



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Gárate, Milagros; Tejerina, Isabel; Melero, Ma. Ángeles; Echevarría, Elena; Gutiérrez Sebastián,
Raquel

En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 4, 2008, pp. 21-34

Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119718002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

GRUPO ELECTRA

"En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos", en *Revista OCNOS* nº 4, 2008, pp. 21-34, ISSN 1885-446X.

En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos*

GRUPO ELECTRA:

Milagros Gárate, Isabel Tejerina, M^a Ángeles Melero, Elena Echevarría
Universidad de Cantabria

Raquel Gutiérrez Sebastián
Ciefp de Santander

PALABRAS CLAVE:

sexismo, textos argumentativos, textos narrativos, intervención educativa.

KEYWORDS:

sexism, argumentative texts, narratives texts, educational intervention.

RESUMEN:

Este trabajo presenta la intervención llevada a cabo en 4º de la ESO con el fin de mejorar las habilidades de comprensión y escritura de textos argumentativos y narrativos, objetivo unido al logro de avances en la reflexión de los adolescentes sobre el tema del sexismo. Ofrece la descripción detallada del procedimiento de enseñanza-aprendizaje seguido y los resultados logrados en las distintas actuaciones realizadas.

Sostiene que el tema de la discriminación de la mujer posee un gran interés para los estudiantes de este nivel y resulta motivador para el aprendizaje de distintos objetivos curriculares. Defiende finalmente que los progresos en el campo lingüístico y literario se pueden alcanzar con éxito junto al desarrollo de la conciencia ética y el pensamiento crítico.

ABSTRACT:

This paper presents the intervention implemented in the 4th grade of Compulsory Secondary Education with two main objectives: 1) To improve reading and writing skills of narrative and argumentative texts; 2) To foster reflexive processes about the topic of sexism. The detailed description of the instruction procedure developed and the results obtained from several didactic sessions are included.

It is upheld that the students of that grade are interested in the issue of women discrimination and, therefore, that this topic increases their motivation for different curricular objectives. Lastly, it is maintained that the student's progress on linguistic and literary fields and, at same time, on critical thinking and ethical conscience is possible.

1. Introducción

Esta aportación forma parte de una intervención educativa¹ más amplia que hemos llevado a cabo en una clase de alumnos y alumnas de 4º curso de la ESO en un centro público de Educación Secundaria, situado en la ciudad de Santander. Se enmarca dentro del ámbito de la comprensión y producción de textos argumentativos y narrativos, donde los objetivos que nos propusimos van más allá de la búsqueda de la mejora de estos procesos. Nos planteamos además favorecer la reflexión, el pensamiento crítico y la capacidad de diálogo y debate mediante una intervención educativa que ha combinado lectura, escritura argumentativa y narrativa y debate socio-cultural y moral.

En la sociedad de la información en la que nos encontramos, urge una educación encaminada a la construcción de un punto de vista propio, a salvo de falacias e intentos de persuasión con que los medios pretenden influir y alimentar las opiniones y las creencias de los ciudadanos, especialmente de los más jóvenes. De forma muy intensa pero a veces sutil, niños, adolescentes y adultos estamos expuestos a un tipo de mensajes orales y escritos en los que la demostración, la explicación y la argumentación, están siendo sustituidas por la reiteración (Ramonet 1995).

Esa formación estaría encaminada al desarrollo de habilidades de argumentación, a la utilización de justificaciones lógicas de manera rigurosa y consciente, a la valoración de los otros

* Fecha de recepción: 01/08/2007
Fecha de aceptación: 10/12/2007

¹ Esta intervención, y la investigación que ha derivado de ella, ha sido realizada con subvención del MCYT, en su convocatoria anual de ayuda a los Proyectos de I+D+i, siendo la referencia de éste BSO2002-03685.

como sujetos autónomos que tienen una opinión o algo que decir como personas y, asimismo, a la comprensión emocional de la situación del otro. Creemos que, para este último aspecto, son especialmente valiosos los textos narrativos y por esta razón hemos querido combinarlos en nuestra propuesta con los argumentativos.

Autores como Adela Cortina (1994), Victoria Camps (1994) o Fernando Savater (1998), sitúan las habilidades comunicativas y argumentativas en el corazón de la construcción de una moral cívica, compromiso ineludible de las sociedades democráticas y pluralistas. Es necesario, pues, desde la educación obligatoria dotar a los estudiantes de herramientas cognitivo-afectivas (elaborar, clarificar y fundamentar el punto de vista propio, valorar el de los demás, rebatirlo, ponerse afectivamente en el papel del otro, etcétera) que les ayuden a cuestionarse determinadas formas de conducta que se van consolidando en nuestras sociedades y que son injustas e insolidarias. En definitiva, estamos refiriéndonos a dos complejas capacidades (una de ellas, intelectual; la otra, afectiva): la de toma de perspectiva y la de empatía, porque ambas están en la base del desarrollo moral (Hoffman 2002; Kohlberg 2003). Creemos que los textos argumentativos son idóneos para trabajar la primera y los narrativos son especialmente adecuados para trabajar la segunda.

