

**LAS MUJERES EN LA HISTORIA: LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
ADICIONAL PARA ESTUDIANTES BRASILEÑOS A TRAVÉS DE LA LUCHA FEMENINA
CONTRA LAS OPRESIONES**

**WOMEN IN HISTORY: TEACHING SPANISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE FOR
BRAZILIAN STUDENTS THROUGH WOMEN'S FIGHT AGAINST OPPRESSIONS**

LEONARDO TEIXEIRA MADRID ALVES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL
leonardo.madrid@ufrgs.br

HUGO JESÚS CORREA RETAMAR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL
hugo.retamar@ufrgs.br

Recibido: 16/09/2020 Aceptado: 03/10/2020

Resumen: Este artículo presenta los procesos de construcción y de aplicación de una secuencia didáctica (SD) para la enseñanza del español como lengua adicional a alumnos de la educación secundaria de Brasil. El trabajo formó parte de una disciplina de práctica de enseñanza del curso de Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul y tuvo lugar en una escuela pública de la ciudad de Porto Alegre. La construcción del material didáctico y de la secuenciación de las tareas fue guiada por la noción de *Letramento*- alfabetización académica- en géneros discursivos, (Schlatter 2009) por el trabajo con temáticas relevantes, (Welp 2011) y por el abordaje con base en tareas pedagógicas, (Brasil 2011) La aplicación de la SD en clase tenía como orientadores las nociones de contextualización sociocultural (Retamar 2018) y de andamiaje (Gibbons 2013). La temática central para el trabajo fue la opresión sufrida por grupos minoritarios durante la historia del siglo XX. Como resultado, los estudiantes elaboraron una producción textual escrita y otra virtual sobre la lucha de las mujeres contra el patriarcado.
Palabras clave: Mujeres contra la opresión- Español Lengua Adicional (Español Lengua Extranjera)- Enseñanza- aprendizaje - Contextualización sociocultural.

Abstract: This article aims to present the processes of construction and application of a

didactic sequence (DS) to teaching Spanish Language as additional language to students of the Secondary education in Brazil. This work was part of a university discipline of classroom practices in the Language and Literature Program of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul and took place in a public school of Porto Alegre, Brazil. The pedagogical material and the tasks sequence constructions were guided by the notion of *Literacy*, (Schlatter 2009) by the work with relevant themes, (Welp 2011) and by the pedagogical tasks approach (*Brasil* 2011). Its application was oriented by the concept of sociocultural contextualization (Retamar 2018) and Scaffolding (Gibbons 2013). The main topics were women's fights against oppression during the XXth Century and, as result, the students produced two texts: a written and a virtual one. The productions talked about the fights of women against patriarchal society.

Keywords: Women against oppression- Additional Language (Spanish as a Second Language)- Learning-Teaching- Sociocultural Contextualization.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, se presenta una secuencia didáctica (SD) elaborada para la enseñanza de Lengua Española como lengua adicional a estudiantes de la enseñanza secundaria de la ciudad de Porto Alegre, Brasil. Esa experiencia formó parte de la disciplina de Práctica de Enseñanza en Lengua Española 2, que integra el currículo de Letras con énfasis en Lengua Española, de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS; Brasil). En consonancia con las investigaciones de los autores en el campo de estudios del área de Lingüística Aplicada, la construcción del material didáctico utilizado en nuestra práctica tuvo como base los estudios sobre enseñanza-aprendizaje de lengua adicional. (Schlatter 2009; Welp 2011; Retamar 2019; entre otros)

Para compartir este trabajo, empezaremos por presentar la metodología y las bases teóricas utilizadas para el planeamiento de la SD; enseguida, pasaremos a los ejemplos de Tareas Pedagógicas elaboradas; traeremos ejemplos de las producciones finales de los estudiantes, y, finalmente, presentaremos nuestras consideraciones sobre la práctica.

