

INFORME DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

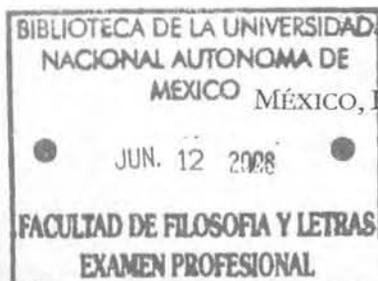
Memoria de la elaboración y enseñanza de manuales para el Programa de capacitación «Desarrollo de las habilidades analíticas a través de la lectura y la escritura» (DHALE) en el Centro para el Desarrollo Democrático del Instituto Federal Electoral.



ALUMNA: Lorena Gómez Mostajo

CORREO ELECTRÓNICO: lorenamostajo@gmail.com.

ASESOR: PROF. Hugo Espinoza Rubio



MÉXICO, D. F., MAYO DE 2008

JUN. 12 2008

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
EXAMEN PROFESIONAL



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

<i>Justificación</i>	3
<i>Introducción</i>	4
1. Descripción general del nuevo proyecto de capacitación	5
1. 1 Determinaciones curriculares	9
1. 2 El diagnóstico de los participantes	13
2. Participación en el proyecto DHALE	15
2. 1 Manual propedéutico	16
2. 1. 1 Elaboración del manual del nivel propedéutico	17
2. 1. 2 Impartición del curso propedéutico	20
2. 2 Manual de seguimiento de la primera fase	23
2. 2. 1 Antecedentes. Fase 1: Informativo-instructiva	23
2. 2. 2 Elaboración del manual de seguimiento	25
2. 2. 3 Elaboración de la unidad “Síntesis y resumen”	28
2. 3 Manual de la primera fase nivel avanzado	29
2. 3. 1 Elaboración del manual nivel avanzado	29
2. 4 Segunda fase: Argumentativo-persuasiva	34
2. 4. 1 Elaboración del manual argumentativo-persuasivo	35
3. La estrategia de sensibilización para los funcionarios del IFE respecto del DHALE	38
4. A manera de conclusión: consideraciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura derivadas del DHALE	41
<i>Anexos</i>	44
<i>Bibliografía</i>	89

JUSTIFICACIÓN

El interés por presentar un informe académico de actividad profesional radica en la oportunidad de analizar y comentar las experiencias derivadas del trabajo que realicé en el Instituto Federal Electoral y su relación con lo aprendido en la carrera de Letras Hispánicas. Dicho trabajo consistió en planear, discutir y elaborar los contenidos de los manuales destinados a capacitar al personal operativo del IFE en el área de la lectura y la escritura. Asimismo, además de participar en la redacción de los manuales, mi labor consistió en ponerlos en práctica. De esta forma, al impartir una clase tomando como base el manual, recibí una retroalimentación de primera mano que sirvió para afinar mejor la pedagogía del equipo, materiales de apoyo y organización de la información.

En total colaboré en la producción de cuatro manuales del proyecto de capacitación llamado Desarrollo de las habilidades analíticas para la lectura y la escritura (DHALE). Su realización necesitó una preparación constante: debido a que los destinatarios de la capacitación eran personas adultas con profesiones y funciones muy distintas, fue necesario presentar de la mejor manera conceptos gramaticales y técnicas de lectura y redacción, sin que los alumnos del curso se sintieran en una clase de español superior o de ensayo. Así, el equipo de capacitación del que yo era parte, ideó un sistema basado en un método pedagógico cuya base es el aprendizaje por medio de la experiencia. De esta manera, cada manual elaborado incluyó un caso ficticio, con el que el participante podía identificarse. El caso planteaba ciertas situaciones que el usuario podía solucionar después de haber repasado las lecturas de apoyo y ejercitado los conceptos transmitidos.

INTRODUCCIÓN

El trabajo en las instituciones gubernamentales mexicanas suele desarrollarse en distintos sustratos: en la primera capa se acomodan los coordinadores, gerentes, directores, subdirectores. Se trata de personas cuya carrera en la administración pública tiene una alta probabilidad de mejora, ya que forman parte de los centros de toma de decisiones o están muy cerca de éstos. En la segunda capa están los que se dedican a desarrollar las ideas trazadas por las personas del primer estrato, se trata de los colaboradores cercanos, asesores, jóvenes egresados de instituciones privadas, la mayoría. Ellos son subordinados, en ocasiones, sin un contacto directo con quienes dirigen; muchos de ellos están en tránsito, en un momento de aprendizaje. En el caso de los que sí buscan ascender de puesto, éstos tienen que recurrir a demostrar, muchas veces mal entendiendo la lealtad laboral, que pueden trabajar hasta altas horas de la noche, sacrificar fines de semana, horas de comida, incluso la vida más íntima, con tal de obtener a la larga el tan soñado ascenso. A pesar de todo, el trabajo que realizan, siendo ordenanza de los de la primera capa, no suele constituir el peor castigo en el terreno laboral, que es la repetición *ad nauseam* de las formas arcaicas de transmisión, registro y control de datos, es decir, la burocracia. Generalmente los de la primera capa delegan el bisbiseo burocrático a sus secretarías; los de la segunda tienen que producir algunos documentos, pero no es su tarea fundamental, y aunque todos están circundados por los inquebrantables e inexplicables mecanismos burocráticos, estos dos grupos son los que sufren menos de la insoportable y estulta labor de escribir: “mi muy querido señor”.

Los de la tercera capa son los olvidados, los condenados a repetir, a tramitar, a entregar y procesar los formatos que sólo ellos logran entender después de muchos años, una vez que su

sentido del juicio se ha atrofiado. Son los que, sin saberlo, sostienen y conservan la gran máquina burocrática. Son los que la aceitan, la examinan de cerca y añaden piezas nuevas; entre las cuales habrá alguna inservible que ocasionará un caos en algún trámite. Se trata de los “operativos”; paradójicamente así se les designa en algunas dependencias gubernamentales.

Este grupo fue y sigue siendo el destinatario principal de la nueva capacitación propuesta por el Centro para el Desarrollo Democrático, dependencia del IFE en la que trabajé de 2005 a 2007. La sección del proyecto que desarrollé junto con Alejandro Tarrab, entonces subdirector del área de contenidos, y Raúl Vega Gil se llama Desarrollo de las habilidades analíticas a través de la lectura y la escritura (en lo sucesivo DHALE). A pesar de las tribulaciones electorales que el equipo tuvo que enfrentar, entre ellas la interrupción por un año de los cursos, fue posible trazar el mapa de los recovecos burocráticos en el IFE, entender a las personas que los siguen transitando, y ayudarlas a aprender de nueva cuenta. .

Llevo más de cinco años trabajando en el campo editorial, pero decidí hacer este informe sobre mi labor en la capacitación de la lecto-escritura a personas que trabajan en la burocracia, porque me parece que esa experiencia, la de enseñar a adultos que ya tienen dominio de la lectura y escritura, ha sido reveladora en todos sentidos. Creo importante compartir y analizar esta experiencia con otros alumnos de la carrera de literatura, ya que puede servirles como reflexión o punto de partida a los que están interesados en la capacitación para personas adultas.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL NUEVO PROYECTO DE CAPACITACIÓN

Según se señala en el estatuto del IFE, la capacitación de los trabajadores es obligatoria: los empleados necesitan asistir a un curso de mejoramiento por lo menos una vez al año. De acuerdo con la estructura del Instituto, hay dos tipos de empleados: los del servicio profesional de carrera, que son elegidos por concurso, y el personal administrativo, contratado por el área de

Recursos Humanos. El Proyecto de Capacitación se pensó para el personal operativo o administrativo; los empleados del servicio profesional de carrera, pocos en comparación con los operativos, reciben otros cursos más especializados (pues generalmente sus labores se circunscriben a la investigación y a las tareas de desarrollo y planeación), diseñados por un área específica.

Para ofrecer una buena capacitación es fundamental conocer las competencias que los trabajadores necesitan para su desempeño laboral. Antes de 2005, el Programa de Capacitación tenía una amplia lista de cursos basada en la oferta.¹ Cada inicio de año, los empleados elegían alguno de estos. Dicho inventario predeterminado se fue armando poco a poco, de acuerdo con el catálogo de puestos del Instituto, cuya última revisión se realizó en 1999. Esta falta de actualización provocaba disparidades en la oferta, por lo tanto los empleados de la rama administrativa podían elegir entre un curso de carpintería y otro de Excel básico.

La mayoría de las clases no respondía a los procesos laborales ni a las necesidades institucionales e individuales. No existía un plan curricular: los cursos, tal y como estaban dispuestos —dispersos y sin continuidad alguna—, no formaban un avance secuencial. Las demandas institucionales, así como la necesidad de volver más eficientes los procesos de trabajo, a la par del desarrollo de las capacidades analíticas de los empleados, hicieron que se creara un área específica para esta tarea.

La reforma del área de capacitación para el área administrativa fue iniciativa de Blanca Heredia, directora en ese entonces del Centro para el Desarrollo Democrático (CDD). A partir de ese momento, se trazaron los rumbos del nuevo programa. Los retos más difíciles de resolver de manera inmediata fueron el reajuste del catálogo de puestos y la elaboración de otro por

¹ La capacitación desde la oferta nació como una respuesta a la falta de vinculación entre el saber del campo profesional y el laboral; ahora, debido a la exponencial reproducción de información y la cambiante tecnología, la capacitación nace en el propio entramado de los procesos de trabajo; es decir, desde las competencias necesarias para un mejor desempeño.

competencias laborales a escala institucional. Considerando que las elecciones de 2006 ya estaban en puerta, la solución práctica a esa tarea fue retomar algunos análisis que, desde 2003, se habían realizado en torno a esta materia;² asimismo, se consideraron algunos debates teóricos y nuevas metodologías de enseñanza para adultos, así como una etapa de transición al nuevo esquema.

El CDD se dio a la tarea de analizar tres vertientes relativas a las deficiencias recurrentes en el aprendizaje andragógico³: capacidades de lecto-escritura, habilidades lógico-matemáticas y la solución de problemas en la vida laboral y cotidiana. Es posible que en el ámbito de la capacitación se dé por entendido que los adultos dominan dichas tareas; sin embargo, en distintas instituciones educativas y empresas del mundo se ha puesto de relieve la preocupación por la falta de habilidades intelectuales de los estudiantes o trabajadores, en relación con la comprensión lectora y la construcción de textos, por ejemplo.

Diversos estudios realizados sobre competencias básicas, como lecto-escritura, cooperación, evaluación, resolución de problemas y actitudes multiculturales, entre otras, defienden una propuesta formativa en la que, desde la perspectiva del mundo laboral, se contribuya a potenciar al máximo las capacidades de seleccionar información, ordenarla, dotarla de significado, expresarse de manera eficaz, tomar decisiones, trabajar en equipo, tener iniciativa y adaptarse a nuevas situaciones de forma singular y significativa.

Según datos de la OCDE, de treinta países miembros de esa organización, México ocupa el último puesto en nivel educativo en un grupo. La diferencia entre los estudiantes finlandeses,

² Un estudio exhaustivo de este tema lo despliega el documento del CDD (antes Centro de Formación y Desarrollo), "Propuesta para el modelo de capacitación del Instituto Federal Electoral. Telar de conocimiento", México, CFyD-IFE, 2003.

³ La andragogía se refiere a la ciencia que analiza, estudia y teoriza sobre los procesos de aprendizaje de los adultos, además de proponer nuevos métodos de enseñanza. Alexander Kapp acuñó el término en 1833. La UNESCO ha impulsado distintas iniciativas para promover y difundir el conocimiento andragógico. A pesar de que las definiciones de la andragogía son varias, así como las aproximaciones, el equipo de capacitación se ciñó a la que considera al adulto como una persona que puede adquirir conocimiento de manera autónoma y a la que se le facilita el conocimiento, no se le impone.

que ocupan el primer puesto, y los mexicanos, es de cuatro años de aprendizaje.⁴ Si los adultos que ahora participan en la vida laboral estuvieron inscritos en el mismo sistema educativo nacional que los jóvenes que reseña la nota informativa, entonces, a más de diez o veinte años que asistieron a la escuela —y con mayor razón—, carecen de habilidades en la comprensión de lectura, de pensamiento lógico-matemático y en la resolución de problemas. De modo que los supuestos antes mencionados y la documentación acerca de otras experiencias en torno a las competencias laborales, conformaron la nueva dirección para el programa de capacitación del personal de la rama administrativa.

El equipo encargado en el CDD se enfocó a la reestructuración del modelo educativo, considerando que el personal requería un mínimo de competencias comprendidas en áreas modulares. Por lo tanto, el programa se estructuró de la siguiente forma:

- Inducción al IFE.
- Desarrollo de habilidades analíticas a través de la lectura y la escritura (DHALE).
- Resolución de problemas (RP).
- Informática.

Se trataba de que, con los tres módulos integrados, los participantes otorgaran un nuevo sentido a las habilidades de lecto-escritura, de resolución de problemas e informáticas. Y, más allá, que estas competencias les ayudaran a ser autónomos tanto en su proceso de aprendizaje, como en sus decisiones laborales y de vida.

Ahora bien, no sólo bastaba la reestructura del programa desde la demanda, sino también brindar una capacitación que superara la simple transmisión del conocimiento y el modelo

⁴ Véase “Ocupa México en la OCDE último lugar en nivel educativo”, de *El Universal*, tomado de <<http://www.el-universal.com.mx/notas/465408.html>>, consultada el 4 de mayo de 2008.

tradicional de enseñanza, por ello había que emprender otras formas de examinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, asunto que se detalla en el siguiente apartado.

1.1 Determinaciones curriculares

Si se considera que antes de 2005 el programa de capacitación para el personal de la rama administrativa estaba concebido desde la oferta —en parte por el modelo heredado del tipo de capacitación que ofrecía el ISSSTE a sus trabajadores—, también la forma de impartición de los cursos se realizaba con base en el sistema tradicional de enseñanza.⁵ En éste, los alumnos olvidan en el corto plazo los contenidos estudiados, muestran una actitud pasiva y repetitiva, además de que la capacidad para identificar problemas y generar alternativas de solución es limitada.

De ahí que la opción para cambiar el rumbo se centró en distintas reflexiones, como en el hecho de que la estructura del pensamiento comprende tres dimensiones: cognoscitiva, motora y afectiva, para tres tipos de conocimiento: saber, saber hacer y saber ser; para tres formas de aprender: conceptos, habilidades y actitudes. Asunto que no debe soslayarse, porque significa un elemento relevante al momento de diseñar ambientes educativos didácticos; es decir, que faciliten el aprendizaje gracias a su aspecto motivacional. Por el contrario, el sistema tradicional se enfoca sobre todo en la dimensión de saberes conceptuales.

Además, para ejecutar este nuevo enfoque, se consideraron dos aspectos para el plan curricular: 1) el modo como aprenden los adultos y 2) la diversidad de perfiles de la población usuaria de la capacitación que labora en el IFE.⁶

⁵ El papel de instructor es preponderante, la actitud del participante es pasiva frente al proceso educativo; los contenidos están orientados en su mayoría a los saberes conceptuales y de orden memorístico; los objetivos se inclinan hacia la enseñanza y no al aprendizaje; las técnicas se ciñen regularmente a la exposición del profesor, y la evaluación regularmente corresponde a un aspecto del rendimiento y no al proceso global.

⁶ Determinaciones: epistemológica y psicopedagógica.

Del primer aspecto se sabe que los adultos poseen una experiencia previa; son críticos; resistentes al cambio; requieren constatar el conocimiento con la práctica y, regularmente, aprenden en la medida que encuentran una utilidad. Del segundo, debido a la heterogeneidad de la población del Instituto, lo principal fue idear un sistema "inteligente",⁷ que se acercara lo mejor posible a las características socioeducativas de la población.

Dichas consideraciones previnieron que el instructor siguiera enseñando los contenidos de manera tradicional; el adulto, por sus características, tendría que "descubrirlos"; así, al presentársele información que se enlazara con su conocimiento previo o que propiciara una actuación práctica sobre éstos (un problema, por ejemplo), tendría la posibilidad de construir su propio corpus de nuevos aprendizajes, derivados de su experiencia. Es decir, considerando la perspectiva andragógica y la tesis del constructivismo,⁸ la manera idónea para "aprehender" los nuevos conocimientos es a través de aspectos motivacionales. Ya sea por su propio interés, curiosidad, gusto, beneficio, utilidad o necesidad, el adulto "se apropia" del nuevo contenido expuesto, que se traduce en un aprendizaje significativo.⁹

Esto, en términos de la práctica de la enseñanza, se tradujo en el desarrollo de una metodología de análisis de estudios de caso y en la aplicación de los principios para el aprendizaje en los adultos (es decir, constatación del propio avance en el aprendizaje, que no es otra cosa que "aprender a aprender"). En suma, los fundamentos utilizados para el desarrollo de habilidades pertinentes y relevantes para la institución, en el área modular descrita renglones arriba (Inducción al IFE, DHALE, RP e Informática), está apoyada en lo siguiente:

⁷ Desde la perspectiva piagetiana, inteligente se refiere a la capacidad de resolver problemas por diversas vías.