Pensamos que una educación que haga énfasis en la argumentación, la reflexión, la explicación y la empatía puede ayudar a contrarrestar los efectos de un inadecuado y creciente tipo de socialización, a la que nuestros alumnos y también nosotros mismos estamos expuestos. Por eso, una de las finalidades que nos propusimos con esta intervención fue propiciar la reflexión y el debate sobre determinados temas relacionados con la educación en valores

(uno de ellos, el sexismo o la desigualdad hombre-mujer), a partir del trabajo con textos argumentativos y narrativos. Otros objetivos iban dirigidos a conseguir que los alumnos consiguieran competencia lingüística y literaria, tanto en el plano de la comprensión como en el de la producción de textos. Los otros temas de debate que seleccionamos por su especial relevancia social y moral fueron la “pena de muerte” y la “inmigración”.

Lo que ofrecemos a continuación es la descripción, análisis y valoración de las dos actuaciones (tres sesiones) que llevamos a cabo con el tema del sexismo en el marco de una intervención más amplia, como hemos indicado al principio, compuesta por un número total de dieciocho sesiones. Ambas actuaciones contemplan un trabajo importante de comprensión de cada tipo de texto y modelan un proceso de escritura colectiva para que los estudiantes elaboren con nuevos recursos un texto argumentativo y otro narrativo.

La intervención que detallamos ha sido realizada en las mismas condiciones en que cualquier docente desarrolla su tarea profesional en un centro de Secundaria. Se llevó a cabo en el horario de la asignatura de Lengua y Literatura (clases de 50 minutos), tiempo que nos resultó excesivamente corto si tenemos en cuenta que había que repartir los materiales, explicar las tareas y salir al paso de las circunstancias específicas que acompañan siempre una situación de aula real. También es preciso mencionar que el nivel socioeconómico y sociocultural del entorno del Centro es medio-medio, y el rendimiento académico de los estudiantes y su motivación escolar pueden ser considerados normales. Creemos que lo que sucedió en este caso es representativo de lo que ocurre en un aula real, por lo que cabe esperar parecidos resultados en cualquiera otra de similares características.

2. Textos argumentativos

2.1. Elementos imprescindibles de un texto argumentativo: su especificidad y complejidad.

Nos vamos a detener brevemente en estos dos aspectos. En el primero, porque nos hemos basado en los elementos de un texto argumentativo para diseñar nuestra actuación en el aula. En el segundo, porque hemos programado unas ayudas encaminadas a encarar las dificultades que presentan los estudiantes con este tipo de texto.

Según Coirier, Andriessen y Chanquoy (1999), en un texto argumentativo bien elaborado se dan los siguientes elementos:

1. Reconocer la existencia de un conflicto entre dos posiciones distintas sobre un mismo tópico.
2. Reconocer el tópico como debatible, social, ideológica y contextualmente.
3. Manifestar una posición.
4. Apoyar esta posición con razones.
5. Asignar un valor mínimo a la posición opuesta y a sus razones.
6. Restringir o modular las posturas opuestas usando contraargumentaciones.

En lo que se refiere a la complejidad de un texto argumentativo, entendemos que escribir un texto argumentativo bien elaborado implica escribir un texto extenso, manejar y coordinar puntos de vista opuestos, e integrar todos los elementos en un todo globalmente coherente, al servicio de convencer o modificar las representaciones de la audiencia sobre un tópico específico.

La audiencia cobra más importancia que en ningún otro tipo de texto. Aquí no se trata sólo de adecuar el discurso a un receptor posible, sino que las propias ideas de la audiencia tienen que ser “imaginadas”, explicitadas e integradas en el propio texto. El escritor, entonces, tiene que coordinar las representaciones mentales de la propia opinión o de las propias creencias con las represen-

taciones mentales de las opiniones que atribuye a la audiencia. Esto no está exento de complejidad.

Otra dificultad considerable tiene que ver con la textualización. Este proceso supone la traducción de una representación cognitiva multidimensional en la memoria a largo plazo, a una secuencia unidimensional en la superficie textual. Esto exige dos operaciones de singular importancia:

- La construcción y el control de representaciones cognitivas que no siempre están fuertemente estructuradas (opiniones, creencias, juicios); y
- El control y manejo de operadores lingüísticos que, además de sostener la integración de las frases mediante coordinación y subordinación, van a permitir la elaboración de argumentos y contraargumentos, a la vez que la construcción del espacio para la negociación.

Golder y Pouit (1999) incluyen entre estos operadores lingüísticos los moduladores de enunciado (*en mi opinión, parece ser que*), los moduladores de concesión y contraargumentación (*reconozco que, tengo que admitir*) que serían la base para la contraargumentación, y los moduladores de restricción (*a menos que, excepto si*).

Todo esto explica que la construcción de un texto argumentativo bien elaborado sea más tardía que la de otro tipo de textos, como los narrativos y expositivos, cuyo dominio también figura en los objetivos curriculares de esta etapa educativa.