2. METODOLOGÍA Y BASES TEÓRICAS

Este trabajo parte del supuesto de que la clase de español es un lugar no solo para enseñar palabras, sino también para ampliar, por medio de la lengua española, los

ámbitos de participación e información de los estudiantes. Así, uno de los soportes que orienta las prácticas desarrolladas es la noción de *contextualización sociocultural* que, según Retamar, (2018:76) es una práctica pedagógica que trae para el aula *la reflexión y la discusión sobre el mundo social* - al que el investigador llama de *contextos/ámbitos socioculturales* - en el proceso de construcción de conocimiento conjunto sobre lengua y sobre el mundo. Con ello, la opresión, el arte, las dictaduras, el machismo, el espacio de la mujer en la sociedad fueron los asuntos del mundo social elegidos para la construcción tanto de las tareas pedagógicas como de las interacciones en el aula de español en la que se dio la práctica aquí documentada. Tal noción se basó en el hecho que los temas del contexto sociocultural más amplio hacen que el profesor no sea el único que domine el contenido del aula, lo que altera, de esa forma, la dinámica de la clase. Creemos que al proponer discusiones sobre los problemas del mundo se crean más oportunidades para que los estudiantes participen, puesto que también ellos, y no solo el profesor, integran el mundo y tienen qué decir sobre él.

Otra noción importante que guió la práctica pedagógica llevada a cabo es la de *Letramento* a través del trabajo con temáticas estructurantes y géneros del discurso relevantes a las prácticas sociales vigentes. (Schlatter 2009:12) Esa noción de enseñanza-aprendizaje de lengua adicional parte del abordaje de una temática apropiada al contexto de enseñanza para movilizar y valorar los conocimientos de los estudiantes y materializarlos en una práctica social concreta: un género textual. (Welp 2011:3-4) En esta SD, los géneros textuales para la producción final fueron la *Línea del Tiempo*, producida como un género físico y distribuido por la escuela; y el *Cuento de Hadas Biográfico*, género literario híbrido presente en el libro *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, (Favilli; Cavallo 2017) uno de los materiales construido virtualmente y leídos con los estudiantes.

De igual manera, otra de las nociones aplicadas a la práctica fue la de Andamiaje. (Gibbons 2013:563-564) Ese concepto Andamiaje parte de la teoría de Vygotsky (1978) sobre la Zona de desarrollo próximo (ZDP), que significa la distancia entre lo que un aprendiz puede aprender solo y aquello que él solamente consigue realizar con la ayuda de un par más experto. Como forma de producir una nueva idea pedagógica a partir de la noción de Vygotsky (1978), Gibbons (2013) afirma que el Andamiaje es el soporte que facilita la participación del estudiante en su ZDP a través de las tareas. En ese caso, ese soporte es el profesor, que actúa como un guía en clase, creando caminos con los alumnos al paso que enseña y que aprende con ellos.

Para guiar esas actividades, el trabajo se basó en el método de Tareas Pedagógicas como forma de motivación para la interacción en clase. Las tareas creadas se organizaron en secuencias dentro de cada unidad y tuvieron las más diversas estructuras, proponiendo interacciones escritas y orales. El método de Tareas Pedagógicas busca proponer a los alumnos la realización de actividades para promocionar la motivación en clase y la interacción con el texto y con el otro. Según el *Manual do Examinando do Exame CELPE-Bras 2011*, (Brasil 2011:5) la Tarea es una invitación para interactuar con el mundo, usando el lenguaje con un propósito social, en otras palabras, una Tarea involucra básicamente una *acción*, con un *propósito*, direccionada a uno o más *interlocutores*.

Dicho eso, pasemos a explicitar las 7 unidades constituyentes de la SD, teniendo cada una su finalidad específica, y a ejemplificar algunas tareas que conformaron la práctica aquí presentada.

3. EJEMPLOS DE TAREAS QUE COMPUSIERON LA SD

Unidad 1: Esta parte inicial tuvo como objetivo movilizar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el contexto sociocultural del siglo XX, sobre todo respecto a las dictaduras, que también afectaron a Brasil. Tales objetivos empezaron a llevarse a cabo a través de una discusión respecto de la dictadura franquista en España, pues otras discusiones sobre el tema en el país ya habían ocurrido en clases anteriores. Para ello, los estudiantes formaron grupos con la intención de discutir las cuestiones enunciadas a continuación e interpretar la obra *Guernica* de Pablo Picasso. El trabajo con la unidad 1 está dividido en 3 momentos, como se comprueba en las consignas y preguntas que han sido entregadas a los estudiantes:

Momento I: Calentando los motores

Discute con tu grupo las siguientes cuestiones:

- a) ¿Te gusta el arte? ¿Por qué?
- b) ¿Cuáles tipos de arte existen? ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?
- c) ¿Conoces a Pablo Picasso? ¿Qué sabes sobre él?
- d) ¿Ya has visto la imagen de abajo? ¿Dónde? ¿Sabes quién es el autor? ¿Sabes cuándo y con qué intención su autor la produjo?

