

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

PROPUESTA DE HOMOGENEIZACIÓN DEL CONCEPTO DE *IDEA PRINCIPAL* (1998) Y PROPUESTA DE CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES (2001) EN EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DE LA ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (ENCCH)

MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciada en Enseñanza de Inglés

PRESENTA
Adriana Elizabeth Valdés Soto

ASESOR: Lic. Pablo Jesús Sánchez Sánchez

Marzo del 2006



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 de contenidos

I. Introducción	i
1. Antecedentes: La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH)	01
1.1. El Plan de Estudios Original (PEO) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	01
1.1.1. La materia de Inglés en el PEO	02
1.2. El Plan de Estudios Actualizado (PEA) de la ENCCH	03
1.2.1. La materia de Inglés en el PEA	03
2. Planteamiento del problema	04
3. Objetivos	06
4. Análisis del problema	07
4.1. La <i>idea principal</i> en los programa de Inglés del PEA	07
4.2. Inspección monográfica de la <i>idea principal</i>	12
4.2.1. Wiener, Quinn, Solé, Grellet, Feverstein y Scholnik	
4.2.2. Cunningham y Moore	21
5. Propuestas de solución	27
5.1. Estudio de caso realizado por Sánchez y Valdés (1998)	27
5.2. Diseño de curso de formación de profesores (2001)	33
6. Conclusiones	47
7. Bibliografía	50

Índice de tablas

Tabla 1:	La <i>idea principal</i> en las versiones esquemáticas de los programas de Inglés del PEA de la ENCCH	10
Tabla 2:	Propuestas de definición y ejercitación de <i>idea principal</i> de Wiener, Quinn, Solé, Grellet y Feverstein-Sholnik	20
Tabla 3:	Acepciones del concepto de <i>idea principal</i> de Cunningham y Moore	22
Tabla 4:	Resultados del estudio de caso de Cunningham y Moore	23
Tabla 5:	Pasaje incluido en los cuestionarios del estudio de caso de Sánchez y Valdés	29
Tabla 6:	Datos obtenidos en el estudio de caso de Sánchez y Valdés	29
Tabla 7:	Modelo de Cunningham y Moore	30
Tabla 8:	Clasificación de datos de acuerdo al modelo	31
Tabla 9:	Objetivo del curso de formación de profesores sobre <i>idea principal</i>	33
Tabla 10:	Cuestionario de evaluación diagnóstica aplicado en el curso	34
Tabla 11:	Libros de lectura en inglés como LE revisados para el curso	36
Tabla 12:	Libros seleccionados para el curso	37
Tabla 13:	Ejemplos de significado conceptual encontrados en el texto “Better Left Unsaid”: Nociones por párrafo	38
Tabla 14:	Ejemplos de significado pragmático encontrados en el texto “Better Left Unsaid”: Sesgo del autor	40
Tabla 15:	Ejemplos de significado funcional encontrados en el texto “Better Left Unsaid”: Intención alterna	41
Tabla 16:	Plan de curso sobre <i>idea principal</i> : Actividades por sesión	42

Introducción

El ejercicio de poder en la evaluación es un fenómeno de la operación de enseñanza al que no se le ha puesto la suficiente atención desde el punto de vista social. A varios académicos parece importarles sólo lo que ellos consideran “académico”.

Por ejemplo, recientemente, en el Examen Profesional de un amigo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, fui testigo de que una de las sinodales devaluaba el valor social de su tesis acerca de la evaluación de la calidad didáctica de un programa educativo de televisión para concentrarse, a modo de reclamación, en lo que ella denominaba “el aspecto académico”, afirmando que éste era el más importante.

Esta Memoria de Desempeño Profesional (MDP) no se enfoca en la evaluación como ejercicio de poder, aunque surge de ahí y desemboca en una propuesta que es principalmente “académica” pero que tiene, en el fondo, una implicación social. Se enfoca en un vacío temático que hay en los programas de Inglés de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) y que se desplaza a los cursos de formación de profesores: el hecho de que en los programas no se defina y ejemplifique el concepto de *idea principal* y el hecho de que no haya cursos de formación de profesores destinados a cubrir este hueco.

Las injusticias concomitantes provienen de la evaluación de este conocimiento en alumnos cuyos profesores no tienen un marco de referencia estable y no tienen ni un espacio ni un tiempo determinados para valorar periódicamente su desempeño y para retroalimentarse.

En lo que concierne específicamente a la *idea principal* en los programas de Inglés de la ENCCH, ésta fue incluida en 1996. Pero no se definió ni ejemplificó. Hoy por hoy, en los programas de Inglés del 2004 el concepto todavía no se define. Esto provoca incertidumbre entre los alumnos para aprender y entre los profesores para enseñar.

En el mundo de la comprensión de lectura en lengua materna (L1), en segunda lengua (L2) y en lengua extranjera (LE), no hay consenso para definir el concepto de *idea principal*. Algunos opinan que es mejor no definir. Otros afirman exactamente lo contrario: que sin definición no hay estabilidad. Sea como sea, el problema de definir el término no para ahí sino que continúa hasta convertirse en uno de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de esta MDP es dar cuenta de dos procesos: en primer lugar, adoptar un concepto estable y, en segundo, socializarlo entre los profesores de Inglés de la ENCCH.

Para adoptar un concepto se llevaron a cabo dos acciones: realizar una inspección monográfica y llevar a cabo un estudio de caso (1998). Para socializar el concepto que se había propuesto adoptar se diseñó un curso de formación de profesores en 2001.

Para describir estos procesos se desarrollan y estructuran siete partes en esta MDP. En la primera, se describe el contexto: los programas de Inglés en el Plan de Estudios Original (PEO) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Plan de Estudios Actualizado (PEA) de la ENCCH.

En la segunda parte se plantea el problema: la falta de una definición estable de *idea principal* para los cursos de Inglés de la ENCCH y la falta de un medio de socialización.

En la tercera parte se plantean los dos objetivos particulares de esta MDP: proponer la adopción de una definición y plantear una propuesta de socialización a través de un curso de formación de profesores.

En la cuarta parte se analiza el problema: la falta de una definición estable de *idea principal* en los programas de Inglés del PEA y la falta de consenso entre los estudiosos para definir el concepto de *idea principal*.

En la quinta parte se describen las dos propuestas de solución: la realización de un estudio de caso para confirmar o rechazar la hipótesis de que es necesario homogeneizar el concepto de *idea principal* entre los profesores de Inglés de la ENCCH (1998) y el diseño de un plan de curso de formación de profesores como medio para empezar a socializar el concepto de *idea principal* adoptado.

En la sexta parte se exponen las conclusiones parciales a las que se ha llegado después de haber realizado el estudio de caso y diseñado el curso de formación de profesores.

Por último, se presenta la bibliografía consultada.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El marco institucional dentro del cual se ubica esta Memoria de Desempeño Profesional (MDP) es la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH).

Conocer el origen de esta Institución (para qué fue creada) y su concepción actual así como el papel que ha jugado la materia de Inglés¹ dentro de su Plan de Estudios, primero en el período 1971-1995 y luego en el 1996-2003, es importante para tener elementos de juicio que permitan al lector hacer una valoración asociándose o disociándose del punto de vista desde el que se justifica, desarrolla y presenta un estudio de caso sobre *idea principal* y un plan de curso.

En este capítulo, se van a describir el Plan de Estudios Original (PEO) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Plan de Estudios Actualizado (PEA) de la ENCCH así como sus programas de Inglés correspondientes.

1.1 PEO del CCH

El CCH se creó en 1971 con el fin de “generar una fructífera cooperación de todas las facultades”² y su Plan de Estudios puso “énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción, en aprender a aprender, a informarse en los talleres de investigación documental, así como en despertar la curiosidad por la lectura, aprender a leer e interesarse por el estudio de los grandes autores”.³

-
1. En esta MDP se escribirá la palabra “Inglés” con mayúscula cuando haga referencia, en particular, al nombre propio de la materia en el Plan de Estudios de la ENCCH y se escribirá con minúscula, “inglés”, cuando haga referencia, en general, al nombre del idioma.
 2. AAVV. *Gaceta UNAM*. Número extraordinario. 1º de febrero de 1971.
 3. *Ibidem*.

En otras palabras, el CCH se creó con el propósito de lograr un cambio cualitativo en la educación media superior consistente en dejar de lado una educación tradicional en la que el estudiante era solamente un objeto al que se tenía que llenar de conocimientos. Ahora se pretende que el estudiante sea el sujeto de su formación; que sea responsable de su aprendizaje.

1.1.1 Inglés en el PEO

La materia de Inglés en el Plan de Estudios de 1971 era extracurricular.⁴ Debido a esta extracurricularidad, entre otras cosas, no hubo un programa. Esto provocó que los profesores del CCH recurrieran a los “expertos” del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM para que elaboraran uno. En aquella época, estos expertos utilizaban en sus clases del CELE un método audiolingual llamado *The Written Word* de Thomas Garst. Este método se aplicaba en un laboratorio de idiomas. Los alumnos estudiaban 60 lecciones de 30 minutos con ayuda de audífonos. El profesor daba instrucciones y aclaraba dudas antes y/o después de las grabaciones. Este método fue el que los expertos del CELE recomendaron y el que los profesores del CCH adoptaron. Y así fue como este método, que estaba diseñado para cubrirse en 50 horas, terminó aplicándose en el CCH en módulos de dos horas y media a la semana, de lunes a viernes, durante un semestre.

En 1976, el curso se amplió a una hora diaria durante un año, con clases vivas. El libro *The Written Word* se continuó empleando pero, además, se incluyó el texto *El Inglés como medio de comunicación*. En 1983 se desmantelaron todos los laboratorios y se convirtieron en aulas. Las clases fueron de sesenta minutos y se impartieron dos veces a la semana. Finalmente, en 1985 se socializó localmente el primer Programa de Inglés denominado *Guía práctica*.

4. Materia “extracurricular” significa fuera del currículo, es decir, fuera de la red de materias básicas.

1.2 PEA de la ENCCH

En 1992 se decidió iniciar una revisión del Plan de Estudios del CCH, debido a tres factores: el egreso en tres años rara vez superaba el 30% de cada generación; se encontraron algunas deficiencias de los alumnos en habilidades básicas; y los alumnos no tenían información al ingresar a ciertas licenciaturas.⁵

El proceso de revisión curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades tuvo una duración de cuatro años (1992-1996) y constó de un total de ocho etapas. En esta MDP se describirán brevemente los aspectos que se modifican de la materia de Inglés.