La mayor parte de la investigación evolutiva sobre la producción de textos argumentativos (Coirier y Golder, 1999; Piolat, Roussey y Gombert 1999, Correa *et al.* 2003) sitúa en los 14 años la edad en que los adolescentes han podido desarrollar dos tipos de capacidad. Por un lado, la de usar estos moduladores, fundamentales para un texto argumentativo bien elaborado, y, por otro, la posibilidad de dominar en la escritura el paso del punto de vista

propio y de sus argumentos a los de la audiencia, sin interferencia, gracias al control de sus recursos atencionales y a la memoria de trabajo. A este respecto son importantes los trabajos de Kellog (1999), Chanquoy y Alamargot (2002) y Galbraith y otros (2005).

Ahorabien, el hecho de que diferentes estudios evolutivos hayan encontrado que en torno a los 14 años, o entre 14 y 16, el adolescente ha podido desarrollar una competencia cognitiva favorable para la producción de textos argumentativos bien elaborados (Coirier y Golder 1999; Piolat, Roussey y Gombert 1999) no quiere decir que surja espontáneamente en todos los sujetos. Creemos que sin una intervención educativa que tenga en cuenta todos los requerimientos cognitivos y lingüísticos de que hemos hablado, la mayor parte de los alumnos no desarrollarán esa competencia argumentativa de manera mínimamente rigurosa. Luego tiene que ser objeto de enseñanza específica.

2.2. Taller de escritura argumentativa

A continuación vamos a presentar algunos aspectos del taller de escritura argumentativa detallando el procedimiento seguido y las ayudas que proporcionamos a los estudiantes. Hay que indicar que cada sesión, tanto del taller argumentativo como del narrativo, estuvo dirigida por dos miembros del equipo de investigación, profesoras ajenas a la plantilla del Instituto de Enseñanza Secundaria donde se llevó a cabo esta intervención. La temporalización de la parte del taller de escritura argumentativa dedicada al sexismo fue de dos sesiones-clase de 50 minutos cada una.

Primera sesión

El objetivo de esta primera sesión fue enseñarles a planificar la escritura de un texto argumentativo, ayudarles a realizar la escritura del mismo de una

forma colectiva y, al mismo tiempo, hacerles reflexionar sobre un tema de gran calado moral como es el sexismo.

Partimos de una situación comunicativa simulada, que ya habíamos usado con buenos resultados en una investigación anterior con alumnos de 5º de Primaria (Gárate y Melero, 2004). Es la siguiente: “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 pensado elaborar un artículo para el periódico local denunciando que todavía continúa la situación de discriminación de la mujer, fundamentándolo en el mayor número de argumentos.”

Les decimos que lo primero que hay que hacer antes de escribir es dedicar un tiempo a pensar qué se va a poner. A eso lo vamos a llamar “planificar”. Y que con el objeto de ayudarles a hacerlo, les vamos a dar una serie de tarjetas que les irán diciendo los pasos a dar (Anexo I). Les explicamos brevemente el contenido de cada una. Cada estudiante tiene un juego de tarjetas. Desde Hayes y Flower (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987), se desarrollan investigaciones con el objetivo de modelar la planificación conceptual y la planificación de contenido, procesos éstos que discriminan entre escritores maduros e inmaduros. Nosotras con estas ayudas lo que hacemos es poner el acento en la planificación específica para el caso de los textos argumentativos, utilizando al mismo tiempo una mezcla de modelado y participación de los alumnos.

Espontáneamente van diciendo, a modo de lluvia de ideas, lo que se les ocurre en cada fase de la “Planificación” y una de las profesoras participantes en la sesión lo va anotando en la pizarra (Anexo I).

Procedemos a escribir el texto, la denominada “textualización”, tam-

bién de una forma colectiva. Un estudiante empieza con soltura a proponer una introducción que todos aceptan. A continuación se produce una interrupción con intentos fallidos de continuar hasta que a alguien se le ocurre la fórmula de incluir a modo de listado, las ideas de la 1ª fase de la planificación y en el mismo orden. Se produce otra interrupción. Para salir de la misma nosotras sugerimos la posibilidad de incluir alguna idea de la audiencia (Anexo I, fase 3 de la “Planificación”).

Se abre un debate en el que, al principio, todos los estudiantes tienen muy claro que no se pueden incluir las ideas de la audiencia que no estén a favor de la igualdad, porque “entonces sería darles la razón” a quienes no defienden este derecho básico. Como ven que nosotras no apoyamos esta idea suya, y aún insistiendo la mayoría en lo mismo, alguien dice que se podría incluir alguna idea de los posibles lectores pero de modo general, y se le ocurre lo siguiente: *Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre.* Todos lo aceptan y continúan el texto con una pregunta retórica, llamada así por una de las participantes *¿Acaso no tenemos todos los mismos derechos?* Con más preguntas retóricas y con un uso casi literal de las notas de planificación de la fase 4 finaliza la escritura colectiva del texto argumentativo en una primera versión (Anexo II).

