

Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes¹

Writing in Secondary Education: Qualitative Analysis of Adolescents' Argumentative Texts

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-116

Ángeles Melero

Milagros Gárate

Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Santander, España.

Resumen

En este artículo nos proponemos hacer un análisis cualitativo de los textos elaborados por estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La investigación que sirve de base fue la evaluación de una intervención educativa que tuvo como objetivo mejorar la capacidad argumentativa escrita y que fue llevada a cabo en un aula real. En este trabajo se describe en qué consistió la intervención y se detallan las sesiones dirigidas a mejorar la habilidad argumentativa escrita (taller de escritura argumentativa). La intervención comprendió tanto sesiones de comprensión lectora como sesiones de escritura argumentativa. En estas últimas, los estudiantes tuvieron que elaborar textos completos y a esta macrotarea se subordinó la realización de microtarefas dirigidas a mejorar algún aspecto concreto. Específicamente, se explican los procedimientos y estrategias de enseñanza que se utilizaron en ambos tipos de sesiones: el modelado, la retroalimentación sobre los propios textos de los estudiantes, las ayudas o el andamiaje ofrecido, así como la selección de temas motivadores y relevantes desde un punto de vista

⁽¹⁾ Agradecemos al Ministerio de Educación y Ciencia la ayuda concedida, en su convocatoria anual de ayudas a Proyectos de I+D+I, para la realización de esta investigación (BSO 2002-03685).

personal y moral. Después, se relatan las mejoras observadas en los textos que los estudiantes fueron realizando durante el taller de escritura argumentativa. Los cambios atañen tanto a la dimensión cognitivo-conceptual como a la dimensión estructural y lingüística de los textos argumentativos. Entre los primeros, cabe destacar sobre todo la introducción de contraargumentos, ausentes por completo en los textos del pretest; entre los segundos, señalaremos la mejora de la introducción y el cierre, el uso de más conectores o la mejor integración de los argumentos en pos de una conclusión, lo cual daba lugar a textos más cohesionados. Se concluye poniendo de manifiesto la capacidad de los adolescentes para hacer textos argumentativos de calidad tras un proceso de aprendizaje y enseñanza que intentó utilizar algunas de las buenas prácticas de enseñanza de la escritura confirmadas por la literatura científica.

Palabras clave: escritura, escritura argumentativa, Educación Secundaria, tareas de escritura, mejora de la escritura, enseñanza de la escritura, escritura como proceso, tareas alfa-omega.

Abstract

The aim of our article is to carry out a qualitative analysis of texts produced by students in the fourth year of compulsory secondary education. The research on which this work is based was the evaluation of an educational intervention designed to improve written argumentative ability, which took place in a real classroom. There is a description of what the intervention consisted of and detailed information on the sessions focusing on improving written argumentative ability (Argumentative Writing Workshop), which comprised both reading comprehension sessions and argumentative writing sessions. In the latter, students were required to produce complete texts, and this macro task also contained micro tasks directed at improving certain specific aspects. The procedures and strategies used in both session types are explained: modelling, feedback on the students' own texts, the assistance or scaffolding offered and the choice of subjects that were motivating and relevant from a personal and moral point of view. The improvements observed in the texts that the students produced during the argumentative writing workshop are then described. The changes are in the cognitive/conceptual dimension as much as in structural and linguistic aspects. What stands out in the cognitive/conceptual changes is the introduction of counter-arguments, which were totally absent in the pre-test texts; and in the structural and linguistic dimensions, the greatest changes were improvements in introductions and closings, heavier use of connectors and better integration of arguments leading to the conclusion, giving rise to more cohesive texts. Finally, it is shown that adolescents do have the ability to produce argumentative texts of good quality after having gone through a process of learning and teaching that attempted to put into practice some of the good teaching methods for writing confirmed by scientific literature.

Key words: writing (composition), argumentative writing, secondary education, writing assignments, writing improvement, writing instruction, process approach (writing), alpha-omega tasks.

Introducción

El trabajo que se presenta incluye parte de los resultados obtenidos en una investigación que estudiaba el proceso de aprender y enseñar a escribir, dentro de una concepción de la escritura como proceso. Consistió en una intervención educativa con adolescentes que cursaban 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, cuyo objetivo prioritario era mejorar su comprensión y su producción de textos argumentativos. Esta intervención se evaluó mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control. El pretest y el postest incluyeron las mismas pruebas y tareas, y los mismos textos, a saber: una prueba de comprensión argumentativa y otra de escritura argumentativa. El análisis estadístico de la comparación pretest-postest mediante pruebas de diferencias de medias y análisis de varianza –ya publicado en otro lugar– indicó que la escritura argumentativa mejoró significativamente como resultado de la intervención, pero no así la comprensión (Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez, 2007).

La intervención completa duró 18 sesiones y se llevó a cabo en condiciones ecológicas: en el aula habitual de los adolescentes y en sesiones de 50 minutos, que es la duración normal de las clases de Secundaria en España. Abarcó comprensión lectora, debate oral y talleres de escritura argumentativa y narrativa. El taller de escritura argumentativa fue el de mayor extensión. Además, se incluyeron sesiones de diferente tipo: sesiones orales de argumentación en pequeño grupo y en gran grupo, sesiones de comprensión colectiva e individual, sesiones de escritura y revisión colectivas modeladas por las experimentadoras y sesiones de escritura y reescritura individual.

En el conjunto de las sesiones, se combinaron e integraron estrategias que la literatura científica ha certificado como eficaces para adquirir pericia o habilidad escritora (Graham y Perin, 2007; Kellog, 2008; Rijlaarsdam et ál., 2005; Simmons, 2009) y, específicamente, habilidad argumentativa escrita: aprender por observación en las sesiones de escritura y revisión colectivas modeladas; aprender haciendo en las sesiones de escritura o reescritura individual; y, en ocasiones, enseñar de forma explícita. Otros ejes de la intervención fueron los siguientes:

- Proporcionar retroalimentación correctora.

- Ofrecer apoyos al aprendizaje para reducir la sobrecarga de la memoria de trabajo (debate oral previo a la escritura, tarjetas de ayuda durante la escritura, uso de una tarea alfa-omega² que ofrece ya los argumentos elaborados).
- Favorecer la motivación buscando un equilibrio entre microtareas y macro-tareas (o tareas globales complejas, como elaborar un texto completo); y, asimismo, ofrecer temas de escritura que fueran relevantes desde un punto de vista personal, social y moral y, por ello, fácilmente debatibles, sobre los que los adolescentes suelen haber reflexionado y tener un punto de vista formado.
- Poner atención a los tres procesos básicos: planificación, textualización y revisión.
- Aportar una mínima situación comunicativa a través de las consignas.