Momento II

- a) ¿Qué te parece que puede estar ocurriendo en la pintura?
- b) ¿Qué sentimientos expresa?
- c) ¿Cuáles seres u objetos pueden ser reconocidos en la imagen?

Imagen 1: *Guernica* de Pablo Picasso



Fuente: https://www.reddit.com/r/museum/comments/ob4ek/pablo_picasso_guernika_1937/

Unidad 2: En la unidad 2 del material, se propuso a los alumnos que reflexionaran sobre el papel del arte en la sociedad y sobre las diferencias entre el arte social y la producción de propagandas. Para tal fin, los alumnos formaron parejas. Enseguida, se les propuso que vieran un video sobre Pablo Picasso y contestaran una tarea de verdadero o falso. A continuación, hubo una discusión entre los pequeños grupos interactuando en el grupo grande y el profesor sobre algunas cuestiones que aparecieron en el video.

Unidad 3: Aquí, se presentó a los alumnos el material *Guía de la Buena Esposa*, una guía promocionada durante el régimen franquista sobre cómo las mujeres debían ser y *portarse* en sus casas. Cada pareja recibió una parte del material que se muestra a continuación seguida de preguntas con el objetivo de generar una discusión.

Imagen 2: La Guía de la buena esposa



Fuente: <https://www.chicagotribune.com/hoy/ct-hoy-8035814-la-paradoja-de-la-guia-de-la-buena-esposa-fotos-photogallery.html>

Las preguntas generadoras de las discusiones en los pequeños grupos fueron las siguientes:

- a) ¿Eso es arte para ti? ¿Por qué?
- b) ¿Cómo son las mujeres que aparecen en las imágenes?
- c) ¿Estás de acuerdo con las ideas que las imágenes transmiten? ¿Por qué?
- d) ¿Qué te parece que esas imágenes representan? ¿Por qué?

Tras eso, los alumnos leyeron y reaccionaron sobre un texto escrito que contextualizaba la guía de la buena esposa.

Unidad 4: Para la unidad 4, les pedimos que vieran en sus casas el episodio de la serie española *Las Chicas del Cable*. En clase, los alumnos discutieron el ca-

pítulo visto, leyeron un reportaje sobre la serie y tuvieron que reflexionar sobre él a través de preguntas. Al final de la actividad, retomaron algunos tramos de la serie para discusión.

Unidad 5: En un momento específico de la SD, hubo un trabajo volcado hacia el aspecto gramatical, utilizando competencias gramaticales presentes en textos del género *Cuento de Hadas Biográfico*. Tales competencias fueron necesarias para la propuesta final de escritura de un texto de este género que sería elaborado, posteriormente, de manera individual por cada estudiante. Para la realización de esa tarea, y tras una preparación de repaso de los tiempos del pasado en español, trabajamos con los alumnos los verbos que faltaban en el texto siguiente, que trataba de la pintora Frida Kahlo. Los alumnos debían conjugarlos en el Pretérito Imperfecto del Modo Indicativo.

Imágenes 3 y 4: Texto para la producción final con tarea de enfoque gramatical

FRIDA KAHLO

PINTORA

Había una vez una niña llamada Frida que vivía en una casa azul brillante en la Ciudad de México. Al crecer se convertiría en una de las artistas más famosas del siglo xx, aunque por varias razones estuvo a punto de no llegar a ser adulta.

Cuando tenía seis años casi muere de polio. La enfermedad le dejó una cojera permanente, pero eso no le impedía jugar, nadar y pelear como el resto de los niños.

Luego, a los dieciocho años, sufrió un terrible accidente de autobús en el que otra vez estuvo a punto de morir. Y de nuevo pasó varios meses en cama. Su madre le armó un caballete especial para que pudiera pintar recostada, pues Frida adoraba pintar más que cualquier otra cosa en el mundo.