Se corroboran los resultados de otras investigaciones, citadas por Bereiter y Scardamalia (1987), en las que cuando los estudiantes, de baja edad o poco competentes, toman notas, hacen un guión, un pre-texto, etcétera, el texto resultante consiste en un “pasar a limpio”, y poco más, las notas de planificación, en el mismo orden en que están tomadas y sin apenas transformaciones. Si lo observamos detenidamente, el texto está hecho con las ideas de las fases 1 y 4 de la “Planificación”.

Una vez analizado este texto colectivo por las profesoras, estudiamos en profundidad las posibilidades de mejora y preparamos la sesión del día siguiente.

Segunda sesión

Lo que hacemos en la segunda sesión es una revisión y una reescritura bastante modelada en distintos aspectos, como vamos a desarrollar. Creemos que no siempre es suficiente decirles que hay que mejorar un texto, sino que hay que enseñarles cómo hacerlo.

Para ello les damos a cada estudiante una copia de la planificación del día anterior y del texto colectivo (Anexo I y II). Empezamos por señalarles los aspectos positivos de este texto inicial:

- Existe una buena introducción.
- El objetivo está claramente formulado.
- La postura sobre el tema bien definida.
- Hay suficientes argumentos que demuestran la discriminación de la mujer.
- Se presenta un cierre adecuado.

Les explicamos que lo fundamental de un texto argumentativo está presente, pero que todavía es mejorable. Les pedimos que digan en qué se puede mejorar y responden lo siguiente:

- Hay que explicar y desarrollar mejor los argumentos.
- No ponerlos en forma de lista: a), b) y c).
- Modificar alguna frase porque no tiene sentido, o porque tal y como estaba redactada se contradecía con la postura expresada en los términos: *¿No todo el mundo tiene la misma capacidad?*

Les hacemos saber que estamos de acuerdo y les proponemos iniciar de inmediato las correcciones, empezando por la mejora de un argumento utilizado en su texto: *los salarios son desiguales desempeñando el mismo trabajo.* Les animamos a utilizar las ideas que habían propuesto el día anterior en

distintos lugares de la “Planificación” (procurando evitar en todo momento que entiendan el texto como una mera copia de la “planificación” realizada). Al final, la reescritura que modelamos quedó como sigue: *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?*

Seguidamente les pedimos que mejoraran otro de los argumentos utilizados en su texto: *las tareas del hogar las realizan fundamentalmente las mujeres*, quedando como sigue: *Para continuar, no sólo las mujeres deben ser las encargadas de las tareas del hogar, aunque para los hombres sea una situación incómoda*. Intentamos que amplíen más este párrafo incluyendo algún argumento pero no lo lograron, sino que se enzarzaron en la discusión de si *aunque* estaba o no bien puesto. Aunque veían la necesidad de mejorarlo, no se ponían de acuerdo en cómo se podría hacer. En este momento les entregamos una lista de conectivas (Anexo III), a la vez que una de las profesoras iba subrayando en el texto escrito en el encerado las conectivas y organizadores textuales propios de los textos argumentativos, con el objeto de que tomaran clara conciencia de ellos.

En las otras reescrituras que planteamos en esta segunda sesión les animamos a introducir el punto de vista de la audiencia con el objetivo de construir contraargumentos. Retomamos la discusión del día anterior y les decimos que es conveniente en este tipo de textos introducir las posibles ideas de la audiencia para que los lectores se sientan identificados y para poder restar fuerza a estas ideas en el propio texto, e incluso rebatirlas. Como es sabido, éste es uno de los elementos más complejos del texto argumentativo y por ello requiere una particular atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Utilizamos el párrafo del texto del día anterior: *Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre*, quedando como sigue: *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 iguales. ¿No hemos cambiado, por poner un ejemplo, en el caso del divorcio?* Para hacer este contraargumento se ha recogido una idea de la fase 3 de la “Planificación”: *La tradición es que las mujeres trabajen en casa y los hombres fuera*, y otra de la fase 4: *Ya es hora de que cambie la tradición*.

Insistimos en la esencia del contraargumento a partir de esta reescritura, y de otra que propusimos las profesoras para cerrar el tema con una cierta coherencia, ya que los 50 minutos estaban a punto de llegar a su fin: *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 éstas*.

Esta es la primera ocasión en que modelamos la contraargumentación. En distintas sesiones posteriores del taller de escritura en nuestra intervención (con temas distintos al sexismo), volvimos sobre ella a través de microtareas, o reconociendo los contraargumentos en textos escritos. Así intentamos favorecer la comprensión de la orientación argumentativa del texto y la distinción entre el punto de vista del autor del de la audiencia, aspecto éste que se considera uno de los más difíciles en la comprensión de textos argumentativos complejos (Camps 1995; Dolz 1996; Andrews *et al.* 2006). Nos parece relevante mencionar que cuando termina esta segunda sesión varios estudiantes se acercan a la

pizarra y siguen corrigiendo diferentes términos y algunas estructuras, y uno dice que no se acaba nunca de reescribir. Aprovechamos para insistir en la conveniencia de hacer borradores y relecturas, ya que estas actividades hacen surgir nuevas ideas y mejoras. En definitiva, se trata de comprender e interiorizar la estructura dialógica que caracteriza los textos argumentativos que, como vimos antes, es uno de los aspectos más complejos de un texto argumentativo, tanto a nivel de comprensión como a nivel de producción.