1.2.1 Inglés en el PEA

La materia de Inglés tuvo básicamente dos aspectos que se modificaron: su duración y su estatus. La duración del curso que era de 90 se amplió a 256 horas, distribuidas en cuatro semestres [Inglés I, II, III y IV] de 64 horas cada uno. El estatus de la materia paso de extracurricular a curricular. Esto implicó dos cosas:

- Inglés se incorporó a un Área (Talleres de Lenguaje y Comunicación)
- Inglés se tomaba en cuenta para el promedio general

Sin embargo, la orientación del curso continuó siendo la comprensión de lectura. El objetivo general era que “el alumno [tuviera] la capacidad de identificar la *idea principal* y las ideas secundarias de un texto auténtico leyendo a una velocidad normal, usando esporádicamente el diccionario y cometiendo pocos errores de comprensión”.⁶

5. Ver AAVV. *Programas de estudio para las asignaturas: Inglés I y II*. 11.

6. *Ibidem*.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En general, la enseñanza de la *idea principal* en los programas de comprensión de lectura en lengua materna (L1) o en lengua extranjera (LE) ha representado un problema de terminología así como de didáctica desde hace varios años.⁷

En particular, en el caso de la ENCCH, la enseñanza de la *idea principal* en inglés como LE representa un problema de heterogeneidad conceptual que se puede enfocar desde dos puntos de vista: los programas y la formación de profesores.

En primer lugar, debido a que no hay una definición formal del concepto de *idea principal* en el marco teórico de los programas de Inglés, resulta necesario proveer a los profesores, y por extensión a los alumnos, de conceptos y nombres estables y precisos que los ayuden a manejar consistentemente las variables que pueden encajar dentro de las respuestas que se susciten cuando los profesores le pidan a sus alumnos que identifiquen la *idea principal*.

En segundo lugar, debido a que los cursos institucionales de actualización obligatoria de la ENCCH, TREDs (Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente), TPPCs (Talleres de Preparación de los Próximos Cursos) y TPCs (Talleres de Preparación de los Cursos) no se han abocado a la ampliación o profundización teórico-práctica del tema de *idea principal* resulta necesario hacer una propuesta de diseño de curso cuyo objetivo sea, como principio básico, desambiguar el término.

7. Cfr. Cunningham y Moore. "El confuso mundo de la idea principal". 13-14

Al respecto, considero importante señalar que, en mi experiencia como profesora de comprensión de lectura en inglés como LE en la ENCCH, he notado que hay heterogeneidad en las respuestas de los alumnos cuando se les pide que identifiquen la *idea principal* de un párrafo o texto. Esto es más evidente en los grupos de tercer semestre, conformados por alumnos de diferentes grupos de primero y segundo, con diferentes profesores de Inglés.

Como resultado de esta reflexión sobre el problema de heterogeneidad conceptual en los programas de Inglés y de falta de ampliación y profundización teórica-práctica en los TREDs, TPPCs y TPCs, surgió en mí el interés por hacer dos cosas:

1. Realizar un estudio de caso con profesores de Inglés de la ENCCH del Plantel Naucalpan, turno vespertino, con la finalidad de demostrar si existe un problema de heterogeneidad conceptual del término *idea principal*.
2. Diseñar un curso de formación de profesores orientado a homogeneizar el concepto de *idea principal*.

3. OBJETIVOS

En esta MDP se va a describir el proceso de elaboración y se va a presentar el producto de trabajo de dos tareas muy diferenciadas en mi quehacer académico en la ENCCH: un estudio de caso con profesores de Inglés y un diseño de curso de Formación de Profesores acerca de la *idea principal*.

Objetivo general:

El objetivo general de esta MDP es hacer una descripción de proceso y una presentación de producto de trabajo de dos tareas académicas llevadas a cabo en el período 1998-2001 en el contexto de la ENCCH, en el entendimiento de que la descripción y la presentación deben ser apropiadas, desde los puntos de vista del planteamiento metodológico y de la redacción, respectivamente.

Objetivos particulares:

- Describir el proceso de elaboración y presentar el producto de trabajo de un estudio de caso llevado a cabo con 11 profesores del Departamento de Inglés de la ENCCH con el fin de demostrar que hay heterogeneidad conceptual del término *idea principal* y que, por tanto, se justifica una propuesta de Curso de Formación de Profesores para desambiguar este término.
- Describir el proceso de elaboración y presentar el producto de trabajo de un Curso de Formación de Profesores para viabilizar la consensualización de tres acepciones de *idea principal* según la propuesta teórica de Cunningham y Moore .

4. ANÁLISIS DEL PROBLEMA

En el contexto de Inglés en la ENCCH, la naturaleza del concepto de *idea principal* representa un problema de heterogeneidad conceptual que se puede enfocar desde el punto de vista de los programas y de la formación de profesores. Esta heterogeneidad conceptual en estas dos esferas se traduce en la falta de claridad para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la falta de imparcialidad para evaluar.

En esta parte de la MDP se describirá el proceso que se siguió para concluir que era necesario llevar a cabo un estudio de caso para tratar de determinar si había heterogeneidad conceptual en el manejo del término *idea principal*. Este proceso es inductivo: comienza con la búsqueda del concepto de *idea principal* en los programas de Inglés del PEA de la ENCCH; y termina con una revisión de bibliografía (inspección monográfica) acerca de la teoría y la práctica de la *idea principal* en L1 y LE.

4.1 *La idea principal en los Programas de Inglés del PEA*

Con la actualización del Plan de Estudios de la ENCCH en 1996, la materia de Inglés, que hasta 1995 se impartía en dos semestres, se impartió en cuatro semestres (Inglés I, II, III y IV). Cada asignatura cuenta con un programa. Los programas de las cuatro asignaturas comparten el mismo marco teórico, pero tienen versiones esquemáticas diferentes.

En el marco teórico de los programas de Inglés del PEA, la lectura se define, por un lado, desde el punto de vista psicolingüístico, como un proceso activo que consiste en la recreación mental de un texto y, por otro lado, desde el punto de vista discursivo, como un acto de comunicación en el que intervienen un emisor, un código, un canal y un contexto.

En el marco teórico, la *idea principal* no se define. Aunque hay evidencias de que la organización textual —y por ende la *idea principal*— trató de ser resaltada como algo importante. Esto se puede desprender de las siguientes citas.

Otros elementos tales como información sobre **gramática extranjera**, sobre el **funcionamiento del discurso escrito**, el saber identificar la forma de **organización del contenido**, o habilidades como la de **usar el diccionario**, oportunamente son también empleados por el lector eficiente, aun cuando la utilidad de todos ellos sea quizá menor que la de los conocimientos del mundo o el dominio del vocabulario.⁸

Los aspectos discursivos se manejan a través de los componentes del proceso de comunicación, de la coherencia (**organización textual**) y de la cohesión (dimensión que interrelaciona la morfosintaxis con la función de los conectores). En este apartado el enfoque de la cohesión se apoya en la **referencia anafórica** como parte importante, debido a su funcionamiento basado en asociaciones tanto morfosintácticas como semánticas (**redundancia léxica**).⁹

Estos intentos, valiosos en cuanto que dejan entrever la percepción de la importancia discursiva de un nivel de comprensión organizacional, no son, sin embargo, suficientes para aterrizar una clasificación específica de estructuras textuales con definiciones y ejemplos, al menos de las que más adelante se incluyen en los contenidos de los programas para el profesor.

Así, del análisis del marco teórico es posible concluir que no hay una noción de *idea principal* desde el punto psicolingüístico y que, aunque está incluida en la visión discursiva como una forma de organización textual, no está claramente planteada ni desarrollada.

En las versiones esquemáticas, la *idea principal* está presentada como una forma de organización textual junto con la inducción, la deducción y la estructura cronológica en los programas de Inglés II, III y IV. (Ver Tabla 1)

8. *Ibid.* 6

9. *Ibid.* 12

TABLA 1: LA IDEA PRINCIPAL EN LAS VERSIONES ESQUEMÁTICAS DE LOS PROGRAMAS DE INGLÉS DEL PEA DE LA ENCCH⁷

PROGRAMA DE INGLÉS II			
Unidad	Tema	Objetivo específico	Sugerencia
Unidades 1, 2 y 3	<i>Idea principal</i> e Ideas secundarias	Reconocer las ideas principales y secundarias de un texto	Los alumnos subrayan con un color y las ideas secundarias con otro (32, 36 y 38)

PROGRAMA DE INGLÉS III			
Unidad	Tema	Objetivo específico	Sugerencia
Unidad 1	Organización textual	Reconocer la <i>idea principal</i> e ideas secundarias en un texto	Los alumnos ven cómo se organiza un texto desde el punto de vista de las ideas principales y secundarias. Los medios utiliza el autor para expresar la <i>idea principal</i> y los complementos (18)
Unidad 2	Organización textual: <ul style="list-style-type: none"> <i>Idea principal</i> / Ideas secundarias en el texto 	Identificar la organización deductiva de un texto (<i>idea principal</i> o general al principio, seguida de las ideas secundarias o de apoyo), o inductiva (ideas secundarias o de apoyo seguidas por un resumen de éstas) por medio de la diferenciación entre ideas principales e ideas secundarias de texto y de párrafos.	Los alumnos ven cómo se organiza un texto desde el punto de vista de la deducción, y discute la organización inductiva del texto y qué medios utiliza el autor para expresar la <i>idea principal</i> . (21)

PROGRAMA DE INGLÉS III			
Unidad	Tema	Objetivo específico	Sugerencia
Unidad 2	<ul style="list-style-type: none"> Organización deductiva: <i>idea principal</i> o general al principio seguida de las ideas secundarias o de apoyo Organización inductiva: ideas secundarias o de apoyo seguidas por un 	<p>Identificar la <i>idea principal</i> y las ideas secundarias para observar la construcción inductiva o deductiva del razonamiento (sentido).</p> <p>Identificar la oración tópica a nivel de párrafo seguida de la o las ideas secundarias o de apoyo.</p>	<p>Los alumnos identifican la <i>idea principal</i> de las secundarias y el razonamiento general (todo) o particularizante. Distinguen los conectivos que "arman" esta organización.</p> <p>Los alumnos subrayan cada uno de los párrafos y establecen la relación</p>

10. Estas tablas están hechas con base en las versiones esquemáticas de los programas de Inglés I-IV del PEA (1996). Al respecto es importante señalar que en el programa de Inglés I no aparece como unidad temática. Por eso no está esquematizada. Cfr. AAVV. *Programas de estudios para las asignaturas Inglés I-V.*

	resumen de éstas		entre las oraciones de será indispensable en resumen. (21)
Unidad 3	Organización del texto en párrafos.	Identificar la organización del texto en párrafos.	Los alumnos leen la cada párrafo, discute idea del párrafo, ven <i>principal</i> e ideas <i>secundarias</i> del párrafo del texto, y de cada párrafo en la orga

PROGRAMA DE INGLÉS IV			
Unidad	Tema	Objetivo específico	Sugerencia
Unidades 1, 2 y 3	Tipos de organización: cronológica, deductiva, inductiva.	Determinar la organización del texto agrupando las ideas principales y las secundarias de acuerdo a una organización por párrafos y entre párrafos.	El profesor presenta la cada párrafo y los <i>ideas secundarias</i> o viceversa y por medio de los alumnos muestramen- tual. (31, 34, 37)

Sin embargo, la *idea principal* no está suficientemente diferenciada de otras nociones estructurales. Por esta razón, en algunas sugerencias didácticas para los temas de inducción, deducción y organización cronológica el objetivo es exactamente el mismo: identificar la *idea principal*.⁸

La falta de claridad del concepto de *idea principal* en el marco teórico así como la de ejemplos en las versiones esquemáticas provoca un problema de enseñanza-aprendizaje: cada profesor tiene su propia *idea principal* porque el concepto es ambiguo: lo que es principal para uno no es principal para otro. La heterogeneidad que resulta de esto razonablemente justifica una propuesta de solución.

