

01020
8



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
LETRAS INGLESAS

DISEÑO DE UN CURSO DE FORMACION DE PROFESORES:
PROPUESTA DE PEDAGOGIZACION DEL CONCEPTO DE
"IDEA PRINCIPAL" EN EL DEPARTAMENTO DE INGLES DE
LA ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES.

INFORME ACADEMICO
DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)
P R E S E N T A:
MARIA GUADALUPE GARCIA NUÑEZ



ASESORA: LIC. GERALDINE GERLING

MEXICO, D. F.

2003.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A



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.

PAGINACIÓN DISCONTINUA

ÍNDICE

	Página
Introducción	i
1. Antecedentes	1
1.1 Plan de Estudios Antiguo (1971)	1
1.2 Plan de Estudios Actualizados (1996)	3
2. La idea principal en los programas de Inglés del Plan de Estudios Original (PEO) y Actualizado (PEA)	6
2.1 La idea principal en el Programa de Inglés del PEO	6
2.2 La idea principal en el Programa de Inglés del PEA	12
3. Inspección monográfica previa al diseño del curso	18
3.1 Wiener, Quinn, Grellet, Solé, Feverstein y ShoInik	18
3.2 Cunningham y Moore	31
3.3 Sánchez y Valdés	39
4. Diseño de curso de formación de profesores	48
Conclusiones	92
Bibliografía	100

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

B

Tablas

Tabla 1: Cuadro de actividades del Programa de Inglés del PEO (1986)	11
Tabla 2: La idea principal en las versiones esquemáticas de los Programas de Inglés del PEA (1996)	15
Tabla 3: Taxonomía de propuestas de pedagogización	30
Tabla 4: Subdefiniciones acepcionales	32
Tabla 5: Resultados del estudio de caso de Cunningham y Moore	33
Tabla 6: Datos de los profesores de la muestra	40
Tabla 7: Resultados del estudio de caso de Sánchez y Valdés	41
Tabla 8: Modelo de Cunningham y Moore	42
Tabla 9: Categorización de las respuestas	43
Tabla 10: Correlación carrera de procedencia-tipo de respuesta	45
Tabla 11: Libros de cuatro habilidades revisados para el curso	53
Tabla 12: Libros de lectura en inglés como LE revisados para el curso	54
Tabla 13: Libros de escritura en inglés como LE revisados para el curso	54
Tabla 14: Artículos revisados para el curso	54
Tabla 15: Capítulos de libro revisados para el curso	55
Tabla 16: Correspondencia espacial idea principal — párrafo en "The Yanomami of the Amazon"	61

Gráficas

Gráfica 1: Correlación antigüedad-tipo de respuesta	45
---	----

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

C

"I am beginning to understand", said the little prince. "There is a flower... I think that she has tamed me."

"It is possible", said the fox. "On the Earth one sees all sorts of things."

"Oh, but this is not on the Earth!", said the little prince.

The fox seemed perplexed, and very curious.

"On another planet?"

"Yes."

"Are there hunters on that planet?"

"No."

"Ah, that is interesting! Are there chickens?"

"No."

"Nothing is perfect," sighed the fox.

Antoine de Saint-Exupery.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

D

INTRODUCCIÓN

En el área de enseñanza de lenguas extranjeras y, particularmente en la del inglés, la mayor parte de las investigaciones han sido causa o efecto de otras investigaciones o de opiniones de investigadores muy prestigiados. Desde mi punto de vista, las experiencias de los profesores que realmente tienen alumnos e imparten clase en un salón rara vez se recuperan.

Una investigación en la University of Reading, una opinión de H. G. Widdowson o un libro de Jack Richards suelen tener más repercusión en un programa de asignatura, en un curso de formación de profesores o en un libro de texto, que la experiencia de profesores que las hayan puesto en práctica en sus contextos particulares y hayan descubierto parte de su aplicabilidad o inaplicabilidad.

En este sentido, podría decirse que algunas ideas son importadas sin pasar por una etapa de procesamiento. Por ejemplo, la adopción sin adecuaciones de la teoría de lectura de Frank Smith para fundamentar el programa de lectura en inglés como lengua extranjera (LE) del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1986, a pesar de que esta teoría había surgido como resultado de una investigación cuyo objetivo era analizar el proceso de lectura en lengua materna (L1) en niños.¹

1. Además, es interesante considerar que Smith realizó su investigación en Estados Unidos en 1969 y su teoría fue traída a una realidad de México en 1986. Para ampliar información, véase el libro Reading.

Otro ejemplo de experiencia docente no recuperada y de adopción sin procesamiento adecuado se encuentra más recientemente, en 1996, en el proceso de revisión y actualización del plan de estudios y de los programas de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH)² y es, indirectamente, el que da origen a este Informe Académico de Actividad Profesional (IAAP).

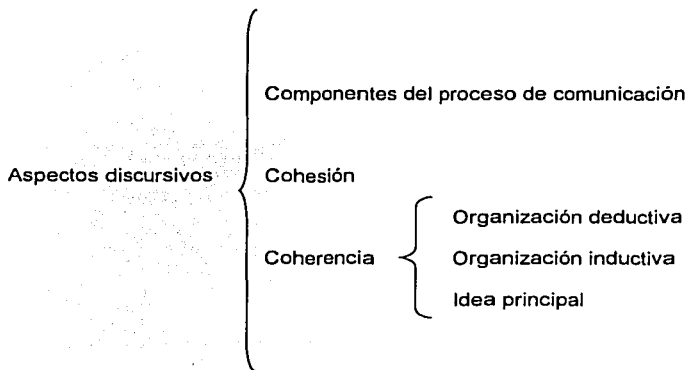
El proceso de revisión y actualización del plan de estudios y de los programas de la ENCCH se definió, a través de los medios locales de comunicación, Gaceta UNAM y Gaceta CCH, como un proceso de modificación con base en la recuperación de la experiencia docente. Pero, en el caso particular de Inglés, los cuatro programas no fueron modificados, sino reelaborados, y el CCH delegó esta responsabilidad al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

Como resultado de esta reelaboración aparecieron algunos temas que hasta el momento no han sido suficientemente aclarados, entre los cuales está el que es el corazón de este IAAP: la idea principal.³ Antes de ubicar este tema en los programas de Inglés de la ENCCH es necesario primero saber cómo éstos están organizados.