El texto final resulta con todo un texto claro y convincente para este nivel educativo, y en el que se han conseguido mejoras sensibles producto de la intervención realizada a lo largo del proceso del taller de escritura argumentativa. (Anexo IV).

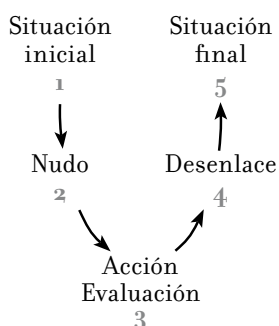
3. Textos narrativos

3.1. Características y dificultades

Antes de la intervención con los alumnos, nos preocupaba especialmente hasta qué punto el estudiante tiene interiorizado el esquema narrativo y de qué manera es capaz de utilizarlo en sus escritos.

Partimos para ello del esquema que la obra de Adam y Lorda (1999) plantea como germen básico de la secuencia narrativa, ya que los textos que trabajaríamos serían narraciones muy cortas en los cuales hay una única secuencia, hecho o acontecimiento, dado que para cada una de las intervenciones del taller únicamente contábamos con 50 minutos.

Secuencia narrativa de base



Helena Calsamiglia (2000: 10) señala que “la narración es uno de los modos del discurso monologal que más arraigo tiene en la mente humana y funciona como esquema de comprensión y de interpretación más básico”, pero en muchas ocasiones a nuestros estudiantes les resulta dificultoso abstraer de los textos narrativos no sólo las temáticas sino también la intención del narrador y del autor.

También les suele resultar difícil advertir que la narración supone la transformación de un estado inicial en un estado final, y sobre todo confunden en muchas ocasiones la acción real con su representación discursiva, lo cual dificulta su reflexión sobre la voluntad estética y persuasiva del discurso narrativo –esto lo observamos fehacientemente cuando son ellos los narradores de sus relatos literarios–.

A pesar de estos inconvenientes, intentamos alejarnos de textos con finales totalmente cerrados y clarificadores, para que facilitaran más el debate y los alumnos aportasen sus conclusiones o sus dudas respecto al texto. No sólo tuvimos en cuenta este aspecto sino que también nos pareció importante presentarles textos con ambigüedades, en concreto creímos especialmente relevante trabajar la ironía, la paradoja, la ambigüedad, etcétera, recursos que propician una llamada de atención sobre la temática de la cual se ocupan dichos textos y que en ocasiones son difíciles de advertir por los receptores jóvenes. Así los textos elegidos para las diferentes sesiones del taller, y por tanto también el elegido para el tema del sexismo, fueron utilizados para trabajar diversos aspectos de los elementos de la narración: argumento, temas y subtemas, puntos de vista y focalización, etcétera.

3.2. Taller de textos narrativos

El texto seleccionado para trabajar la comprensión y producción de textos narrativos con el tema del sexismo

es un relato corto de Quim Monzó (2000), titulado *La sumisión* (Anexo V). Nos pareció muy adecuado, dada su intención hiperbólica e irónica respecto al tópico tradicional del “hombre ideal” o “príncipe azul”, patente a lo largo de tantos siglos en el imaginario colectivo más tradicional y reaccionario.

También nos pareció especialmente interesante el análisis de la “voz narrativa” y el “punto de vista”. Todas las voces narrativas llevan las huellas del autor (relación compleja entre lo vivido y lo creado). El narrador se dirige a un lector modelo y a un lector ser en el mundo; el que lee crea también un autor modelo más o menos alejado del autor ser del mundo. ¿Cómo entienden nuestros estudiantes esta relación? ¿Son capaces de diferenciar al autor del narrador?

Como ya hemos mencionado en la Introducción, además del objetivo vinculado a la educación en valores, hemos intentado con este taller que los estudiantes progresaran en su competencia literaria y, en concreto, que adquirieran conciencia del andamiaje que sustenta cualquier narración y que aprendieran, también, a observar los acontecimientos desde un ángulo determinado, para facilitar la capacidad de ponerse en distintos puntos de vista. Entendemos que el trabajo con aspectos aislados de la narración y sobre todo la selección de textos con fuertes dilemas morales puede ser un buen camino para que nuestros estudiantes amen más la literatura y se hagan lectores críticos, porque como decía Neruda, “todo está en la palabra”.

El tiempo dedicado ha sido una sesión correspondiente a una clase de 50 minutos. Las actividades programadas fueron dirigidas por dos profesoras y pudieron culminarse en su totalidad y con plena participación, aunque a un ritmo necesariamente muy rápido dado el tiempo disponible. Son las que siguen a continuación:

1ª. Lectura del texto y comprensión del mismo por el grupo

La lectura, realizada en voz alta por la profesora, se sigue con atención por la mayoría, pero se suscitan bastantes risas y comentarios entre ellos, a lo largo de la lectura, ante las referencias sexuales del texto. Una de las observaciones que oímos es: *ella es tonta* (se advierte que no capta la ironía); otra frase en voz alta es: *qué moderno* (se refiere al texto, por tanto entiende muy bien el sentido). Estas reacciones ante el texto van en aumento y se acentúan al final del relato, según van comprendiendo mejor su significado crítico.