El objetivo que persigue este artículo es describir con cierto detalle el contenido, la metodología y el procedimiento llevados a cabo en las ocho sesiones dedicadas a que los estudiantes trabajaran con textos argumentativos (taller argumentativo). A su vez, se llevará a cabo un análisis cualitativo de los escritos producidos por los adolescentes en este taller.

Método

Participantes

La intervención tuvo lugar en un instituto de Enseñanza Secundaria público situado en una zona urbana de nivel socioeconómico y sociocultural medio-medio o medio-bajo.

La muestra la conformaron dos aulas de 4.º de ESO. Una de la aulas ($n = 24$) fue el grupo experimental y la otra fue el grupo de control ($n = 18$). En el grupo experimental, en el que se realizó la intervención, la media de edad era de 15,4 años y había un 64% de chicas y un 36% de chicos, dos de los alumnos eran repetidores. Al margen

⁽²⁾ Hay diferentes versiones de tareas alfa-omega; la usada aquí consiste en ofrecer un listado de argumentos sobre un tema específico, que hay que engarzar entre sí para dar lugar a un texto coherente y cohesionado. (Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999).

de esto, los estudiantes no tenían ni dificultades de aprendizaje ni problemas de comportamiento fuera de lo habitual. El rendimiento académico global de los grupos y de la mayoría de los estudiantes era medio. En el aula había un solo emigrante, cuyo rendimiento académico era medio-alto.

Procedimiento

La intervención se realizó durante dos meses y medio del segundo trimestre, a razón de dos sesiones por semana, que sustituían a dos de las cuatro clases semanales de Lengua y Literatura Españolas. Previamente, se informó de los objetivos y procedimientos de esta intervención tanto al equipo directivo como a los docentes implicados y a los propios estudiantes, todos los cuales dieron su consentimiento. En total, la intervención ocupó 18 sesiones de 50 minutos cada una. En ninguna de las sesiones estuvo presente la profesora, sino una o dos de las experimentadoras. Se organizó en torno a tres ciclos temáticos: «Igualdad hombre-mujer», «Inmigración» y «Pena de muerte», que fueron elegidos por su relevancia social y moral y su debatibilidad.

A lo largo de los tres ciclos, se destinaron ocho sesiones a trabajar aspectos de la argumentación: dos se dedicaron a la comprensión argumentativa: dos, a la escritura colectiva modelada; dos a la revisión y la reescritura (una sesión colectiva sobre un texto colectivo previo y otra individual sobre un texto individual previo); y dos, a la escritura argumentativa individual (en un caso se elaboró un texto argumentativo sin restricciones y en el otro se llevó a cabo una tarea alfa-omega).

TABLA I. Sesiones del taller argumentativo

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
1. Escritura colectiva modelada	4. Revisión y reescritura individuales	6. Comprensión argumentativa
2. Revisión y reescritura colectiva modelada	5. Escritura colectiva modelada	7. Comprensión argumentativa
3. Escritura individual (texto sin restricciones)		8. Escritura individual (texto alfa-omega)

Las demás sesiones se destinaron a la lectura individual, al debate oral y al taller narrativo (comprensión y producción narrativa). Los aspectos de los textos narrativos que se trabajaron fueron aquellos que pueden contribuir, en nuestra opinión, a la

mejora de los textos argumentativos: constatación de las distintas voces que utiliza el narrador, búsqueda y análisis de las diferentes perspectivas y puntos de vista mantenidos por los personajes en la narración.

A las sesiones del taller argumentativo las precedía siempre una sesión de debate oral en gran grupo. Creemos que un posible papel de los debates orales sobre temas controvertidos es explicitar puntos de vista diversos, que luego, en la textualización, se pueden articular con el punto de vista propio. Por ello, consideramos que pueden ayudar a que no se sobrecargue la memoria de trabajo en el momento de elaboración del texto. La eficacia de los debates orales para la posterior enseñanza argumentativa ha sido puesta de manifiesto en diversas ocasiones (Auriac-Peyronnet y Daniel, 2005; Crasnich y Lumbelli, 2005; Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou y Kim, 2001; Reznitskaya, Anderson y Kuo, 2007). En el campo de la argumentación oral, las investigaciones de Kuhn y Felton (Kuhn, Shaw y Felton, 1997; Felton y Kuhn, 2001) demuestran que la práctica de debatir con otra persona hace que se pase de construir argumentos solo a favor del punto de vista propio a elaborar argumentos a favor y en contra de la propia opinión. Asimismo, favorece la aparición de la conciencia metacognitiva sobre la existencia de múltiples puntos de vista.

En los dos apartados siguientes, vamos a ir analizando las sesiones dedicadas a la escritura y a la reescritura argumentativa modelada, las destinadas a la comprensión lectora y los textos argumentativos individuales realizados por los estudiantes.

Análisis de las sesiones del taller argumentativo

Sesiones de escritura argumentativa modelada

En la primera de estas sesiones nos propusimos enseñar a los estudiantes a planificar un texto argumentativo y a realizarlo a partir de las notas tomadas en la planificación. Todo lo que se hizo en esta sesión fue colectivo. Partimos de la siguiente consigna que intenta representar una situación comunicativa:

Somos una asociación de personas que trabaja por la igualdad de la mujer. Acabamos de constituirnos como tal asociación y nos queremos dar a conocer a la sociedad. Para ello hemos pensando elaborar un artículo para el periódico local denunciando que todavía continúa la situación de discriminación de la mujer.

Para completar esta consigna y para ayudar en los procesos de planificación, entregamos a los alumnos una serie de ayudas externas en forma de tarjetas de ayuda (Bereiter y Scardamalia, 1987; Castelló y Monereo, 1996; Gárate y Melero, 2000, 2002 y 2004) (Anexo 1). Creemos que la función de estas tarjetas es facilitar la visibilidad de los componentes esenciales de un texto argumentativo bien elaborado (Coirier, Andriessen y Chanquoy 1999) y, asimismo, evitar o reducir la sobrecarga de la memoria de trabajo, precisamente por haber externalizado esos componentes. Además, para su elaboración recogimos los principales resultados sobre la mayor eficacia de las instrucciones que especifican subobjetivos frente a las que solo ofrecen una meta global (Ferreti, MacArthur y Dowdy, 2000; Ferreti, Lewis y Andrews-Weckerly, 2009; Page-Voth y Graham, 1999), porque son una guía para los estudiantes y porque las metas específicas facilitan la autorregulación durante la escritura. Más recientemente, las investigaciones de Nussbaum (2005) con muestras de estudiantes universitarios aportan resultados en la misma dirección, señalando los peligros de usar solo la meta global de «persuadir», ya que en su investigación dicho uso (Nussbaum y Kardash, 2003) redujo la contraargumentación.