El principio de la solución está en la búsqueda de definiciones y ejemplificaciones de otros investigadores y profesores que han estudiado la *idea principal*, que han puesto ejemplos de ella y que han tratado de proponer formas de enseñarla. El

10. Cfr. Versiones esquemáticas; en primer lugar, del programa de Inglés II, unidades 1, 2 y 3. 32, 36 y 38; en segundo lugar, del programa de Inglés III, unidad 1. 38, unidad 2. 41, y unidad 3. 45; y, en tercer lugar, del programa de Inglés IV, unidades 1, 2 y 3. 50, 53 y 56.

objetivo de esta búsqueda es elegir la más adecuada para el contexto en el que se quiere implantar.

En el siguiente capítulo se expondrán las propuestas de definición, ejemplificación y/o didactización —enseñanza / aprendizaje de la *idea principal*— de diferentes autores, es decir, se llevará a cabo una inspección monográfica.

Además de demostrar la ausencia conceptual del término *idea principal* en el microcontexto de los programas de Inglés de la ENCCH, para tener un elemento que justificara una propuesta de estudio de caso, se decidió realizar una inspección monográfica para definir el concepto de *idea principal* en el macrocontexto de la comprensión de lectura tanto en la teoría a nivel de definición [propuesta de concepto] como en la práctica a nivel de ejemplificación [propuesta de ejercicios].

Los trabajos que se revisaron se expondrán comenzando por los que se descartaron y terminando con el que se eligió. Primero hay una descripción; después, un análisis.

4.2.1 Wiener, Quinn, Solé, Grellet, Feverstein y Scholnik

Harvey S. Wiener fue uno de los primeros lingüistas cuyo trabajo se estudió. Su propuesta de definición de *idea principal* se centra en la oración. Según él, quien escribe puede utilizar una oración para transmitir mucha información, pero normalmente sólo tiene una idea clave y el lector debe ser capaz de identificar las ideas claves para poder entender los significados de las oraciones claramente.

Although a sentence may give a great deal of information, it usually offers one key idea. Readers must be able to find key ideas in order to understand sentence meanings clearly.⁹

Tomando esta definición como base, Wiener propone el siguiente ejemplo:

A tall girl in a white dress rushed away into the trees just beyond the gate to Stevens Park.¹⁰

12. Wiener, Harvey and Bazeman Chávez. *Reading Skills Handbook*. 81
13. *Ibidem*.

De acuerdo a Wiener, la *idea principal* de esta oración es “the girl rushed away”. Lo demás (las descripciones del sujeto y del lugar) son los detalles. A partir de esta definición hace una propuesta de ejercitación a base de tres preguntas:

- Ask who or what the sentence is about.
- Ask what the person or object is doing or what is happening to that person or object.
- Learn to separate minor details from the main idea. Many words in sentences describe things about the subject of the sentence and merely add details around it. If you ask when, what kind, where or why, you will find details.¹¹

Del análisis de una oración, Wiener se desplaza al análisis de un párrafo para cuya obtención de la *idea principal* propone sumar las ideas claves de cada oración.

As you read a paragraph, you look for the key idea that each sentence presents. Adding up these key ideas you see that each sentence helps build the *main idea* of the paragraph, the basic subject that all sentences are related to.¹²

Por último, Wiener advierte que, a menudo, en el párrafo hay una oración explícita “[that] tells the reader exactly what the rest of the paragraph deals with and therefore gives the main idea”¹³ a la cual se le denomina *topic sentence* o *main idea sentence* y puede aparecer al principio, a mitad o al final del párrafo.

La propuesta de Sherley Quinn es muy parecida a la de Wiener. A partir de una serie de tres definiciones hay un desplazamiento hacia la ejercitación, primero, a nivel de oración y, luego, a nivel de párrafo.

14. *Ibid.* 80-81

15. *Ibid.* 64

16. *Ibidem.*

The key idea of a sentence, paragraph, chapter or book is the main thought or principal idea about the topic that the author wants to communicate to the reader. The key idea is the most important idea you get from your reading or the thought you most want to remember. Another way of thinking of the key idea is to view it as a statement about a topic that everything else in the reading supports.¹⁴

17. Quinn, Sherley and Susan Irvings. *Active Reading in the Arts and Sciences*. 64

De acuerdo a Quinn, la idea clave (*key idea*) de una oración “is expressed in the subject, verb, and object of the sentence. The rest of the words in the sentence explain, support, or develop the key idea”.¹⁵

Quinn afirma que el primer paso para identificar la idea clave es analizar o descomponer la oración para “ver cómo están acomodadas las palabras en frases”. Uno de los ejemplos que da para ilustrar esta descripción es el siguiente:

A fact must be impressed on the mind clearly and crisply at least once, if it is to be retained in the memory.¹⁶

Al respecto, Quinn afirma que “fact” es el sujeto y “a fact” es el “tema” de esta oración, pero que hace falta preguntar: ¿cuál es la idea más importante del autor acerca de “a fact”? La respuesta de la cual es “impressed” [el verbo principal]. De donde se desprende que la idea clave de esta oración es “a fact must be impressed on the mind”.¹⁷

De esta unidad, Quinn salta a la siguiente unidad en tamaño, a cuyo respecto afirma:

In a paragraph, as well as in longer readings, the key idea is usually a general statement, expressed as a sentence rather than in a few words.¹⁸

18. *Ibid.* 65

19. *Ibidem.*

20. *Ibidem.*

21. *Ibidem.*

A partir de esta definición, Quinn ofrece un ejemplo muy similar al de oración tópico o *main sentence idea* de Wiener.

Earthquakes can cause enormous destruction, particularly in areas that are heavily populated. Buildings are toppled. Thousand of people lose their lives. Others are severely injured. Fires are started by broken electric power lines. Damaged water mains hinder efforts to combat the flames.¹⁹

Quinn afirma que el tema de este párrafo son los terremotos (earthquakes) y que la idea más importante (the most important idea) o idea clave del autor acerca de los terremotos es que “causan una enorme destrucción”. El resto del párrafo explica las formas en las que los terremotos causan una enorme destrucción: haciendo que se caigan edificios, matando gente, provocando incendios y dañando las tuberías maestras de agua.²⁰

Isabel Solé no tiene una propuesta de ejercitación y, a diferencia de Wiener y Quinn, no parte de una definición de *idea principal*, aunque hace una serie de referencias a los trabajos de Meyer, Cunningham y Moore, Winograd y Bridge, Cooper, Aulls y Van Dijk, entre otros.

A partir de breves alusiones a esta serie de referencias, Isabel Solé concluye, en un nivel filosófico, que no puede haber una concepción rígida de *idea principal* puesto que lo que es “importante” para el emisor no es proporcionalmente “importante” para el receptor.

22. *Ibidem.*

23. *Ibidem.*

En mi opinión, todo lo que se diga o escriba acerca de la *idea principal* debería tomar en consideración este hecho, inherente a la idea de un lector activo, y responsable de la variedad de “ideas principales” que distintos lectores pueden identificar en un texto o inferir de él, aun cuando la demanda a que deban responder se refiera a la idea fundamental que quería transmitir el autor.²¹

Sin embargo, Solé reconoce la utilidad de diferenciar entre los conceptos de tema, resumen e *idea principal*; y, para enseñar la *idea principal*, hace tres sugerencias teóricas:

1. Enseñar a identificar o generar la *idea principal* de un texto en función de los objetivos de lectura que se persiguen.
2. Enseñar a hacer conciencia de que identificar la *idea principal* es primordial para comprender un texto, pero que no es posible extrapolar conocimientos.
3. Enseñar que, independientemente de la importancia que se le atribuya en el programa, no es necesario comenzar con una definición para aprender lo que es la *idea principal* y para qué sirve.²²

Y cinco prácticas:

1. Explicar a los alumnos en qué consiste la “*idea principal*” de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje.
2. Recordar a los alumnos por qué van a leer ese texto en concreto.
3. Señalar a los alumnos el tema (de qué trata el texto que van a leer) y mostrarles si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura.
4. Evaluar en los alumnos, a medida que leen, lo que retienen y no retienen como importante y por qué (en relación a lo que se pretende mediante la lectura).
5. Explicar a los alumnos la justificación de la generación de una *idea principal*, cuando sea el caso.²³

Francoise Grellet, por su parte, al ubicar su propuesta de ejercicios de *idea principal* en el capítulo “Organization of the text: different thematic patterns” la define, por *default*, como una forma de organización textual.²⁴ Pero no justifica teóricamente esta visión discursiva ni tampoco desarrolla explícitamente una

24. Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. 138

25. *Ibid.* 140

26. *Ibid.* 141-142

27. Cfr. Grellet, Francoise. *Developing Reading Skills*. 97

propuesta metodológica.²⁵ Sólo formula una serie de ejercicios para su enseñanza en clase.

Los primeros ejercicios son de sensibilización y los últimos de reforzamiento. El proceso de sensibilización comienza con la generación de la conciencia de que hay diferentes formas de transmitir información en un párrafo.

Some exercises can be focused on the technique used by the writer in a given paragraph as a preparation to the study of the organization of a whole text. For instance, if one considers the opening paragraph of most articles and stories, one finds that there are a number of types, e.g. starting with a question to catch the reader's attention, going directly to the main point, starting with an anecdote, etc.²⁶

Los ejercicios de reforzamiento tienen el objetivo de ayudar a discriminar la *idea principal* de los detalles específicos en el entendimiento de que la *idea principal* es la oración más general de un párrafo y está explícita. Las siguientes son dos instrucciones que ejemplifican esta noción de *idea principal*:

1. Look at the statements and classify them according to their degree of generality.²⁷
2. On the following page, you will find a number of statements. Decide first which ones are generalizations and second which ones are more specific statements. Then, match the generalizations and the examples.²⁸

En estas dos instrucciones, respectivamente, está implícito, en el criterio de clasificación de la instrucción 1 y en el criterio de relación de la instrucción 2, que, lo que se entiende como

28. Al respecto, hay que considerar que este libro de Grellet está dirigido principalmente a profesores y por eso, en vez de priorizar la discusión teórica que justifica sus decisiones pedagógicas, enfatiza la presentación de una variedad de ejercicios prácticos de comprensión de lectura para probarse en clase, entre los que se incluyen algunos de identificación de *idea principal*.

29. *Ibid.* 93

30. *Ibid.* 99

31. *Ibid.* 99-100

principal, tiene que ver con el grado más alto de generalidad y con lo que se ejemplifica como subconjunto de lo que se generaliza.

Tammar Feverstein y Miriam Scholnik ven a la *idea principal* como un instrumento para facilitar el análisis de un texto.

Thinking about a topic is one of the most important ways of beginning to analyze a text. One looks at the information in a text, at the logical relationships in it and at the hierarchy of ideas. The most prominent ones are recognized as main ideas.²⁹

Feverstein y Scholnik parten de esta definición para hacer una propuesta de ejercitación discursiva basada en la premisa de que los textos tienen ciertas regularidades de organización textual.