Tan pronto pudo volver a caminar, fue a visitar al artista más famoso de México: Diego Rivera.

—¿Crees que mis pinturas son buenas? —le preguntó. Sus pinturas eran increíbles: audaces, brillantes y hermosas. Diego se enamoró de sus pinturas, y luego se enamoró de ella.

Diego y Frida se casaron. Él era un hombre alto y robusto que usaba un sombrero de ala ancha. Ella se veía diminuta a su lado, por lo que la gente los llamaba el Elefante y la Paloma.

Fuente: Adaptación de los autores a partir de Favilli y Cavallo (2017)

Unidad 6: Tras ese primer contacto con el texto del género *Cuento de Hadas Biográfico*, los estudiantes empezaron las tareas de *letramento*- alfabetización académica- en el género discursivo para una producción final en soporte virtual. Como modelo de su producción, les distribuimos, al azar, textos presentes en el libro *Cuentos de Buenas Noches para Niñas Rebeldes*, (Favilli; Cavallo 2017) y a partir de ellos les asignamos tareas de *letramento* en el género.

Tarea sobre los textos del libro *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*

1. Júntense en parejas y, tras leer sus textos y el texto de sus compañeros, discutan los siguientes temas:

- a) Esos textos: ¿se parecen a otros textos que tú conoces? ¿Cuáles? ¿De qué tipo?
- b) ¿En qué se parecen tu texto y el de tu compañero?
- c) ¿Y en qué son diferentes?
- d) ¿Hay construcciones o expresiones lingüísticas que se repiten en los dos? ¿Cuáles?
- e) ¿Hay tramos parecidos? ¿Cuáles?
- f) ¿Para qué sirve ese tipo de texto?

2. Ahora, vas a leer tu cuento con atención y preparar una pequeña presentación oral de él, que dure al máximo 1 minuto. Abajo figuran algunas preguntas orientadoras:

- a) ¿De quién habla tu texto?
- b) ¿Quién es esa persona?
- c) ¿Qué cuenta el texto sobre esa persona?
- d) ¿Ya conocías a esa persona? ¿Sabes algo más sobre ella?

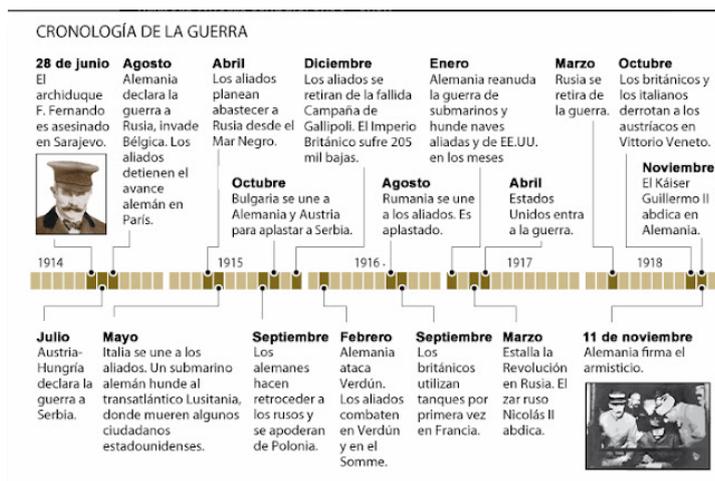
Unidad 7: - *Letramento alfabetización académica: explorar y analizar un texto del género discursivo Línea del Tiempo.*

1. Discute en pareja las cuestiones enunciadas abajo:

- a) ¿Ustedes ya vieron líneas del tiempo? ¿Dónde? ¿Cómo eran?

- b) ¿Qué es una línea del tiempo?
- c) ¿Para qué sirve?

Imagen 5: Tarea de *letramento*- alfabetización académica- en el género *Línea del Tiempo*



Fuente: elaborada por el autor. Disponible en: <http://americagarciamarin.blogspot.com/2013/05/primer-guerra-mundiallinea-del-tiempo.html>

Continuación de la tarea:

- a) ¿Cómo está dividida esa línea del tiempo?
- b) ¿Cuál la finalidad de esa línea del tiempo?
- c) ¿A qué público se destina?
- d) El texto: ¿es adecuado para su público? ¿En qué tiempos están los verbos? ¿Qué efecto causa eso? Además de los elementos lingüísticos, ¿qué otros elementos hay?