La planificación se llevó a cabo a modo de lluvia de ideas que una de las dos experimentadoras iba escribiendo en la pizarra. La mayoría de los estudiantes estuvieron activos y aportaban ideas y argumentos. A continuación, y también de forma colectiva, tuvo lugar la escritura del texto, que la experimentadora iba plasmando asimismo en la pizarra. En esta sesión, la intervención de las experimentadoras fue mínima, en el sentido de que simplemente liberaron a los estudiantes de la tarea de escribir a mano. El texto resultante tenía una introducción, seguida de la explicitación del punto de vista que se iba a defender y de una serie de argumentos que lo apoyaban. Lo más destacable es que no contenía ningún contraargumento y que los estudiantes plantearon una discusión sobre la conveniencia o no de introducir ideas de personas que no estaban de acuerdo con el punto de vista que los propios estudiantes defendían (todos apoyaban la igualdad entre el hombre y la mujer). Al final, optaron por no introducirlos porque, según ellos, sería darles la razón a quienes piensan que la mujer no debe ser igual que el hombre.

Otros autores han llegado a este mismo resultado (Leitao, 2003; Santos y Santos, 1999), no así O'Keefe (citado por Nussbaum, 2005). Nosotras lo volvemos a encontrar en nuestra intervención. Según Nussbaum y Kardash (2003), hay un peligro en usar una consigna general de persuasión («intenta convencer a quien no piensa como tú») porque activa una creencia previa que tienen los estudiantes: la de que convencer es incompatible con generar contraargumentos. Dado este tipo de creencia, era lógico que no se produjera ningún contraargumento en nuestra muestra. Por tanto, los

estudiantes, en este momento, no son capaces de coordinar las tres representaciones implicadas en un texto argumentativo: la del autor, la del propio texto en un momento dado de su ejecución y la de la audiencia (Kellog, 2008).

En la segunda de estas sesiones, que tuvo lugar al día siguiente, entregamos a cada adolescente una copia de la planificación y del texto colectivo resultante de la sesión anterior (Anexos II y III). Al mismo tiempo, les ofrecimos nuestra valoración o retroalimentación sobre ese texto: existe una buena introducción, la postura que se defiende sobre el tema está clara, contiene suficientes argumentos para demostrar la discriminación de la mujer y hay un cierre. Además, les indicamos que, a pesar de que los requisitos mínimos de un texto argumentativo estaban presentes, el texto era mejorable. Se abrió una discusión sobre las posibles mejoras tras la cual se llegó a las siguientes conclusiones: hay que explicar y desarrollar mejor los argumentos, no hay que ponerlos en forma de lista y es necesario modificar alguna frase que no tiene sentido.

A partir de aquí comenzó la reescritura de algunos párrafos, la cual consistió, en un principio, en la mejora de los argumentos. Dado que espontáneamente no se les ocurrían más mejoras, los indujimos a introducir alguna idea o argumento de posibles lectores que no estuvieran de acuerdo con la igualdad entre hombre y mujer; de esta manera, retomamos la discusión iniciada en la sesión anterior. Como los estudiantes no eran capaces de elaborar espontáneamente un contraargumento, nosotras mismas, recurriendo (a modo de enseñanza andamiada) al modelado y al pensamiento en voz alta -y con su participación activa-, fuimos elaborando uno. Por tanto, llevamos a cabo tres tipos de modificaciones. En el Anexo IV se pueden observar los cambios introducidos en el texto inicial y su mejora sustancial.

En esta sesión, por tanto, basándonos en las posibilidades del aprendizaje observacional (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh y Van Hout-Wolters, 2004), los estudiantes observaron cómo un escritor modelo elaboraba de manera correcta un contraargumento, que es el elemento más difícil de dominar en los textos argumentativos y el que se tarda más en conseguir desde un punto de vista evolutivo.

Un aspecto destacable de esta sesión es nuestro énfasis en la toma de conciencia de los diferentes conectores y organizadores textuales que se estaban utilizando en la reescritura. Con el propósito de profundizar en este aspecto -que es clave para conseguir la articulación entre las ideas del autor y las de la audiencia- les entregamos entonces una guía con las principales conectivas y con los organizadores textuales (moduladores de enunciado, de concesión y de restricción) más utilizados en los textos argumentativos. A partir de este momento, iban a disponer de esta guía para la escritura de sus textos siempre que la necesitaran.

La última de las sesiones de escritura colectiva modelada, perteneciente al ciclo de «Inmigración», estuvo precedida por una lectura individual de un texto que plantea un dilema moral sobre el despido de un trabajador (Anexo v) y por un debate oral que adoptó la forma de juego de simulación, en el que diferentes agentes sociales tenían que tomar una decisión sobre este despido. La clase se dividió en cinco pequeños grupos, cada uno representaba a uno de estos agentes sociales (empresario, trabajador español, trabajador inmigrante, asociación de ayuda al inmigrante, sindicato). Había que optar por despedir, bien al trabajador nacional, bien al trabajador extranjero. A cada pequeño grupo se le entregó una guía para el debate con una serie de preguntas que organizaran y estimularan la discusión. Los estudiantes, mediante el debate final (de carácter global) tomaron finalmente la decisión de despedir al trabajador español.

La consigna, en este caso, para escribir el texto colectivo fue la siguiente:

Escribe una carta al señor Pablo [empresario], dirigida a Manuel [trabajador español], comunicándole la decisión de despedirlo con el mayor número de argumentos posible.

En este momento de la intervención, nuestro objetivo fundamental era hacer que los estudiantes construyeran contraargumentos y utilizaran de forma correcta organizadores textuales que aseguraran la cohesión del texto. Por ello, les entregamos dos ejemplos de contraargumentos. A partir de ellos, y mediante un análisis y una reflexión conjuntos, intentamos que llegaran a la noción de lo que es un contraargumento y al papel de los organizadores textuales en la construcción de un texto cohesionado. Por tanto, en esta sesión se combinaron microtarefas de comprensión (analizar dos ejemplos de contraargumentos) con una tarea global de escritura (escribir un texto completo).

El texto colectivo final, escrito con bastante fluidez, incluyó tres contraargumentos y un uso riguroso de distintos organizadores textuales (*Sé que crees que...; No obstante...; Aunque... también es verdad que...; Comprendería que pensaras que... pero...*) (Anexo vi).