Various procedures of textual analysis show regularities in the organizational structure of texts. Different genres have different organizational patterns. Awareness of these patterns facilitates text analysis and comprehension.³⁰

A partir de esta idea, Feverstein y Scholnik establecen una diferencia entre textos narrativos y expositivos.

Narrative texts, like stories or accounts of events, display clear categorizations based on setting, events, episodes, reactions, resolutions, responses and their relations to each other. [...] Expository texts, which present theories, ideas, or facts, are organized along content and structural elements such as rhetorical organization, patterns of argument development, and categories of ideas.³¹

El establecimiento de esta diferencia sirve para que Feverstein y Scholnik se concentren en el texto expositivo [después de la cita anterior, ya no hay más información acerca del texto narrativo] y afirmen acerca de la ubicación típica de la *idea principal*:

32. Feverstein, Tammar and Miriam Scholnik. *Enhancing Reading Comprehension*. 93

33. *Ibid.* 94

34. *Ibidem.*

The conventional location of main ideas in many expository texts is either at the beginning of the paragraph (deductive pattern) or at the end (inductive pattern).³²

Por último, Feverstein y Scholnik advierten dos implicaciones del reconocimiento de la *idea principal*.

1. The recognition of main ideas implies the recognition of subordinate organizational categories such as classifications, comparisons and contrasts, definitions, and examples.
2. It also implies the recognition of a variety of markers whose function is to highlight the information they precede. These markers focus the reader's attention on what the writer considers important.³³

La primera implicación del reconocimiento de la *idea principal* es la identificación de la categoría funcional teóricamente subordinable al tipo de estructura organizacional. Y la segunda implicación es la identificación de las unidades de cohesividad como marcadores discursivos de grado de importancia desde el punto de vista de una intención atribuible al emisor.

En las cinco nociones de *idea principal* previamente revisadas hay cierta falta de claridad que las hace no recomendables para didactizarse. Por ejemplo, Wiener, a nivel de oración, sólo advierte la utilidad discursiva de comprensión tanto para el emisor como para el receptor; pero no explica ni hace una descripción delimitativa de rasgos.

35. *Ibid.* 95

36. *Ibid.* 95

Con Quinn pasa algo parecido a lo de Wiener. Sus definiciones, a nivel de oración, oscilan ambiguamente entre dos unidades terminológicas: *idea principal* y pensamiento más importante.

Isabel Solé, por su parte, no ofrece una definición de *idea principal*, sino que filosofa sobre la inconveniencia de definir un término que por su propia naturaleza lingüística es y debe seguir siendo ambiguo.

Grellet, cuya visión de la *idea principal* se ubica en el contexto de elaboración de ejercicios más que en el de discusión terminológica o en el de técnica de enseñanza, tampoco propone una definición explícita.

Finalmente, Feverstein y Scholnik hacen lo mismo que Quinn: saltan del concepto de *idea principal* al de idea prominente, y viceversa.

En lo que respecta a las propuestas de ejercitación, a nivel de párrafo, Wiener y Quinn, coinciden en la finalidad: localizar una oración tópica. Lo que varía es el medio. La propuesta metodológica de Wiener es identificar las ideas principales de cada oración y sumarlas hasta obtener como resultado la *idea principal* del párrafo. Quinn propone, a partir de un ejemplo, encontrar la oración que explique las otras.

La propuesta de Solé se ubica en un contexto más amplio que el párrafo: el texto; y parte de la base de que la ejercitación consiste en hacer entrar al alumno en un proceso de generación de conciencia de cuatro cosas: 1. no es necesario tener una noción clara de *idea principal* para aprender lo que es; 2. lo “principal” depende del objetivo de lectura; 3. ¿cuál es la utilidad de identificar la *idea principal*?; 4. ¿cuándo se justifica crear una *idea principal*?

Grellet no tiene una propuesta metodológica definida, pero del análisis de sus ejercicios, que sólo se abocan a la identificación de la *idea principal* en el párrafo, se puede desprender que comienza con la creación de una conciencia de lectura de lo principal y termina con la demostración de habilidades para jerarquizar información por grados de generalidad.

Por último, Feverstein y Scholnik proponen que se determine el tipo discursivo de texto (narrativo o expositivo) para, sobre esta base, derivar la localización típica de la *idea principal* de acuerdo a patrones estructurales inductivos o deductivos.

Estas propuestas de ejercitación, entendidas como técnicas de enseñanza, estrategias de aprendizaje, o instrucciones en el salón de clases, según cada definición particular, pueden taxonomizarse según la clasificación que aparece en la Tabla 2.

IDEA PRINCIPAL		
Autor	Definición	Propuesta
1. Wiener	Oración: No ofrece.	Plantear tres preguntas
	Párrafo: La suma de las ideas principales de cada oración.	Encontrar la oración tópico.
2. Quinn	Oración: La <i>idea principal</i> es el pensamiento principal; la más importante; la que soporta todo y está en el sujeto, verbo y objeto.	Descomponer la oración en elementos gramaticales.
	Párrafo: Afirmación general expresada como oración	Encontrar la oración que explica las otras
3. Solé	Texto: No puede existir un concepto de <i>idea principal</i>	Crear conciencia de que lo principal depende del objetivo
4. Grellet	Párrafo: No ofrece	Encontrar la oración más general
5. Feverstein y Scholnik	Texto: La más prominente en una jerarquía de ideas.	Encontrar el patrón estructural

En la tabla 2 es posible notar, al igual que con las definiciones, que algunas propuestas de ejercitación no están suficientemente desarrolladas. Por ejemplo, descomponer una oración en elementos gramaticales (Quinn), crear conciencia de que lo principal depende del objetivo (Solé), o identificar un patrón estructural (Feverstein y Scholnik).

Además hay falta de correspondencia entre las definiciones y las propuestas.

Por ejemplo, la definición de *idea principal* de párrafo de Wiener como la suma [implícita] de las ideas principales de cada oración implica la creación de una *idea principal* y no se corresponde con su sugerencia de identificación de una oración tópico explícita.

Asimismo, cuando Quinn dice que la *idea principal* es una afirmación general expresada como oración, lo más conducente sería esperar una propuesta como la de Grellet: la identificación de la oración más general. Sin embargo, Quinn no apela a esta cualidad, sino a la explicativa. Y esto presupone la cuestionabilidad de una relación cohesiva: lo general no sólo por ser general explica.

En los otros casos, la ausencia de concepto o la falta de claridad conceptual hacen inútil cualquier intento de evaluación del grado de correspondencia entre la definición y la propuesta de ejercitación.

Del análisis de los trabajos de Wiener, Quinn, Grellet, Solé, Feverstein y Scholnik se puede concluir que no hay un concepto de *idea principal* y una propuesta de ejercitación suficientemente claros.

Esto provoca un regreso al problema inicial: encontrar una definición estable del concepto de *idea principal*, para de ahí partir hacia una propuesta de ejercitación.

4.2.2 *Cunningham y Moore*

En la búsqueda de un concepto más estable, se encontró el trabajo de Cunningham y Moore, cuya definición de *idea principal* abarca una serie de nueve acepciones subdefinidas. (Ver Tabla 3)

<i>Idea principal</i> ³⁵	
Acepción	Definición
1. Esencia	Resumen de los contenidos específicos del pasaje, logrado al crear enunciados generalizados que resumen información específica y al eliminar posteriormente esa información específica (y ahora redundante)
2. Interpretación	Resumen de los contenidos posibles implícitos en el pasaje
3. Palabra clave	Palabra o término que etiqueta aquel concepto más importante del pasaje
4. Resumen selectivo / Diagrama selectivo	Resumen o diagrama de los contenidos de un pasaje logrado mediante la selección y combinación de las palabras y frases más importantes y superordinarias (o sinónimas) del pasaje
5. Tópico	Generalización sobre la vida, el mundo o el universo que el pasaje en conjunto desarrolle, implique o ilustre, pero que no es el tema o la palabra clave específica
6. Título	El nombre dado al pasaje
7. Tema	Frase que etiqueta el contenido de un pasaje sin especificar nada sobre el mismo
8. Asunto	Una única palabra, término o frase que designe un contexto conceptual para el pasaje
9. Frase temática / Tesis	La única frase del párrafo o del pasaje que dice del modo más completo lo que el párrafo o el pasaje enuncia o trata
10. Otros	Cualquier respuesta que no encaje en los apartados anteriores.

Los datos que justificaron la propuesta de este sistema de clasificación de definiciones para nueve acepciones se basó en un estudio de caso. A un grupo de alumnos de sexto grado de primaria, estudiantes de magisterio y profesores se les dio a leer el siguiente pasaje para que decidieran cuál era la *idea principal*:

37. En relación con esta propuesta, es importante hacer referencia al trabajo de Solé quien, desde una perspectiva diametralmente opuesta, afirma que las acepciones son ambiguas y que, por tanto, esta propuesta de desambiguación terminológica no es operativa. Para ampliar y profundizar al respecto, véase Solé, I. *Estrategias de lectura*. Capítulo 7.

38. Cunningham, James y David Moore. "El confuso mundo de la idea principal" en Baumann, James. *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. 18

39. *Ibid.* 17

Se dice que algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto. Casi cegados, comienzan a tambalearse y a rumiar latas, huesos... cualquier cosa, incluso alambre de púas. Se les entumecen las articulaciones, el pelo se vuelve áspero. Pronto la muerte pone fin a su misterio.³⁶

Los datos que arrojó el estudio de caso aparecen en la Tabla 4.

TABLA 4: RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO DE CUNNINGHAM Y MOORE

PORCENTAJES POR CATEGORÍAS³⁷			
	Profesores	Estudiantes del Magisterio	Alumnos de 6º grado de Primaria
Esencia	17.2	17.9	7.6
Interpretación	2.3	0.5	2.5
Palabra clave	0.0	0.0	3.2
Resumen selectivo	5.5	26.5	9.6
Tópico	0.0	0.0	0.0
Tema	64.8	49.5	38.2
Asunto	5.5	1.5	2.5
Frase temática	3.1	3.1	24.2
Otros	1.6	1.6	12.1

Lo que Cunningham y Moore descubrieron del análisis de los datos de este cuadro es que las respuestas en lo individual eran muy consistentes; pero, en lo colectivo, eran sorprendentemente distintas. En otras palabras, quien, por ejemplo, entendía la *idea principal* como esencia en un pasaje, era consistente con esta visión en todos los pasajes.

Este estudio de Cunningham y Moore no tuvo la intención de discriminar las ideas principales correctas de las incorrectas (se asume que todas las posiciones son defendibles, si hay una justificación razonable), sino de clasificar las respuestas por opciones, de acuerdo a la tabla.

40. *Ibid.* 20

Como resultado de esta clasificación, se observó que la mayoría de los encuestados mostró cierta tendencia a interpretar la *idea principal* como tema, independientemente de su formación.