2. El Colegio de Ciencias y Humanidades se convirtió en Escuela Nacional en 1997.

3. En este IAAP no se discutirán los criterios de inclusión de los temas confusos en los programas de Inglés en general, ni en particular el de idea principal. Este tipo de discusión sería ociosa porque la localización del punto de origen del problema no ayudaría a resolverlo. Además, tampoco se van a enumerar otros temas confusos aparte del de idea principal porque más adelante no se van a establecer analogías metodológicamente útiles.

Los cuatro programas de Inglés de la ENCCH están compuestos de dos partes: marco teórico y versiones esquemáticas o programas para el profesor. El marco teórico que sostiene las versiones esquemáticas es exactamente el mismo para los cuatro programas. Las versiones esquemáticas tienen subtemas diferentes, pero hay siete temas (o unidades temáticas) comunes que comparten, uno de los cuales es el de *aspectos discursivos*, cuyos subtemas son: componentes del proceso de comunicación, cohesión y coherencia. Las organizaciones inductiva y deductiva, así como la idea principal, están subordinadas a la coherencia.⁴ Así que, hasta cierto punto, puede decirse que son "sub-subtemas", si se permite el uso de la palabra. Las relaciones de dependencia de esta descripción se pueden esquematizar de la siguiente manera:



4. El "sub-subtema" de idea principal así como el de los otros tipos de estructuras organizacionales está incluido en el subtema de coherencia. De aquí se puede desprender (pues no se define en los programas) que la coherencia se entiende como un modo de organización textual.

En el marco teórico, el concepto de idea principal no está definido y en las versiones esquemáticas algunas sugerencias didácticas no son de utilidad para la operación de enseñanza porque no proporcionan ejemplos y son tautológicas.⁵ Esta falta de fundamentación teórica y de recomendaciones prácticas confirmó la justificación de una propuesta de diseño de curso de formación de profesores cuyo objetivo fue, primero, cubrir una necesidad conceptual y, luego, otra concomitante pedagógica.⁶ La propuesta que se envió a las autoridades fue básicamente ésta:

Propuesta de curso de formación de profesores: idea principal

María Guadalupe García Núñez

La propuesta de curso de formación de profesores que se presenta en este documento se basa en el diagnóstico de conveniencia de homogeneización del concepto de idea principal que resultó de las conclusiones del estudio de caso que llevaron a cabo Sánchez y Valdés en la ENCCH en 1998 con una muestra de profesores del Plantel Naucalpan, y responde a la invitación general hecha a todos los interesados en diseñar Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TREDs) a través de la Gaceta CCH No. 919 del 5 de marzo del 2001.

5. Tautológico significa que se repite idénticamente. Por ejemplo, negocios son negocios, la vida es la vida o él es como es. En las versiones esquemáticas de los programas de Inglés de 1996 la tautología consiste en enunciar lo mismo para cada una de las tres categorías: 1. tema: idea principal e ideas secundarias; 2. objetivo: reconocer la idea principal y las ideas secundarias; 3. sugerencia didáctica: los alumnos subrayan la idea principal y las ideas secundarias. AAVV., Programas de estudio para las asignaturas de Inglés: I y II, 32, 36 Y 38.

6. Al respecto es importante aclarar que la fundamentación teórica que se propone en este IAAP no abarca la ubicación de la idea principal en abstracto en el marco de la coherencia como fenómeno discursivo, pues éste no se determina en los programas de Inglés de la ENCCH y tratar de adoptar uno implicaría forzar las sugerencias didácticas a una serie de definiciones ajenas. El propósito de este IAAP es solamente recuperar una experiencia de diseño de un curso de formación de profesores cuyo objetivo fue tratar de homogeneizar el concepto de idea principal en los profesores del Bachillerato de la ENCCH a partir de un análisis de necesidades basado en un estudio de caso.

La fundamentación teórica de esta propuesta se basa, primero, en el análisis del estudio de caso de Sánchez y Valdés y, luego, en la revisión de los trabajos conceptuales de Cunningham y Moore, Feverstein y Sholnik, Solé, y en los trabajos didácticos de Wiener, Quinn y Grellet.

El objetivo del curso es consensuar las acepciones de idea principal que son teóricamente claras y prácticamente viables.

Las expectativas del curso son tres:

- o Promover el intercambio de experiencias en torno a variables conceptuales
- o Promover el intercambio de experiencias en torno a variables didácticas
- o Homogeneizar las tres acepciones menos abstractas del concepto de idea principal de Cunningham y Moore a partir de la integración de los saberes consensuales de los profesores asistentes

De esta propuesta se deriva la estructura del presente IAAP.

En el capítulo 1 se hace una descripción del Plan de Estudios Original (PEO) del CCH y del Plan de Estudios Actualizado (PEA) de la ENCCH a fin de caracterizar los dos macrocontextos de enseñanza-aprendizaje relevantes para este trabajo por las implicaciones pedagógicas que se derivan de su implantación.

En el capítulo 2 se lleva a cabo un rastreo histórico a lo largo de los programas de Inglés del PEO y del PEA para recuperar o, en su caso, justificar la no recuperación de las raíces psicolingüísticas y discursivas de la idea principal.

En el capítulo 3 se realiza una inspección monográfica con el fin de justificar la selección de un concepto de idea principal. Básicamente se describen y analizan las propuestas teórico y/o prácticas de Wiener, Quinn, Solé, Grellet, Feverstein y Sholnik, Cunningham y Moore, y Sánchez y Valdés.