En resumen, en este tipo de sesiones el papel de la instructora fue variado. En ocasiones, modelaba utilizando el pensamiento en voz alta (por ejemplo, en la textualización colectiva, para ofrecer a los estudiantes un modelo correcto de algún elemento de un texto argumentativo bien elaborado); en otras, llevaba a cabo enseñanza explícita (por ejemplo, para hacer conscientes a los estudiantes de un posible esquema de texto argumentativo, o para explicitar los elementos que forman

un contraargumento). Otras veces, centraba la atención en aspectos específicos de los textos (por ejemplo, en el uso y función de los conectores); asimismo, lanzaba preguntas a modo 'socrático' y reelaboraba las respuestas (yendo más allá de lo aportado por los estudiantes), o controlaba y guiaba globalmente los procesos de reescritura colectiva. En definitiva, podemos decir que, en general, el tipo de intervención que desarrollamos en este tipo de sesiones entra mejor dentro de la categoría de «procedimientos de apoyo o andamiaje» que en la de «procedimientos de instrucción» (Graham y Perin, 2007).

Sesiones de comprensión

En estas dos sesiones, proporcionamos a los estudiantes dos textos que eran de muy distinta complejidad, pero que ofrecían un modelo correcto de texto argumentativo.

En la primera sesión, pretendíamos que los estudiantes profundizaran y consolidaran su conocimiento acerca de la estructura de un texto argumentativo bien elaborado, leyendo un texto argumentativo y respondiendo después a una serie de preguntas. El texto utilizado, «Prendas de vestir para gente ignorante», es un texto escrito por una estudiante de 16 años y está recogido en Björk y Blomstand (2000, pp. 144-145).

Las preguntas estaban encaminadas a la búsqueda de elementos como los siguientes: cuál es la postura del autor, a quién le dirige el escrito, qué ideas y argumentos atribuye a su posible audiencia y qué argumentos y contraargumentos utiliza. La lectura y la respuesta a las cuestiones se hizo, en primer lugar, de forma individual; a continuación, se pasó a una discusión colectiva. Se observó que ningún estudiante tenía problemas a la hora de responder a estas cuestiones. Lo hacían bien y había un acuerdo total en las respuestas.

En la siguiente sesión de comprensión, nos propusimos que los estudiantes aprendieran cómo se articulan en un texto argumentativo los diferentes puntos de vista; específicamente, el punto de vista defendido por el propio autor y los que pertenecen a aquellos a quienes va dirigido el texto. Para ello seleccionamos un texto mucho más complejo que el anterior, «El rally de París-Dakar» (Camps, 1995, p. 57). Este texto ayuda a comprender la distinción entre concesión y refutación y hace visibles las fórmulas lingüísticas de ambas formulaciones. Por ello, nos fue de gran utilidad para que los estudiantes tomaran conciencia de la orientación argumentativa del texto y para que distinguiesen la orientación argumentativa global (posición del autor) y la de algunos párrafos localizados (posición que el autor atribuye a la audiencia).

Análisis cualitativo de los textos argumentativos individuales

Durante las sesiones de escritura y reescritura individual, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar sus propios textos y mejorarlos, ensayando de forma autónoma los procesos de planificación, textualización y revisión que habían sido modelados en sesiones previas. Además, mediante la lectura personal de textos y mediante el debate oral que antecedieron a la escritura individual, los estudiantes recopilaban información y contenido pertinente, activaron sus propias ideas respecto al tema sobre el que iban a escribir y escucharon ideas y puntos de vista de sus iguales. Asimismo, disponían de las tarjetas de ayuda que suponían otro apoyo externo, esta vez para organizar el texto. Estas dos sesiones se aproximan más, pues, a lo que Graham y Perin (2007) categorizan como «enfoque dirigido a la escritura como proceso» y, en concreto, incluyeron «planificación previa a la escritura» y «facilitación procedimental». Por último, tenemos que señalar que, igual que en el caso de los textos realizados en gran grupo, se intentó que las consignas que se entregaron a los adolescentes estuvieran contextualizadas en una situación comunicativa más o menos real, en la que figurara una audiencia reconocible para ellos. De esta manera, queríamos distanciarnos, en la medida de lo posible, de la artificialidad que el marco escolar impone a la actividad escritora.

Como hemos indicado en el apartado «Procedimiento», contamos con dos textos argumentativos individuales escritos por los estudiantes: uno de ellos es un texto realizado sin restricciones y el otro está basado en el paradigma alfa-omega (Coirier et ál., 1999). Además, tenemos la revisión y reescritura del primero de estos textos. Los textos fueron corregidos con una serie de criterios que figuran en Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez (2007).

Respecto del primer texto, la consigna fue la siguiente:

Una mujer casada, y que tiene un hijo de 6 años, decide dejar el hogar familiar. Ha estado más de 6 años cuidando de su marido y luego también de su hijo, y se ha dado cuenta de que hay aspectos de su vida personal que ha descuidado y que necesita recuperar. El niño sufre mucho esta separación de la madre y también el marido. Este, además, no ha desarrollado habilidades para el cuidado de niños. Pero, forzado por las circunstancias, lo intenta y efectivamente lo consigue, logrando así una relación muy interesante y fuerte con su hijo. La madre también sufre al estar separada del niño y quiere modificar su decisión y que su hijo vuelva a estar con ella. Finalmente, hay una decisión judicial, por la

que el juez otorga a la madre el cuidado de su hijo. Tienes que dirigir una carta al juez, manifestándole tu opinión con el mayor número de argumentos posible.

A partir de esta consigna, los estudiantes escribieron un texto argumentativo sin más restricciones. De los 24 sujetos que lo elaboraron, dos (8,3%) escribieron un texto sin atenerse en absoluto a la consigna, por lo que sus producciones no se pueden analizar. De los 22 restantes, 12 (50%) introdujeron contraargumentos en sus escritos. Ocho (33%) introdujeron un contraargumento y cuatro, dos (16,6%). Nos parece relevante destacar este dato, ya que en el pretest estos mismos sujetos no habían utilizado ningún contraargumento.

TABLA II. Resultados en el primer texto argumentativo (texto sin restricciones)

No se atienden a la consigna	2 (8,3%)		
No introducen contraargumentos	10 (41,7%)		
Introducen contraargumentos	1 contraargumento	8 (33,3%)	12 (50%)
	2 contraargumentos	4 (16,6%)	
Total	24		

Para la reescritura del texto, a cada estudiante se le entregaron y explicaron una guía de revisión, la guía de conectivas y organizadores textuales y su propio texto.

En esta ocasión, contábamos con 19 textos válidos, porque algunos sujetos o no acudían a clase o no se atenían a la consigna. De estos 19 sujetos, nueve escribieron textos idénticos o casi idénticos al primero. Pero nos parece relevante señalar que, de estos sujetos, cinco habían introducido uno o dos contraargumentos en el texto original.