Finalmente, Cunningham y Moore presentan una muestra de su análisis de respuestas. Al respecto, es importante reconocer que algunas argumentaciones son débiles. Por ejemplo, la siguiente argumentación para descartar “tragacanto” como palabra clave:

Tragacanto parece ser una Palabra Clave. No obstante, no puede aceptarse plenamente como *idea principal* porque la palabra clave más apropiada del pasaje es *caballo*. *Tragacanto* se acepta parcialmente porque es la segunda palabra más importante.³⁸

Como se puede observar, en esta argumentación no hay una explicación (una enumeración de rasgos) que fundamente el criterio objetivo para considerar, en particular, la palabra *caballo* como más importante que *tragacanto* y, en general, una palabra como más importante que otra.

Cunningham y Moore no tienen una propuesta formal de ejercitación. Sin embargo, presentan una serie de seis directrices en forma de preguntas para orientar a profesores y editores sobre las condiciones inmediatas del aula que llevan a los alumnos a realizar diferentes tareas cuando se les solicita que identifiquen la *idea principal*.

1. ¿Qué regula la atención de los lectores?
2. ¿Hasta qué punto las respuestas incluyen generalizaciones?
3. ¿Hasta qué punto es necesaria la invención?
4. ¿Hasta qué punto es necesaria la expresión lingüística?
5. ¿Qué lenguaje debe emplearse en las instrucciones?
6. ¿Dónde se origina la tarea de comprensión?³⁹

41. *Ibid.* 21

42. *Ibid.* 22-26

En la primera directriz, se valora hasta qué punto lo que un alumno considera importante depende de la instrucción que se le dio para leer o de la manera en que la información está presentada por el autor. Al respecto hay que considerar que, en relación con un mismo texto, el escritor o el lector pueden imponer su propia organización.

En la segunda directriz se valora la cantidad de detalles que se esperan, dependiendo de lo que se solicita.

Por ejemplo, un profesor puede contentarse con el término plantas como respuesta a la pregunta “¿De qué se trata el pasaje?” Otro profesor tal vez prefiera que los alumnos incluyan en sus respuestas generalizaciones subordinadas como “El pasaje habla de tres tipos de plantas: frutas, verduras y semillas”.⁴⁰

En la tercera directriz se valora la necesidad de tener invención (definida, en este contexto, como la capacidad de generar información nueva) cuando la tarea no implica localizar una palabra, frase o enunciado, sino crear una idea que no está explícita.

En la cuarta directriz se valora la diferencia en grado de dificultad de medir la comprensión con producciones más simples (como tema o palabra clave) o más complejas (como resumen selectivo o interpretación).

En la quinta directriz se valora la conveniencia de no utilizar terminología técnica genérica en las instrucciones.

43. *Ibid.* 24

Finalmente, en la sexta directriz se valora la “utilidad” de la lectura, entendida como un fenómeno de comprensión cuyo punto de origen es el propio alumno.

Las directrices 1, 2 y 5 resaltan la necesidad de producir una instrucción clara y precisa; las directrices 3 y 6 la de desarrollar habilidad y sensibilidad en los alumnos; y la 4 la de organizar las tareas por grado de dificultad.

Con base en el análisis de estas directrices, Cunningham y Moore hacen nueve recomendaciones generales para la enseñanza de la *idea principal* en el aula:

1. que los alumnos recopilen información según los objetivos de la lectura y la organización del autor;
2. que los alumnos hagan generalizaciones tanto de aspectos del pasaje como del pasaje completo
3. que los alumnos además de seleccionar respuestas correctas, creen las suyas propias
4. que los alumnos entiendan términos técnicos y usuales
5. que los alumnos tengan objetivos propios además de los planteados por el profesor de antemano
6. ayudar a los alumnos a comprender con precisión los diferentes tipos de *idea principal*
7. ayudar a los alumnos a elaborar respuestas reduciendo progresivamente la enseñanza
8. ayudar a los alumnos a distinguir lo que es importante para el autor de lo que es importante para el lector
9. ayudar a los alumnos a perfeccionar gradualmente sus resultados pasando de un material de lectura simple a otro más complejo⁴¹

Es importante notar que las primeras cinco recomendaciones están planteadas en términos de expectativas para el profesor y las últimas cuatro en términos de objetivos.

Por un lado, las recomendaciones-expectativas delimitan lo mínimo que demanda pedagógicamente en general la enseñanza de la *idea principal*. Por otro lado, las recomendaciones-objetivos delimitan lo que se debe plantear didácticamente en particular para enseñar con base en la teoría de Cunningham y Moore.

Cunningham y Moore no tienen una propuesta formal de ejercitación. Sin embargo, la claridad de la mayoría de sus subdefiniciones por acepción y la utilidad de algunas de sus

44. *Ibid.* 27-28

recomendaciones para la enseñanza hacen que, de los trabajos revisados, sea el más apropiado para seleccionarse.⁴²

Además, como se verá en la siguiente parte, el estudio de caso de Cunningham y Moore con estudiantes de primaria y alumnos y profesores de magisterio de Inglaterra fue repetido con profesores de Inglés del Plantel Naucalpan de la ENCCH en México y los resultados obtenidos fueron esencialmente los mismos.

45. Una de las ventajas de esta seleccionabilidad está en la apertura del concepto, manifiesta en el hecho de que, a nivel de párrafo, las definiciones de *idea principal* propuestas por Wiener, Quinn, Feverstein y Scholnik coincidan con la propuesta de acepción de *frase temática* de Cunningham y Moore.

5. PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

Como se concluyó en el capítulo 4, en los programas de Inglés del PEA no hay referencias directas en el marco teórico al concepto de *idea principal* y, como se puede desprender de este hecho, no hay fundamentación bibliográfica. En las versiones esquemáticas, sí hay referencias directas al término *idea principal* pero éste no se diferencia realmente de los términos “inducción”, “deducción” y “organización cronológica”, aunque forma parte del conjunto de unidades temáticas que caen en la categoría de formas de organización textual.

Esta ausencia de definición en el marco teórico y ambigüedad en el uso indistinto de términos en las versiones esquemáticas provoca heterogeneidad en la operación de enseñanza y justifica razonablemente por una parte una propuesta de desambiguación terminológica y por otra parte una propuesta de didactización.

En las siguientes dos partes de esta MDP se describirán respectivamente el estudio de caso y el proceso de diseño de un curso de formación de profesores que se realizaron con el fin de corroborar si había heterogeneidad conceptual y si, en consecuencia, existía la necesidad de homogeneizar.

5.1 Estudio de caso realizado por Sánchez y Valdés 1998.

La descripción del estudio de caso en esta parte del capítulo se llevará a cabo siguiendo el patrón de los protocolos de investigación, a saber, objetivo, método, ética, población, criterios de inclusión y de exclusión, procedimiento, recabación, análisis e interpretación de datos, resultados, conclusiones, propuesta.

El objetivo del estudio de caso fue confirmar o rechazar la hipótesis de que entre los profesores del Departamento de Inglés del turno vespertino del Plantel Naucalpan de la ENCCH no se manejaba el mismo concepto de *idea principal* (heterogeneidad conceptual) para, en su caso, hacer una propuesta de homogenización con base en la teoría de Cunningham y Moore.

El método de investigación que se eligió para probar esta hipótesis fue el estudio de caso. Este método se eligió por criterio de practicalidad, es decir, considerando los recursos humanos (dos individuos) y materiales (no hubo patrocinio).

La ética del estudio consistió en aclarar en el encabezado de los cuestionarios que se aplicaron que los datos que se recabaran se iban a publicar, a reserva de que el consejo editorial de una revista lo aprobara. Y en agradecer la participación de los profesores en el estudio.

La población objetivo del estudio fueron los once profesores de Inglés del turno vespertino del Plantel Naucalpan de la ENCCH, ocho de los cuales eran egresados de la licenciatura en Enseñanza de inglés o Letras Inglesas y tres de otras carreras; cinco tenían más de un año impartiendo el curso de lectura en inglés en la ENCCH y seis menos de uno.

El criterio de inclusión fue que los sujetos fueran profesores de Inglés del turno vespertino del Plantel Naucalpan de la ENCCH, independientemente de su edad, sexo, posición social, estado civil, formación universitaria y experiencia docente. El criterio de exclusión fue que los sujetos fueran profesores de otras materias o de Inglés de otro turno o plantel.

El procedimiento del estudio consistió en dar a los profesores de la muestra un cuestionario en el que se les pedía que escribieran la *idea principal* de un pasaje y definieran el concepto de *idea principal*. Se les dio un plazo de tres semanas.

El pasaje incluido en el cuestionario aparece en la Tabla 5.

TABLA 5: PASAJE INCLUIDO EN LOS CUESTIONARIOS

“Se dice que algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto. Casi cegados, comienzan a tambalearse y a rumiar latas, huesos... cualquier cosa, incluso alambre de púas. Se les entumecen las articulaciones. El pelo se vuelve áspero. Pronto la muerte pone fin a su misterio.”

Los datos que se obtuvieron aparecen en la Tabla 6.

TABLA 6: RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO DE SÁNCHEZ Y VALDÉS

Profesor	Idea principal del texto	Concepto de idea principal
1	Las reacciones que produce el tragacanto en los caballos que los conduce hasta la muerte.	Es la oración que resume el tema. Éste será desarrollado después.
2	Las repercusiones que sufren los caballos al comer tragacanto.	Es aquella que nos dice quién, de quién y/o qué trata de enfatizar el autor.
3	Las consecuencias que la ingestión del tragacanto causa en los caballos.	Es la que dice en pocas palabras de lo que trata el párrafo completo. Es el punto que se abarca y desarrolla en todo el texto, es decir, lo que el autor quiere que entendamos
4	Algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto.	Es lo que nos quiere comunicar el autor acerca de un tema.
5	Los caballos enloquecen cuando comen tragacanto	Es la idea alrededor de la cual gira todo lo que se dice.
6	El comportamiento que se manifiesta en los caballos al comer tragacanto.	Es el núcleo de un texto.
7	Las reacciones que tienen los caballos cuando comen tragacanto.	Para obtener la <i>idea principal</i> se deben formular tres preguntas básicas: 1) ¿De qué o de quién se habla? 2) ¿Qué punto se trata de esa persona o cosa? 3) ¿Qué quiere el autor enfatizar?
8	Hacer berrinche.	Es el punto en el cual el autor de un texto transmite la esencia del tema que lo ocupa.
9	La locura de los caballos.	Es la idea que cubre todos los aspectos de la lectura.
10	La reacción que tienen los caballos antes de su muerte.	Es el punto principal a tratar.
11	El motivo de la locura de los caballos.	

Los datos que se obtuvieron se compararon con los del modelo de Cunningham y Moore, el cual se reproduce en la Tabla 7.