En el capítulo 4 se describe el proceso evolutivo de elaboración del curso de formación de profesores de Inglés del Bachillerato de la ENCCH que diseñé en el 2001 tomando como punto de partida las conclusiones del estudio de caso de Sánchez y Valdés a modo de análisis de necesidades. La presentación del diseño de curso tiene la finalidad de demostrar dos cosas: por un lado, que la base de la pedagogización de la idea principal es la estabilidad conceptual y, por otro lado, que la pedagogía de este conocimiento debe extenderse comenzando por los profesores, en orden escalar de abstracción de menor a mayor, según el nivel de dominio de lengua, de cultura y de desarrollo de habilidades de lectura de los alumnos. Al final de la descripción de este proceso, se presentan las Hojas de evaluación como evidencias de las que surgen y en las que desembocan las afirmaciones más importantes de este trabajo

Por último, se enumeran las conclusiones y se expone la bibliografía consultada.

**TESIS CCN
FALLA DE ORIGEN**

1. Antecedentes

1.1. *Plan de Estudios Antiguo (1971)*

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue creado en 1971. Al respecto, el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), doctor Pablo González Casanova, declaró que el ciclo de bachillerato del CCH iba a "generar una fructífera cooperación de todas las facultades y escuelas de la Universidad para la educación del joven y la formación de nuevos profesores".⁷ Según él, el plan de estudios propuesto ponía 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, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores."⁸

En la misma Gaceta UNAM donde se publicaron las declaraciones del doctor Pablo González Casanova, aparecieron también las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios. Ahí, se decía que los alumnos podrían, sin asistir a clases, acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en el que demostrarán su capacidad de traducción y comprensión del inglés o del francés.

7. Gaceta UNAM, Tercera Época, Vol. II, Número extraordinario, 1º de febrero de 1971.

8. Ibidem.

Cuando se creó el CCH, se pensó en lograr un cambio cualitativo en la educación media superior. El objetivo era oponerse a la educación tradicional, en la que el estudiante era solamente un objeto al que se tenía que llenar de conocimientos, y proponer que el estudiante fuera el sujeto de su propia formación; que fuera responsable de su aprendizaje.

En cuanto a Inglés, en particular, se pensó que el estudiante podía aprender fuera del CCH, y que sólo con presentar un examen de certificación de conocimientos de traducción era suficiente para continuar sus estudios en la UNAM. No se pensó en tener clases tradicionales de idiomas.

Al principio, no hubo programa de Inglés. Así que los profesores del CCH fueron al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM para que los asesoraran. En ese momento en el CELE empezaban a aplicar un método audiolingual llamado The Written Word de Thomas Garst. Este método se aplicaba en un laboratorio de idiomas. El alumno estudiaba 60 lecciones de 30 minutos con ayuda de audifonos. El profesor solamente daba instrucciones y aclaraba dudas antes y/o después de las grabaciones.

Este método estaba diseñado para cubrirse en un total de 50 horas. Así que Inglés terminó siendo un curso impartido a razón de media hora diaria durante un semestre en vez de constar de 260 horas en total e impartirse 3 horas a la semana en 1º y 2º semestres y 4 horas a la semana en 3º y 4º.

En 1976, cuando los profesores de Inglés del CCH se dieron cuenta de que el aprendizaje de los alumnos era muy deficiente, el curso se amplió a una hora diaria durante un año, con clases vivas. Se siguió utilizando The Written Word, y se incluyó El inglés como medio de comunicación.

En 1983 se dismantelaron los laboratorios y se transformaron en aulas, las clases fueron de sesenta minutos y se impartieron dos veces a la semana. En el período de 1983 a 1985 se elaboró el programa de Inglés. El objetivo general del curso fue "el alumno expresará en español por escrito las ideas contenidas en textos auténticos en inglés"⁹

Finalmente, en 1988, el curso de Inglés adquirió su forma definitiva: una duración de tres horas a la semana por dos semestres. Y así permaneció hasta 1995.

1.2 Plan de Estudios Actualizado (1996)

Según fuentes oficiales de la propia Institución, debido principalmente a tres factores, entre otros, se decidió iniciar una revisión del Plan de Estudios Original (PEO). Uno de ellos era que el egreso en tres años rara vez superaba el 30% de cada generación, otro era que se encontraron algunas deficiencias de los alumnos en habilidades básicas, y, por último, se encontró que los alumnos tenían información insuficiente al ingresar a ciertas licenciaturas.¹⁰

9. Camacho Iñiguez, Nelly y Silvia Ruiz Jiménez. Gula Práctica, p. 12.

10. Cfr. Bazán L. José de J. et al. Cuadernillo 40. En todo este punto la fuente referencial es la misma. No hay otra.

Según la fuente oficial referida en el pie de página anterior, además de estos tres factores, las observaciones que la comunidad docente había formulado y las aportaciones de grupos de profesores acerca de problemas curriculares llevaron a la entonces Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB) a justificar la revisión del plan y de los programas de estudios en 1991.

En general, las modificaciones no consistieron en desechar completamente unos "aspectos" para substituirlos por otros, sino en recuperar. Entre otros puntos de la concepción del PEO, se recuperaron los siguientes:

- La caracterización del bachillerato como un bachillerato universitario, propedéutico, general y único, que no exige opciones vocacionales prematuras e irreversibles.
- La opción de un bachillerato de cultura básica.
- El reconocimiento del alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación.
- La orientación del plan de estudios a facilitar que los educandos aprendan a aprender ofreciéndoles la posibilidad de repelir y asimilar conscientemente su propia experiencia de conocimiento.
- El papel del profesor como facilitador del proceso de aprendizaje y no como instructor.
- La organización del aprendizaje por semestres, para subrayar el proceso de recuperación de la experiencia [...] y una mejor graduación y especificación de objetivos y contenidos.
- La distinción entre los cuatro primeros semestres, con asignaturas universalmente obligatorias por indispensables, y los semestres quinto y sexto, donde el alumno ejerce una libertad de elección regulada de las asignaturas que cursará, para la profundización en algunos campos específicos de su interés y la preparación inmediata para cursar con éxito su opción profesional.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Estos principios se conservaron porque se siguieron considerando útiles. La razón principal por la que se actualizaron radicó en la intención de ofrecer más atención directa a los alumnos en las materias básicas, lo cual se tradujo literalmente en un aumento de la duración modular de las clases.