⁸ Que enarbola que los conocimientos no son transmitidos, sino incorporados, gracias al enlace que se establece entre conocimientos previos y nuevos.

⁹ En la medida en que los contenidos se relacionan con alguno de estos aspectos motivacionales, se generan los denominados aprendizajes significativos.

- Enfoque constructivista.
- Método de análisis de estudios de caso en la forma de historias, casos, dilemas y problemas de aplicación informática.
- Principio de “aprender a aprender”.¹⁰
- Principios de la educación de adultos.
- Principio de aprendizaje significativo.

De manera particular, en la metodología del curso “Inducción al IFE” se tomaron en cuenta las tres dimensiones del pensamiento con el fin de propiciar habilidades de orden “valoral”.¹¹ A partir de éstas, el participante incorpora los procedimientos y términos de ley que rigen al IFE. En pocas palabras, el curso busca propiciar en los participantes un sentido de pertenencia e identificación con la misión del organismo, y que demuestren un compromiso respecto de los principios rectores, los desafíos, los fines y la estructura orgánica que lo caracterizan. El propósito es contribuir al buen desempeño de las actividades y funciones electorales, a través de diversas técnicas de aprendizaje¹² que promueven la reflexión, la discusión, el debate, la empatía y la autorregulación; habilidades mínimas para la convivencia social laboral.

Por otra parte, el módulo DHALE está dividido en tres fases: informativo-instructiva, argumentativo-persuasiva y creativo-narrativa. La primera tiene un nivel propedéutico cuyo fin es familiarizar al participante con los conceptos de oración y párrafo; busca sensibilizarlo respecto de un nuevo enfoque de lecto-escritura, basado en la observación y descripción detalladas, así como en el reconocimiento de los actores y acciones principales de un texto. Esta fase, en términos generales, comprende el desarrollo de habilidades descriptivas, informativas,

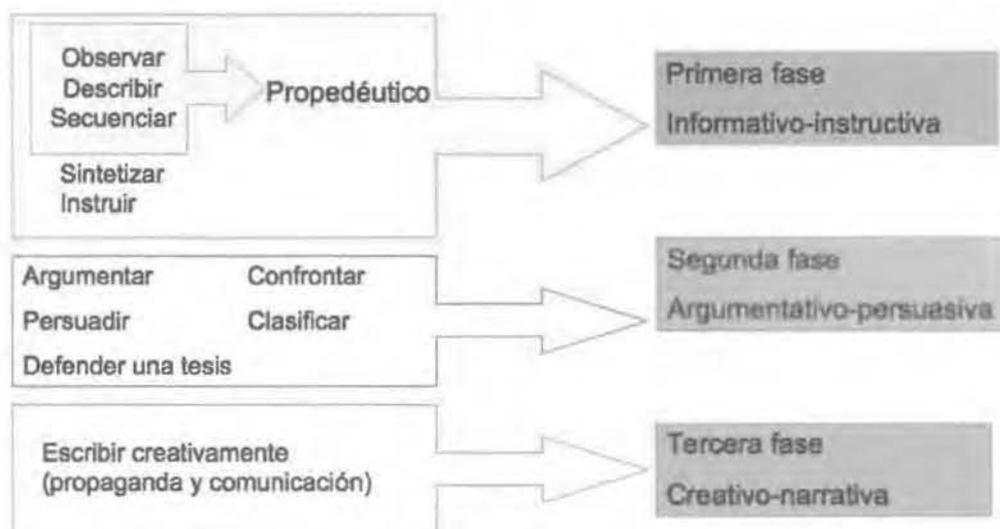
¹⁰ Capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia.

¹¹ Se refiere a valores, normas, actitudes.

¹² Desde un marco de educación en valores. Véase Amélia Tey, “Capacidades para la convivencia”, en *Una propuesta de educación en valores*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Programa Educación en Valores, 2001.

secuenciales, instructivas y de síntesis; la argumentativo-persuasiva hace énfasis en la construcción de aparatos críticos y en el planteamiento, exposición y defensa de una tesis; la creativo-narrativa está orientada a desarrollar la veta creativa del participante, así como sus habilidades para narrar una historia de ficción o elaborar un anuncio publicitario.

He aquí un cuadro de las habilidades a desarrollar comprendidas en el DHALE:



El módulo “Resolución de problemas” centra su intención en la promoción de habilidades como el pensamiento crítico, analítico, creativo, la autorregulación del aprendizaje, entre otros, por medio de la resolución de problemáticas derivadas de los procesos de trabajo en el IFE. Este módulo comprende un paquete de casos que, en primera instancia, aluden a situaciones-problema generales de las distintas direcciones ejecutivas.¹³ Cada caso representa un curso y cada curso tiene una disposición de contenidos, en la cual los participantes, al cruzar por distintos

¹³ Existe la necesidad de una detección de situaciones problemáticas, con el fin de aumentar el número de casos para diversificar las trayectorias curriculares de dicho módulo.

componentes y secciones de conocimiento,¹⁴ tejen una red de procedimientos que los llevan a la solución del problema.

Por otra parte, los participantes elaboran su propio cuaderno de trabajo y son protagonistas de las situaciones planteadas en el caso. Se diría que éste representa sólo un pretexto para ofrecerles metodologías que los auxilien en la solución de problemas en cualquier ámbito.

1.2 El diagnóstico de los participantes

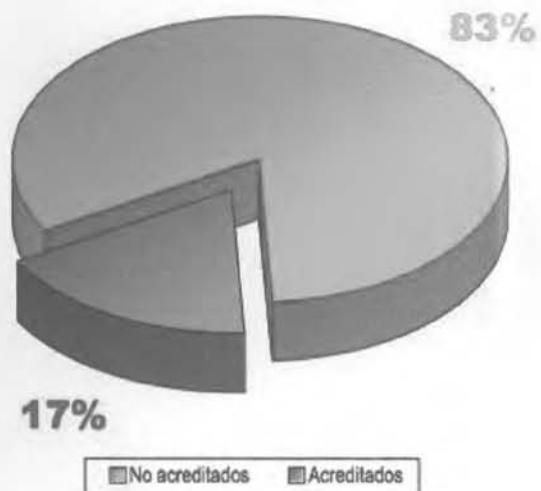
A la par que se fueron desarrollando los manuales determinados para cada módulo, también se llevó a cabo un diagnóstico¹⁵ de los participantes, que incluyó un ejercicio de comprensión de lectura y síntesis. A partir de los resultados distribuimos a los examinados en tres grupos: Propedéutico, Informativo-instructivo y en el que no seguiría ningún curso. Esta evaluación también sirvió para contrastar las calificaciones antes y después de tomar el curso. El puntaje promedio fue de ocho, lo que superó el obtenido por la mayoría antes de tomar la capacitación. Hasta el año en que participé, se habían capacitado a 250 estudiantes, aproximadamente.

En 2007, el examen sufrió varias modificaciones, ya que los reactivos medidos sólo abarcaban las habilidades de la fase informativo-instructiva. Cuando el manual de dicha fase se desarrolló en su primera versión piloto, los reactivos necesarios fueron incorporados.

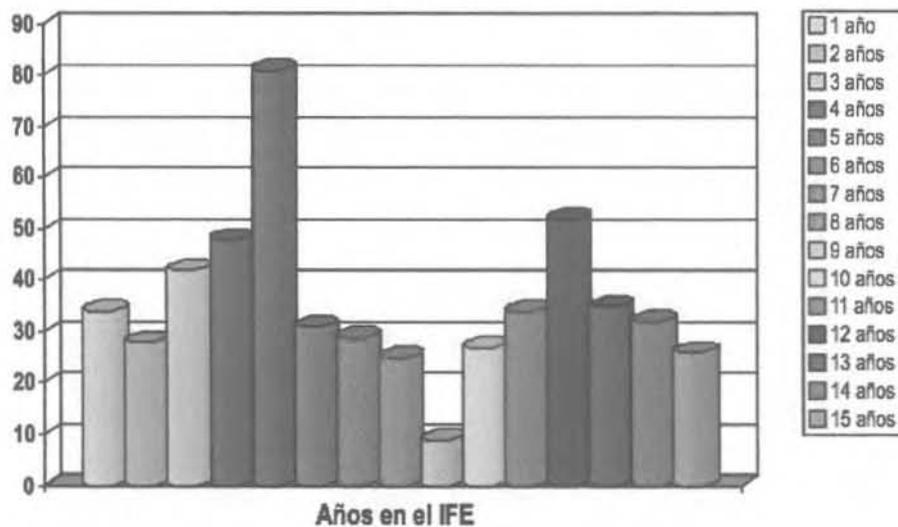
¹⁴ Lecturas de apoyo que se presentan como requisitos para analizar con una metodología específica el problema del caso. Las secciones pueden ser de conocimientos, de habilidades o que invitan a tomar cierta actitud para la resolución del problema.

¹⁵ El diagnóstico cumplió tres fines: "1) comprobar el progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas previamente en el ámbito cognoscitivo, afectivo y psicomotor, 2) identificar los factores de la situación enseñanza-aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual y 3) adecuar la situación de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades de cada alumno con el fin de asegurar su desarrollo continuo y de ayudarle a superar las dificultades y/o retrasos." Véase María Cristina Cardona Moltó *et al.*, *Diagnóstico psicopedagógico. Conceptos básicos y aplicaciones*, Alicante, Editorial Club Universitario, 2005.

- **543** diagnósticos aplicados
- No acreditados con una calificación 0 - 6
- Acreditados con una calificación 7 - 9
- Nadie obtuvo 10 en el diagnóstico, la calificación más alta fue 9



Antigüedad del personal en el IFE



Una de las contribuciones del diagnóstico fue la necesidad de plantear una fase propedéutica que, inicialmente en la reestructuración, no se había tomado en cuenta. Así fue como se creó un grupo especial para los participantes que necesitaran una introducción a los conceptos básicos tratados en la fase informativo-instructiva.

2. PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO DHALE

El curso Desarrollo de las habilidades analíticas a través de la lectura y la escritura (DHALE) está pensado para potenciar las capacidades de lectura y redacción: saber informar e instruir, identificar problemas y proponer soluciones, así como fomentar la creatividad. De acuerdo con esto, como ya se dijo, el curso se estructuró en tres fases: informativo–instructiva, persuasivo–argumentativa y creativo–narrativa. En cada una de las cuales se fomentan habilidades distintas, privilegiando el método de análisis de estudios de caso (historias); esto es, ejercicios prácticos que colocan al participante en una situación problemática que deberá resolverse mediante la redacción de un escrito —oficio, circular, boletín, etcétera—, de tal manera que el participante aprenderá haciendo. Otra ventaja de los estudios de caso es que permiten recurrir y activar los conocimientos y experiencias previos, lo que facilita en gran medida el proceso de aprendizaje.

Cuando entré a trabajar al CDD al área de Capacitación, la primera fase del curso DHALE ya estaba elaborada, así que mi labor consistió en revisar el manual, aportar sugerencias e impartir el curso correspondiente a esta primera fase. A la par, el equipo de capacitación tenía como tarea pendiente la elaboración de un nivel propedéutico, pues los resultados del diagnóstico arrojaron más reprobados de los que se esperaban. Así que con base en los resultados del examen de colocación y a partir de la detección de necesidades, iniciamos la planeación de los contenidos para el manual de la fase propedéutica del DHALE.

He aquí la estructura que muestra las fases en las que participé (en todos los manuales colaboré en la planeación y redacción excepto en el de la Fase 1, que sólo revisé y actualicé en algunos casos):



2.1 Manual propedéutico

El manual propedéutico (perteneciente a la fase informativo-instructiva) introduce los conceptos básicos para el desarrollo de habilidades necesarias en la lectura y la escritura. El curso responde al objetivo de comprender y estructurar mensajes con claridad y coherencia.

El manual se divide en cuatro partes. La primera está concebida para que el participante desarrolle habilidades de observación y descripción. Mediante el análisis de diversas imágenes se aprenden distintas técnicas que después se usan para realizar una lectura de manera eficaz. Distinguir la estructura de un texto es el propósito del segundo apartado. Las lecturas y actividades se centran en la identificación de los elementos que caracterizan a un texto, un párrafo y una oración. En la tercera unidad, el participante reconoce y practica las técnicas

fundamentales para la comprensión de un texto. El manual cierra con un apartado dedicado a la construcción de un párrafo de opinión que posea claridad y unidad de sentido.

2.1.1 Elaboración del manual del nivel propedéutico

El primer manual en cuya redacción participé, una vez incorporada al equipo de capacitación, fue el Propedéutico. Las personas que tomaban este curso no habían aprobado el diagnóstico. Sus fallas fueron: dificultad para encontrar el tema del escrito e identificar ideas principales y personajes, además de no tener nociones sobre qué es un párrafo y su estructura.

El mayor reto fue cómo enseñar a identificar todos estos elementos a personas cuyas habilidades en el área de la lectura y la escritura estaban totalmente olvidadas. Además, queríamos que entendieran y no que memorizaran. Debido a la dificultad que para algunos de ellos representaba la lectura de un texto, tuvimos que pensar en una forma de introducirlos a los conceptos sutilmente, sin obligarlos a memorizar y sin usar términos con los que no estaban familiarizados.

Definimos los objetivos del curso de la siguiente manera:



Los contenidos fueron estructurados de la siguiente forma:

INTRODUCCIÓN AL CURSO

1. OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN

Observación y descripción

Calle de París

Descripción de lugares

Los personajes (sujetos)

La acción

Los detalles

2. ESTRUCTURAS DEL TEXTO

El texto, el párrafo y la oración

El texto

El párrafo

La secuencia y la oración

3. LA LECTURA

La lectura

Primera lectura

“No oyes ladrar los perros”

Segunda lectura

Subrayar y hacer anotaciones

El resumen

4. LA ESCRITURA. EL PÁRRAFO DE OPINIÓN

El párrafo de opinión

BIBLIOGRAFÍA

CUADERNO DE TRABAJO

Esta organización se pensó así para que, a partir de una pintura, los participantes aprendieran a reconocer los personajes principales y el tema. Una vez que estuvieran familiarizados con los conceptos, los identificarían en un párrafo y después en una lectura más compleja: “No oyes ladrar los perros”, de Juan Rulfo. Al final del curso, los participantes redactan un párrafo de opinión sobre la lectura.

Si se revisa en el anexo el primer apartado –*Observación y descripción*– se reconocerá que, a partir de la observación detallada de un cuadro, es posible deducir los conceptos de tema e idea principal. (Cabe señalar que el anexo contiene algunas lecturas de los manuales, en particular las que yo planeé y redacté directamente. Esto no quiere decir que haya sido obra de una sola mano. Los comentarios de mis colegas y las juntas para planear los manuales ayudaron de manera profunda a definir un camino para las ideas. De la misma forma, las lecturas de apoyo elaboradas por mis compañeros estuvieron delineadas por la discusión y corrección de todo el equipo.)

En este caso, la idea fue que los participantes discutieran entre sí qué personajes de la pintura de Calleibote eran los principales. La metodología fue hacer un paralelismo entre la interpretación de un mensaje icónico y la lectura. Nuestra premisa fue: “los personajes de quienes se tiene más información suelen ser los protagonistas en un texto narrativo”. Así que

quise dejar latente esa idea a través de las imágenes. En la pintura hay dos personajes, que aunque no se encuentran en el medio de la composición, están perfectamente definidos. Hay otro más, de espaldas y cortado, del que no se sabe nada.

También utilicé el ejemplo para enseñarles a deducir el tema del cuadro, así que introduje los conceptos de personajes, acciones y circunstancias, que se traducen en sujeto, verbo y complementos. De esta forma, repasé junto con los participantes el concepto básico de oración, ya que muchos de ellos, en el examen de diagnóstico, escribieron oraciones incompletas y sin sentido, pues hacían un calco de sus pensamientos sin organizarlos. Resultó un avance importante enseñarles que en el momento de la escritura operan ciertas reglas y cierta lógica.

2.1.2 Impartición del curso propedéutico

Una de las grandes recompensas de haber escrito parte del manual y utilizarlo en la clase fue la posibilidad de detectar qué funciona y qué no; qué material de apoyo es el óptimo y cuál no; qué elementos hay que desarrollar de nuevo y, sobre todo, la oportunidad de hacer una evaluación directa de éste.

La experiencia docente antes de trabajar en el IFE había sido muy poca. Nunca impartí un curso completo, siempre se trató de pequeñas intervenciones en cursos más amplios. Además, me enfrenté a otro problema sobre el que no había reflexionado: la enseñanza a adultos alfabetizados. No es lo mismo enseñarle a alguien que no sabe leer y escribir, que a alguien que escribe y lee desde hace mucho tiempo.