TABLA 7: MODELO DE CUNNINGHAM Y MOORE

Clasificación	Definición	Ejemplo
1. Esencia	Resumen de los contenidos específicos del pasaje, logrado al crear los enunciados generalizados que resumen información específica y al eliminar posteriormente esa información específica (y ahora redundante).	
2. Interpretación	Resumen de los contenidos posibles implícitos en el pasaje.	Los caballos no siempre saben lo que les conviene.
3. Palabra clave	Palabra o término que etiqueta aquél concepto más importante del pasaje.	<Caballos>
4. Resumen selectivo/ diagrama selectivo	Resumen o diagrama de los contenidos de un pasaje logrado mediante la selección y combinación de las palabras y frases más importantes y superordinarias (o sinónimas) del pasaje.	Los caballos enloquecen, enferman y mueren después de haber comido tragacanto.
5. Tópico	Generalización sobre la vida, el mundo o el universo que el pasaje en conjunto desarrolle, implique o ilustre, pero que no es el tema o la palabra clave específica.	Los dueños de los animales tienen mucha responsabilidad.
6. Título	El nombre dado al pasaje (no aplicable a este pasaje).	
7. Tema	Frase que etiqueta el contenido de un pasaje sin especificar nada sobre el mismo.	¿Qué ocurre cuando los caballos comen tragacanto?
8. Asunto	Una única palabra, termino o frase que designe un contexto conceptual para el pasaje.	Plantas peligrosas.
9. Frase temática / Tesis	La única frase del párrafo o del pasaje que dice del modo más completo lo que el párrafo o el pasaje enuncia o trata.	Se dice que algunos caballos se vuelven locos si comen tragacanto.
10. Otros	Cualquier respuesta que no encaja en los apartados anteriores. Aquí se incluirán todas las respuestas literales y críticas.	

Del análisis comparativo de estos datos, Sánchez y Valdés concluyeron que había un alto grado de heterogeneidad conceptual entre los profesores de Inglés de la muestra.

Es importante notar, sin embargo, que hubo una similitud relativa entre los datos obtenidos por Cunningham y Moore en Inglaterra y en España con profesores, estudiantes del Magisterio y alumnos de sexto grado de Primaria y los datos obtenidos por Sánchez y Valdés en México con profesores de Inglés de la ENCCH: un grupo comparativamente mayoritario eligió la opción “tema”.

En la tabla 8 aparecen clasificadas las respuestas de los profesores de la ENCCH según la propuesta de Cunningham y Moore.

TABLA 8: CLASIFICACIÓN DE DATOS DE ACUERDO AL MODELO DE CUNNINGHAM Y MOORE

Profesor	<i>Idea principal del texto</i>	Clasificación
1	Las reacciones que produce el tragacanto en los caballos que los conduce hasta la muerte.	Resumen selectivo
2	Las repercusiones que sufren los caballos al comer tragacanto.	Tema
3	Las consecuencias que la ingestión del tragacanto causa en los caballos.	Tema
4	Algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto.	Frase temática
5	Los caballos enloquecen cuando comen tragacanto.	Frase temática
6	El comportamiento que se manifiesta en los caballos al comer tragacanto.	Tema
7	Las reacciones que tienen los caballos cuando comen tragacanto.	Tema
8	Hacer berrinche.	Otros
9	La locura de los caballos.	Otros
10	La reacción que tienen los caballos ante su muerte.	Otros
11	El motivo de la locura de los caballos	Otros

Como se puede observar en esta tabla, las respuestas de 4 profesores cayeron dentro de la categoría “Tema”. Sin embargo, otro grupo igualmente mayoritario también cayó en una sola categoría: “Otros”.⁴⁶

Las conclusiones de Sánchez y Valdés fueron dos. En primer lugar, el hecho de que 7 de los 11 datos obtenidos fueran diferentes (los 4 en la categoría de “Otros” eran distintos entre sí) según el modelo de Cunningham y Moore demostraba la necesidad de homogenizar conceptualmente. En segundo lugar, el hecho de que los 4 datos restantes cayeran en la categoría de “Tema”, la cual es, hasta cierto punto, abstracta, implicaba que el proceso de homogeneización no tenía que comenzar forzosamente en orden gradual de abstracción (de las categorías menos abstractas a las más abstractas), sino que podía comenzar consensando las concepciones de los profesores, orientándolas y recategorizándolas.

46. En el estudio de caso de Sánchez y Valdés, además del análisis intercomparativo de datos, se lleva a cabo un análisis intracomparativo en el que se buscan correspondencias entre las variables de formación profesional y experiencia docente.

La propuesta de Sánchez y Valdés, a partir de estas conclusiones, fue que, como medida para homogeneizar el concepto de *idea principal* entre los profesores de Inglés de la ENCCH, se diseñara e impartiera un curso de formación de profesores cuyo objetivo fuera consensar las concepciones particulares de los profesores asistentes dentro de las categorías del modelo de Cunningham y Moore.

5.2 Diseño de curso de formación de profesores

Como parte de un programa permanente de implantación de los 73 programas del Plan de Estudios Actualizado (PEA), la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) desde 1996, a través de su Secretaría Académica, ha organizado cursos cuyo objetivo ha sido promover el intercambio de experiencias docentes.

En marzo del 2001, en respuesta a una invitación de diseño de cursos publicada en la *Gaceta CCH* 919 del 5 de marzo del mismo año, se presentó una propuesta de curso intersemestral tomando el artículo de Sánchez y Valdés como análisis de necesidades.

Para diseñar este curso se hicieron tres cosas: plantear el objetivo, seleccionar los textos/ejercicios, y presentar el Plan de curso. El objetivo aparece en la siguiente tabla.

TABLA 9: OBJETIVO GENERAL DEL CURSO

<p><i>Los profesores demostrarán que son capaces de reconocer en textos expositivos ideas principales que se ajustan a tres acepciones del concepto de idea principal de la propuesta de Cunningham y Moore.</i></p>
--

Para plantear este objetivo se tomó en cuenta como criterio principal la fijación de un marcador cuyo estándar de ejecución se planteó en términos de una conducta observable. Así que es conductista.

La expectativa de plantear un objetivo conductista fue contener la previsible multiplicidad de representaciones individuales clasificándolas en cualquiera de las acepciones de *idea principal*, de acuerdo a la propuesta de Cunningham y Moore.

En este sentido, el diseño de curso fue estructurante. Aunque, desde el punto de vista de la previsión de la libertad del instructor para conducirse entre las nueve acepciones posibles y elegir tres de acuerdo con las características de formación y experiencia de los profesores asistentes, el diseño del curso fue flexible. La flexibilidad del curso en términos de una posible elección condicionada de objetivo implicó el diseño de un cuestionario de evaluación diagnóstica (*pre-assessment*).

TABLA 10: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA APLICADO EN EL CURSO

CUESTIONARIO	
<p>Este cuestionario sólo tiene el objetivo de propiciar la discusión en torno al concepto de <i>idea principal</i> en el TRED Intersemestral 01-1 / 01-2 que se está impartiendo en el Plantel Naucalpan de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Gracias por colaborar.</p>	
1.	<p>¿Cómo enseñas la <i>idea principal</i> (IP)?</p> <hr/> <hr/>
2.	<p>¿Cómo evalúas la IP?</p> <hr/> <hr/>
3.	<p>¿Qué características debe tener un texto para que tú lo consideres apropiado para enseñar la IP?</p> <hr/> <hr/>
4.	<p>¿Qué tipo de ejercicio te parece más adecuado para enseñar la IP?</p> <hr/> <hr/>
5.	<p>¿Consideras adecuado enseñar a redactar IPs en español como parte de la tarea de enseñar a identificar IPs en textos en inglés? ¿Por qué?</p> <hr/> <hr/>

Este cuestionario se diseñó con la finalidad de valorar el mantenimiento, cambio parcial o sustitución completa del objetivo, en la inteligencia de que, en caso de que fuera mayor del esperado, el mejor curso de acción era reducir el estándar grupal.

En general, el establecimiento de un estándar individual (conducta mínima satisfactoria esperada) y de grupo (porcentaje mínimo esperado por tarea) no sólo proporciona la oportunidad de una re-planeación en acto sino que reorienta el objetivo instruccional meta hacia una nueva planeación remedial o subsecuente, según los resultados.⁴⁷

Aunque no se planteó explícitamente en el objetivo, se puso mucho énfasis en el aspecto actitudinal. Al respecto es necesario aclarar que, en mi experiencia, los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TREDs) de la ENCCH a los que había asistido desde 1997 habían representado tres contravalores:

- La falta de formación de los asesores
- La falta de planeación de los cursos
- La política institucional de castigo [suspensión de estímulo económico] en caso de no cumplir con un 100% de asistencia por obligación

En mi opinión, estos factores habían contribuido a crear una actitud de rechazo en la mayoría de los profesores. De modo que era necesario contrarrestar estas representaciones. Y para esto hacía falta crear un ambiente que favoreciera el desarrollo de un espíritu crítico y fortaleciera el criterio, para no seguir aceptando como bueno lo que opina la mayoría, sin ser capaces de distinguir entre lo que les conviene y no.

Por eso se hicieron siete sugerencias para el instructor:

- Transparentar cada negación de acierto con un “sí” de justicia
- Hacer conscientes a los profesores del valor de su esfuerzo
- Ser consciente del ambiente real en el que trabajan los profesores
- Escuchar
- No olvidarse de reconocer los logros
- No comparar
- Tomar acuerdos en común

Además de que posibilitan la estimación individual y grupal del nivel de logro, los estándares de ejecución también arrojan información sobre el instructor. Para ampliar y profundizar al respecto, véase Popham W. James. *Establishing Instructional Goals*. Capítulo 4.

Estos contenidos actitudinales se plantearon para promover valores tales como la justicia, la sinceridad, la responsabilidad, la comprensión, el esfuerzo, la cortesía, la tolerancia y el orden.

El siguiente paso en el diseño del curso fue la selección de textos y ejercicios. Los materiales que se seleccionaron para el curso fueron principalmente comerciales.

En total, se revisaron 12 títulos de lectura en inglés como LE (Tabla 12) en los que había ejercicios para el aprendizaje de la *idea principal*.

Tabla 11: Libros de lectura en inglés como LE revisados para el curso

Título	Nivel(es)
1. <i>Developing Reading Skills</i>	1, 2
2. <i>Face to Face</i>	Intermedio Alto
3. <i>Facts and Figures</i>	Principiante
4. <i>Focus Reading</i>	1,2
5. <i>Genuine Articles</i>	Intermedio
6. <i>More True Stories</i>	Principiante
7. <i>No Hot Water for Tonight</i>	Principiante
8. <i>Reading Workout</i>	Principiante Alto
9. <i>Task Reading</i>	Intermedio
10. <i>The Multicultural Workshop</i>	1, 2, 3
11. <i>True Stories in the News</i>	Principiante
12. <i>Weaving It Together</i>	1, 2, 3

De estos doce títulos, se eligieron siete.

TABLA 12: LIBROS SELECCIONADOS PARA EL CURSO

Ackert, Patricia. (1994). *Facts & Figures*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Broukal, Milada. (1993). *Weaving It Together 2*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Broukal, Milada. (1993). *Weaving It Together 3*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Heyer, Sandra. (1987). *True Stories in the News*. Londres: Longman.

Heyer, Sandra. (1990). *More True Stories*. Londres: Longman.

Vogel, Virginia. (1993). *Face to Face*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Walter, Catherine. (1986). *Genuine Articles*. Cambridge: Cambridge University Press.

En relación con los textos, los criterios de selección fueron de forma y fondo. En cuanto a la forma, se consideraron el tamaño y el tipo de la letra así como la claridad de la impresión y la existencia de una ilustración en conexión coherente con el texto, y, en cuanto al contenido, se tomó en cuenta la predominancia de oraciones simples con conexiones cohesivas explícitas y, una división de información en unidades circunscritas a un párrafo.