Otra de las razones por las que se actualizaron los programas es que se consideró que había algunos aspectos que todavía podían ser funcionales si se renovaban, como algunos enfoques, métodos y temas, o si se ampliaban, como Inglés.

En el proceso de revisión del PEO, se siguió una estrategia de aproximaciones, es decir, de formulaciones tentativas, discutidas y modificadas sucesivamente, acerca de los problemas curriculares y de sus posibles soluciones.

De estas aproximaciones surgieron tanto las propuestas de programas de las asignaturas como las de modificaciones del PEO, todas las cuales se presentaron a la comunidad del CCH y a diferentes instancias universitarias. El proceso de revisión duró cuatro años (1992-1996).

Finalmente, como resultado de este proceso, surgió el Plan de Estudios Actualizado (PEA), cuyo objetivo es "formar alumnos sujetos de la cultura, capaces de aprender a aprender, de acuerdo con el modelo educativo del CCH, por medio de una docencia de mayor calidad en ciencias y humanidades".

2. La idea principal en los programas de Inglés del Plan de Estudios Original (PEO) y Actualizado (PEA)

En esta parte del Informe Académico se va a rastrear el concepto de idea principal en los programas de Inglés de Plan de Estudios Original (PEO) del CCH en 1971 y del Plan de Estudios Actualizado (PEA) de la ENCCH en 1996. Este rastreo va a consistir en la búsqueda del concepto desde una perspectiva psicolingüística y discursiva¹¹ en el marco teórico y en las versiones esquemáticas (programa para el profesor).

2.1 La idea principal en el programa de Inglés del PEO

En el período que abarca de 1971 a 1985 no hubo programa de Inglés. Por esta razón, el programa que se revisará es el que se implantó en 1986, al cual se denominó Guía práctica. El rastreo del concepto de la idea principal va a consistir en la descripción de cada una de las bases teóricas por separado y en el análisis de todas en conjunto para llegar a una conclusión parcial.

11. La definición de un concepto depende del marco teórico adentro del cual está colocada. Por eso es necesario aclarar que hay una diferencia importante entre definir el concepto de idea principal desde un punto de vista psicolingüístico, en el que la lectura se define como un proceso mental [múltiple o unitario], que desde uno discursivo, en el que la lectura se define como un hecho de la lengua.

El marco teórico de la Guía práctica tenía cinco bases:

1. la teoría de la educación para la libertad de Paolo Freire
2. la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget
3. la teoría de aprendizaje de lengua de Widdowson
4. la teoría del procesamiento psicolingüístico de Frank Smith
5. la teoría de la metodología negociativa de Christopher Candlin

En primer lugar, la teoría de la educación para la libertad se basó en la propuesta educativa de Paolo Freire en la Pedagogía del oprimido. Básicamente, lo que se recupera de la filosofía freiriana son tres concepciones: la superación de la contradicción opresores-oprimidos, la concepción "bancaria" de la educación como instrumento de la opresión y la dialogicidad, como práctica de la libertad.

La superación de la "contradicción opresores-oprimidos", es la condición en la que se tiene la conciencia de que nadie puede educar a nadie ni educarse a sí mismo; sino que todos nos educamos entre sí con la mediación del mundo. La "concepción bancaria" de la educación como instrumento de la opresión es la condición educativa en la que el aprendiente se concibe como un banco en el que el enseñante deposita sus conocimientos. La concepción de la dialogicidad como práctica para la libertad es la condición en la que el contenido de la comunicación no es visto como una imposición o donación de conocimiento, sino como la entrega y devolución dialéctica de información realizada de forma organizada, sistemática y acrecentada.

En segundo lugar, la teoría de desarrollo cognoscitivo se basó en la propuesta epistemogenética de Jean Piaget, según la cual, a través del análisis de las nociones y operaciones mentales en el curso del desarrollo del niño, se puede llegar a comprender que hay mecanismos formativos de la inteligencia que sólo se pueden activar y operar cuando se ha alcanzado el grado de madurez psicológico y experiencial necesario.¹²

En tercer lugar, la teoría de aprendizaje de lengua en la que se basó la Guía práctica provino de la propuesta de H. G. Widdowson en el libro Teaching Language as Communication, la cual se centra en el desarrollo de las capacidades para componer oraciones para comunicarse, en el entendimiento de que un acto de comunicación implica expresar una proposición (proposition) y una intención (illocutionary act). Las proposiciones se atribuyen al mensaje y las intenciones al emisor. Widdowson denomina cohesión a la unión de mensajes o proposiciones en un discurso y coherencia a la unión de intenciones inherentes a cada uno de estos mensajes.

En cuarto lugar, la teoría de procesamiento psicolingüístico se basó en el libro Reading de Frank Smith, según quien un lector busca significados en vez de palabras o frases. Para Smith, la lectura es procesamiento de información visual (la que está impresa en el texto) y no visual (la que está en el lector).

12. Para ampliar y profundizar sobre la predeterminabilidad de los niveles cognitivos máximos en las cuatro etapas de desarrollo epistemogenético, ver Taylor, J. (1996). Piagetian perspectives on understanding children's understanding. Childhood Education, 258-259.

El procesamiento de información visual depende del reconocimiento de claves sintácticas y semánticas transformadas en unidades de significado (chunks). El procesamiento de información no-visual depende del conocimiento del mundo de cada lector. De aquí que la lectura sea un proceso personal puesto que cada individuo posee una "teoría del mundo" diferente.

Smith afirma que los seres humanos estamos equipados con la habilidad innata de leer y que por eso el aprendizaje de la lectura no implica el desarrollo de ninguna habilidad. Se puede aprender a leer leyendo, con la condición de que lo que se lea tenga sentido para el que lee; es decir, que esté relacionado con lo que sabe.