Después de la lectura, les pedimos que contesten oralmente y en gran grupo a una serie de preguntas que buscan profundizar en las características del texto y en su contenido.

- ¿Qué intención crees que tiene el autor al escribir este texto?

La intencionalidad irónica presenta dificultades para su comprensión, más de las que esperábamos. Una alumna expresa en alta voz que puede ser un personaje real. La misma chica, al final de la sesión, comenta que hay una novela de Paulo Coelho donde aparece una mujer con estas características, que acaba en la prostitución. Otra alumna pregunta que por qué el autor no podía expresar una intención no crítica; y su compañero de pupitre le responde que, en ese caso, no habría tantas hipérboles y el tono del texto sería otro. Tras las aclaraciones correspondientes por parte de las profesoras y el diálogo entre los propios estudiantes, la mayoría comprende el relato con suficiente claridad.

- ¿Cuál es el tema o la idea central de este relato? ¿Y los subtemas o ideas secundarias?

Antes de iniciar la rueda de intervenciones, se les recuerda a grandes rasgos la distinción entre argumento y tema: la relación del primero con la sucesión de

los hechos que se cuentan en el relato, y el segundo con la idea central que se pretende comunicar y que preside la historia.

El argumento inicial elaborado colectivamente es el siguiente: *Es una mujer que busca su hombre ideal y del que describe sus principales características*. Lo señalan con prontitud y lo van pormenorizando en sus diferentes atributos: *muy macho, que no “la” preste atención, que la engañe con otras (cornuda, la adjetiva una alumna), que tenga éxito y una vida propia, que la pegue...* Como se puede apreciar, la expresión del argumento en este momento por parte de los estudiantes no señala la ironía presente en el texto, lo irán descubriendo poco a poco con nuestra ayuda.

Respecto a los subtemas, se van desgranando párrafo a párrafo, y en este momento subrayamos que para establecer las ideas presentes deben tener en cuenta la intención irónica. Los estudiantes van señalando frases, adjetivos, distintas formulaciones y, desde ellas o a partir de ellas, se les va ayudando a formular los subtemas, las abstracciones correspondientes en forma de sustantivos, que vamos anotando en el encerado. Ejemplos: *que no presta atención a lo que cuenta*, se escribe *incomunicación*. Los subtemas que se anotan son: *despreocupación, incomunicación, incomprensión, utilización de la mujer como objeto sexual, rudeza, dominio, triunfo social, humillación, egoísmo, maltrato*.

Al final, se formula entre todos la idea central que engloba todos estos subtemas, el tema del texto: una crítica burlona al machismo.

Las dificultades mayores encontradas en el plano de la comprensión en este punto se revelan en el plano de una lectura literal incapaz de advertir la segunda intención del texto y en los problemas para captar y formular ideas abstractas a partir de las expresiones textuales.

- ¿Quién narra la historia y desde qué punto de vista?

Varios contestan muy rápidos y seguros que se trata de una 3ª persona narrativa, omnisciente.

Es éste un aspecto que la mayoría domina sin mayores inconvenientes, pero conviene profundizar en el mismo. Explicamos brevemente el punto de vista narrativo en el texto, la relación del narrador con el personaje, su focalización en la mujer del relato y la diferencia narrador-autor.

2ª.- Narrar la historia cambiando el punto de vista de 3ª persona narrativa y observar en qué cambia el texto

Cambiamos el punto de vista narrativo de un fragmento del texto, de la 3ª a la 2ª persona narrativa. Participan todos y realizan la actividad de cambio de las personas verbales, los pronombres y algunas frases, de forma rápida y sin ningún problema: *Estás tomando un helado de vainilla en la primera mesa de este café y has tenido siempre las cosas muy claras. Buscas (y buscarás hasta que lo encuentres) lo que tú llamas un hombre de verdad...* Se señalan y comentan al final de la actividad las diferencias que se establecen, según sea el uso de la 3ª o la 2ª persona narrativa: el personaje se acerca al lector, el tono de subjetividad es mayor, etcétera, en el segundo caso. Se les hace ver la utilidad del recurso narrativo para centrar la mirada del lector, para jugar con diferentes enfoques y perspectivas en la narración de la historia, para establecer contrastes, etcétera.

3ª.- Escritura colectiva de un monólogo interior de la protagonista del relato

Se comienza desde el fragmento del texto de Monzó que dice: “Eso sí: tiene que ser un hombre inteligente”... y se sigue hasta el final del texto: “con toda esta oferta no podrá jamás prescindir de ella”. Se trata de hacer el retrato de un hombre ideal, opuesto al del texto comentado.