10 sujetos mejoraron sensiblemente su texto anterior. Tres de ellos, que no habían utilizado contraargumentos, introdujeron en la reescritura de dos a cuatro contraargumentos, a la vez que mejoraron notablemente los aspectos formales del texto. En este sentido, hay mayor presencia de organizadores textuales propios de un texto argumentativo, como moduladores de concesión y de opinión. Entre los siete restantes, que sí habían introducido contraargumentos previamente, uno de ellos introdujo más, pero, en su conjunto, estos siete se sirvieron de la guía de revisión y de la reflexión para realizar

mejoras en los aspectos formales y en la elaboración de los diversos elementos del texto argumentativo que ya estaban presentes en sus textos previos. En este sentido, este grupo se caracteriza por haber realizado una o más de las siguientes modificaciones:

- Añadir una introducción y un cierre (sujeto 10):

Tras la decisión tomada por el juez, aparecida en el periódico local... [Introducción] [...] Para concluir vuelvo sobre lo dicho antes, cada cual debe cargar con las consecuencias de sus actos. Hay que pensar dos veces antes de actuar porque igual te arrepientes. Algunas veces tiene remedio, pero otras no hay vuelta atrás [Cierre].

- Añadir una conclusión clara que reafirma el propio punto de vista sobre el conflicto (sujeto 23):

Por esta razón he de expresar mi desacuerdo respecto al fallo del juez. Porque en este caso el juez no ha sido justo con el padre, ha tenido solo en cuenta el sexo y ha otorgado la custodia a la mujer por lo que es y no por su comportamiento.

- Mejorar la estructura de algún párrafo y las conexiones entre párrafos, reescribir argumentos y contraargumentos ya utilizados en el escrito original.

TABLA III. Resultados en el segundo texto argumentativo (revisión y reescritura)

Escriben textos idénticos o casi idénticos	Habían introducido uno o dos contraargumentos en el texto previo	5 (efectos de techo)	9
	No habían introducido contraargumentos en el texto previo	4 (21%)	
Mejoran sensiblemente el texto previo	Introducen de dos a cuatro contraargumentos y mejoran aspectos formales	3 15,8%)	10 (52,63%)
	Introducen algún contraargumento más que en el texto previo	1 (5,26%)	
	Mejoran aspectos formales	6 (31,6%)	
Total			19

El tercer texto argumentativo que elaboraron los sujetos es una tarea alfa-omega. A los estudiantes se les entregó un listado de once argumentos relacionados con la pena de muerte, unos a favor y otros en contra (Anexo VII), y se les pidió que escribieran un texto en el que tuvieran que combinar todos estos argumentos de modo que el texto final resultara coherente. La consigna es la siguiente:

Convence a los que están a favor de la pena de muerte de que esta debe ser abolida. Tu texto tiene que empezar con la frase «La pena de muerte previene el delito» y debe acabar con la frase «La pena de muerte debe ser abolida en todos aquellos países que la mantienen». Puedes añadir las palabras o frases que consideres necesario.

Uno de los resultados más sorprendentes obtenidos con esta tarea es la gran cantidad de contraargumentos que aparecieron en los textos. En algunos casos, su número se aproximó al de argumentos; en este sentido destaca un sujeto que solo escribió contraargumentos, en número de cinco (sujeto 19). De los 22 sujetos analizados, solo dos no introdujeron ningún contraargumento, ocho escribieron uno o dos, seis escribieron tres y otros seis escribieron más de tres contraargumentos.

TABLA IV. Resultados en el tercer texto argumentativo (alfa-omega)

No introducen ningún contraargumento	2 (9,1%)		
Introducen algún contraargumento	Uno o dos	8	20 (90,9%)
	Tres	6	
	Más de tres	6	
Total	22		

Por lo que se refiere a los aspectos formales, como la estructuración de los párrafos y el uso correcto de los organizadores textuales, por un lado, y la orientación argumentativa clara que conduce a coherencia textual, por otro, podemos establecer dos grandes grupos de sujetos.

El primero está formado por ocho sujetos cuyos textos se pueden caracterizar por tener una estructuración débil. Llamamos estructuración débil a la utilización del listado de argumentos que se entregó de forma yuxtapuesta, sin hacer uso de organizadores textuales:

En muchas ocasiones se ejecuta a inocentes y a la población débil como minorías étnicas, deficientes mentales y menores de edad [...]. Las penas privativas de libertad deben estar orientadas hacia la reeducación y la reinserción social. Una sociedad moderna puede esperar a combatir la violencia cuando ella misma la suprime, entre otras cosas suprimiendo la pena de muerte (sujeto 16).

El segundo grupo, formado por 14 sujetos, elaboró textos caracterizados por una correcta estructuración y por el uso de organizadores textuales, así como por una congruencia entre el punto de vista mantenido y los argumentos y contraargumentos utilizados. A su vez, sus textos presentaban una buena articulación de argumentos y contraargumentos y una dirección lógica hacia la conclusión. Hemos observado las siguientes elaboraciones, que ejemplificamos con segmentos de los propios textos de los estudiantes:

- Utilizar hábilmente los argumentos del listado convirtiéndolos en el punto de vista de la audiencia a la que se quiere refutar.

Podría pensarse que si una persona mata a alguien, esa persona debería morir, ya que sería una forma de que no continuara matando, sin embargo no existe ninguna estadística que pruebe la existencia de que la pena de muerte influya en la disminución del delito (sujeto 7).

Sí -me decía un amigo el otro día-, las personas no cometerían graves crímenes si supieran que van a ser ejecutados por ello. Es posible, y la verdad es que mi amigo hablaba con cierta coherencia [...], pero el deseo de venganza va más allá de la apreciación a la vida, y con la muerte de un ser humano solo se consigue aumentar el odio (sujeto 14).

- Convertir los argumentos del listado en preguntas retóricas.

Pero ¿si una persona mata a alguien esa persona merece morir? [...], deberías saber que en el juicio se podría culpar a personas inocentes y al final ser ejecutados sin haber hecho nada y eso no es justo (sujeto 4).

- Acompañar los argumentos del listado con elaboraciones personales que refuerzan el argumento.

La pena de muerte previene el delito, dicen aquellas personas irracionales que se rigen por las leyes o por el código de Hamurabi: «Si matas, te matan», «Ojo por ojo y diente por diente», o algunas otras frases propias de la época primitiva o inmoral del hombre, pero con la pena de muerte se pierde la vida de un ser humano a cambio de ninguna utilidad para la sociedad (sujeto 23).

- Además de convertir los argumentos del listado en preguntas retóricas y de realizar elaboraciones personales, concatenar los argumentos hacia la conclusión.