Finalmente, la teoría de la metodología negociativa provino del libro The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching de Christopher Candlin y Michael Breen. Esta propuesta metodológica se basa en el desarrollo de tres habilidades: la de interpretar, la de negociar y la de expresar. La negociación puede ser psicológica o social. La negociación psicológica es el resultado del acomodamiento de los conocimientos nuevo y previo. La negociación social es el resultado del consenso de ideas, afectos y roles sociales y depende del desarrollo de tres sistemas de conocimientos: el ideacional (las ideas que queremos transmitir), el interpersonal (las convenciones de comunicación) y el textual (las reglas gramaticales).

De la descripción de la bases teóricas psicolingüística y discursiva [las filosóficas y la metodológica no son relevantes para este rastreo] del marco teórico puede desprenderse que no hay ninguna referencia a la noción de idea principal ni como grado de comprensión desde una perspectiva de lectura como proceso ni como tipo de estructura organizacional desde un punto de vista del análisis del discurso.

En cuanto a las versiones esquemáticas, es importante aclarar que la Guía práctica no tenía estrictamente un programa para profesor. Lo que había era un "cuadro de actividades" compuesto por cuatro columnas: la primera tenía la etiqueta "propósito de lectura"; la segunda, "tipo de lectura a desarrollar"; la tercera, "proceso de lectura (habilidades)"; y, finalmente, la cuarta, "elementos lingüísticos". (Ver Tabla 1)

En la primera columna estaban planteadas dos preguntas: ¿por qué? [y] ¿para qué se lee [un texto]? En la segunda estaban enumerados tres tipos de lectura de acuerdo a la taxonomía de Pugh. En la tercera estaban enumeradas las habilidades de lectura a desarrollar en los alumnos. En la cuarta columna estaban enumerados algunos temas gramaticales y uno discursivo: "uso de conectores".

Las preguntas, los tipos de lectura, las habilidades y los temas gramaticales estaban relacionados por columna a base de flechas.

Tabla 1: Cuadro de actividades del Programa de Inglés del PEO (1986)

Objetivo: El alumno expresará en español, oralmente o por escrito, las ideas contenidas en un texto en inglés a nivel bachillerato.

Propósito de lectura	Tipos de lectura a desarrollar	Procesos de lectura Habilidades	Elementos lingüísticos
¿Por qué?	Lectura global	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar capacidad de observación • Utilizar su conocimiento del mundo y de la materia • Utilizar la redundancia • Desarrollar estrategias para interpretar vocabulario desconocido • Considerar el valor del contexto para encontrar significados • Leer para obtener significados • Reconocer que existen diferentes tipos de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempos verbales • Uso de auxiliares • Verbos regulares e irregulares • Voz pasiva • Uso de afijos • Uso de conectores • Preposiciones • Uso de adjetivos (posición) • Pronombres • Adjetivos posesivos y demostrativos • Posesivo sajón • Etc.
¿Para qué?	Lectura para obtener información específica		
Se lee un texto	Lectura detallada		



TESIS C I N
 FALLA DE ORIGEN

En este cuadro de actividades no aparece el tema de idea principal en ninguna columna. Sin embargo, en la parte IV de la Guía práctica, donde se hace una clasificación detallada de actividades, hay dos subtemas que sí se relacionan: "palabra clave" y "tema". Pero no se definen ni se ejemplifican.

2.2 La idea principal en los Programas de Inglés del PEA

Con la actualización del Plan de Estudios de la ENCCH 1996, la materia de Inglés, cuyo curso hasta 1995 se impartía en un año, se desdobló en cuatro asignaturas (Inglés I, II, III y IV) impartidas en cuatro semestres, cada una de las cuales cuenta con un programa. Los programas de las cuatro asignaturas comparten el mismo marco teórico, pero tienen versiones esquemáticas diferentes.

La lectura en el marco teórico de los programas de Inglés del PEA 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.

Para fundamentar la visión psicolingüística de lectura se consideran las propuestas de aceptación y rechazo de hipótesis de Goodman y la de estilos de lectura de Pugh.

En el marco teórico no hay definición ni ejemplos del concepto de idea principal. Aunque hay dos alusiones generales al contexto discursivo:

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.¹²

En esta cita, hay una alusión al discurso escrito. Pero no hay ninguna referencia al concepto de idea principal. Además, no se precisa cuál tipo de discurso: según Austin, Searle, Strawson (escuela inglesa de actos de habla), según Benveniste, Charodot o Hammond (escuela francesa de enunciación) o según cualquier otro. Esta imprecisión impide rastrear el concepto de idea principal en las fuentes bibliográficas de respaldo.

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**).¹³

13. **ibid.**, p. 6

14. **ibid.**, p. 12.

En esta cita hay una alusión al concepto de coherencia, definido por default como organización textual. Sin embargo, esta definición, que tendría que ver con el concepto de idea principal como forma de estructura organizacional, no se sustenta en una referencia bibliográfica.

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 2)

Tabla 2: La idea principal en las versiones esquemáticas de los Programas de Inglés del PEA (1996)

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

PROGRAMA DE INGLÉS III			
Unidad	Tema	Objetivo específico	Sugerencia didáctica
Unidad 1	Organización textual	Reconocer la idea principal e ideas secundarias en un texto	Los alumnos ven cómo está organizado un texto desde el punto de vista de ideas principales y secundarias; analizan qué medios utiliza el autor para expresar su idea principal y los comparan con los medios para expresión de las ideas secundarias. (18)
Unidad 2	Organización textual: • Idea principal / Ideas secundarias en el texto	Identificar la organización deductiva de un texto (idea principal 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 está organizado el texto desde punto de vista de la inducción y deducción, y discuten cómo el autor lleva la organización inductiva o deductiva del texto y qué medios usa para su propósito: ver la función de los conectores en presencia. (21)

* El tema de la idea principal no aparece en ninguna de las unidades temáticas del Programa de Inglés I.