Mi preparación previa fue una mezcla de empirismo y teoría, pues utilicé algunas de las estrategias que me parecieron más exitosas de las mejores clases de literatura y español superior. Una precaución fue no dar por hecho que los alumnos entenderán todo desde la primera vez.

Asimismo, la parte teórica la aprendí en el curso de capacitación para maestros que recibí en el CDD. Ahí comprendí de manera cabal que el mecanismo de los manuales estaba engarzado con la posibilidad de vincular el nuevo conocimiento con las experiencias previas de los participantes. En el enfoque constructivista, el papel del maestro se plantea de manera distinta: se le concibe como un *facilitador* del conocimiento y no como un maestro tradicional y autoritario.¹⁶ Esto resultó fundamental en el momento de llevar a la práctica el manual, pues los alumnos se sintieron con más confianza para manifestar sus dudas, así como para formular ellos mismos definiciones y explicaciones de los conceptos que desconocían.

Parte de mi estrategia fue enterarme de los diversos extractos profesionales y laborales de los integrantes del grupo; concebí ciertas tácticas que me permitieron eliminar momentáneamente las diferencias entre ellos.

El primer grupo del que me hice cargo estaba conformado por secretarias, choferes, personal del Área de Partidos Políticos, del de Atención Ciudadana y un hombre de Comunicación Social que nunca demostró su competencia para elaborar síntesis informativas.

Fue posible descubrir cómo cada persona desarrolla “mañas” para hacer su trabajo de manera automática. Ninguno de los participantes estaba encargado de un proyecto, todos cumplían órdenes. Hubo dos casos extremos: una alumna trabajaba como asistente de una secretaria de algún funcionario importante. Lo más dramático es que no sabía de la existencia de mayúsculas y los signos de puntuación, por lo tanto, cuando redactaba algún párrafo pequeño, no podía hilar ideas y mucho menos darles alguna secuencia. Al principio, hubo ciertas dificultades porque el grupo estaba en un nivel más alto, pero acercándome a redactar con ella y explicándole puntualmente por qué iba ahí un punto o una coma, fue entendiendo poco a poco.

¹⁶ La comprensión de esta diferencia es fundamental, pues es el facilitador quien puede mejorar o truncar el aprendizaje de los participantes. Se espera que un facilitador promueva el trabajo autogestivo, que explique antes de cada ejercicio los objetivos de éste, y sobre todo, que adapte el material de trabajo a la respuesta del grupo, por lo tanto tiene que ser capaz de modificar e imaginar métodos de trabajo muy diversos.

Casos así resultan demasiado tristes, y es ahí cuando la capacitación cumple una labor fundamental, pues se trata de personas que viven más de ocho horas en una oficina, muchas veces durante años; lo más justo es que se les ofrezca la posibilidad de desarrollar sus habilidades y no de aletargarlas.

El otro caso fue el de un hombre que resultó un gran lector. Al principio se manifestó inconforme con el curso, porque decía que para qué le servía, si él sólo era cargador y chofer. (Cabe señalar que las personas que asisten van por obligación. La manera que el IFE tiene para incentivarlas es pagándoles para que asistan; quienes tengan más de dos faltas injustificadas, no reciben su estímulo económico.) Decidí llevar al grupo noticias del periódico, y como la prensa mexicana es pródiga en errores de todo tipo, pronto los participantes, y sobre todo el chofer, descubrieron que lo que leían tenía fallas: encontraron que los signos de puntuación estaban mal usados, y el contenido, mal organizado. El descubrimiento de las erratas en un medio impreso les otorgó un poder que antes no habían sentido: poder analizar y juzgar un texto a partir de ciertas reglas. Se dieron cuenta de que no todo lo publicado es correcto. Para el chofer se trató de una revelación. De manera un poco frenética, se dedicó el resto de la clase a buscar errores en todo texto que llegaba a sus manos. Por fin estaba prestando atención a lo que leía.

El hecho de abrir el curso con un ejercicio en el que hay imágenes resultó benéfico para los participantes. Contrario a algunas sugerencias de directores, decidimos que los ejemplos (que no el caso principal) iban a pertenecer a un ámbito que no fuera laboral. Por ejemplo, cuando estaba elaborando la lectura de "Observación y descripción", alguien me sugirió que pusiera las fotos que el IFE había mandado tomar de los capacitadores electorales en su recorrido por el país para capacitar a los funcionarios de casilla. Lamentablemente, esas imágenes, que los burócratas más rebeldes hacían desaparecer de las paredes de su oficina, eran sosas y repetitivas.

Los participantes agradecieron leer y mirar cosas que no estuvieran relacionadas con su entorno laboral. Se trataba de enseñar, no de hacer propaganda institucional. De esta manera, mientras los ejemplos del manual no tenían que ver con sus tareas diarias, frecuentemente utilizábamos situaciones específicas de trabajo para aplicar lo aprendido. Así, cada uno de los participantes pudo apreciar la doble utilidad del conocimiento adquirido.

Como parte de las actividades del equipo del DHALE elaboramos una guía de instrucción de cada curso, después de haberlo impartido. En ese formato vertimos nuestras sugerencias para cada actividad y el tiempo estimado que dedicamos a cada unidad. La *Guía de instrucción* sirvió para darle una pauta a los otros facilitadores (en total éramos ocho) que no estuvieron involucrados en la escritura de los manuales.

2.2 Manual de seguimiento de la primera fase

Para hablar de la elaboración del manual correspondiente, creo necesario explicar con más detenimiento en qué consiste la primera fase. Cabe señalar, de nueva cuenta, que en el manual de esta fase no participé en la elaboración, sólo en su revisión final. La tarea consistió en redactar algunas lecturas de apoyo y discutir una mejor organización de los contenidos.

2.2.1 Antecedentes: Fase 1. Informativo-instructiva

En el manual correspondiente a la primera fase, informativo-instructiva, se desarrollan habilidades de tipo descriptivo, informativo, secuencial, instructivo y de síntesis. Todo ello mediante el ejercicio de la lectura y la escritura, y tomando en cuenta la siguiente tipología textual: párrafo de opinión,¹⁷ carta, oficio, circular, resumen informativo, boletín informativo, minuta e informe de actividades. A cada uno de estos tipos de texto se le dedica una unidad, que

¹⁷ Aunque el párrafo de opinión no está considerado estrictamente como un "tipo de texto", se toma aquí como tal por representar una unidad de esta primera fase del curso.

abre con una *historia* (protagonizada por empleados ficticios del Instituto o por otros ciudadanos), o bien con alguna lectura que propicie el interés de los participantes; esto es, que estimule la revisión de los temas y el proceso de lecto-escritura. Posteriormente, se ofrece una serie de *lecturas de apoyo* que acompañan al participante en el proceso de escritura, el cual se divide en tres etapas:¹⁸ 1) antes de escribir o preescritura (con ejercicios de creatividad para la generación de ideas y de planeación para su organización); 2) la escritura (que contempla técnicas y herramientas para su construcción) y 3) después de escribir o postescritura (en donde se ejercitan diversas técnicas de revisión y se repasan algunos errores expresivos comunes).

Este proceso, dividido en tres etapas, es muy semejante al camino que sigue un arquitecto para planear una estructura. Primero tiene que conocer el terreno, el tipo de suelo en donde hará la construcción. Después tendrá que generar ideas, proyectar en diversos bocetos y planos los ángulos y posibilidades de la futura edificación. En tercer lugar, tendrá que preparar el suelo y poner los cimientos. Sólo después de todo este trabajo podrá empezar a construir, ladrillo por ladrillo, cada piso, cada apartado de su obra. Finalmente, vendrá la afinación de los detalles. El trabajo de un escritor es exactamente el mismo: generar, organizar, estructurar y revisar.

En cada apartado del manual se sigue una misma metodología para cada texto:

¹⁸ El acto de escritura entraña un proceso que parte de la proyección de lo que se quiere comunicar, al análisis y verificación de las formas y el contenido de lo expresado.



2.2.2 Elaboración del manual de seguimiento

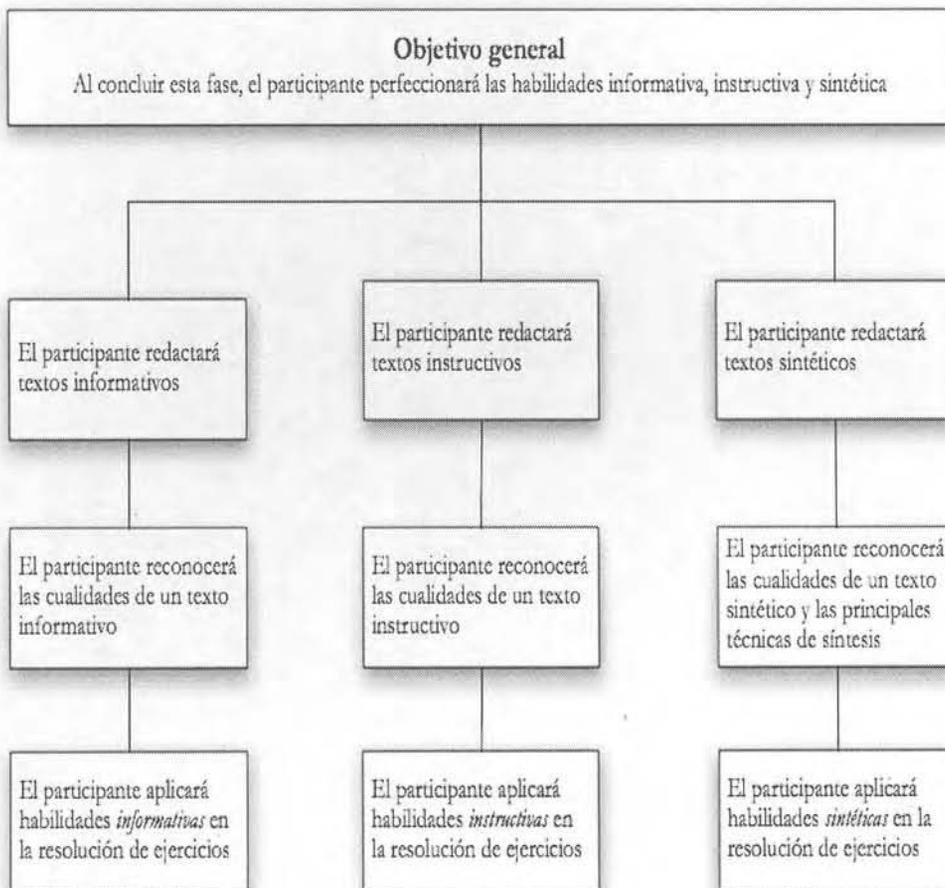
El manual de seguimiento de la fase informativo-instructiva es predominantemente práctico. Su público son los participantes que aprobaron la primera y la segunda fases. (Para los no aprobados de cualquier nivel hay la opción de volver a cursarlo, siempre y cuando no elija al mismo capacitador y hable con el correspondiente sobre su caso para que le asigne ejercicios distintos.) El objetivo es reforzar y profundizar tres habilidades: informativa, instructiva y sintética. Los ejercicios consisten, *grosso modo*, no sólo en la correcta redacción de una nota informativa, un texto instructivo y un resumen, sino también en el repaso de estos tres géneros discursivos, sus límites y posibilidades. El manual sigue la línea y la esencia de su predecesor; no es memorístico, ni tiene recetas, se trata de un conjunto de actividades diseñadas para que el participante sea capaz de recuperar, mediante la práctica, los conocimientos aprendidos, además de reforzarlos y profundizar en ellos.

La diferencia más notoria con su predecesor es la omisión de las lecturas de apoyo, pues sería un error repetir lo considerado en un manual previo. El contenido se divide en tres núcleos;

y cada cual cuenta con la *recapitulación* de temas tratados en la primera fase y con *actividades de aprendizaje*, ya sea como ejercicios prácticos —individuales o grupales— o como pequeños estudios de caso. Es, en suma, un manual que requiere un desempeño particular del alumno, la atención característica de quien disecciona y clasifica.

También hubo un hincapié en la necesidad de observar detenidamente el proceso de la escritura, analizar su avance, su conformación, como si se tratara de un organismo vivo cuyos elementos hubiera que describir a la perfección, una vez que el cuerpo haya desaparecido. Se trata de evidenciar las partes ocultas de dos acciones relacionadas: la lectura y la escritura. Al hacer visibles dichas partes, el proceso deviene manejable y, por lo tanto, perfectible.

A continuación presento el cuadro de objetivos que se siguió para el manual:



Y las unidades quedaron repartidas de la siguiente forma:

Introducción al curso

Textos informativos

Recapitulación. Textos informativos
Actividad de aprendizaje. Actividad en grupo. Función discursiva
Recapitulación. Textos informativos 2
Actividad de aprendizaje
Actividad de aprendizaje. Estudio de caso
Recapitulación. El plan de escritura
Actividad de aprendizaje. Actividad en grupo. Rompecabezas informativo
Actividad de aprendizaje. Estudio de caso

Textos instructivos

Recapitulación. Los textos instructivos
Actividad de aprendizaje. Actividad en grupo. Contraste de diferentes textos instructivos
Actividad de aprendizaje. Actividad en grupo. Reflexión sobre la elaboración de instrucciones
Actividad de aprendizaje. Elaboración de instrucciones

Síntesis y resumen

Recapitulación. Síntesis y resumen
Actividad de aprendizaje. Construcción de un resumen
Recapitulación. Identificar ideas principales
Actividad de aprendizaje. *El tren del misterio*
Actividad de aprendizaje. *El tren del misterio*. Ejercicio de secuencia
Actividad de aprendizaje. *El tren del misterio*. Mapa conceptual
Recapitulación. Mapa conceptual
Actividad de aprendizaje. *El tren del misterio*. Párrafo de opinión
Recapitulación. El párrafo de opinión

2.2.3 Elaboración de la unidad “Síntesis y resumen”

Para la elaboración de esta unidad utilicé, de nueva cuenta, imágenes; en este caso fotogramas de una película de Jim Jarmusch. Los ejercicios consisten en pedirle al participante que identifique tema, ideas principales y que elabore un resumen. Como se observa en el anexo, la estrategia fue elaborar pequeñas lecturas de apoyo, muy sintéticas, que le recordaran al participante los conceptos aprendidos en el módulo anterior: tema, idea principal, resumen, mapa conceptual y párrafo de opinión. Las imágenes, en este caso, cumplen un papel temporal y narrativo. Es decir, el ejercicio consiste en elaborar un resumen eligiendo las ideas principales en una secuencia

narrativa. Además, el ejercicio incluye una reorganización de los fotogramas, esto para comprobar el nivel de comprensión y organización de los sucesos en la película.

2.3 Manual del nivel avanzado

El manual se diseñó por encargo de la Dirección del CDD. La única diferencia con el manual del primer módulo es la historia que lo guía. Para esta fase se utilizó un menú de casos, es decir, que los participantes pueden elegir uno de tres autores, con sus respectivas situaciones-caso, para trabajar durante el curso; se hizo así por el perfil de los participantes. Si bien el público para el que se escribió el manual del módulo informativo-instructivo eran operativos, éste se dirigió a investigadores y politólogos.

2.3.1 Elaboración del manual del nivel avanzado

Realizamos una encuesta dentro del CDD sobre varios autores posibles y los aceptados fueron Edward Said, Daniel Zovatto y Peter Sloterdijk.

El caso de Said, que es el que yo estructuré, cuenta con tres fases. En la primera se plantea la siguiente situación ficticia para el participante:

Parte 1

El jueves de la próxima semana, en el auditorio del IFE, Edward Said dictará una conferencia sobre la guerra en Irak. Su jefe, quien tendrá a su cargo una mesa de discusión en la que Said estará presente, le pide que le prepare un escrito en el que le informe (haga una búsqueda organizada de tipo biográfico-bibliográfico) sobre la trayectoria de este importante intelectual del mundo árabe, cuáles son sus obras más importantes y sus ideas políticas en términos generales.

También le da tres artículos, que él no tiene tiempo de leer, y le pide que prepare una síntesis en la que destaque las ideas principales y la posición política del autor en cuanto a los temas tratados.

Cabe destacar que para este apartado, se desarrolló una lectura específica para los participantes, que no se incluye en el manual básico. Se trata de un texto llamado “Solución de

problemas de información”, en el que se enuncian los principales métodos de búsqueda bibliográfica en bibliotecas en línea, así como la forma de citar fuentes electrónicas, y que intenta reforzar las técnicas de investigación de los alumnos.

Para la siguiente parte, se contempló la práctica de las habilidades instructivas. Muchos de los asistentes a los cursos tienen que redactar instrucciones sobre materia electoral para la población, por esa razón fue necesario dedicar un ejercicio a esta labor.

Parte 2

Faltan dos días para la conferencia, Said llega el miércoles. Su jefe le pide que vaya al aeropuerto a recogerlo y que lo lleve hasta su hotel.