La propuesta resulta de gran interés y se expresan por parte de las y los estudiantes las siguientes frases para ese texto nuevo, a partir del cambio o reformulación del relato del autor catalán:

Eso sí: quiero que sea un hombre inteligente, que se gane la vida, que salga adelante, que no sea un vago y que comparta sus éxitos conmigo. Que tenga tiempo para mí y que me quiera. Que no me sea infiel, que me lleve en sus viajes o que no viaje demasiado. Que me cuide. Que esté bueno, que sea guapo, que sea atractivo. Que no sea dominante, que no me dé órdenes, que me respete. Que sea un hombre discreto, que no se haga notar, que demuestre en público su cariño. Que no me maltrate, que sea paciente y que me respete tanto en casa como en la calle.

Suena la campana y no nos da tiempo a pedir ideas para hacer un cierre, un final conclusivo para el monólogo.

En esta actividad se da una participación amplia, sobre todo se animan más chicas, que hasta ahora no habían hablado. Es interesante resaltar que varias de ellas y con énfasis insisten en el rasgo: *que me quiera*, verbalizando así el poder de los sentimientos por encima de otros valores o características. Por su parte, un estudiante varón señala que para igualar tendríamos que hacer también el retrato de la mujer ideal; es el mismo que, medio en serio medio en broma, decía en el apartado correspondiente al tema que la protagonista del relato sería la mujer “ideal” para un hombre. Sin duda, el tema, y el propio relato de Monzó, tienen enorme atractivo y posibilidades en este nivel educativo.

Esta última actividad ha desarrollado, especialmente, como vemos en el resultado textual, el trabajo sobre subtemas y tema, a partir de la formulación

de aspectos para el retrato del hombre ideal. Se constata que hay gran repetición del vocabulario del texto de origen y no se ha podido incidir en variantes de estilo para mejorar el monólogo creado por falta de más tiempo.

En resumen, en líneas generales, se han alcanzado los objetivos previstos para la sesión, sin que se haya podido insistir y matizar todo lo que hubiéramos deseado debido al tiempo disponible para ello.

4. Conclusión

En esta intervención hemos puesto de relieve la posibilidad de educar en valores, y de favorecer un debate ético, de manera transversal; es decir, introduciendo estos contenidos en los distintos dominios curriculares. En nuestro caso ha sido en el área de Lengua y Literatura castellana y lo ha sido, además, con una metodología que ha procurado que los estudiantes se hicieran conscientes de los distintos puntos de vista de sus colegas y los valoraran. Hemos querido incidir y profundizar con los estudiantes en algunos de los estereotipos más extendidos de la discriminación contra la mujer. Nos lo hemos planteado al mismo tiempo que los progresos de tipo lingüístico y literario, que no han sufrido menoscabo por el hecho de pretenderlos vinculados al debate moral. Es más, hemos comprobado que el tema concreto del que hemos dado cuenta en esta aportación, el sexismo, ha sido de gran interés para las y los estudiantes, y esta motivación seguramente ha sido un buen facilitador para que asimilaran los conocimientos curriculares que nos habíamos propuesto en la enseñanza de los textos argumentativos y narrativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. y LORDA, C.-U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ANDREWS, R., TORGERSON, C., LOW, G., MCGUINN N. y ROBINSON, A. (2006). "Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds: a systematic review of the evidence of successful practice. Technical report", en *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CALSAMIGLIA, H. (2000). "Estructura y funciones de la narración". *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 25, 9-21.
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CAMPS, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- CHANQUOY, L. y ALAMARGOT, D. (2002). "Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux". *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.
- COIRIER, P., ANDRIESEN, J. y CHANQUOY, L. (1999). "From planning to translating: the specificity of argumentative writing", en ANDRIESEN, J. y COIRIER, P. (Eds.). *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-28.
- COIRIER, P. y GOLDER, E. (1993). "Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures". *European Journal of Psychology of Education*, 2, 169-181.
- CORREA, N., CEBALLOS, E., CORREA, A.-D. y BATISTA, L. (2003). "Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita". *Cultura y Educación*, 15 (4), 343-356.
- CORTINA, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- DOLZ, J. (1996). "Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year-old children". *Argumentation*, 10 (2), 227-251.
- GALBRAITH, D., SHEILA, F. GILLIAN, W. y FORD, J. (2005). "The contribution of different components of working memory to knowledge transformation during writing". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 2, 113-145.
- GÁRATE, M. y MELERO, M. A. (2004). "Teaching how to write argumentative texts at primary school", en RIJLAARSDAM, G., VAN DEN BERGH, H. y COUZIEN, M. (Eds.). *Effective learning and teaching of writing*. New York: Kluwer Academic Publishers, 323-337.
- GOLDER, C y POUIT, D. (1999). "For a debate to take place the theme must be discussible. Developmental evolution of the negotiation and admissibility of the arguments", en ANDRIESEN, J. y COIRIER, P. (Eds.): *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 137-148.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes", en GREGG, L. W. y STEINBERG, E. R. (Eds.): *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- HOFFMAN, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- KELLOG, R. T. (1999). "Components of working memory in text production", en TORRANCE, M. y JEFFERY, G. (Eds.). *The cognitive demands of writing. Processing capacity and working memory effects in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- KOHLBERG, L. (2003). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MONZÓ, Q. (2000). "La sumisión", en Varios: *Ojos de aguja. Antología de microcuentos*. Barcelona: Circulo de Lectores, pp. 97-98.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y., GOMBERT, A. (1999). "The development of argumentative schema in writing", en ANDRIESEN, J. y COIRIER, P. (Eds.). *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 117-135.
- RAMONET, L. (1995). "El pensamiento único". *Le Monde Diplomatique* (edición española), enero 1995.
- SAVATER, F. (1998). *El valor de educar*, Barcelona: Ariel.