15

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

16

Unidad 2	<ul style="list-style-type: none"> Organización deductiva: idea principal o general al principio seguida de las ideas secundarias o de apoyo 	Identificar la idea principal y las ideas secundarias para observar la construcción inductiva o deductiva del razonamiento (sentido).	Los alumnos identifican las ideas principales de las secundarias y establecen el razonamiento generalizante (la parte por el todo) o particularizante (el todo por la parte). Distinguen los conectores presentes para "armar" esta organización. (21)
	<ul style="list-style-type: none"> Organización inductiva: ideas secundarias o de apoyo seguidas por un resumen de éstas 	Identificar la oración tópica a nivel de párrafo seguida de la o las ideas secundarias o de apoyo.	Los alumnos subrayan la oración tópica de cada uno de los párrafos de un texto y establecen la relación entre ellas así como entre las oraciones de apoyo. Este ejercicio será indispensable en la construcción del resumen. (21)
Unidad 3	Organización del texto en párrafos.	Identificar la organización del texto en párrafos.	Los alumnos leen la primera oración de cada párrafo, discuten si ésta expresa la idea del párrafo, ven cómo se refleja la idea principal e ideas secundarias en cada párrafo del texto, y discuten la función de cada párrafo en la organización textual. (25)

PROGRAMA DE INGLÉS IV

Unidad	Tema	Objetivo específico	Sugerencia didáctica
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 las ideas principales de cada párrafo y los alumnos encuentran las secundarias o viceversa, para que finalmente y por medio de cuadros o esquemas los alumnos muestren la organización textual. (31, 34, 37)

TESIS C/N
FALTA DE ORIGEN

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.¹⁵

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. La heterogeneidad que resulta de esto razonablemente justifica la intención de proponer una noción estable y de ofrecer una propuesta de pedagogización.

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

3. Inspección monográfica previa al diseño del curso

Con el fin de fundamentar el diseño de curso se buscó un marco teórico en el que hubiera una definición clara del concepto de idea principal y ejemplos ilustrativos. Esta búsqueda técnicamente consistió en una inspección monográfica en el área, es decir, en la descripción y análisis del trabajo de diferentes lingüistas cuyas publicaciones exhibieran una propuesta de definición y/o de ejercicios.

Los trabajos que se revisaron se expondrán en el siguiente orden: 1. los que se descartaron; 2. el que se eligió; y 3. el que justifica la elección de la base teórica y la necesidad de diseño de curso. En cada punto, primero hay sólo descripciones; después, análisis.

3.1 Wiener, Quinn, Grellet, Solé, Feverstein y Sholnik

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.¹⁶

Con 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.¹⁷

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, Wiener hace una propuesta de didactización 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.¹⁸

De la propuesta oracional, Wiener desplaza la mirada hacia el párrafo para cuya obtención de la idea principal propone sumar las ideas claves de cada oración.

16. Wiener, Harvey and Bazeman Chávez. Reading Skills Handbook. p. 81

17. Ibidem.

18. Ibid. p. 80-81

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.¹⁹

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"²⁰ 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 pedagogización, primero, a nivel de oración y, luego, a nivel de párrafo.

The key idea of a sentence, paragraph, chapter or book is the main thought or principal idea about the topic that the autor 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.²¹

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".²²

19. Ibid. p. 64

20. Ibidem.

21. Quinn, Sherley and Susan Irvings. Active Reading in the Arts and Sciences. p. 64

22. Ibid. p. 65

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.²³

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*".²⁴

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.²⁵

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

23. ibidem.

24. ibidem.

25. ibidem.

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.²⁶

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 enorme destrucción: haciendo que se caigan edificios, matando gente, provocando incendios y dañando las tuberías maestras de agua.²⁷

Isabel Solé no tiene una propuesta de pedagogización 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.

26. *ibidem*.

27. *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.²⁸

Sin embargo, después de la revisión referencial, a pesar de no afiliarse ortodoxamente a ninguna de las propuestas, Solé reconoce la utilidad de diferenciar entre los conceptos de tema, resumen e idea principal.

Sin ninguna definición estable para comenzar, Solé hace tres recomendaciones 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.²⁹

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.

28. Solé, Isabel. Estrategias de lectura. p. 138

29. Ibid., p. 140



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.³⁰

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.³¹ Pero no justifica teóricamente esta visión discursiva ni tampoco desarrolla explícitamente una propuesta metodológica de pedagogización.³² 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 focussed 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.³³

30. Ibid. p. 141-142

31. Grellet, Francoise. Developing Reading Skills. p. 97

32. 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.

33. Ibid. p. 93

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.³⁴
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.³⁵

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 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.³⁶

34. *Ibid.* p. 99

35. *Ibid.* p. 99-100

36. Feverstein, Tammar and Miriam Scholnik. Enhancing Reading Comprehension, p. 93

Feverstein y Scholnik parten de esta definición para hacer una propuesta de pedagogización 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.³⁷

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.³⁸

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:

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).³⁹

37. *Ibid.* p. 94

38. *Ibidem.*

39. *Ibid.* p. 95

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

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.

Por un lado, la primera implicación del reconocimiento de la idea principal es la identificación de la categoría funcional teóricamente subordinable al tipo de estructura organizacional. Y, por otro lado, 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 estas cinco nociones de idea principal hay cierta falta de claridad que las hace no recomendables para pedagogizarse. 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.

Con Quinn pasa algo parecido a lo de Wiener. Sus definiciones, a nivel de oración, oscilan ambigüamente 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 de idea principal.

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 pedagogización, 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.

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 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.

La propuesta de Solé se ubica en un contexto más amplio que el párrafo: el texto; y parte de la base de que la pedagogización 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?

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

Estas propuestas de pedagogización, entendidas como técnicas de enseñanza, estrategias de aprendizaje, o instrucciones para ejercicios en el salón de clases, según cada definición particular, pueden taxonomizarse según la clasificación que aparece en la Tabla 3.

Al analizar esta tabla, es posible notar, al igual que con las definiciones, que algunas propuestas de pedagogización no son claras. 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 Sholnik).