Llega el día señalado y afortunadamente el tránsito no impide que usted se encuentre a tiempo en el aeropuerto. Se dirige a la sala correspondiente y después de unos minutos, entre la muchedumbre, distingue a Said. Usted camina con paso seguro y lo llama, se presenta y le dice que estará a cargo de conducirlo hasta su hotel y de los preparativos para la conferencia.

En el camino, los dos platican animadamente; él es una persona muy amable y le interesan muchos detalles sobre la ciudad y el país. Usted le cuenta sobre el IFE y el papel que tiene el Instituto en las elecciones federales. Said está enterado de que en el 2006 los mexicanos elegirán a un nuevo presidente; le comenta que le gustaría venir el mes de julio para conocer de cerca el proceso electoral, y además le pregunta que si no hay alguna manera de participar. Cuando usted se dispone a platicarle sobre el procedimiento para ser observador electoral, una manifestación de trabajadores del sindicato del Seguro Social comienza a bloquear Tlalpan, y la conversación se desvía. Para cuando llegan al hotel, ya no hay tiempo de seguir platicando y Said le pide que le dé las instrucciones para que pueda ser observador electoral, le deja su correo electrónico y, por último, le reitera que espera tener respuesta a la brevedad.

Redacte en una carta las instrucciones que Edward Said tiene que seguir para ser observador electoral.

Como ya se comentó, en este apartado la intención es que los participantes practiquen sus habilidades instructivas; a manera de complemento del tema, se añadió en el manual un ejercicio de secuencia, pues una condición *sine qua non* de dar instrucciones consiste en entender un procedimiento, su orden y progresión.

En el siguiente paso se le pide al participante que redacte una síntesis de la conferencia dictada por Said.

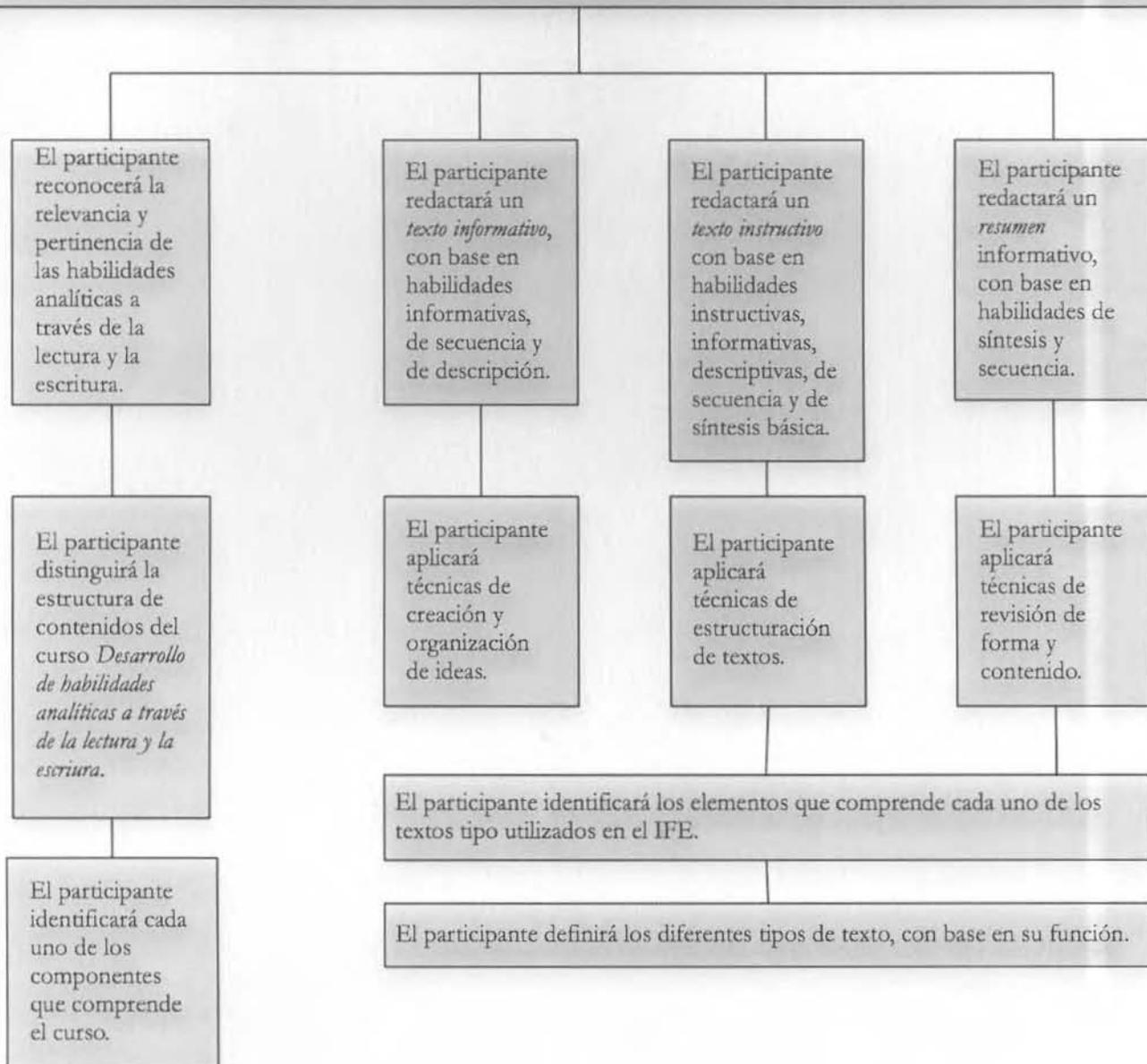
Parte 3

Por fin llega el día de la conferencia. El auditorio está repleto y los medios de comunicación abarrotan la sala. En cuanto termine la ponencia, tiene que enviar un resumen al departamento de comunicación. Ésta es la transcripción.

En suma, los textos incluidos incluyen fragmentos, artículos periodísticos y un ensayo extenso, que para el caso planteado funcionó como el texto de la conferencia ficticia. Además, se le pide al participante que realice una investigación sobre el autor, lo que implica una búsqueda en fuentes electrónicas y, si es posible, bibliográficas.

En cuanto a los objetivos, éstos se estructuraron como se muestra enseguida:

Al concluir esta fase, el participante resignificará las habilidades informativo-instructivas (observar, describir, secuenciar, informar, sintetizar e instruir).



Y los contenidos del curso avanzado son los siguientes:

INTRODUCCIÓN AL CURSO

1. TEXTOS INFORMATIVOS

Estudio de caso A
Lectura de apoyo. Solución de problemas de información
Lectura de apoyo. El proceso de la lectura
Lectura de apoyo. Los textos informativos
Lectura de apoyo. Antes de escribir
La generación y el crecimiento de las ideas (primera parte)
El mapa mental
La organización de las ideas (primera parte)
Borrador: el plan de escritura
Lectura de apoyo. La escritura
El texto
El párrafo
Tipos de párrafo
Lectura de apoyo. Después de escribir
Revisión de forma y contenido
Abuso y mal uso de pronombres y preposiciones

2. TEXTOS INSTRUCTIVOS

Estudio de caso B
Lectura de apoyo. Los textos instructivos
Lectura de apoyo. Antes de escribir
La generación y el crecimiento de las ideas (segunda parte)
Lectura de apoyo. La escritura
Las secuencias y las frases
Primeras consideraciones
Cualidades de la frase
Lectura de apoyo. La síntesis (primeras consideraciones)
Lectura de apoyo. Después de escribir
Errores expresivos
Anfibología
El pleonasma
Barbarismos

3. EL RESUMEN INFORMATIVO

Estudio de caso C
Lectura de apoyo. El resumen informativo
Lectura de apoyo. Cómo identificar la idea principal
Lectura de apoyo. Antes de escribir
La organización de las ideas (segunda parte)
El mapa conceptual
Lectura de apoyo. La escritura

Los conectores
Lectura de apoyo
Después de escribir
Errores expresivos
La concordancia

ANEXOS

1. Tipología textual
2. Ortografía

MENÚ DE CASOS

BIBLIOGRAFÍA

CUADERNO DE TRABAJO

Para la elaboración de este manual, así como para los demás, excepto el del nivel propedéutico, la enseñanza y mejora de habilidades por medio del aprendizaje de las tipologías textuales fue fundamental, pues éstas funcionan como patrones de discurso, tanto culturales como cognitivos, que el lector o redactor reconoce, aprende y reproduce.¹⁹

2.4 Segunda fase: argumentativo- persuasiva

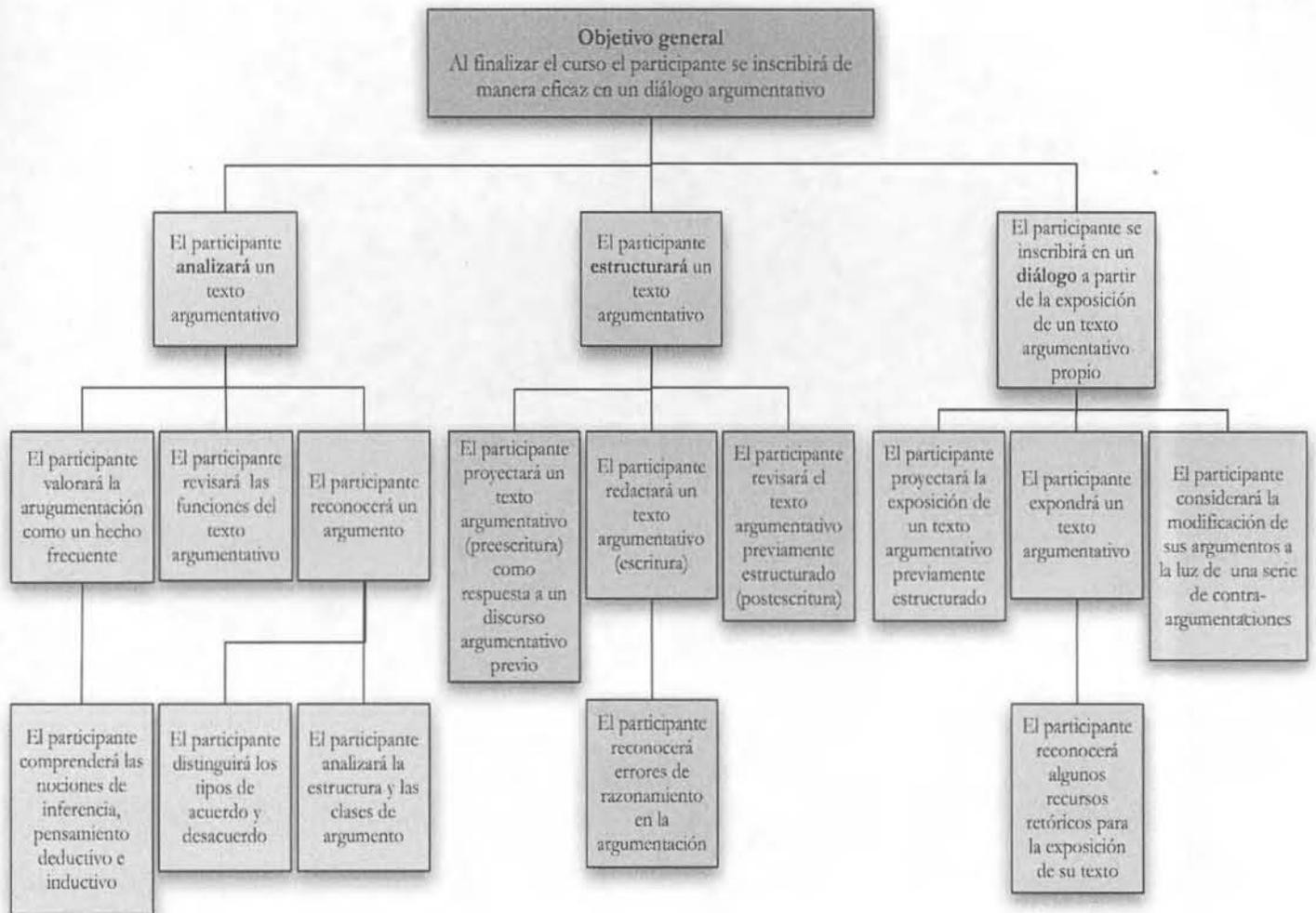
Este manual corresponde a la segunda fase: argumentativo-persuasiva. En éste se desarrollan habilidades tanto lógicas como dialógicas. El objetivo es que el participante se inscriba, de manera adecuada, en un diálogo argumentativo. Lo anterior, desde tres niveles: análisis, estructuración y exposición o *puesta en escena*. Con ello, se estimula la formulación (fundamentada) y defensa de una tesis propia, así como la conversación y discusión de *los asuntos*, como una vía para identificar acuerdos y resolver, en la medida de lo posible, malos entendidos.

¹⁹ Fernando Trujillo señala que los modelos textuales favorecen “la producción del texto en su fase de planificación, aportando la guía a seguir para organizar las ideas, crear la estructura textual y aportar cohesión y coherencia al producto final. La recepción-interpretación también se favorece por la existencia de modelos textuales, pues éstos permiten hacer predicciones acerca de la organización y del contenido de los textos, además de ser los modelos textuales un elemento a considerar dentro del juego de razonamientos en torno a la relevancia de las partes del texto”. Véase “Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura”, *Euphoros*, núm. 4 (2002), pp. 11-22.

2.4.1 Elaboración del manual argumentativo-persuasivo

La elaboración de este manual llevó más de un año de trabajo. A pesar de que dos de los tres integrantes del equipo tuvimos una formación en la Facultad de Filosofía y Letras, específicamente en la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas, nuestro conocimiento sobre teorías de la argumentación no era lo suficiente como para armar un caso de manera más fácil. Sabíamos que no se trataba exactamente de un curso de argumentación, pero para reducir y simplificar los conceptos había que conocerlos.

Después de numerosas discusiones y lecturas, llegamos a los siguientes objetivos:



Las tres divisiones principales están permeadas por la misma estructura de preescritura, escritura y postescritura. El análisis de un argumento responde a las acciones de valorar, revisar, reconocer, identificar y comprender; mientras que la estructuración tiene que ver con proyectar, redactar y revisar un texto.

La organización de los contenidos fue de la siguiente manera:

Objetivos del curso

Introducción

1. Análisis

Estudio de caso

Comprender la lectura

Identificación del tema y la idea principal

La argumentación. Consideraciones generales

¿Cómo reconocer un argumento?

Típos de argumento. Inducción y deducción

Típos de argumento: simples, múltiples, coordinados y subordinados

Diagramación de los argumentos

Acuerdos y desacuerdos en la argumentación

¿Cómo resolver un desacuerdo?

Errores de razonamiento

Las imágenes y los argumentos

Las imágenes y los argumentos. Segunda parte

2. Estructuración

La preescritura de textos argumentativos

Escritura de ensayos argumentativos

Conectores argumentativos

Anexos

Yo siempre tengo razón. Vicente Fatone

Cuaderno de trabajo

Bibliografía

3. LA ESTRATEGIA DE SENSIBILIZACIÓN PARA LOS FUNCIONARIOS DEL IFE RESPECTO DEL DHALE

Casi todos hemos experimentado el hermetismo del lenguaje burocrático, sus vericuetos, su halo de misterio y de código secreto. Desde hace unos años, el gobierno federal ha elaborado programas para simplificar el vocabulario y la redacción propia de la administración pública. Los

manuales que se han producido engloban la idea de lenguaje ciudadano, es decir, un vocabulario neutro, políticamente correcto, democrático y que no sea para unos cuantos.

Cuando quisimos convencer a los directivos del IFE sobre los beneficios del DHALE, su funcionalidad y pertinencia en una institución en la que lo importante es mantener informada a la población, nos resultó un poco difícil. Debido a que antes, los encargados de difundir los manuales de lenguaje ciudadano (en cuya elaboración participó el catalán Daniel Cassany) se habían reunido con los directores de área para exponerles las ventajas de un curso de pocas horas. Tuvimos que convencerlos de que la buena redacción no consistía solamente en elegir palabras de fácil entendimiento ni de fórmulas hechas. Para poder escribir bien hay que identificar ideas, saberlas comunicar y no hay una fórmula única que le sirva a cualquiera.

Si bien el *Manual de lenguaje ciudadano* estaba bien estructurado y era sencillo de entender, consideramos que por estar dirigido a un público muy amplio, no combatiría problemas más serios que nosotros habíamos detectado, tanto en las clases como en los exámenes diagnósticos: no sólo la falta de vocabulario y la repetición de fórmulas sintácticas desgastadas e incomprensibles, sino también la carencia de un conocimiento claro de la construcción de un texto y su organización.

Se aclaró que eliminar repeticiones no bastaba para darle claridad a un texto, y se demostró que el programa DHALE no sólo enseñaba a redactar sin faltas de ortografía, pues lamentablemente muchos de los funcionarios creen que escribir bien sólo se trata de eso.

