, vol. 37, n. 3, p. 251 - 255, 1983.