Tabla 3: Taxonomía de propuestas de pedagogización

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 típico.
2. Quinn	Oración: La idea principal 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 idea principal	Crear conciencia de que lo principal depende del objetivo
4. Grellet	Párrafo: No ofrece	Encontrar la oración más general
5. Feverstein y Sholnik	Texto: La más prominente en una jerarquía de ideas.	Encontrar el patrón estructural

Además de la visible falta de correspondencia en la tabla anterior entre las unidades binarias incompletas definición-vacío de propuesta / vacío de definición-propuesta, también hay cierta falta de correspondencia entre las unidades binarias completas.

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 típico explícita.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

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 pedagogización.

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 pedagogización 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 pedagogización.

3.2 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 4)

Tabla 4: Subdefiniciones acepcionales⁴⁰

Idea principal ⁴¹	
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.

40. 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.

41. 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)*. p. 18

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:

Se dice que algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto. Casi cegados, comienzan a tambalearse y a rumiarse 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.⁴²

Los datos que arrojó el estudio de caso aparecen en la Tabla 5.

Tabla 5: Resultados del estudio de caso de Cunningham y Moore

PORCENTAJES POR CATEGORÍAS ⁴³			
	Profesores	Estudiantes del Magisterio	Alumnos de 6° 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

42. Ibid. p. 17

43. Ibid. p. 20

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

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.

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.*⁴⁴

44. *Ibid.* p. 21

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 pedagogización. 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.

Directrices

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?⁴⁵

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, hay lecturas en las que el que escribe o el que lee pueden imponer su propia organización.

45. ibid. p. 22-26

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".⁴⁶

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.

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.

46. *Ibid.* p. 24

Las directrices 1, 2, 4 y 5 resaltan indirectamente [éste no parece ser el objetivo de Cunningham y Moore] la necesidad de producir una instrucción clara y precisa; las directrices 3 y 6 se centran en el alumno: aquella en uno de los rasgos cognitivos; ésta, en uno de los afectivos: la sensación de libertad.

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.

Recomendaciones:

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 complejo⁴⁷

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

47. *Ibid.* p. 27-28

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 pedagogización. Sin embargo, la claridad de la mayoría de sus subdefiniciones por acepción y la utilidad de algunas de sus recomendaciones para la enseñanza hacen que, de los trabajos revisados, sea el más apropiado para seleccionarse.⁴⁸

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. Esto reafirmó la hipótesis de conveniencia de afiliación.

48. Una de las ventajas de esta propiedad de ser seleccionable (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 Sholnik coinciden con la propuesta de acepción de frase temática de Cunningham y Moore.

3.3 Sánchez y Valdés

Cronológicamente, el trabajo de Sánchez y Valdés fue revisado antes que el de Cunningham y Moore. Sin embargo, este capítulo se ha organizado de tal manera que sea posible ver, deductivamente, cuáles fueron los pasos que se dieron para llegar, desde la búsqueda de una teoría general de idea principal, hasta un estudio de caso específico que validara la transpolación de las conclusiones de Cunningham y Moore a otro contexto. Por eso aparece después.

La importancia de describir el estudio de caso de Sánchez y Valdés radica en valorar la posibilidad de adaptación de una teoría inglesa de desambiguación terminológica del concepto discursivo de idea principal a una realidad de enseñanza de lectura en LE en un bachillerato mexicano.

La justificación del estudio de caso de Sánchez y Valdés se basó en la falta de una definición formal y explícita del concepto de "idea principal" en los programas vigentes de Inglés en particular y en la falta de claridad respecto al concepto de idea principal en general.

El objetivo de este estudio fue demostrar que las conclusiones de Cunningham y Moore en Inglaterra en L1 con profesores y estudiantes del Magisterio y con niños de sexto grado de primaria tenían validez con profesores de Inglés del Plantel Naucalpan de la ENCCH.

El estudio de caso de Sánchez y Valdés se llevó a cabo durante el Semestre Lectivo 98-1. En primer lugar, se caracterizaron los 11 profesores de la muestra por área de especialidad y por antigüedad laboral. (Ver Tabla 6)

Tabla 6: Datos de los profesores de la muestra

CARACTERIZACION	
Por área de especialidad	Por antigüedad laboral
<ul style="list-style-type: none"> • 8 profesores egresaron de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés o Letras Inglesas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 profesores tenían más de un año impartiendo el curso de lectura en inglés como lengua extranjera en la ENCCH
<ul style="list-style-type: none"> • 3 profesores egresaron de otras carreras. 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 profesores tenían menos de un año.

En segundo lugar, se describió el procedimiento de recabación de datos:

1. Por un lado, se proporcionó una hoja en la que estaba escrito el pasaje de los caballos.⁴⁹
2. Por otro lado, se les proporcionó otra hoja y se les pidió que escribieran la idea principal de ese texto y que definieran el concepto, en general.

En tercer lugar, se presentaron las respuestas que obtuvieron (Ver Tabla 7) y se compararon con el modelo de Cunningham y Moore (Ver Tabla 8).

49. Este pasaje es el que aparece previamente en la página 32 de este IAAP.



Tabla 7: 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.	Se deben formular tres preguntas básicas: 1) de qué o quién se habla 2) qué punto se trata de esa persona o cosa y 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	

Tabla 8: Modelo de Cunningham y Moore

IDEA PRINCIPAL		
Clasificación	Definición	Ejemplo
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	Los caballos no siempre saben lo que les conviene
3. Palabra clave	Palabra o término que etiqüete aquel 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 etiqüete el contenido de un pasaje sin especificar nada sobre el mismo	¿Qué ocurre cuando los caballos comen tragacanto?
8. Asunto	Una única palabra, término 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 encaje en los apartados anteriores. Aquí se incluirán todas las respuestas literales y críticas	

Sánchez y Valdés clasificaron las respuestas de los profesores de Inglés de la ENCCH dentro de las categorías acepcionales de Cunningham y Moore, y concluyeron que, los resultados habían sido esencialmente los mismos: no había un concepto común de idea principal y la "poca" mayoría había elegido la opción "tema". (Ver Tabla 9)