Al inicio de esta campaña, se me encargó elaborar una estrategia, así que, buscando la manera, me pregunté de dónde venía este lenguaje de fórmulas retorcidas, de zalamerías innecesarias. Pensé en la filología: la lengua es un reflejo de la cultura. Localicé un texto del virreinato perteneciente un organismo burocrático tal como la Inquisición, y encontré así el

camino perfecto para ilustrar cuán enrevesado podía sonar algo a oídos de los que no familiarizados con un lenguaje de ese tipo. Éste es el edicto de 1570 que incluimos:

Nos los Inquisidores contra la herética pravedad y apostasia en la ciudad de los Reyes y su Arzobispado, con los obispados de Panamá, Quito, el Cuzco, los Charcas, Rio de Plata, Tucuman, Concepcion y Santiago de Chile y de todos los Reynos, estados y señoríos de las Provincias del Perú y su vireynado y gobernacion y distrito de las audiencias Reales que en las dichas ciudades, Reynos, Provincias y estado residen por autoridad apostólica, & A todos los vecinos y moradores estantes y residentes en todas las ciudades, villas y lugares de los dichos Arzobispado, Obispados y distrito, de qualquier estado, condicion, preminencia o dignidad que sean, exemptos y no exemptos, y a cada uno y qualquier de vos a cuya noticia viniere lo contenido en esta nuestra carta en qualquier manera, salud en nuestro señor Jesuchristo, que es verdadera salud y a los nuestros mandamientos que mas verdaderamente son dichos Apostólicos firmemente obedecer, guardar y cumplir. Sabed que el Ilustrísimo señor cardenal Don Diego de Spinoza, Presidente del consejo de su Magestad, Inquisidor Apostólico general en todos sus Reynos y señoríos con el celo que tiene al servicio de Dios nuestro Señor y de su Magestad y con acuerdo de los señores del Consejo de la santa general Inquisicion y consultado con su Magestad, entendiendo ser muy necesario y conveniente para el aumento y conservacion de nuestra santa fé cathólica y Religion cristiana el uso y exercicio del santo oficio de la Inquisicion, ha ordenado y proveydo que Nos por su poder y comision, lo usemos y exerzamos, e ahora por parte del Promotor Fiscal de este Santo Oficio nos ha sido hecha relacion diziendo que por no se haber publicado carta de edicto ni hecho visita general por el santo oficio de la Inquisicion en esta ciudad y su Arzobispado y distrito no habria venido a nuestra noticia muchos delitos que se habrán cometido y perpetrado contra nuestra santa fee catholica y ley evangélica y estaban por punir y castigar y que de ello se seguia de servicio a nuestro Señor y gran daño y perjuicio a la Religion Christiana. Por ende que nos pedia mandásemos hacer e hiciésemos la dicha Inquisicion y visita general leyendo para ello edictos públicos y castigando a los que se hallasen culpados, de manera que nuestra santa fee catholica siempre fuese ensalzada y augmentada, y por nos visto ser justo su pedimento y queriendo proveer y remediar cerca de ello lo que conviene al servicio de nuestro Señor mandamos dar y dimos la presente para cada uno dle vos en la dicha razon por la qual os exortamos y requerimos que si alguno de vos supiéredes, oviéredes visto o oydo decir que alguna o algunas personas vivos, presentes o ausentes, o defunctos hayan fecho o dicho alguna cosa que sea contra nuestra santa fee catholica y contra lo que está ordenado y establecido por la sagrada scriptura y ley evangélica y por los sacros concilios y doctrina comun de los sanctos y contra lo que tiene...²⁰

La estructura sintáctica del edicto tiene que ver con el latín, pero también con un estilo y estructuras repetidas una y otra vez. En las reuniones, después de que alguno de los funcionarios leía el edicto en voz alta, también tenía que leer el siguiente oficio:

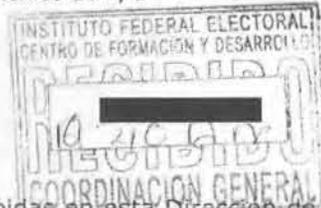
²⁰ Tomado de José Toribio Medina, *Historia del Tribunal de la Inquisición de Lima*, tomo 1, pp. 23-27.

DIRECCIÓN

CIRCULAR NÚM:

México D. F, a [REDACTED] 2004

CC. COORDINADORES ADMINISTRATIVOS
DE OFICINAS CENTRALES Y ÓRGANOS
DESCONCENTRADOS
P R E S E N T E.

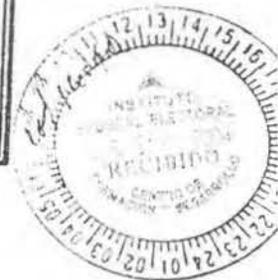


En atención a las solicitudes de aclaración recibidas en esta Dirección de Personal, con respecto, de algunos servidores públicos del Instituto, que no fueron objeto de devolución en forma automática del saldo a favor, que se autodeterminó en su declaración anual del Impuesto Sobre la Renta correspondiente al ejercicio 2002 toda vez que a través del comunicado emitido por la Administración Local de Recaudación respectiva, se indicó que **"NO FUE POSIBLE EFECTUAR LA VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN MANIFESTADA EN SU DECLARACIÓN ANUAL, DEBIDO A QUE EN LA DECLARACIÓN INFORMATIVA PRESENTADA POR SU RETENEDOR IFE901011IH1 NO FUERON LOCALIZADOS SUS DATOS QUE LO RELACIONEN CON EL MISMO, POR LO QUE DEBERÁ SER ACLARADO POR SU RETENEDOR"**, sobre el particular le comunico que derivado de la consulta realizada con fecha 21 de los corrientes al Servicio de Administración Tributaria. Informo que los servidores públicos que se encuentren en dicho supuesto, deberán proceder a realizar nuevamente el trámite de su devolución del impuesto mediante el FORMATO F-32, ante la Administración Local de Recaudación que les corresponde de acuerdo a su domicilio fiscal, anexando para tal efecto la documentación que se especifica en el formato anexo.

Asimismo, le remito copia de acuse de validación de la declaración informativa correspondiente al ejercicio fiscal 2002, presentada por el Instituto Federal Electoral, ante el Servicio de Administración Tributaria (Administración Local de Recaudación del Sur).

Sin otro particular, le reitero mi más atenta y distinguida consideración.

ATENTAMENTE



RGMV/FPP

Como se puede apreciar, el oficio resulta igual de abigarrado que el edicto de 1570. Cada vez que presentamos los dos documentos, las personas solían cobrar conciencia de lo equívoco e inservible que puede resultar un mal escrito.

Todos los días, los empleados del Instituto redactan oficios, tienen que procesar información y muchas veces no saben qué y cómo decirlo. Después de demostrar que así como en el edicto la orden no queda clara, tampoco en el oficio, explicábamos que ni quitando las palabras confusas y puntuando de otra manera, como se enseña en los manuales de lenguaje ciudadano, se entendía el oficio. Esto porque las ideas centrales no se formularon bien desde el principio, pues no se entendía el proceso que debían seguir las personas.

La presentación se hizo una y otra vez para convencer a los directivos de que las personas bajo su supervisión debían asistir a un curso en el que no sólo se les iba a enseñar a redactar sin faltas de ortografía, sino donde otras habilidades iban a ser desarrolladas. Los tratamos de persuadir de que éstas no servían sólo para la escritura, sino para el mejor desempeño de su trabajo. Quisimos hacerles entender que la lectura y la escritura desarrollan procesos mentales muchos más complejos de lo que se cree, y que no son exclusivos de esas actividades. A partir de dichas consideraciones, desarrollamos los manuales, siempre tratando de ampliar los ejemplos a situaciones laborales o de la vida diaria.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN: CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA DERIVADAS DEL DHALE

Al hacer un balance de la elaboración de los manuales y de la impartición de clases a los operativos, tengo decir que la capacitación en lecto-escritura debería ser obligatoria en todas las instituciones gubernamentales. Se trata de un asunto serio, pues la lectura y la escritura requieren, además de otras cosas, varias responsabilidades: generar una idea coherente, saber exponerla;

relacionarla con otras; recibir un testimonio escrito, comprenderlo y poder transmitirlo, pensando en la comprensión cabal de éste por parte de los posibles receptores.

Nuestras líneas de acción estuvieron representadas por lo descrito anteriormente: el afán de convertir a los participantes y “usuarios” del manual en lectores y redactores responsables, conscientes de las formas textuales de transmisión de la información.

Lamentablemente, al personal operativo se le considera una suerte de máquina. Los directivos no se dan cuenta de que aquéllos representan la posibilidad de modificar vicios desde la base. Con esto me refiero a la simplificación de trámites, la comprensión de instrucciones y el mejor desempeño laboral.

Una de las experiencias gratas del primer grupo en el que fungí como facilitadora fue darme cuenta de que las personas transmitían lo aprendido a sus hijos. Una de las participantes me dijo que había ayudado a su hija a hacer un resumen y a extraer las ideas principales de un pequeño texto. En este hecho, de nueva cuenta, destaca la responsabilidad que cada uno de los lectores tiene. La gran satisfacción para el equipo fue saber que algo de lo que habíamos enseñado, no sólo les serviría para el trabajo, sino para otros ámbitos de sus vidas.

También nosotros, como intermediarios de la información, tuvimos que profundizar y rectificar nuestros conocimientos. Como cada curso presentaba una duración distinta (Propedéutico: dos semanas; Informativo-instructivo: un mes; Argumentativo-persuasivo: dos meses, aproximadamente), el equipo tuvo que echar mano de distintos recursos y distintas formas de aproximación a los contenidos. Para el manual de la segunda fase, por ejemplo, el tiempo de preparación, antes de trazar las líneas generales, fue de casi un año; cada uno de nosotros se especializó en un tema a desarrollar en el manual. A pesar de las dificultades que tuvimos para planear la organización y objetivos de este manual, el enfoque constructivista nos permitió acomodar de manera más flexible los contenidos.

En 2008 el programa de capacitación ya cuenta con un soporte en línea. Parte de los manuales elaborados se replantearon para una enseñanza a distancia. La meta, de acuerdo con los directivos, es que todos los empleados a nivel nacional puedan tomar un curso, hasta ahora sólo del DHALE, desde sus computadoras y a la hora que ellos elijan. Durante mi estancia en el CDD también colaboré en la adaptación de los contenidos y en la formulación de la plataforma en línea.

En suma, esta experiencia laboral, casi toda desarrollada en el tiempo de las complicadas elecciones presidenciales de 2006, fue satisfactoria. A pesar de que los manuales ideados por el equipo admiten todavía muchas correcciones y modificaciones, fue reconfortante ver sus resultados. Viví la posibilidad de enseñar y aprender de los participantes, asimismo comprendí de manera directa el alcance de la lectura y la escritura en las tareas que, para muchos, son las menos importantes.

ANEXOS

1. OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN
(FRAGMENTO DEL MANUAL PROPEDÉUTICO)

Observación y descripción

Todo conocimiento es una respuesta a una pregunta

GASTON BACHELARD

Lo que se concibe claramente, se expresa claramente

LUDWIG WITTGENSTEIN

Descubrimos el mundo a través del cuerpo, a través de los sentidos: la vista, el tacto, el olfato, el gusto, el oído. Tenemos la capacidad de experimentar nuestro entorno de distintas maneras. Un fenómeno tan simple como la lluvia puede olerse (cuando el agua entra en contacto con la tierra); mirarse (cuando, detrás de una ventana, contemplamos el agua caer); saborearse (cuando por casualidad nos caen gotas de lluvia en la boca); palpase (cuando nos mojamos); escucharse (cuando en la noche, en la cama, oímos atentamente el repiquetear de las gotas). Esta variedad de experiencias es la base de un conocimiento que con el tiempo se va refinando y volviendo más complejo.

Una vez que los sentidos han registrado nuestras impresiones del mundo, es necesario que un proceso mental las seleccione, ordene y convierta en conceptos y experiencias: en aprendizaje. Si no pudiéramos memorizar, relacionar y reflexionar sobre lo que hemos *aprehendido*¹ del mundo, seríamos incapaces de hablar de la lluvia; para decir algo de ésta tendríamos que permanecer en medio del aguacero, empapándonos y tiritando de frío. Si sólo nos quedáramos en un mundo de experiencias sin procesar, cometeríamos una y otra vez los mismos errores, no podríamos enseñar ni *aprender*.

El proceso mental por el que acumulamos y ordenamos lo experimentado se puede perfeccionar y ampliar mediante una técnica que puede parecer elemental, pero que en realidad es una de las mejores formas para aprender más del mundo: la observación. Observar no es lo mismo que *ver* o *mirar*, lo primero implica una acción natural inmediata y sin intención, lo segundo se refiere a una acción cultural e intencional. Podría decirse que *ver* está más cerca de los ojos; *mirar*, más cerca de las intenciones y *observar*, más cerca de la mente. Observar, entonces, no es sólo utilizar la vista, se trata de reunir toda la información que nuestros

¹ Aprehender en el sentido de apropiarse de las cosas del mundo, de concebirlas sin hacer un juicio de ellas o sin afirmar ni negar algo. No confundir con aprender, que significa adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.

sentidos arrojan, de seleccionar lo que creemos más importante, de ordenarlo y de relacionarlo con otros conceptos. Observar no sólo es ver, es pensar.²

Durante la observación realizamos varios procesos: *identificamos* los objetos, los personajes, la situación, los detalles; *comparamos* lo que vemos con nuestro conocimiento previo, con nuestros referentes y nuestras vivencias; nos *explicamos* la situación, el origen, la función, lo que está pasando y *concluimos* ciertas ideas al respecto. Por último, *describimos* mentalmente lo que hemos ido identificando, comparando y explicando.



No hay que olvidar lo siguiente: así como cada quien tiene una apreciación distinta sobre la comida o sobre los equipos de futbol, así también los observadores pueden tener opiniones diversas respecto a un objeto. Nadie mira igual el mundo. Las experiencias y nuestros límites sensoriales hacen que entendamos la realidad de muchas maneras. A pesar de estas diferencias, podemos dirigir nuestra observación y llegar a un consenso. Este acuerdo, no es sólo una postura arbitraria de un grupo de personas, sino que tiene su fundamento en algo mucho más importante y que no debemos olvidar: los objetos o hechos nos indican cuáles son los límites de la interpretación e incluso el vocabulario que usamos para referirnos a ellos. Si vamos a hablar de política seriamente no vamos a usar términos de futbol, si hablamos de pintura tenemos que usar el léxico indicado. Cada concepto arrastra consigo un campo de palabras que nos pueden ayudar a ser más exactos y no desvirtuar así nuestros comentarios. Si se trata de la forma de un texto por ejemplo, hay que pensar en párrafos, oraciones, etcétera.

En resumen, para observar nos tenemos que hacer preguntas de todo tipo, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿hacia dónde?, ¿de qué color es el objeto? Es útil también agrandar los detalles, voltear la imagen, tocar el objeto, olerlo, degustarlo, poner a prueba nuestros sentidos y hacernos una idea que vaya de lo general a lo particular. Cada objeto nos pide el grado de distancia que debemos tomar. En ciertos casos exigirán ser vistos con una perspectiva más amplia, mientras que en otros (pensemos en una bacteria vista desde un microscopio) tendremos que acortar el espacio.

² La observación suele ser de los primeros pasos (y uno de los más importantes) para otros métodos de conocimiento, como el científico, cuyas fases son *observación*, planteamiento de una hipótesis, experimentación y comprobación.

Calle de París

Imaginemos que desde hace tiempo un amigo nos envió una postal desde Chicago. Siempre nos ha gustado la imagen pero nunca la hemos observado bien; ha estado en el escritorio por meses pero no nos hemos detenido a pensar en ella. ¿Cómo empezar? Gaston Bachelard, filósofo francés, lo expresó muy bien: el conocimiento empieza con una pregunta. Podemos interrogar al mundo sobre todo lo que pasa. Las preguntas que hacen los niños son el mejor ejemplo de una actitud esencial para el aprendizaje: la curiosidad. Incluso si no tenemos una pregunta específica, un cuestionamiento puntual, el interés por saber qué es eso que está frente a nosotros puede ser un comienzo afortunado.



Gustave Caillebotte.
*Calle de París en una tarde
lluviosa, 1877.*
Instituto de Arte de Chicago

¿Qué es esta imagen que tanto nos gusta? ¿Una fotografía o una pintura? ¿Nuestro amigo la pintó o alguien más? ¿Quiénes son esas personas? ¿En dónde están? ¿En qué época? ¿Qué están haciendo? Obsérvela con atención por unos minutos. Fíjese en los detalles, en las formas, en las tonalidades. Si alguien le pidiera que describa la imagen ¿cómo lo haría?

DESCRIBIR es representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias. Estas partes pueden agruparse en tres aspectos que no deben olvidarse cuando se trata de una imagen o un texto: el *lugar* (dónde); los *sujetos* (quiénes) y la *acción* (qué es lo que hacen).