4. PRODUCCIONES FINALES

Considerando la SD, los estudiantes llevaron a cabo diversas producciones finales: dos tipos de texto que reflejaron lo trabajado tanto sociocultural como lingüística-mente. Es decir, el papel de las mujeres en la historia y las construcciones textuales con el uso de los pretéritos en español.

En la primera producción, los estudiantes, a partir de los modelos trabajados,

construyeron un cuento a partir de la biografía de una mujer importante en la historia elegida por ellos. Los textos han sido elaborados en la sala de informática de la escuela y fueron compartidos con nosotros y con el grupo por Google Drive. A continuación, presentamos algunos de esos textos que trataron de mujeres de distintas épocas, profesiones y nacionalidades: el primero sobre Marielle Franco, una mujer crucial en la historia del Brasil de la época vivida por los estudiantes; y el segundo, de Hipatia, una filósofa griega también asesinada por cristianos en la antigüedad.

Imagen 6: Texto 1 - Cuento Biográfico sobre Marielle Franco

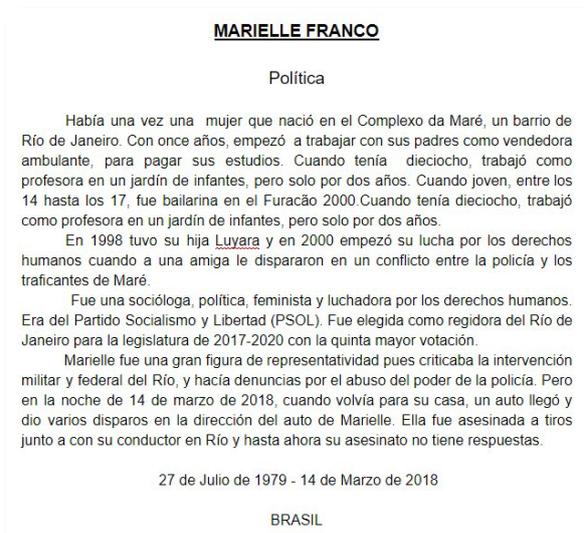
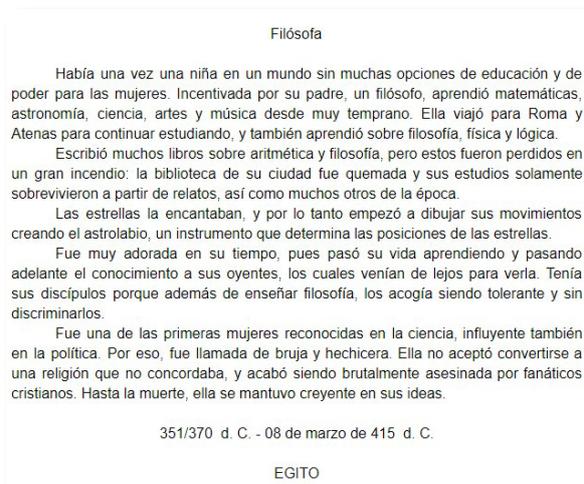


Imagen 7: Texto 2 - Cuento Biográfico sobre Hipatia



Tras este trabajo, los estudiantes concluyeron el proyecto al transformar los cuentos biográficos en líneas de tiempo, siguiendo el modelo trabajado con ellos y presentado en la sección anterior de este artículo. Para las líneas del tiempo, los estudiantes utilizaron carteles y hojas de colores que fueron compartidos con toda la escuela al ser expuestos en las paredes de los pasillos frente a las aulas. Estas tareas buscaron no solo hacer visible a los demás estudiantes y profesores el conocimiento construido lingüístico y sociocultural en el aula de español sino también compartir la vida de esas mujeres, despertando la curiosidad de los observadores. Es decir, la actividad hizo que los problemas del mundo social de los estudiantes y las luchas femeninas en contra del patriarcado afectaran el currículo escolar cruzando las puertas de la clase de español.