Pues bien, como sabemos, la justicia no es infalible y de hecho algunas personas inocentes han sido encarceladas y dos años después se ha descubierto que hubo un pequeño pero muy significativo error en las pruebas presentadas en su contra, ¿y si antes de que se descubra el error la persona ya ha consumido su 'castigo' (la pena de muerte)? Sería un error que entonces por coherencia habría que compensar. ¿Acaso matarían a todos aquellos que participaron en su encarcelación? ¿Condenarían al juez y a la policía a la pena de muerte?

Creo que nuestro deber como colectivo, como sociedad, es combatir esas injusticias, no podemos arriesgarnos a cometer un error que podría acabar con la vida de seres humanos (sujeto 4).

- Crear párrafos a partir de tres o más argumentos del listado con un buen uso de organizadores textuales.

Ya sé que las personas cercanas a aquellas personas asesinadas piensan que su dolor sería compensado si los asesinos mueren y que además la forma de asegurarse de que alguien no va a seguir matando es ejecutarlo. ¡Recapacitemos! Ninguna estadística dice que la pena de muerte influye en la disminución del delito y también hay que tener en cuenta que la muerte no borra el crimen, sino que lo repite (sujeto 2).

Es de destacar que cuatro sujetos cuyos escritos sobre la decisión del juez no se atenían a la consigna o eran muy confusos, con muy mala organización textual y con dificultad para secuenciar ideas de diferente nivel jerárquico, escribieron en esta segunda fase textos de mucha mejor calidad.

En definitiva, esta tarea alfa-omega –que va acompañada de un listado de argumentos, unos a favor y otros en contra de la pena de muerte– ha dado lugar a textos más coherentes, mejor organizados y con mayor presencia de contraargumentos, en comparación con los dos textos anteriores analizados en este mismo apartado.

Conclusiones

En este apartado queremos destacar algunas reflexiones que nuestro contacto con los textos argumentativos de los adolescentes nos ha suscitado.

A partir del análisis de nuestros resultados, creemos que se puede afirmar la existencia de un correlato entre la dimensión cognitivo-conceptual y la dimensión estructural y lingüística en un texto argumentativo. A lo largo de los tres textos individuales que realizaron los sujetos en el transcurso del taller, hemos podido observar que la mejora de la calidad y de la cantidad de contraargumentos va siempre acompañada de una mejora de los aspectos organizativos textuales. Esta se aprecia, por una parte, en un uso progresivamente más adecuado de los conectores y moduladores de concesión y refutación al servicio de los contraargumentos y, por otra, en una mejor conexión de los distintos bloques de argumentos y contraargumentos. Esta conexión es la que permite que se forme una cadena argumentativa mejor secuenciada desde las premisas a la conclusión, a la vez que mejora la continuidad temática y la organización entre frases.

En la escritura de textos argumentativos bien elaborados el problema reside en la necesidad de traducir las ideas incluidas en una estructura conceptual multidimensional (mundo de las ideas) a una secuencia lingüística (Coirier et ál., 1999). Si bien es cierto que esto no es específico de los textos argumentativos, sí es verdad que manejar opiniones y creencias que no suelen estar bien estructuradas en la mente –y organizarlas y conectarlas en una estructura textual argumentativa– requiere habilidades cognitivas y lingüísticas sofisticadas que se van desarrollando a lo largo de la adolescencia. De ahí ese correlato entre lo conceptual y lo lingüístico.

Nuestra opinión es que desde la escuela tienen que presentarse tareas que demanden esa complejidad lingüística para que ese correlato tenga ocasión de manifestarse y el resultado sea la escritura de un texto argumentativo bien elaborado.

Por otro lado, queremos enfatizar la importancia de las consignas o de las instrucciones que acompañan a las tareas. Estas constituyen una auténtica guía para el

estudiante e imprimen una dirección concreta y unos procedimientos específicos a su quehacer (Nussbaum 2005; Midgette, Haria y MacArthur, 2008).

Además, desde nuestros resultados podemos afirmar que las tareas alfa-omega pueden ser muy adecuadas para el desarrollo de las habilidades argumentativas escritas, probablemente porque suponen una ayuda para evitar o reducir la sobrecarga de la memoria de trabajo. Posiblemente, el hecho de que los estudiantes tuvieran resuelto el aspecto del contenido a través del listado de argumentos que se les ofreció permitió que su memoria de trabajo pudiera dedicarse a aspectos retóricos y de organización y a coordinar con más eficiencia las representaciones del autor, del texto y del lector (Kellog, 2008). Este tipo de tareas puede ser una alternativa apropiada para que los estudiantes comiencen a escribir textos argumentativos; posteriormente, pueden ser intercaladas con los textos sin restricciones.

Asimismo, queremos lanzar un mensaje de optimismo sobre las posibilidades de enseñar y aprender a elaborar textos argumentativos en nuestros centros de Secundaria. Nosotras hemos sido testigos, en el número de sesiones mencionado, de que los adolescentes pueden enfrentarse a tareas complejas de escritura con un nivel razonable de motivación y con un adecuado grado de calidad. Aunque no lo hayamos explicitado anteriormente, en el contexto de esas tareas también trabajamos otros aspectos curriculares del área de Lengua y Literatura relativos a la sintaxis, la semántica y la ortografía. Creemos, pues, que se puede apostar por trabajar estos últimos aspectos mediante los textos escritos por los propios estudiantes.

Finalmente, una de las limitaciones de esta intervención es que no ha hecho uso de las TIC. Creemos que podría enriquecerse especialmente con el uso de las herramientas de la web 2.0, que abren grandes posibilidades para la escritura (y no solo para la lectura, como la web 1.0) y, además, para aquella de carácter colaborativo y compartido.