Para hacer una buena descripción primero hay que *observar*, después *seleccionar* los detalles más importantes, posteriormente *organizar* los datos recabados siguiendo un orden, por ejemplo, *de lo general a lo particular*. Vayamos a la postal, primero veamos el panorama completo: se trata de una pintura que retrata una ciudad; de la ciudad, una calle; de la calle, unas personas caminando; las personas llevan paraguas; una de ellas es un hombre que cruza la calle con la cabeza inclinada; vemos sus dos manos; una de ellas está dentro de su bolsillo. De esta forma, vamos de lo más grande a lo más pequeño: la mirada parte de una toma general de la ciudad hasta la mano que un hombre resguarda en el bolsillo derecho

de su abrigo negro. Otras opciones para ordenar lo que observamos son: del *primer plano*³ al *fondo* o viceversa; de *izquierda a derecha* o en sentido contrario.

Descripción de lugares

Cuando haya que describir el *paisaje*, es decir el lugar donde los personajes llevan a cabo una acción, primero hay que presentar una visión general del lugar. Después se localizan distintos elementos utilizando expresiones que indican una situación en el espacio como *a la derecha, junto a, al fondo, detrás de, en el centro, alrededor...* También se puede hablar de la sensación que produce el lugar: alegría, tristeza, misterio, terror...

La postal que nuestro amigo envió muestra a un grupo de personas que caminan por el cruce de dos calles de la ciudad de París en un día lluvioso.⁴ En el primer plano, observamos a una pareja caminando de frente. A un lado de ellos va un hombre de espaldas que no se distingue completamente. Atrás de la pareja hay un poste de gas (para esa época las calles

³ Los planos de una imagen son las distintas capas que la componen. En el primero aparece lo más importante (esto no es una regla pero suele ser lo común). Tiene que ver también con el campo de la visión, lo más cercano es lo primero que se ve y lo más lejano, lo último, lo que vemos con menos detalle, con menos precisión.

⁴ Se trata de París, exactamente del cruce de las calles Turín y Moscú. Sabemos que es esta ciudad por el título que acompaña la pintura. Si no tuviéramos esos datos podríamos inferir cualquier cosa, como que nuestro amigo pintó el cuadro, o que no pertenece al siglo antepasado, sino que se trata de una copia que alguien, con mucho talento, hizo algunos años atrás. Siempre hay que considerar que los textos e imágenes están anclados en una tradición, en una época. Es por eso que además de observar, casi siempre tenemos que investigar un poco más sobre las cosas, sobre lo que no se ve o no se lee directamente. Gustave Caillebotte, el pintor de este cuadro, nació en 1848, en Francia. Fue un hombre muy adinerado que se propuso retratar la creciente modernización de París. Empezó a pintar este cuadro en 1876 y lo terminó un año después.

parisinas ya tenían alumbrado público) que separa el primer plano del segundo. Los transeúntes que están en segundo plano se ven más chicos y se trata de hombres y mujeres que van en todas direcciones. Casi en el centro de la composición avanza un hombre con la cabeza baja y abrigo negro hacia el lado derecho del cuadro. Del lado izquierdo vemos un carruaje y dos hombres, cada uno con un paraguas. Al fondo se ven los grandes edificios de una zona adinerada de la ciudad (el tipo de construcción lo indica muy bien: ventanas grandes con balcones de hierro y cortinas). La perspectiva está ampliada para mostrar con mayor fuerza la urbanización de París, si lo comparáramos con la lente de una cámara, podría decirse que el pintor utilizó un gran angular para retratar esta zona.

Al describir el lugar también se puede hablar del tiempo, de las condiciones climatológicas, de la hora, de la luz. Caillebotte retrató una hora de la tarde ¿cómo sabemos que es de tarde? Por la luz del sol. Los tonos son amarillentos, ocre, más parecidos a los del ocaso que a la luz de las mañanas, que suele ser azul. Las nubes atemperan los rayos del sol en descenso y podemos decir que quizás sigue lloviendo, aunque no veamos las gotas, porque el piso está mojado y todas las personas que se alcanzan a ver llevan un paraguas.

Los personajes (sujetos)

Vayamos ahora a los personajes. Fijémonos en los del primer plano. Si le preguntaran quiénes son los protagonistas de este cuadro, usted ¿a quién señalaría? Hay una manera muy sencilla de identificarlos: los personajes más importantes siempre son los más visibles, los más redondeados, de los que tenemos más información. Imaginemos que vamos a una fiesta en la



que hay mucha gente, nos encontramos a varios conocidos y entre ellos están nuestros amigos más cercanos. Quizá de algunos podamos decir ciertas cosas, pero de nuestros mejores amigos generalmente sabemos mucho: de dónde son, dónde viven, qué hacen, qué estudiaron. Lo mismo

sucede con las personas de esta imagen. Las que más resaltan son las que están de frente y situadas a nuestro lado derecho: el hombre y la mujer. Distinguimos sus rostros con mucha claridad, podemos ver su mirada (esto es muy importante pues la mirada, en este caso, revela el estado emocional y la intención de los personajes). La ropa que llevan se ve a detalle, incluso sabemos que uno de los aretes que pende de la oreja de la mujer está hecho de un material brillante y, quizá, caro.

Hay otro elemento notorio en el primer plano, probablemente ya repararon en él: un hombre de espaldas. Este personaje, a pesar de encontrarse tan cerca de los ojos del espectador, no puede ser uno de los protagonistas de esta imagen. No se puede decir nada de él, ¡ni siquiera sobre su espalda porque no está completa! Probablemente el pintor lo representó así para crear una sensación subjetiva, para que el espectador se sintiera como un personaje que va caminando hacia el frente y que pronto tendrá que bajarse de la banqueta para dejar pasar a la pareja o tendrá que detenerse y cederles el paso.



Por otra parte, del personaje en segundo plano, que camina hacia el centro de la imagen, vemos poco: está mirando hacia el piso, no sabemos si con la mirada fija en algún lado o en una actitud meditativa; no podemos decir cuál de las dos acciones, quizás si estuviera más cerca podríamos indicarlo con certeza. No podemos ver exactamente el color de su piel, ni sus manos, ni

sus ojos. Se trata de un personaje secundario. Las personas que están al fondo son menos visibles, sin embargo, equilibran la composición.

Para describir a las personas hay varias posibilidades. Nos podemos fijar en los rasgos físicos y en los rasgos psicológicos o morales. Se puede hablar de uno, de otro o de los dos. La caricatura, por ejemplo, es una exageración de esos rasgos. En la elaboración de un buen retrato deben seleccionarse las características más destacadas, tanto físicas como de carácter. Veamos a la mujer del cuadro. Por comparación con el hombre que camina junto a ella, podemos decir que es de estatura mediana, joven, de complexión delgada, de piel blanca, con un poco de rubor en las mejillas (muy poco, pues en esa época sólo las prostitutas se maquillaban). Vemos que está mirando hacia nuestro lado izquierdo, su rostro es apacible, apenas esboza con una sonrisa su tranquilidad. Mira sin sorprenderse, como si contemplara el mundo. Va del brazo de un hombre, posiblemente su novio o esposo. Recoge con delicadeza la falda para no empaparse, lo que revela que no lleva prisa. Probablemente se trate de una mujer educada, de la alta sociedad parisina.

En la descripción anterior no se acumularon demasiados rasgos físicos, sólo los esenciales, los que completan el rostro y lo caracterizan. Después se enumeraron algunas formas de actuar, siempre las más evidentes. Siempre hay que mirar dentro de un círculo, podemos alejarnos del centro, acercarnos, pararnos de cabeza pero no es conveniente salirse del perímetro porque si no nuestra interpretación estará muy alejada de lo observado. Finalmente, es necesario contar con recursos expresivos que le den viveza a nuestra descripción. Las comparaciones, la adjetivación (pero no su abuso) y las metáforas.⁵

⁵ Metáfora es la relación de semejanza entre un elemento real y otro evocado.

La acción

El tercer aspecto importante es la acción. ¿Qué es lo que están haciendo estas personas en una tarde lluviosa? Caminan, van de un lugar a otro, pasean. Probablemente unos se dirigen a su hogar pero quizá, otros, como es obvio en el caso de la pareja, sólo pasean después de una tarde de lluvia intensa. Identificar la acción nos permite hilar todos los elementos reconocidos hasta ahora: los personajes y el lugar. Si alguien nos pidiera describir en una línea lo que vemos podríamos decirlo así: *Varias personas caminan en una calle de París en un día lluvioso.*

Los detalles

Por último, pero no por eso menos importante, nos resta hablar de los *detalles*, elementos sutiles que completan y matizan el todo. Los detalles en el cuadro de Caillebotte están en los



objetos y sus texturas. Para describir un objeto hay que tomar en cuenta sus *propiedades físicas* (tamaño, color, material, etcétera), su *uso*, su *valor*, su *pasado*. Regresemos de nuevo a la mujer del cuadro. Hay, por ejemplo, dos objetos suyos que, aunque pequeños, revelan mucho sobre el tipo de sociedad de la que proviene. Acerquémonos a su rostro, específicamente a la oreja. Hay un arete que pende del lóbulo; no sabemos si es una perla, un diamante o un pedazo de plata, pero se trata de algo que brilla con intensidad y que precisamente por eso indica que es un material de lujo.

Dirijamos los ojos ahora hacia las manos. La piel no se ve, deducimos entonces que debe estar utilizando guantes y que son de cuero. Y aunque no está muy claro, tal parece que se trata de ese material (pero no hay que olvidar que es una suposición). Las razones para pensar esto radican en el clima y en la moda del momento. El cuero era caro y sólo se usaba para épocas de mucho frío, por lo que podemos suponer que la estación del año retratada era el final del otoño o el comienzo del invierno; además la tela tan gruesa de su vestido confirma que hacía bastante frío. Como puede verse, detalles como los guantes pueden sugerirnos la época en la que ocurre la calmada escena citadina.

Ejercicio de aprendizaje.

Instrucciones. Escriba en una línea el tema de esta imagen. Describa el lugar, la acción y los personajes (principales y secundarios). No olvide los detalles. Utilice oraciones completas.



Tema: _____

**2. FRAGMENTO DE LA GUÍA DE INSTRUCCIÓN
(MANUAL DE SEGUIMIENTO
DE LA PRIMERA FASE)**

Guía de instrucción

DHALE/ Fase de seguimiento

TEMA	OBJETIVO GENERAL	DURACIÓN TOTAL
<i>Unidad 3. Síntesis y resumen</i>	El participante aplicará habilidades de síntesis en la resolución de ejercicios.	5 sesiones de 2 horas

SESIÓN	1/1
---------------	------------

<i>Temas</i>	<i>Subtemas</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas instruccionales</i>	<i>Materiales didácticos</i>	<i>Instrumentos de medición</i>	<i>Tiempo parcial</i>	<i>Tiempo total</i>
Introducción a la unidad	Presentación	El participante reconocerá los objetivos y actividades del curso.	Encuadre. Presentación del facilitador y de los participantes, de los ejercicios y objetivos, así como de la forma de trabajo del curso y de la sesión; hacer énfasis en la participación activa y el trabajo colaborativo.		Preguntas abiertas	15 min.	15 min
	Recapitulación	El alumno recordará la unidad dedicada al resumen informativo de la primera fase del curso DHALE.		Pizarrón	Preguntas abiertas	25 min.	40 min
Síntesis y resumen	Definición de síntesis y resumen.	El participante reafirmará su conocimiento o desconocimiento del tema.	Lectura comentada. Diálogo simultáneo (si es posible de cada párrafo). Contraste con lo que se mencionó antes de hacer la lectura. Ampliar los temas.		Preguntas dirigidas	5 min	45 min
	Supresión, generalización y construcción.	El participante identificará los procesos que la síntesis implica.	Lectura comentada. Diálogo simultáneo. Exposición de ejemplos.		Ejercicio individual	10 min	55 min

Guía de instrucción

DHALE/ Fase de seguimiento

TEMA	OBJETIVO GENERAL	DURACIÓN TOTAL
<i>Unidad 3. Síntesis y resumen</i>	El participante aplicará habilidades de síntesis en la resolución de ejercicios.	5 sesiones de 2 horas

SESIÓN	1/2
--------	-----

Temas	Subtemas	Objetivos específicos	Técnicas instruccionales	Materiales didácticos	Instrumentos de medición	Tiempo parcial	Tiempo total
	Idea principal	El alumno identificará una idea principal.	Lectura comentada. Discusión.	Pizarrón	Ejercicio	25 min	1h20min
	Mapa conceptual	El alumno reafirmará su conocimiento sobre la elaboración de un mapa conceptual.	Expositiva.	Pizarrón Retro-proyector	Preguntas dirigidas	20 min	1h40min
	Recapitulación	El alumno analizará la importancia de los conocimientos adquiridos mediante ejemplos prácticos.	Discusión.		Preguntas dirigidas	20 min	2 horas

Observaciones: Usar el pizarrón con frecuencia además de la técnica interrogativa. Es importante que el facilitador resalte la importancia de estas habilidades en la vida diaria y laboral del participante, para esto será de gran utilidad que se comente el tipo de trabajo que realizan los participantes.

Guía de instrucción

DHALE/ Fase de seguimiento

TEMA	OBJETIVO GENERAL	DURACIÓN TOTAL
Unidad 3. Síntesis y resumen	El participante aplicará habilidades de síntesis en la resolución de ejercicios.	5 sesiones de 2 horas

SESIÓN	2
--------	---

Temas	Subtemas	Objetivos específicos	Técnicas instruccionales	Materiales didácticos	Instrumentos de medición	Tiempo parcial	Tiempo total
Síntesis y resumen	Personajes	El participante identificará los personajes principales (protagonista y secundarios) de una historia cinematográfica.	Proyección de la película <i>Mystery train</i> de Jim Jarmusch. Diálogo simultáneo.	TV y lector de DVD	Ejercicio escrito	50 min	50 min
	Acciones principales	El participante identificará las acciones principales de los personajes de una historia.	Diálogo simultáneo.	Pizarrón	Ejercicio por escrito	5 min	55 min
	Descripción del protagonista	El participante describirá al protagonista haciendo mención de sus características físicas como psicológicas.	Diálogo simultáneo.		Preguntas dirigidas Ejercicio por escrito	15 min	1h10min
	Escenario	El participante describirá el escenario donde se desarrolla la historia.	Discusión y redacción en equipos.		Ejercicio por escrito	20 min	1h30min
	Tema e idea principal	El participante identificará el tema e idea principal de la historia.	Diálogo simultáneo.	Pizarrón	Ejercicio escrito Preguntas dirigidas	20 min	1h50min

Observaciones: Cuando se discuta en equipos, sería adecuado elegir a alguien para que lo lea en voz alta y el resto comente el texto. Enfatizar mucho que cuando describan cada cosa no mezclen interpretaciones suyas o juicios.

Guía de instrucción

DHALE/ Fase de seguimiento

TEMAS	OBJETIVO GENERAL	DURACIÓN TOTAL
<i>Unidad 3. Síntesis y resumen</i>	El participante aplicará habilidades de síntesis en la resolución de ejercicios.	5 sesiones de 2 horas

SESIÓN	3
--------	---

Temas	Subtemas	Objetivos específicos	Técnicas instruccionales	Materiales didácticos	Instrumentos de medición	Tiempo parcial	Tiempo total
Secuencia	Orden secuencial	El participante ordenará una secuencia fotográfica.	Lectura comentada	Diapositivas	Ejercicio escrito	20 min	20 min
	Redacción de párrafo a partir de secuencia	El participante redactará una oración por cada imagen para después redactar una historia.	Diálogo simultáneo	Pizarrón	Ejercicio escrito	20 min	40 min
Resumen	Mapa conceptual	El participante elaborará un mapa conceptual a partir de la historia "Un fantasma" de <i>Mystery train</i> .	Discusión en pequeños grupos	Pizarrón Retroproyector	Ejercicio escrito	40 min	1h20min
	Redacción final	El participante, a partir de haber identificado la idea principal y elaborado el mapa conceptual, redactará un resumen.		Pizarrón	Texto escrito	30 min	1h50min

Observaciones: El facilitador debe hacer hincapié en la utilidad de un mapa conceptual y en la identificación de la idea principal. Que se discuta por equipos los mapas conceptuales y que se elija uno para que alguien lo exponga, llevar acetatos para que lo copien ahí y después lo proyecten y expliquen a la clase.

Guía de instrucción

DHALE/ Fase de seguimiento

TEMA	OBJETIVO GENERAL	DURACIÓN TOTAL
<i>Unidad 3. Síntesis y resumen</i>	El participante aplicará habilidades de síntesis en la resolución de ejercicios.	5 sesiones de 2 horas

SESIÓN							
4							
<i>Temas</i>	<i>Subtemas</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas instruccionales</i>	<i>Materiales didácticos</i>	<i>Instrumentos de medición</i>	<i>Tiempo parcial</i>	<i>Tiempo total</i>
Resumen	Revisión del ejercicio	El participante evaluará la estructura de su resumen y el de sus compañeros	Diálogo simultáneo. Técnica expositiva.	Pizarrón	Preguntas dirigidas	30 min	30 min
Párrafo de opinión	Primer borrador	El participante elaborará un esquema o mapa conceptual para un texto de opinión.		Pizarrón	Ejercicio escrito	20 min	50 min
	Redacción	El participante redactará un texto de opinión compuesto de dos o tres párrafos.			Ejercicio escrito	30 min	1h20min
	Revisión	El participante evaluará la estructura de su texto.	Diálogo simultáneo	Pizarrón	Preguntas dirigidas	20 min	1h40min
Cierre	Repaso final	El participante repasará lo aprendido en las tres unidades	Diálogo simultáneo.	Pizarrón	Preguntas dirigidas	20 min	2 horas

Observaciones: Fomentar que sean los participantes quienes señalen los aciertos y las fallas de los trabajos.