Imagen 8: Línea del Tiempo 1 - Virginia Woolf

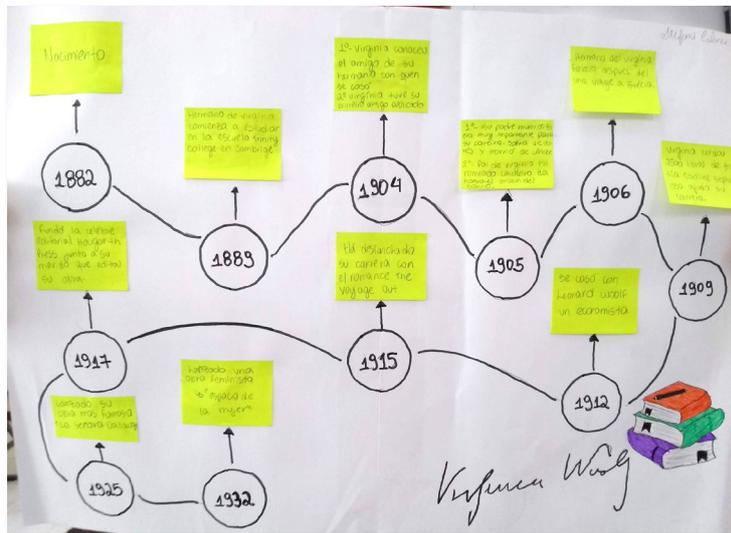


Imagen 9: Línea del Tiempo 2 - Nakaro Takeko



5. CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación buscó compartir la experiencia realizada con un grupo de 20 estudiantes de español lengua extranjera del segundo año de la Enseñanza Secundaria de una escuela de Brasil. Para ello, se partió del supuesto de que la clase de lenguas no tiene como único objetivo la enseñanza de recursos lingüísticos, sino también la enseñanza y el trabajo con contextos socioculturales, (Retamar 2018) es decir, discusiones que están más allá de la clase de español y que afectan la vida en sociedad y la historia de profesores y estudiantes. Esos contextos socioculturales (arte, dictadura, regímenes totalitarios, machismo y espacio de la mujer en la sociedad a lo largo de la historia) orientaron las discusiones y el uso de la lengua española en clase.

De igual forma, el trabajo con tales contextos contribuyó a la educación en valores, uno de los objetivos de la Educación Básica de Brasil, ya que los estudiantes, tanto por medio de las discusiones en las que participaban en las interacciones orales en clase - en pequeños grupos y en grupos grandes - y de las tareas, así como por medio de los textos que leyeron y produjeron, pudieron formar parte en la clase de español de la historia del mundo occidental en el que viven. Tales movimientos conscientes hacia la contextualización sociocultural alejaron la clase de español de la enajenación al usar la lengua (Clark 1996) para interactuar, informarse y manifestar opiniones sobre temas de relevancia social propios del mundo actual.

En dicho contexto, consideramos que los estudiantes no solo mejoraron su producción lingüística en español sino que sus participaciones escritas y orales favorecieron que se apropiasen de las discusiones de clase y asumieron la autoría de sus opiniones, materializándolas en una práctica social concreta a través de sus producciones textuales. En ellas, se pudo percibir igualmente la madurez de sus textos, tanto en la escritura de la línea del tiempo como en la elección de las mujeres seleccionadas y en la escritura del cuento de hadas biográfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (2011), *Manual do Examinando do Exame CELPE-Bras 2011. Versão eletrônica simplificada*. http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2011/manual_do_examinando_Celpe-Bras.pdf

CLARK, Herbert (1996), *Using Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 3-35.

- FAVILLI, Elena y CAVALLO, Francesa (2017), *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, México, Editorial Planeta.
- GIBBONS, Pauline (2013), “Scaffolding”, en *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, ed. ROBINSON, Peter, London, Routledge, 563–64.
- RETAMAR, Hugo Jesús Correa (2018), *O ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol como pauta para cumprir com a função educacional das línguas no ensino médio*, Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SCHLATTER, Margarete (2009), “O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento”, en *Calidoscópico*, ed. Caio MIRA, São Leopoldo, 7.1, 11-23.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- WELP, Anamaria Kurtz de Souza (2011), “Novas perspectivas para a sala de aula de língua adicional”, ed. SZUNDY, Paula Tatianne Carréra, *Anais do congresso brasileiro de linguística aplicada de 2011*, Rio de Janeiro, ALAB, v. 1, 1-12.