ANEXO I. Fases de la Planificación y resultado de la misma

1) Piensa y escribe las ideas que tienes sobre este tema, todo lo que sabes sobre este tema:

- La publicidad es sexista.
- Desigual salario.
- La mujer objeto de chistes sexistas.
- Tareas del hogar vinculadas sólo 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 que lean este escrito. Trata de ponerte en su lugar y escribe lo que ellos piensan, es decir, las ideas que tienen:

- 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) Teniendo en cuenta las ideas que tienen, qué les dirías para convencerles. Indaga razones que apoyen tus ideas. Busca cuantas más mejor:

- 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.

ANEXO II. Texto argumentativo inicial (primera versión)

En calidad de "Asociación para la Igualdad de la Mujer" nos dirigimos a ustedes, queridos lectores, con el objetivo de concienciarles 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 sólo 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 III. Lista de conectivas y organizadores textuales

- Porque
- Ya que; puesto que
- Pero
- Sin embargo
- No obstante
- Como consecuencia; por lo tanto; por consiguiente
- A menos que
- Excepto si
- Yo personalmente creo que... – mi opinión es... – me parece que...
- Parece ser que...
- Quizás/probablemente, podría decirse que...
- Si bien es cierto que..., también es verdad que...
- Tengo que admitir que..., sin embargo...
- Reconozco que...pero...
- Ya sé que alguien pensará que..., sin embargo/no obstante...

ANEXO IV. Texto argumentativo final (segunda versión)

En calidad de “Asociación para la Igualdad de la Mujer” nos dirigimos a ustedes, queridos lectores, con el objetivo de concienciarles 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. 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? Para continuar, no sólo las mujeres deben ser las encargadas de las tareas del hogar, aunque para los hombres sea una situación incómoda. Y, por último, también la publicidad es sexista.

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 iguales. ¿No hemos cambiado, por poner un ejemplo, en el caso del divorcio?

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 éstas.

Va siendo hora de que cambie la tradición y se valore a la mujer y de que respetemos las igualdades, teniendo en cuenta que los hijos no son sólo 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 V. “La sumisión”, de Quím Monzó

“La mujer que está tomando un helado de vainilla en la primera mesa de este café ha tenido siempre las cosas muy claras. Busca (y buscará hasta que lo encuentre) lo que ella llama un hombre de verdad, que vaya al grano, que no pierda el tiempo en detalles galantes, en gentilezas inútiles. Quiere un hombre que no preste atención a lo que ella pueda contarle, pongamos, en la mesa, mientras comen. No soporta a los que intentan hacerse los comprensivos y, con cara de angelitos, le dicen que quieren compartir los problemas de ella. Quiere un hombre que no se preocupe por los sentimientos que ella pueda tener. Desde púber huyó de los pipiolos que se pasaban el día hablándole de amor. ¡De amor! Quiere un hombre que nunca hable de amor, que no le diga nunca que la quiere. Le resulta ridículo, un hombre con los ojos enamorados y diciéndole: “Te quiero”. Ya se lo dirá ella (y se lo dirá a menudo, porque lo querrá de veras), y cuando se lo haya dicho recibirá complacida la mirada de compasión que él le dirigirá. Ésa es la clase de hombre que quiere. Un hombre que en la cama la use como se le antoje, sin preocuparse por ella, porque el placer de ella será el que él obtenga. Nada le saca más de quicio que esos hombres que, en un momento u otro de la cópula, se interesan por si ha llegado o no al orgasmo. Eso sí, tiene que ser un hombre inteligente, que tenga éxito, con una vida propia e intensa. Que no esté pendiente de ella. Que viaje, y que (no hace falta que lo haga muy a escondidas) tenga otras mujeres además de ella. A ella no le importa, porque ese hombre sabrá que, con un simple silbido, siempre la tendrá a sus pies para lo que quiera mandar. Porque quiere que la mande. Que (cuando le dé la gana) la manosee sin miramientos delante de todo el mundo. Y que, si por esas cosas de la vida ella tiene un acceso de pudor, le estampe una bofetada sin pensar si los están mirando o no. Quiere que también le pegue en casa, en parte porque le gusta (disfruta como una loca cuando la pegan) y en parte porque está convencida de que con toda esta oferta no podrá prescindir jamás de ella”.