Guía de instrucción

DHALE/ Fase de seguimiento

TEMA	OBJETIVO GENERAL	DURACIÓN TOTAL
<i>Unidad 3. Síntesis y resumen</i>	El participante aplicará habilidades de síntesis en la resolución de ejercicios.	5 sesiones de 2 horas

SESIÓN							
	5						
<i>Temas</i>	<i>Subtemas</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas instruccionales</i>	<i>Materiales didácticos</i>	<i>Instrumentos de medición</i>	<i>Tiempo parcial</i>	<i>Tiempo total</i>
Evaluación final (participante)					Ejercicio final		
Evaluación final (curso)					Cuestionario		2 horas

**3. SÍNTESIS Y RESUMEN
(FRAGMENTO DEL MANUAL
DE SEGUIMIENTO
DE PRIMERA FASE)**



Recapitulación

Síntesis y resumen

La cabal comprensión de un texto puede verificarse de varias maneras, ya sea cuando rebatimos las ideas del autor en un pequeño ensayo, al hacer una paráfrasis de algún pasaje, cuando discutimos con alguien sobre lo leído, o en el momento de realizar un resumen. Éste último consiste en una versión reducida de alguna lectura; su extensión debe contener entre 20 y 30 por ciento de la información original. Textos de esta naturaleza resultan de poner en práctica habilidades de síntesis; entiéndase esto como la capacidad que tenemos de reducir la cantidad de información de un escrito de manera coherente y sin dejar a un lado los elementos esenciales del mismo.

La síntesis implica tres procesos: supresión, generalización y construcción. La supresión consiste en eliminar los detalles irrelevantes de la lectura; la generalización, en agrupar varias palabras o frases en una sola que incluya a las demás y la construcción es el resumen, la redacción final, que engloba los procesos anteriores; además de estar organizada coherentemente. Se suele creer que en la elaboración de un resumen, el redactor no está obligado a usar sus propias palabras; todo lo contrario. De hecho, un buen resumen está construido con las palabras del redactor.



Actividad de aprendizaje

Construcción de un resumen

Instrucciones

En el siguiente párrafo subraye la información que a usted le parece prescindible y después trate de agrupar los elementos de un mismo orden y redacte en unas líneas un pequeño resumen (en vez de la primera persona, utilice la tercera persona del singular para narrar la historia):

Había una ciudad que a mí me gustaba visitar en verano. En esa época casi todo un barrio se iba a un balneario cercano. Una de las casas abandonadas era muy antigua; en ella habían instalado un hotel y apenas empezaba el verano la casa se ponía triste, iba perdiendo sus mejores familias y quedaba habitada nada más que por los sirvientes. Si yo me hubiera escondido detrás de ella y soltado un grito, éste en seguida se hubiese apagado en el musgo.

FELISBERTO HERNÁNDEZ, "El balcón", en *La casa inundada y otros cuentos*.

Resumen



Recapitulación

Identificar ideas principales

Comprender una lectura implica haber identificado las ideas principales del texto. La localización de estas ideas es fundamental para elaborar un buen resumen, pues constituyen el núcleo que sostiene todo el discurso. Si ya vimos qué procesos involucra la síntesis, repasemos ahora en qué consiste una idea principal.

Las ideas principales se pueden localizar en dos niveles: párrafo o texto completo. Un párrafo está compuesto por una idea principal y el desarrollo de esa idea a través de razones (ideas secundarias) y la conclusión o cierre. Todo lo escrito en un párrafo debe girar en torno a esa columna vertebral que es la idea principal. A nivel global, los párrafos funcionan como las ideas de apoyo de una idea principal que los atraviesa, ésta no se suele encontrar literalmente, como puede suceder con las ideas principales de los párrafos, debemos deducirla después de haber analizado cada idea principal a nivel párrafo.

Una manera de identificar la idea principal es preguntarse: ¿De qué trata el párrafo? La respuesta que obtengamos (que será de unas cuantas palabras) es el tema, después hay que preguntar: ¿qué se afirma del tema? La respuesta será la idea principal. Una manera práctica de hacer esto es anotar al margen de los párrafos la idea principal y cuando se la quiera deducir del texto completo, será de gran utilidad revisar estas notas para saber qué es lo que tienen en común todas ellas.

Del párrafo anterior identifique la idea principal y las ideas de apoyo, así como el tema.



Actividad de aprendizaje

El tren del misterio

Instrucciones

1. Vea la historia “Un fantasma” incluida en la película *El tren del misterio* del director norteamericano Jim Jarmusch.
2. Identifique los personajes principales (protagonista y secundarios) de la historia y redacte las acciones principales que realizan.
3. Describa, en un párrafo de 120 palabras máximo, al o a la protagonista de la historia (recuerde: una descripción incluye tanto características físicas como psicológicas).
4. Describa, en un párrafo de 120 palabras máximo, el escenario en el que se desarrolla la acción principal.
5. Analice y escriba el tema y la idea principal de la historia (una oración por cada uno).



Actividad de aprendizaje

El tren del misterio. Ejercicio de secuencia

Instrucciones

1. De acuerdo con la película, ordene en una secuencia las siguientes imágenes.
2. Redacte una oración para describir cada una de las imágenes.

1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11





Actividad de aprendizaje

El tren del misterio. Mapa conceptual

Instrucciones

1. Revise la siguiente lectura de “recapitulación” dedicada al mapa conceptual.
2. Elabore un mapa conceptual de la historia “Un fantasma” de Jim Jarmusch.
3. Compárelo con el de sus compañeros y discuta su pertinencia.
4. A partir de la idea principal y el mapa conceptual, redacte un resumen de la historia (un párrafo).
5. Intercambie el resumen con su compañero y revise la redacción, así como las posibles diferencias y coincidencias.

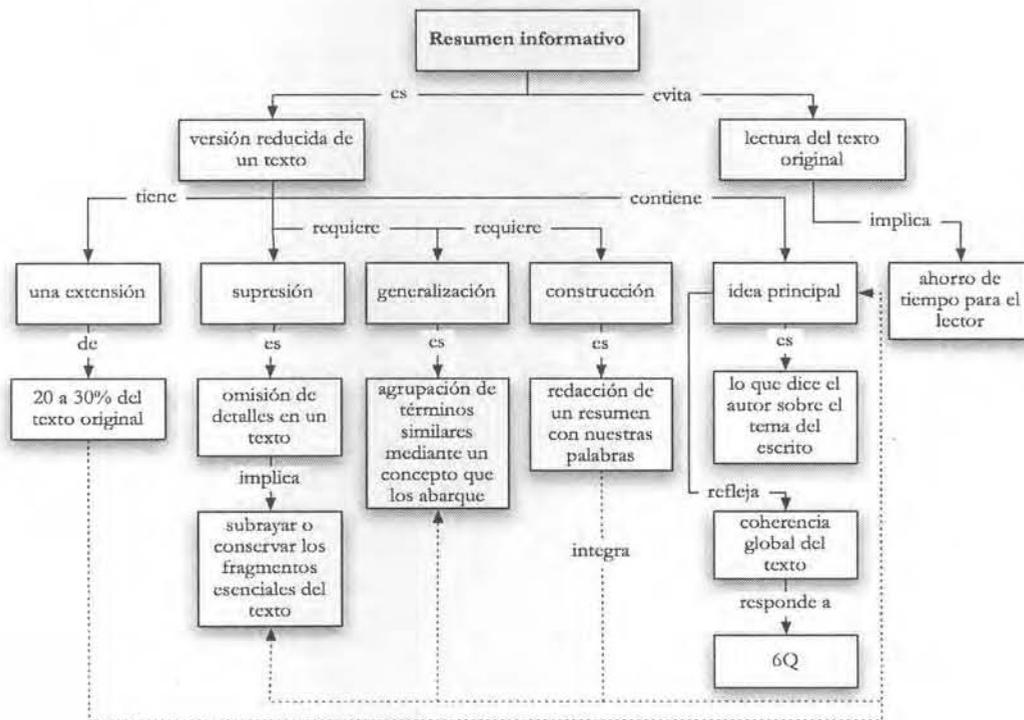


Recapitulación

Mapa conceptual

Una manera de organizar nuestras anotaciones es utilizando un mapa conceptual. Éste no sólo sirve para redactar de una manera más clara; también nos revela si hemos comprendido bien la lectura. Un mapa de este tipo distribuye la información jerárquicamente, de lo general a lo particular. Cabe recordar que los mapas conceptuales constan de tres elementos principales: conceptos (van encerrados en una figura geométrica y designan un objeto o suceso determinado); palabras de enlace (son acciones o preposiciones); y proposiciones (son unidades de significado que resultan de la unión de varios conceptos y palabras de enlace). Cabe decir que un mapa conceptual puede hacerse de muchas maneras, cada lector tiene su propia organización de la lectura.

Veamos un ejemplo de un mapa conceptual sobre el resumen informativo (que servirá también de repaso final):





Actividad de aprendizaje

El tren del misterio. Párrafo de opinión

Instrucciones

Revise la siguiente lectura de “recapitulación” y, a continuación, redacte la opinión que le merece la historia de Jim Jarmusch “Un fantasma” (de dos a tres párrafos). No olvide que para escribir su opinión es necesario hacer un plan de escritura o un esquema —un mapa conceptual, por ejemplo— en donde organice la información que ampliará en su escrito final.



Recapitulación

El párrafo de opinión

El párrafo de opinión es un grupo de oraciones relacionadas coherentemente que forman una unidad y que desarrollan un punto de vista. Este tipo de párrafo se caracteriza por presentar la toma de posición del que escribe sobre algún asunto particular. Al redactar un párrafo de opinión se han de tomar en cuenta ciertos criterios de estructura que ayudarán a la presentación clara del mensaje. En la frase de inicio, por lo general, se comunica la opinión principal; dicha opinión es la conclusión a la que llegó el autor una vez considerados diferentes aspectos: la información general, los puntos de vista que apoyan o refutan su postura. En seguida, se redactan una o dos oraciones que apoyan y amplían el punto de vista y que guarden relación con éste. El párrafo termina con una oración que sirve para recapitular o reafirmar la postura inicial. No deben introducirse nuevas ideas u opiniones al final.

Es recomendable atender los siguientes puntos para construir una opinión sólida y bien fundamentada:

1. No elija el primer comentario u opinión que se le ocurra; no se quede en la superficie de los temas.
2. Siempre pregúntese el *porqué* de un asunto; averigüe las causas y relacione las ideas con otros acontecimientos. Comentarios como “estoy de acuerdo” o “no me parece” no son suficientes.
3. Cuando se requiera, ofrezca varios ejemplos para apoyar su idea principal.
4. Trate de utilizar ejemplos representativos, es decir, que no signifiquen algo solamente para usted o para un grupo reducido de personas. Los ejemplos deben ser una ilustración útil para cualquier lector o escucha.
5. Evite las ejemplificaciones a partir de anécdotas personales.
6. Apoye su punto de vista con voces de autoridad, con enunciados de expertos o involucrados directos y fiables. No hay que confundir “autoridad” con un nivel jerárquico, en ocasiones las opiniones más confiables vienen de la gente que vivió determinada experiencia y no precisamente de la “máxima” autoridad en el tema.

7. Siempre tome en cuenta los puntos de vista contrarios al suyo, analícelos y resuélvalos.
Es mejor retractarse a tiempo de una opinión que querer defender lo indefendible.

**4. FRAGMENTOS DEL MANUAL
ARGUMENTATIVO-PERSUASIVO**

Estudio de caso

Usted es Samuel Rifaterre, ensayista mexicano. Hace unos días recibió por correo una carta de su amigo Ezequiel Martínez Estrada. En ella le cuenta que está a punto de enviar un ensayo, "Tacto", a una revista muy reconocida. Sin embargo, su amigo no está satisfecho con el texto que escribió; no está seguro si será bien acogido por el consejo editorial y por los lectores en general. Le pide, por lo tanto, que lo lea y le dé sus comentarios. En particular, a Ezequiel le preocupa saber si sus argumentos están bien estructurados, si sus puntos de vista son claros y están respaldados de manera adecuada.

Instrucciones

Lea el texto de Ezequiel Martínez Estrada y, con base en las lecturas de apoyo que se exponen a continuación, analícelo y elabore un escrito de respuesta en el que exponga sus puntos de vista sobre la lectura.

Tacto

Ezequiel Martínez Estrada

El tacto de la ciudad es percibido por los pies. La mano es inútil para palpar la ciudad. No podemos entrar con ella en contacto si no es por los pies; se la palpa caminando y es durísima. En verdad, refractaria. Esa es su piel, de pavimento. De acuerdo con las teorías de la evolución, que explican el casco del solípedo para la acción mecánica de la percusión en la marcha, el pavimento debe explicarse por los mismos factores que el carapacho del armadillo y la dermis del paquidermo. Pero lo cierto es que la piel de pavimento, cuya dureza mineral perciben nuestros pies y la comunican en el cansancio y el mal humor a toda la psique, es aisladora y hostil. Es una planchada, especie de magma que separa al hombre del mundo. Cuando la Municipalidad deja, con exquisito gusto, algunas cuadras de vereda sin empedrar, el pie toma contacto directo con la naturaleza de todo el país y no es sólo el alivio para los pies fatigados, sino la sensación casi táctil de ese contacto. Sube por las piernas al corazón la sensación de bienestar que suministra siempre la tierra. La planta del pie siente la elasticidad de la tierra, que sobre el pavimento se produce a expensas de los tejidos vivos. Cede ella en vez de hacernos ceder a nosotros.

También desde el punto de vista darwiniano es el pavimento una defensa económica de la ciudad para mantener su tránsito. Nos obliga a tomar un vehículo aun por pocas cuadras. Toda marcha a pie es agotadora; en verano se une a la dureza de la piedra el

calor, y en invierno el frío. Una ciudad no ha sido adoquinada para caminar por ella sino para recorrerla en coche. El coche es el peatón natural de la ciudad; el neumático, no el pie; la llanta de hierro, no la pata. Para la pata se ha ideado la herradura, que preserva el casco como el pavimento a la tierra; para el pavimento se ha fabricado el automóvil.

En cambio, el campo invita a marchar. La pampa es también movimiento, pero no pesimismo y desaliento, sin ejercicio y salud. Aun los hombres ricos gustan allí de caminar, como aquí los pobres de andar en automóvil. Mucho de la manía del automóvil que aqueja a los porteños es una especie de reuma y de cansancio. A Ford le convendría hacer pavimentar por su cuenta el mundo entero. No es un descubrimiento mío que el automóvil ha sido creado por la necesidad del pavimento y no de la comodidad. Constitucionalmente ningún ser humano prefiere en estado de salud caminar sentado a caminar a pie, pero el reuma y el adoquín son dos asociados de las fábricas de automóviles. El agente intermediario entre el fabricante y el empedrado es el gusto del confort y el lujo. Esa tendencia al lujo y la comodidad nacen inconscientemente de los pies, que es algo así como la raíz del cuerpo y el almacigo del pesimismo sistematizado.

Después del pie, sigue el cuerpo como órgano urbano de palpación. Vemos cantidad de personas que en las aglomeraciones y en los lugares concurridos frotan su cuerpo, como inadvertida o inevitablemente. Se diría que tienen el traje sensible como la piel, y la piel eléctrica como gatos. La mano es utilizada en última instancia, porque en la mano está siempre la responsabilidad. Como que la mano es el más consciente los aparatos del hombre y el más responsable, según lo demuestran las historias de la civilización y de la moral. La ciudad hace un traje de la piel y una piel del traje. Bástale a muchos ese roce furtivo para consuelo de su orfandad, y solamente las mujeres no comprenden bien esto.

Comprender la lectura

Con las palabras se construyen miles de estructuras diferentes: edificios laberínticos y monumentales, livianas y aéreas superficies, jardines abigarrados. Cada una de estas estructuras, a pesar de su multiplicidad de formas, ofrece a los sentidos el mismo camino. Al principio miramos sin orden; todo sorprende y los detalles tienen que esperar una segunda visita. Con más calma, buscamos un orden, un hilo que conecte y acomode los rasgos generales y los detalles. Tratamos de entender el conjunto y quedarnos con una idea que traerá de nueva cuenta la imagen del lugar.