La autenticidad de los textos, es decir, el hecho de estar diseñados para la enseñanza de lengua, no se consideró como criterio principal. En aras de sacar ventaja de la comparabilidad potencial de los ejercicios concomitantes se utilizaron indistintamente textos no didactizados, semididactizados y didactizados.⁴⁸

En cuanto al contenido, se consideraron las variables de significado conceptual, pragmático y funcional de la propuesta de Nuttall.⁴⁹

El significado conceptual tiene que ver con el grado de desarrollo de la noción. Una noción desarrollada a lo largo de un libro no equivale, a nivel de construcción de significado, a una noción desarrollada en un capítulo, un párrafo, un enunciado o incluso una palabra. El significado

En esta MDP se está utilizando el término "no didactizado" para aludir a los materiales de elaboración propia, "semididactizado" para hacer referencia a los materiales comerciales con texto auténtico y "didactizado" a los materiales comerciales con texto graduado.

Christine Nuttall propone cuatro variables de significado como criterio de selección de textos: la conceptual, la proposicional, la pragmática y la funcional. En esta MDP se excluyó la variable proposicional porque ésta sólo se circunscribe al significado que una cláusula u oración puede tener por sí misma, si no se está utilizando en un contexto. Y dado que en la lectura de un texto, el contexto es fundamental para determinar significado, se consideró inaplicable. Cfr. 1982: 80-81

pragmático tiene que ver con la actitud del escritor y su intención de que el lector la entienda. Y el significado funcional es aquel determinado por el contexto.⁵⁰

Con el fin de ejemplificar estos tipos de significados en esta MDP se presenta en la siguiente página el texto *Better Left Unsaid*, el cual está planeado utilizarse en la cuarta sesión del Curso de Formación de Profesores propuesto en esta MDP. Aquí, en primer lugar, como ejemplo de significado conceptual, se encontraron cuatro nociones del tamaño de un párrafo cada una. En la Tabla 13 se enumeran estas nociones en conexión con su número de párrafo correspondiente.

Tabla 13: Ejemplos de significado conceptual: Nociones por párrafo

Better Left Unsaid	
Párrafo	Noción
1	Durante los últimos 10 o 15 años, se ha puesto mucha atención a “decir las cosas como son”...
2	Nunca expresar los verdaderos sentimientos y reprimir todos los pensamientos que no sean positivos rara vez conduce a una comunicación constructiva
5	Sin embargo, hay cosas que es mejor dejar sin decir.
6	Es buena idea, creo, morderte la lengua diez o quince minutos antes de decir lo que piensas.

Es importante señalar que Nuttall no define el concepto de noción y que en esta MDP se está interpretando como equivalente al de *idea principal* con la acepción de oración tópico de acuerdo a la propuesta de Cunningham y Moore.

En segundo lugar, como ejemplo de significado pragmático, se encontraron cinco oraciones.

- Durante los últimos diez o quince años se ha puesto mucha atención en “*decir las cosas como son*” o “*abrirse de capa*”.
- Mi impresión es que esta exagerada *devoción* por decir lo que hay en nuestra mente nos conduce más a menudo a herir sentimientos y a *arruinar* relaciones que a la alegría y regocijo.
- Es un gran alivio darnos *el lujo* de reconocer nuestras debilidades humanas y perseguir relaciones más honestas con otros.
- Revelar un secreto cada vez que hay un problema no es una *panacea*, ni si quiera un fin en sí mismo.
- Creo que es una buena idea *morderse la lengua* diez o veinte minutos antes de decir lo que piensas.

50. Nuttall pone un solo ejemplo de significado funcional: el enunciado “Examination results are misleading”, respecto al cual afirma que, aparte de su valor “neutral”, en otro contexto puede adquirir el valor de reclamación como, por ejemplo, en subsecuencia con el enunciado “No deberían negarle el derecho de inscripción a mi hijo”. Cfr. 1982:82

En cada una de estas oraciones es posible percibir la intención del autor a través de las palabras en cursivas porque éstas no se encuentran cerca del significado “neutral”, sino que muestran el sesgo según el grado de asociación o disociación con el compromiso de verdad de la afirmación. Esto se puede analizar más gráficamente en la Tabla 14.

Tabla 14: Ejemplos de significado pragmático: Sesgo del autor

Significado pragmático	Significado neutral	Sesgo
“Decir las cosas como son” o “Abrirse de capa”	Decir las cosas con franqueza	Disociación
Devoción	Actitud	Disociación
Lujo	Oportunidad	Disociación
Panacea	Solución	Disociación
Morderse la lengua	Abstenerse de opinar	Disociación

Como se puede notar en esta tabla, la regularidad en la selección de palabras con algún tipo de exageración positiva o negativa respecto al significado neutral evidencia la tendencia generalizada del autor de disociarse del compromiso de verdad de sus afirmaciones.

Finalmente, como ejemplo de significado funcional se encontraron cinco oraciones:

- Durante los últimos 10 o 15 años, se ha puesto mucha atención a “decir las cosas como son” o “abrirse de capa”.
- La honestidad es una buena política en tanto sepamos cuál es realmente la verdad —pero la mayoría de las veces lo ignoramos.
- Es un buen objetivo alentar a los hijos a que expresen lo que realmente sienten.
- Una confrontación abierta ha salvado muchos matrimonios de malentendidos profundos y dolorosos.
- Revelar un secreto cada vez que hay un problema no es una *panacea*, ni si quiera un fin en sí mismo.

El significado que se está considerando “neutral” es el que se relaciona con la intención que se puede percibir en primera instancia de acuerdo a la forma de la oración, pero que se modifica cuando se considera en relación con otra oración ya sea precedente o subsecuente. En la siguiente tabla, de manera muy concisa, se trata de esquematizar gráficamente esta modificación de perceptibilidad de la intención del autor.

Tabla 15: Ejemplos de significado funcional: Intención alterna

Oración	Valor neutral	Contexto	Valor funcional
Durante los últimos...	Dogmatizar	Oración subsecuente	Cuestionar dogma
La honestidad...	Aconsejar parcialmente	Oración subsecuente	Desaconsejar

Es un buen objetivo...	Expresar acuerdo total	Oración subsecuente	Expresar acuerdo parcial
Una confrontación...	Justificar	Oración subsecuente	Fingir justificar
Revelar un secreto...	Expresar desacuerdo total	Oración subsecuente	Expresar desacuerdo parcial

Como se puede notar al hacer una comparación entre las columnas de valor neutral y funcional, hay una intención ostensible del autor de aparentar significar una cosa, y luego resignificar otra.

Una vez planteado el objetivo y seleccionados los textos, finalmente se diseñó el Plan de curso que se presenta a continuación.

TABLA 16: PLAN DE CURSO DE *IDEA PRINCIPAL*: ACTIVIDADES POR SESIÓN

PRIMERA SESIÓN		
Objetivo	Actividades	Materiales
1. Socializar. 2. Analizar e integrar las acepciones del concepto de <i>idea principal</i> que manejan los profesores.	1. Dinámica de integración. 2. Resolución de cuestionario. 3. Intercambio de experiencias 4. Resolución colectiva de dos ejercicios de <i>idea principal</i> (IP). 5. Debate en torno a conceptos y ejemplos personales. 6. Planteamiento de problemas y propuesta de soluciones.	1. Cuestionario de evaluación diagnóstica. 2. Proyector de acetatos 3. Gis y pizarrón. 4. Materiales del curso: 4.1. <i>Facts and Figures</i> <ul style="list-style-type: none"> The Yanomam Amazon. 4.2. <i>Speed Reading</i> : <ul style="list-style-type: none"> Most Hunters Pet Peeves.
SEGUNDA SESIÓN		
Objetivo	Actividades	Materiales
1. Presentar tres acepciones del concepto de <i>idea principal</i> de Cunningham y Moore (CyM). 2. Evaluar que dos acepciones de <i>idea principal</i> de CyM hayan sido comprendidas por el 100% de participantes: Título y Frase / Oración Temática (T y F/OT).	1. Análisis y crítica del artículo "El confuso mundo de la <i>idea principal</i> ". 2. Resolución colectiva de dos ejercicios de IP, aplicando las subdefiniciones acepcionales de CyM (T y F/OT). 3. Discusión de las respuestas 4. Debate sobre la	1. Fotocopias del artículo "El confuso mundo de la <i>idea principal</i> ". 2. Gis y pizarrón. 3. Materiales del curso: 3.1. <i>True Stories News</i> : <ul style="list-style-type: none"> Dish Soap for D 3.2. <i>More True Stories News</i> : <ul style="list-style-type: none"> The Twins of S

	<p>aplicabilidad de la propuesta de CyM para T y F/OT.</p> <p>5. Presentación de problemas y planteamiento de soluciones.</p>	
--	---	--

TERCERA SESIÓN		
Objetivo	Actividades	Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar que una tercera acepción del concepto de <i>idea principal</i> de CyM haya sido comprendida por el 100% de participantes: Palabra Clave (PC). 2. Analizar e integrar ideas sobre selección de materiales para la enseñanza de IP. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución colectiva de tres ejercicios de IP, aplicando las subdefiniciones acepcionales de CyM: T, F/OT y PC. 2. Discusión de las respuestas. 3. Debate sobre la aplicabilidad de la propuesta de CyM para PC. 4. Análisis y crítica de materiales comerciales que promueven el aprendizaje de la IP (textos y ejercicios). 5. Debate en torno a los criterios de selección de materiales comerciales. 6. Identificación de problemas y planteamiento de soluciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gis y pizarrón. 2. Materiales del curso: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. <i>Weaving It Together</i> <ul style="list-style-type: none"> • Mr. Leachim, F Grade Teacher 2.2. <i>Face to Face</i> <ul style="list-style-type: none"> • Manners.

CUARTA SESIÓN		
Objetivo	Actividades	Materiales
1. Compartir experiencias de didáctica de la <i>idea principal</i> : 1.1. Selección de textos. 1.2. Elaboración de ejercicios. 1.3. Evaluación.	1. Valoración del grado de adecuabilidad de dos textos auténticos utilizados para la enseñanza de la IP en Inglés en la ENCCH. 2. Debate en torno a los criterios de selección de textos para la enseñanza de IP. 3. Elaboración de taxonomía de ejercicios de IP. 4. Debate en torno al valor de los ejercicios de IP en el marco de la comprensión de lectura en LE. 5. Presentación de problemas y planteamiento de posibles soluciones.	1. Gis y pizarrón 2. Materiales del curso 2.1. <i>Genuine Articles</i> • Better Left Uns 2.2. <i>Thinking about World</i> • Dr Beaumont's Discoveries

QUINTA SESIÓN		
Objetivo	Actividades	Materiales
1. Conformar una carpeta de materiales. 2. Conformar bibliografía. 3. Enumerar conclusiones finales en el curso.	1. Síntesis de conceptos y ejemplos. 2. Integración de materiales como confiables. 3. Debate en torno a cuestiones	1. Fotocopias de materiales bibliográficos propuestos por los profesores y por el autor. 2. Proyector de acetatos.