Referencias bibliográficas

- Auriac-Peyronnet, E. y Daniel, M.-F. (2005). Impact of Regular Philosophical Discussion on Argumentative Skills: Reflection about Education in Primary Schools. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing*, 291-304. New York: Kluwer.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Björk, L. y Blomstad, I. (2000). *La escritura en la Enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. y Van Hout-Wolters (2004). Observational Learning and its Effects on the Orchestration of Writing Processes. *Cognition and Instruction*, 22 (1), 1-36.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación. Lengua y Educación*, 25, 51-63.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Coirier, P., Andriessen, J. y Chanquoy, L. (1999). From Planning to Translating: the Specificity of Argumentative Writing. En *Foundations of Argumentative Text Processing*, 1-28. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crasnich, S. y Lumbelli, L. (2005). Improving Argumentative Writing by Fostering Argumentative Speech. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing*, 181-196. New York: Kluwer.
- Felton, M. y Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentative Discourse Skill. *Discourse Processes*, 32 (2-3), 135-153.
- Ferreti, R. P., MacArthur, C. A. y Dowdy, N. S. (2000). The Effects of an Elaborated Goal on the Persuasive Writing on Student with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 694-702.
- Ferreti, R. P., Lewis, W. E. y Andrews-Weckerly, S. (2009). Do Goals Affect the Structure of Students' Argumentative Writing Strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 577-589.
- Gárate, M. y Melero, M. A. (2000). *Intervention in the Psychological Processes Involved in the Writing of Argumentative Texts in Sixth Year of Primary Education*. Writing Conference 2000, Verona, Italia, 7-9 de septiembre.
- (2002). *Reading and Writing Argumentative Texts. A Writing Based Intervention in the Improvement of these Processes*. Writing Conference 2002, Stafford, Reino Unido, Julio.
- (2005). Teaching how to Write Argumentative Texts at Primary School. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing, Studies in Writing*, vol. 14 (2.ª ed.), 323-337. New York: Kluwer.
- , Tejerina, I., Echevarría, E. y Gutiérrez, R. (2007). Una intervención educativa integrada sobre las habilidades argumentativas escritas en estudiantes de 4.º de la ESO. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 589-602.

- Graham, S. y Perin, D. (2007). A Metaanalysis of Writing Instruction for Adolescents Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Kellog, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1-26.
- Khun, D., Shaw, V. y Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning. *Cognition and Instruction*, 15 (3), 287-315.
- Leitao, S. (2003). Evaluating and Selecting Counterarguments. *Written Communication*, 20 (3), 269-306.
- Midgette, E., Haria, P. y MacArthur, C. A. (2008). The Effects of Content and Audience Awareness Goals for Revision on the Persuasive Essays of Fifth- and Eight- Grade Students. *Reading and Writing*, 21 (1-2), 131-151.
- Nussbaum, E. M. (2005). The Effect of Goal Instructions and Need for Cognition on Interactive Argumentation. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (3), 286-313.
- y Kardash, C. M. (2003). The Effects of Goal Instructions and Text on the Generation of Counterarguments during Writing.
- Page-Voth, V. y Graham, S. (1999). Effects of Goal Setting and Strategy Use on the Writing Performance and Self-Efficacy of Students with Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 230-240.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H. y Van den Berg, H. (2005). Psychology and the Teaching of Writing in 8000 and some words. *BJEP Monographs Series II*, número 3, 1 (1), 127-153.
- Reznitskaya, A., y Anderson, R. C. and Kuo, L.-J. (2007). Teaching and Learning Argumentation. *The Elementary School Journal*, 107 (5), 449-471.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A. y Kim, S.-Y. (2001). Influence of Oral Discussion on Written Argument. *Discourse Processes*, 32 (2-3), 155-175.
- Santos, C. M. M. y Santos, S. L. (1999). Good Argument, Content and Contextual Dimensions. En J. Andriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing*, 75-95. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Simmons, J. (2009). Writing Instruction in the Secondary Classroom: Surviving School Reform. En S. Parris, D. Fisher y K. Headley, *Adolescent Literacy, Field Tested*, Washington D. C.: International Reading Association.

Dirección de contacto: Ángeles Melero. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Edificio Interfacultativo. Av. De los Castros, s/n, 39005 Santander, España. E-mail: meleroma@unican.es

Anexo I. Tarjetas-ayuda para la planificación

TARJETA núm. 1

Piensa y escribe las ideas que tienes sobre este tema, todo lo que sabes sobre este tema.

TARJETA núm. 2

Piensa y escribe lo que quieres conseguir con este escrito.

TARJETA núm. 3

¿Qué ideas crees que tienen sobre este tema los que lean este escrito? Trata de ponerte en su lugar e imagina lo que ellos piensan, es decir, las ideas que crees tú que tienen ellos.

TARJETA núm. 4

Teniendo en cuentas las ideas que tienen, ¿qué les dirías para convencerlos? Busca razones que apoyen tus ideas. Busca cuantas más mejor.

TARJETA núm. 5

¿Cuál es la idea principal que quieres transmitir?

TARJETA núm. 6

¿Cómo organizarías todas estas ideas en tu escrito?

Anexo II. Planificación

(Incluimos aquí todas las ideas que fueron dando los estudiantes, tal como fueron escritas en la pizarra por una de las experimentadoras).

- 1) *Piensa y escribe las ideas que tienes sobre este tema:*
 - La publicidad es sexista.
 - Desigual salario.
 - La mujer objeto de chistes sexistas.
 - Tareas del hogar vinculadas solo a las mujeres.
 - La mujer como objeto sexual.

- 2) *Piensa y escribe lo que quieres conseguir con este escrito:*
 - Queremos construir la igualdad entre ambos sexos, promover cambios, defender los derechos de la mujer.

- 3) *¿Qué ideas crees que tienen sobre este tema los posibles lectores?*
 - Las mujeres tienen que estar haciendo las labores del hogar aunque trabajen fuera de casa.
 - Las mujeres están discriminadas en el trabajo.
 - La tradición es que las mujeres trabajen en casa y los hombres fuera.
 - También las mujeres son machistas.
 - Es cómodo para los hombres que las cosas sigan como están.
 - Está bien para los hijos que las madres lo hagan todo.

- 4) *¿Qué les dirías para convencerlos, teniendo en cuenta sus ideas?*
 - Todo el mundo tiene los mismos derechos.
 - Todo el mundo tiene la misma capacidad.
 - Ya es hora de que cambie la tradición.
 - Si los hombres estuvieran en lugar de las mujeres no les gustaría estar discriminados.
 - Con la educación se puede conseguir que la situación cambie.
 - La maternidad no tiene que ser una excusa para discriminar, porque los hijos también lo son de los hombres.

- 5) *¿Cuál es la idea más importante que quieres transmitir?*
 - Que la mujer es igual al hombre.

- 6) *¿Cómo organizarías todas estas ideas en tu escrito?*

Anexo III. Texto inicial

(Figuran escritas en cursiva las frases que fueron mejoradas en una sesión posterior de revisión colectiva de este texto).

En calidad de Asociación para la Igualdad de la Mujer nos dirigimos a Vds., queridos lectores, con el objetivo de concienciarlos de la situación de desigualdad actual de la mujer, ya que hoy en día existen situaciones que nos muestran esta desigualdad y que exponemos a continuación: a) la publicidad es sexista; b) *los salarios son desiguales desempeñando el mismo trabajo*; c) *las tareas del hogar las realizan fundamentalmente las mujeres*; d) la mujer sigue siendo considerada objeto sexual.

Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre. ¿Acaso no tenemos los mismos derechos? Ya es hora de que cambie la tradición y se valore a la mujer y que respetemos las igualdades, teniendo en cuenta que los hijos no son solo de la mujer. ¿No todo el mundo tiene la misma capacidad? No creemos que les gustase estar en la posición de la mujer. Con la educación se puede conseguir que las cosas cambien. En fin, con este escrito queremos impulsar la igualdad de la mujer. ¿No sería mejor el mundo de esta manera?

Anexo IV. Cambios que mejoraron el texto inicial

MODIFICACIÓN I: MEJORAR ARGUMENTOS

Primer cambio:

- **Texto inicial (5.ª línea):** «b) Los salarios son desiguales desempeñando el mismo trabajo».
- **Texto reescrito:** «En primer lugar, los salarios de las mujeres en muchas ocasiones son más bajos que los de los hombres, desempeñando el mismo trabajo. Esto supone una gran injusticia ya que en una sociedad democrática, ¿acaso no tenemos todos los mismos derechos?».

Segundo cambio:

- **Texto inicial (6.ª-7.ª líneas):** «c) las tareas del hogar las realizan fundamentalmente las mujeres».
- **Texto reescrito:** «Para continuar, no solo las mujeres deben ser las encargadas de las tareas del hogar, aunque para los hombres sea una situación más cómoda».

MODIFICACIÓN 2: INTRODUCIR EL PUNTO DE VISTA DE LA AUDIENCIA

- **Texto inicial (8.ª-9.ª líneas):** «Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre».
- **Texto reescrito:** «Si bien es cierto que la tradición tiene mucho peso en la continuación de las costumbres, también lo es que se pueden cambiar las cosas para conseguir una sociedad en la que todos seamos más iguales. ¿No hemos cambiado, por poner un ejemplo, en el caso del divorcio?».

MODIFICACIÓN 3: INTRODUCIR CONTRAARGUMENTO

Planificación inicial:

- «Las mujeres tienen que estar haciendo las labores del hogar aunque trabajen fuera de casa».
- «Es cómodo para los hombres que las cosas sigan como están».
- **Mejora (introducción de párrafo nuevo):** «Ya sabemos que hay quien piensa que las cosas estarían mejor organizadas si las mujeres trabajasen en casa y los hombres fuera. Aunque esto puede suponer mayor comodidad tanto para las mujeres como para los hombres, sin embargo creemos que origina y mantiene posiciones de poder de los hombres sobre las mujeres, a la vez que implica un empobrecimiento personal y una pérdida de autonomía para estas».

Anexo v. Dilema moral sobre despido de un trabajador inmigrante

El señor Pablo es el propietario de un invernadero donde trabajan su hermano y dos personas más, además de él. Los dos trabajadores son Manuel y Mohamed.

Manuel es un muchacho de 23 años que ha trabajado en ocupaciones diferentes. Hace tiempo se le presentó la posibilidad de trabajar con el señor Pablo, que es [MUY] amigo de su padre. Manuel no conocía el trabajo en un invernadero, pero ha descubierto que le gusta y ha hecho importantes progresos. Primero, cogió el trabajo por hacer algo y porque necesitaba dinero, aunque vive con los padres y no tenía intención por el momento de independizarse, ya que no sabía cuánto tiempo aguantaría en esa ocupación. Pero ahora ha descubierto que le gusta y querría continuar y especializarse. Además, a la larga le permitiría ir a vivir solo.

Mohamed, de 29 años, es el segundo trabajador. Nació y vivió en el sur de Marruecos hasta que tuvo que salir del país porque no tenía recursos para mantener a su familia. En su pueblo

trabajaba como agricultor; pero una gran sequía en esa zona hizo que se quedara sin este medio de vida. Se encontró en la situación de tener que emigrar, dado que en Marruecos no hay ayudas para las personas que se quedan sin empleo. Decidió venir a nuestro país y tuvo suerte de encontrar trabajo en el invernadero del señor Pablo. De esta forma pudo obtener el permiso de residencia, además del permiso de trabajo. Esto le puede permitir poder tener a su familia con él en un futuro.

El invernadero está pasando por un mal momento económico y el señor Pablo se ve en la necesidad de despedir a un trabajador. Por la amistad con el padre de Manuel y porque el muchacho es trabajador, duda que deba despedirlo. Además, nunca le ha gustado del todo la gente de fuera. Pero, por otra parte, también ve que Mohamed es un buen trabajador, que ha tenido que emigrar y que si se queda sin trabajo perderá su permiso de residencia y tendrá que regresar a una situación muy incierta en su pueblo.

En estas circunstancias, el señor Pablo no sabe qué hacer, no sabe a quién despedir.

Anexo vi. Texto colectivo sobre el despido de un trabajador

Estimado Manuel:

Lamento tener que comunicarte que he decidido despedirte, sabes que la situación económica de la empresa es crítica y necesita una reducción de personal.

Sé que crees que es injusto que te despida porque te has esforzado mucho en el trabajo, pero no obstante hay otro trabajador que también se ha esforzado y que necesita más el trabajo para mantener a su familia.

Aunque conozco tus deseos de independizarte, también es verdad que hay que dar una oportunidad a los emigrantes del tercer mundo ya que si le despidiera a él perdería su derecho de residencia y le expulsarían de España.

Comprendería que pensaras que por el hecho de ser español tienes más derecho a trabajar en tu propio país que un extranjero, pero precisamente por ser español creo que tienes más oportunidades de encontrar otro trabajo aquí.

En el futuro si la situación económica mejora, podría volver a contratarte. Un saludo.

Anexo VII. Frases para la tarea alfa-omega

1. Si una persona mata a alguien, esa persona merece morir.
2. En muchas ocasiones se ejecuta a inocentes.
3. La pena de muerte se aplica también sobre población débil: minorías étnicas, deficientes mentales y menores de edad.
4. Es necesario compensar el dolor de las víctimas.
5. Ninguna estadística pone de manifiesto que la pena de muerte influya en la disminución del delito.
6. Las personas no cometerían crímenes graves si saben que van a ser ejecutados por hacerlo.
7. Con la pena de muerte se pierde la vida de un ser humano a cambio de ninguna utilidad para la sociedad.
8. La pena de muerte no borra el crimen, sino que lo repite.
9. La forma de asegurarse de que alguien no va a seguir matando a otras personas es ejecutarlo.
10. Una sociedad solamente puede aspirar a combatir la violencia cuando ella misma la suprime, entre otras cosas, suprimiendo la pena de muerte.
11. Las penas privativas de libertad deben estar orientadas hacia la reeducación y la reinserción social.