Cuando leemos ocurre lo mismo, es necesario detenerse en el texto más de una vez, hacerse preguntas sobre él, consultar en el diccionario las palabras desconocidas. Se trata de entender el texto como una estructura, como una conexión de partes con un método determinado. Los textos más afortunados son aquellos en los que el pensamiento del autor está expuesto de manera clara; pueden estar aderezados con muchas frases y conceptos complicados, pero si hacemos una lectura analítica entonces la relación entre las ideas se hará evidente. Una de las maneras de diseccionar estas estructuras textuales es reconociendo dos elementos constitutivos de la organización del texto: el tema y la idea principal. Si se saben identificar con cuidado, la comprensión de lo leído tendrá un buen camino y probablemente la relación con el escrito será más rica —se harán visibles muchos senderos y recovecos— y ofrecerá más herramientas al lector para hacer un comentario reflexivo y atinado sobre la lectura.

La reflexión generalizada sobre la lectura suele limitarla a una actividad mecánica descifradora de letras y números. Ya desde la primera fase de este curso se hizo un especial hincapié en su importancia. Ahora no sólo se trata de leer con especial atención, sino de adquirir un método propio aplicando las herramientas enseñadas o a partir de una adaptación de las mismas. Se pueden seguir varias estrategias de lectura:

- *Hacer preguntas, predicciones y juicios sobre los pensamientos, eventos y conclusiones plasmados.* Durante la lectura, estas predicciones son confirmadas o negadas. Este proceso constante ayuda a involucrarse con el pensamiento del autor.

- *Crear imágenes.* Las palabras y las ideas desatan imágenes mentales que se relacionan directa e indirectamente con el material.
- *Relacionar, hacer comparaciones.* Cuando se relaciona el conocimiento existente con la nueva información del texto, se enriquece la experiencia y se vuelve parte del marco de referencia del lector. Una frase o una idea pueden relacionarse con una experiencia personal o alguna otra cosa leída.
- *Revisar el avance del entendimiento.* Monitorear el conocimiento durante el proceso es una buena manera de comprobar la comprensión de un texto. Es una buena idea mantener, de manera interna, un sumario o síntesis de la información presentada para comprender la manera en que se relaciona con el mensaje general. Conforme se vaya avanzando en la lectura, se seguirán añadiendo y formando nuevas ideas. Si, por el contrario, una idea resulta confusa o no encaja en el esquema previsto, entonces es momento de detenerse y buscar una solución al problema. Esta conciencia del proceso se llama metacognición, es decir aprendemos a aprender; se está consciente de cómo aplicamos nuestro conocimiento. Los malos lectores acostumbran saltarse las partes que no entienden sin darse cuenta que no las están comprendiendo. Los buenos lectores se percatan de esto y buscan la forma de evitar la confusión; pueden diferenciar cuándo el texto está mal construido y cuándo se trata de un problema de lectura. Además, una persona que ya ha aprendido a leer, sabe asimilar los detalles en un patrón de conocimiento mucho más elaborado, entiende el proceso mental que acompaña la lectura y lo puede controlar y modificar.
- *Corregir vacíos en la comprensión.* Las ideas, así como las palabras incomprensibles, no deben tomarse como una falla o confusión, todo lo contrario, deben ser el motivo para reanalizar la tarea y buscar definir cuál es el problema.

Identificación del tema y la idea principal

Una de las mejores y más establecidas formas de saber si el texto está siendo comprendido de manera cabal es identificar el tema y la idea principal. Estos dos términos suelen confundirse. ¿Alguien recuerda la diferencia entre estos dos? Pensemos en un caso de la vida cotidiana, por ejemplo una conversación. Imagine que usted llega a una fiesta, se acerca al círculo de sus amigos y escucha que mencionan varias veces su nombre. El tema de la plática es usted, es el motivo y la línea de la conversación. Las intervenciones de todos, los diálogos de cada uno, tienen que ver con usted. Si usted no existiera, no existiría ese tema de conversación. Pero sobre usted se pueden decir muchas cosas, incluso se podría hablar horas y horas de alguna característica suya, de alguna anécdota, de su pasado, de su futuro, de sus cualidades, de sus defectos, de sus gustos, en fin, se puede ser específico hasta que la fiesta se acabe.

Lo que dicen sus amigos sobre usted se puede equiparar a la definición de idea principal: es lo que se dice del tema. Detrás de un texto aparece un autor que emite una opinión sobre un tema, nunca hay que olvidar que en un escrito hay alguien que se sitúa frente a algo, que establece una razón y la sustenta. Buscar el tema y la idea principal no es taxonomía arbitraria e inútil, todo lo contrario, es no respirar el formol del museo y sí revivir al autor, desplegar nuestra capacidad de diálogo y considerar otra forma de relacionarnos con la lectura y la escritura.

Recapitulando, el tema es el asunto general del texto y la idea principal es lo que se dice sobre ese tema. Ahora bien, no siempre la idea principal está enunciada de manera explícita. En muchos escritos de diversa índole, ésta se encuentra formada por varias razones que se conectan de manera sutil, es así que no resulta tan fácil cuando el autor no especifica su punto de vista de manera contundente sobre un tema. Esto no quiere decir que el texto no tenga una razón principal que guíe toda la estructura, sino que el lector tiene que ir la armando poco a poco.

Imaginemos un juguete sin las instrucciones para armar. Sin el instructivo ¿seremos capaces de reconstruirlo? Las partes están ahí, no sabemos lo que es, pero reconocemos ciertos elementos. A partir de estos elementos nos haremos una idea general del juguete. Probablemente, inferiremos que se trata de una bicicleta porque hay un manubrio, un asiento y una llanta. Hay más partes, pero todavía no las sacamos de la caja. Haciendo una

analogía con el tema y la idea principal, podemos decir que el tema sería el concepto bicicleta, esa idea cobija nuestra intención de armado y le da coherencia al juguete. Cada una de las partes afirma esto, sostiene este concepto. Buscamos mejor en la caja y encontramos otra rueda; la sospecha de que se trata de un monociclo ha quedado descartada.

Comenzamos a construir la bicicleta, pero conforme vamos sacando piezas de la caja, una ligera incomodidad se instala en nuestro ánimo. No es un juguete sencillo, hay más de veinticinco piezas que ensamblar. Estamos seguros de que es una bicicleta, pero no cualquiera. ¿Cómo haremos para acomodar cada una de las piezas? ¿Qué tipo de bicicleta es? ¿Qué se dice sobre esa bicicleta? Es de color rojo pero tiene un tipo que no reconocemos. Como no tenemos el instructivo, no sabemos si es deportiva, de carreras, de montaña o de paseo.

Lo mismo puede suceder con un texto sin instrucciones para armar (o desarmar). No sabemos cuál es la idea principal a pesar de que todas las piezas están ahí, parpadeando, diciéndonos algo. Una opción es concluir la idea principal de cada párrafo para después juntarla con las demás en una idea o razón globalizadora. Resulta mejor hacer esto con nuestras propias palabras y no usar las mismas del autor.

Quizá todos hemos escuchado la frase “leer entre líneas”, pues bien, a veces tenemos que encontrar lo dicho en lo no dicho. Es decir, ir más allá de la superficie de los detalles para encontrar otros significados. Por ejemplo, en el caso de la bicicleta podemos inferir que se trata de una bicicleta de carreras por el diseño de las piezas, y aunque no estemos del todo seguros, es una suposición que será contrastada una vez que terminemos de juntar todas las piezas y la bicicleta funcione a la perfección.

Lectura de apoyo

Escritura de ensayos argumentativos

1

La escritura tiene muchas dimensiones y significados: puede ser una forma de libertad y resistencia; la expresión de un deseo amoroso o político; una forma de persuasión mercadológica; la prueba de un hecho pasado; una forma de comunicación con otros territorios y otras voces. Pero también puede ser una forma de poder y control. Estas intenciones diversas no se crean sólo de la aglutinación de palabras. Juntar un artículo con un sustantivo y un verbo puede generar una oración sintácticamente comprensible, pero no semánticamente. Es en este segundo nivel del texto en que la estructura —el armazón— detiene y organiza las palabras en un discurso.

La argumentación, como ya vimos, es sostener con razones una idea. Podemos tener cualquier intención, cualquier idea —hasta la más baladí— que puede ser sustentada correctamente si estructuramos de manera coherente nuestras razones. Esta estructura suele encontrar un lugar en un género muy conocido: el ensayo. En esta palabra tenemos ya una definición, el ensayo consiste en una forma flexible en la que las ideas pueden ir y venir con un orden interno. La siguiente clasificación establece ciertos errores que se cometen al tratar de escribir en este género:

Preámbulos cantinflescos

Los redactores de este tipo de ensayo suelen evadir el asunto principal y alargan la introducción con especificaciones innecesarias. Por ejemplo, si se va a escribir sobre la siguiente idea: “las elecciones son un ejercicio democrático en el que todos los ciudadanos deben participar”, resultará innecesario que en la introducción se diga, con muchos rodeos, que este tema es de suma importancia para los países democráticos porque la democracia se refuerza con las elecciones. Si se van a ofrecer razones en la introducción tendrá que ser para sustentar una idea principal y se evitará al máximo caer en argumentos circulares.

El escritor impulsivo

Es un error común que los redactores escriban lo primero que se les viene a la mente, sin organizar sus ideas. Por ejemplo, el siguiente párrafo sobre elecciones en un país democrático: “las elecciones demuestran un alto grado de confianza en la democracia por parte de los ciudadanos porque los ciudadanos establecen los parámetros para organizarlas y de esta forma la democracia resulta fortalecida”. En esta frase, las ideas van y vienen sin ningún orden o conexión. Por sí solas podrían ser desarrolladas en párrafos distintos, pero están aglutinadas sin un orden específico. A pesar de que en ocasiones sintamos que nuestra elocuencia va en aumento, debemos tener la precaución de revisar frase por frase y no quedarnos con lo primero que se nos ocurra. En ocasiones dejamos alguna oración porque creemos que se oye bien, esto en vez de hacer que el ensayo sea claro, solamente lo complica.

Reflejos inmediatos

En este tipo de ensayo, las personas suelen escribir su primera reacción sobre un asunto sin considerarlo con detenimiento y profundidad. El siguiente es un ejemplo burdo pero claro: “la inversión privada es mala porque de esta forma el Estado pierde el control del sector económico y eso está mal”. En esta frase sólo hay un juicio de valor y no se dan razones, parece más una opinión derivada de un enojo y no de un análisis de la situación. En algunas circunstancias y con ciertas regulaciones, la inversión privada resulta benéfica para un país.

El reflejo oblicuo

Los redactores suelen tratar el tema de una manera oblicua, si el asunto es la disminución de los impuestos, entonces discutirán la disminución del pago de tenencia, pero no el tema completo.

El redactor flojo

El redactor suele dejar al lector la responsabilidad de completar la información y los argumentos. Esto ocurre cuando el redactor hace algunos saltos lógicos y aparece la falacia *non sequitur*. Por ejemplo: el azúcar tiene un alto costo para la salud, deberían prohibir la fenilalanina”. En esta oración, ¿dónde está la relación entre una oración y otra?

2

En la estructura de los textos argumentativos siempre debe estar clara la opinión o la idea principal pues sin ésta no se puede argumentar. De igual forma es necesario recordar que la escritura tiene un carácter dialógico, es decir hay un interlocutor o varios interlocutores implícitos a los que el redactor se dirige. Por esta razón nunca hay que empezar a escribir sin tener claras dos cosas: qué se quiere decir y a quién.

Una vez que hemos concebido la idea y organizado la escritura mentalmente o gráficamente (en un mapa conceptual o esquema) hay que encontrar la mejor manera de empezar a escribir. Por ejemplo, se puede comenzar el ensayo enunciando la idea principal, explicándola brevemente, para que en los párrafos siguientes se expongan las razones que la apoyan.

Contrario a lo que suele pensarse, a veces un discurso lacónico es más difícil de conseguir que un texto abigarrado. “Echar rollo” soluciona el miedo a la página en blanco pero ahoga al lector en el tedio y la confusión. Por eso, siempre debe irse en busca de la claridad y tratar de seguir el esquema planteado. Una buena forma de presentar los argumentos es desarrollar una razón por párrafo y no concluir con opiniones que no hayan sido mencionadas en el texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, México, FCE, 1995.
- Aristóteles, *Retórica*, México, UNAM, 2002.
- , *Tratados de lógica. El organón*, México, Porrúa, 2004 (Sepan cuantos, 124).
- Atienza, Manuel, *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*, México, UNAM, 1991.
- Aullón de Haro, Pedro, *Teoría del ensayo*, Madrid, Verbum, 1992.
- Barnet, Sylvan y Hugo Bedau, *Critical Thinking, Reading and Writing. A Brief Guide to Argument*, Boston, Bedford/ St. Martins, 2005.
- Barthes, Roland, *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France*, México, Siglo XXI, 1995.
- , "Rhetoric of the Image", en Alan Trachtenberg (ed.), *Classic Essays on Photography* New Haven, Lecte's Island Books, 1980.
- Basulto, Hilda, *Curso de redacción dinámica*, México, Trillas, 1995.
- Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 1992.
- Bravo, Silvia, *La ciencia, su método y su historia*, México, UNAM, 1991.
- Bretón, André y Paul Eluard, *Diccionario abreviado del surrealismo*, Madrid, Siruela, 2003.
- Calvino, Italo, *Seis propuestas para el próximo milenio*, Madrid, Siruela, 1990.
- Cardona Moltó, María Cristina et al., *Diagnóstico psicopedagógico. Conceptos básicos y aplicaciones*, Alicante, Club Universitario, 2005.
- Carroll, Lewis, *Symbolic Logic. Game of Logic*, Nueva York, Dover, 2001.
- Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (coords.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1998.
- Chávez Pérez, Fidel, *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*, México, Alhambra Mexicana, 1997.
- Copi, Irving M. y Carl Cohen, *Introducción a la lógica*, México, Limusa, 2004.
- Curtis, Gary N., "Fallacy Files", en <<http://www.fallacyfiles.org/>>.

- Dijk, Teun van, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1991.
- Eco, Umberto, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- , *Interpretación y sobreinterpretación*, Londres, Cambridge University Press, 1995.
- Eemeren, Frans H. van y Rob Grootendorst, *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*, Londres, Cambridge University Press, 2003.
- et al., *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.
- FCE, *Prontuario de normas editoriales y tipográficas*, México, FCE, 1996.
- Fournier Marcos, Celinda, *Análisis literario*, México, Thomson / Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2002.
- Gaytán Cabrera, David, *Estructuras básicas de razonamiento*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2004.
- Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM, 2002.
- Hirschberger, Johannes, *Historia de la filosofía*, ts. I y II, Barcelona, Herder, 1990.
- IFE, "Propuesta para el modelo de capacitación del Instituto Federal Electoral. Telar de conocimiento", México, CFyD-IFE, 2003.
- Iser, Wolfgang, *Rutas de la interpretación*, México, FCE, 2005.
- Kaufer, David S. y Cheryl Geisler, "A Scheme for Representing Written Argument", en <http://jac.gsu.edu/jac/11.1/Articles/7.htm>.
- Libro de estilo de ABC*, Barcelona, Ariel, 2001.
- López Alcaraz, María de Lourdes y Graciela Martínez-Zalce, *Manual para investigaciones literarias*, México, UNAM, 1996.
- López Ruiz, Miguel, *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*, México, UNAM, 1998.
- Martínez, Camilo y Danny Marrero, "Lenguaje ordinario y argumentación", Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, en <http://www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/sumario/articulos53.htm>
- Medina, José Toribio, *Historia del Tribunal de la Inquisición de Lima, 1569-1820*, Santiago de Chile, Fondo Histórico y Bibliográfico J. T. Medina, 1956.

- Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1997.
- Moore, Brooke Noel y Richard Parker, *Critical Thinking*, Nueva York, Mc Graw Hill, 2004.
- Perelman, CH. y L. Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 2000.
- Platón, "Cratilo o del lenguaje" en *Diálogos*, México, Porrúa, 1984.
- Rall, Dietrich (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, México, UNAM, 1993.
- Real Academia Española, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa/ RAE, 1999 (edición revisada por las academias de la lengua española).
- Reyes Coria, Bulmaro, *Arte de convencer. Lecciones ciceronianas de oratoria*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 1998.
- Seco, Manuel, *Diccionario de dudas*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- Serafini, María Teresa, *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2002.
- _____, *Cómo se escribe*, México, Paidós, 1992.
- Stratthorn, Paul, *Aristóteles en 90 min.*, Madrid, Siglo XXI, 1999.
- Tey, Amélia, "Capacidades para la convivencia", en *Una propuesta de educación en valores*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Programa Educación en Valores, 2001.
- Toulmin, Stephen E, *The Uses of Argument*, Londres, Cambridge University Press, 2003.
- Vivaldi, G. Martín, *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición del estilo*, Madrid, Paraninfo, 1998.
- Weston, Anthony, *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 2004.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid, Alianza, 2002.
- Zavala Ruiz, Roberto, *El libro y sus orillas*, México, UNAM, 1998.