<p>4. Familiarizarse con otras variables que inciden en el proceso de identificación de la <i>idea principal</i>.</p> <p>4.1. Punto de vista.</p> <p>4.2. Gramática de la narración.</p> <p>4.3. Patrones afectivos.</p>	<p>didácticas sin resolver y planteamiento de posibles soluciones.</p> <p>4. Debate en torno a otras variables que inciden en el proceso de identificación de la <i>idea principal</i>.</p> <p>5. Propuestas de seguimiento o repetición de temas</p> <p>6. Llenado de “Hojas de evaluación”.</p>	<p>3. Gis y pizarrón.</p>
--	---	---------------------------

Adriana Elizabeth Valdés Soto

El esquema de Plan de curso que se presentó en páginas anteriores se eligió porque se consideró que la rigidez de la relación entre filas y columnas podía ayudar a establecer fácilmente una relación entre objetivos, actividades y materiales con tiempos y secuencias sugeridas.

En relación con los tiempos, es importante señalar que éstos fueron calculados con base en mi experiencia como asistente a otros cursos de formación de profesores que he tomado en la ENCCH. Y respecto a la secuencia de actividades, que éstas fueron organizadas tomando como parámetro el grado de abstracción de las acepciones de *idea principal* según la escala de Sánchez y Valdés. Al respecto, es necesario aclarar que la metodología de las actividades consistió en propiciar primero la reflexión individual y luego la discusión en grupos.

Sólo resta señalar que, en retrospectiva, la columna de evaluación resulta ser demasiado flexible pues sólo establece criterios y no instrumentos ni parámetros.

Finalmente, en mayo del 2001 se impartió el curso de *Idea principal* a profesores de Inglés del Bachillerato de la ENCCH en el Plantel Naucalpan.

CONCLUSIONES

La *idea principal* no había formado parte de los programas de Inglés de la ENCCH hasta 1996, año en que entró en vigor el Plan de Estudios Actualizado (PEA). Antes, en el período que abarca de 1971 a 1985 no hubo programas de Inglés. Y en el programa vigente de 1986 a 1995 no hay referencias a este concepto ni en el marco teórico ni en las versiones esquemáticas. No se puede afirmar con certeza cuál es la causa de esta falta de atención. Pero es un hecho que en el área de comprensión de lectura cada vez se reconoce más la importancia de su enseñanza. Desde este punto de vista, la inclusión de la *idea principal* en los programas de Inglés constituyó una incorporación a una boga pedagógica.

Sin embargo, más allá de las ventajas virtuales que esto hubiera podido suponer, el beneficio real para los alumnos, en mi opinión, era cuestionable.

Esta cuestionabilidad se sustentó no sólo desde la perspectiva de la experiencia personal con alumnos en el salón de clase, sino dentro de una perspectiva más amplia en la que se consideraron los programas de Inglés de 1986 y 1996, y seis fuentes bibliográficas sobre teoría acerca de *idea principal*.

En primera instancia, como resultado del rastreo del concepto de *idea principal* en los programas de Inglés de 1986 y 1996 de la ENCCH se descubrió que, en el programa de Inglés de 1986, la *idea principal* no aparecía ni en las versiones esquemáticas ni en el marco teórico y en los programas de 1996 no estaba definida, ejemplificada ni sustentada en alguna referencia bibliográfica en el marco teórico y, aunque en las versiones esquemáticas aparecía como unidad temática, los objetivos específicos y las sugerencias didácticas eran tautológicos y por tanto no eran de mucha utilidad en la operación de enseñanza.

En segunda instancia, como parte del rastreo monográfico de la *idea principal*, se describieron y analizaron los trabajos de Wiener, Quinn, Solé, Grellet, Feverstein-Sholnik y Cunningham-Moore, y se descubrió que no hay un concepto de *idea principal* compartido en general. Wiener y Grellet no definen el concepto y no le conceden importancia a esta orfandad de definición. Solé, por propia filosofía, no define. Quinn, Feverstein y Sholnik definen, pero no hay correspondencia entre su definición y su propuesta pedagógica.⁵¹

Debido a que no había un concepto compartido de *idea principal*, se optó por afiliarse ortodoxamente a una sola propuesta teórica. Y se escogió la de Cunningham y Moore porque se consideró que su definición era la más clara y estable de las seis revisadas.

Cunningham y Moore presentan una propuesta de desambiguación terminológica a base de nueve acepciones, cada una de las cuales puede ser considerada como un concepto de *idea principal*, según la tarea preestablecida y el contexto dado. Y, a pesar de que no construyen una propuesta didáctica, proporcionan los elementos para construir una propia.

Con el fin de confirmar la validez del estudio de caso que Cunningham y Moore llevaron a cabo en Inglaterra con alumnos del magisterio, el Prof. Pablo Jesús Sánchez y yo llevamos a cabo el mismo estudio de caso en México con profesores de Inglés de la ENCCH Plantel Naucalpan. El resultado de este estudio de caso fue el mismo: no había un concepto estable de *idea principal* y, por tanto, era necesario homogeneizar.

51. Al respecto, véase la Tabla 8 del Capítulo 3 de esta MDP. 31

Para homogeneizar el concepto de *idea principal* entre los profesores del Departamento de Inglés de la ENCCH, tomando el estudio de caso de Sánchez y Valdés como análisis de necesidades, se hizo una propuesta de diseño de curso de formación de profesores.⁵²

Para el diseño del curso se siguieron tres pasos: la determinación del objetivo, la selección de materiales y la elaboración de un Plan de curso en forma de esquema.

En primer lugar, para determinar el objetivo instruccional se siguió un patrón conductista por las ventajas que implicaba la adopción de un esquema estructurante. El parámetro se basó en un estándar de ejecución grupal. Además del instruccional, se estableció un objetivo educacional, pues la consensualización ameritaba la reversión de las representaciones éticas de cursos anteriores.

En segundo lugar, dado que el concepto de *idea principal* es eminentemente semántico, para seleccionar así como para diseñar materiales se consideraron tres variables de significado: conceptual, pragmático y funcional. Esta clasificación por tipos se relaciona estrechamente tanto con el grado de dificultad acepcional como con el de didactizabilidad textual.

En tercer lugar, para la elaboración y presentación del esquema se consideró jerárquicamente más importante recuperar las experiencias de enseñanza de *idea principal* en la planeación, en el desarrollo y en la evaluación de los cursos de los profesores asistentes y colocarlas dentro de las acepciones del concepto de Cunnigham y Moore. De modo que la forma en que se planeó la organización del curso fue de la práctica a la teoría. El producto de trabajo esperado fue una carpeta de materiales.

52. Otras posibilidades de modificación hubieran sido la enmendadura o la reelaboración parcial o total de los programas (en el marco teórico y en las versiones esquemáticas), y la elaboración de materiales.

5. BIBLIOGRAFÍA

AAVV. (1971). "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades". *Documenta*. (1). 3-5.

AAVV. (1996). *Programas de estudio para las asignaturas de Inglés: I y II*. México: ENCCH.

AAVV. (1996). *Programas de estudio para las asignaturas de Inglés: III y IV*. México: ENCCH.

AAVV. (1980). *Reading and Thinking in English*. Teacher's Edition. Oxford: Oxford University Press.

Ackert, Patricia. (1994). *Facts & Figures*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Broukal, Milada. (1993). *Weaving It Together 1*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

----- (1993). *Weaving It Together 2*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

----- (1993). *Weaving It Together 3*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

- Cunningham, J.W. y Moore, W. David. (1990). "El confuso mundo de la idea principal. *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*". Tr. Begoña Jiménez. Madrid: Aprendizaje Visor. 13-28.
- Davies, Evelyn, *et al.* (1990). *Task Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, Umberto. (1994). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Tr. Lucía Baranda y Alberto Clavería. Barcelona: Gedisa.
- Ellis, Rod y Brian Tomlinson. (1989). *Reading Advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Virginia y Jenny Dooley. (1998). *Reading and Writing Targets 1*. Barkshire: Express Publishing.
- (1999). *Reading and Writing Targets 3*. Barkshire: Express Publishing.
- Grellet, Françoise. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenall, Simon y Diana Pye. (1993). *Reading 4*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartmann, Pamela y James Mentel. (1993). *Interactions Access*. México: McGraw-Hill.
- Heyer, Sandra. (1987). *True Stories in the News*. Londres: Longman.

----- (1990). *More True Stories*. Londres: Longman.

Hill, Trudy. (1978). *Finding the Main Idea and Supporting Details*. Level C. United States of America: Oceana Publications Inc.

Huizenga, Jann y María Thomas-Ruziic. (1994). *Reading Workout*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Lonon B. Linda y Linda Lee. (1994). *The Multicultural Workshop. Book 1*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

----- (1995). *The Multicultural Workshop. Book 2*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

----- (1995). *The Multicultural Workshop. Book 3*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Maley, Alan. (1988). *Reading Advanced*. Oxford: Oxford University Press.

Markstein, Linda y Louise Hirasawa. (1994). *Developing Reading Skills. Beginning*. United States of America: Heinle & Heinle Publishers.

----- (1994). *Developing Reading Skills. Intermediate 1*. United States of America: Heinle & Heinle Publishers.

Milne John & Stephen Andrews. (1987). *Focus Reading Level 2*. Oxford: Heinemann Publishers (Oxford) Ltd.

----- (1991). *Focus Reading Level 1*. Oxford: Heinemann Publishers (Oxford) Ltd.

Nuttall, Christine. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.

Popham, James. (1976). *Establishing Instructional Goals*. London: Heinemann Educational Books. Capítulo 4.

Pugh A.K. (1978). *Silent Reading: An Introduction to its Study and Teaching*. Londres: Heinemann Educational Books.

Quinn, Shirley and Susan Irvings. (1991). *Active Reading in the Arts and Sciences*. 2nd edition. USA: Allyn and Bacon.

Sánchez, S. Pablo J. y Valdés S. Adriana (1998). "El confuso mundo de la idea principal". *Desde el Sur*. 4 (11).

Sim, D. D. and B. Laufer-Dvorking. (1982). *Reading Comprehension Course: Selected Strategies*. USA: Collins ELT. 31-41.

Smith, Lorraine y Nancy Nici. (1993). *Insights for Today: A High Beginning Reading Skills Text*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

----- (1994). *Concepts for Today: A High Intermediate Reading Skills Text*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

----- (1995). *Issues for Today: An Intermediate Reading Skills Text*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

----- (1996). *Themes for Today: A Beginning Reading Skills Text*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Materiales para la Innovación Educativa (MIE). 67-94

Vogel, Virginia. (1993). *Face to Face*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Walter, Catherine. (1986). *Genuine Articles*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiener, Harvey S. and Bazeman Chavez. (1988). *Reading Skills Handbook*. Boston: Houghton Griffin Co. 80-89.

Zentella, Arturo *et al.* (1982). *Reading: Structure and Strategy*. United States of America: The MacMillan Press Ltd.

Zuchovicki , Scharkansky Silvia. (1998). *Comprensión de lectura. Inglés I*. México: Publicaciones Cultural.

----- (1998). *Comprensión de lectura. Inglés II*. México: Publicaciones Cultural.

----- (1998). *Comprensión de lectura. Inglés III*. México: Publicaciones Cultural.