Tabla 9: Categorización de las respuestas

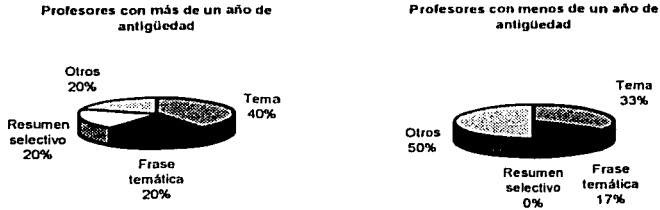
Profesor	Idea principal del texto	Categoría
1	Las reacciones que produce el tragacanto en los caballos que los conduce hasta la muerte.	Resumen selectivo
2	Las repercusiones que sufren los caballos al comer tragacanto.	Tema
3	Las consecuencias que la ingestión del tragacanto causa en los caballos.	Tema
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 antes de su muerte.	Otros
11	El motivo de la locura de los caballos	Otros

La única diferencia —aunque de gran importancia— entre los resultados obtenidos en la investigación de Cunningham y Moore y los obtenidos en el estudio de caso de Sánchez y Valdés radica en la variable de “Otros”, cuyo nivel de frecuencia es exactamente igual al de “Tema”, lo cual implica un mayor grado de incidencia de variables parásitas y, por tanto, de descontrol del concepto.

Estadísticamente, Sánchez y Valdés valoraron que el hecho de que un 36.36% de las respuestas del estudio hubiera caído dentro de la categoría de “Otros” aunado al hecho de que un 27.27% haya caído en otras categorías diferentes a las de “Tema” reflejaba claramente que el índice de heterogeneidad (63.63%) era mayor que el de homogeneidad (36.36%), y que esto demostraba la necesidad de aclarar el concepto de idea principal entre los profesores de Inglés del Plantel Naucalpan, en particular y, por extensión, de los profesores del Departamento de Inglés de la ENCCH, en general, más aún, considerando que el índice de homogeneidad era fortuito, pues no se había equiparado el concepto de idea principal con el de tema ni dentro ni fuera de los programas de Inglés.

En adición, Sánchez y Valdés encontraron que el perfil de los profesores [entendido, según los programas de la materia, como tener experiencia en el campo de la enseñanza de lectura en inglés como lengua extranjera en la ENCCH y como ser egresado de la carrera de Letras Inglesas o Enseñanza del Inglés] había producido poca variación en los resultados. (Ver Gráfica 1 y Tabla 10)

Gráfica 1: Correlación antigüedad-tipo de respuesta



Del análisis de estas gráficas, Sánchez y Valdés concluyeron que, aunque la experiencia en el campo de la enseñanza de lectura en inglés había parecido influir en los resultados, esta influencia no era significativa, considerando que la diferencia era de un 7% tanto en los niveles de homogeneidad (40%-33% en la categoría de "Tema") como en los de heterogeneidad (60%-67% en las otras categorías) conceptual.

Tabla 10: Correlación carrera de procedencia-tipo de respuesta

Categoría aceptcional	Profesores de Letras Inglesas o Enseñanza del Inglés	Profesores de otras carreras
1. Frase temática	0%	67%
2. Resumen selectivo	11%	0%
3. Tema	45%	0%
4. Otros	44%	33%

En la Tabla 10 se puede observar que el índice de heterogeneidad fue más alto en los profesores egresados de Letras Inglesas o Enseñanza del Inglés (55%) que en el de los de otras carreras (33%), mientras que el índice de homogeneidad se asoció con el concepto de "Tema", en el caso de los profesores de Letras Inglesas o Enseñanza del Inglés, y con el de "Frase temática", en el de los profesores egresados de otras carreras.

Estos datos reforzaron la hipótesis de que había poco control sobre el concepto de idea principal y que era necesario materializar la propuesta de homogeneización conceptual. La falta de correspondencia entre el nivel de ejecución esperado de acuerdo al perfil del profesor y el nivel de ejecución factual no se discutió.

Después de haber justificado la necesidad de homogeneizar el concepto de idea principal, Sánchez y Valdés hicieron una propuesta de pedagogización basada en la jerarquización de tareas de identificación de la idea principal por grado de dificultad, comenzando por las relativamente más sencillas, según el grado de abstracción:

(1) Título

(2) Palabra clave

(3) Frase temática

(4) Asunto

(5) Resumen selectivo

(6) Esencia

(7) Tema

(8) Interpretación

(9) Tópico

Así, retomando la propuesta de Sánchez y Valdés en el artículo "El confuso mundo de la idea principal", se diseñó un curso de formación de profesores dentro del Programa de Recuperación de la Experiencia Docente de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH).

4. 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 (ENCCCH) desde 1996, a través de su Secretaría Académica, ha organizado cursos cuyo objetivo principal 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.⁵⁰

Para diseñar el curso se siguieron tres pasos: planteamiento del objetivo, selección de textos / ejercicios y presentación del esquema de trabajo.⁵¹ El objetivo que se planteó fue:

El 100% de los profesores consensualizará tres acepciones del concepto de idea principal de acuerdo a la propuesta de Cunningham y Moore, al clasificar tres ejercicios con textos comerciales y tres con auténticos.

50. Esta propuesta aparece en la introducción de este IAAP.

51. En este IAAP no se describirán las cinco etapas administrativas del proceso de aprobación de diseño de curso (1. presentación escrita en el Departamento de Formación de Profesores de la ENCCCH; 2. Primera presentación oral en junta de funcionarios; 3. Primera discusión de modificaciones sugeridas en la primera junta de funcionarios; 4. Segunda presentación oral en junta de funcionarios; 5. Segunda discusión de modificaciones sugeridas en la segunda junta de funcionarios) porque se va a priorizar la presentación causal (argumentación) sobre la cronológica (narración).

Para plantear este objetivo se tomó en cuenta como criterio principal la fijación de un marcador. Y, como se puede desprender del hecho de que el estándar de ejecución esté planteado en forma conductual, el objetivo está pensado desde un punto de vista de teoría de aprendizaje conductista. En el conductismo, un marcador es un parámetro de evaluación; normalmente, una conducta observable como elaborar un esquema, resolver un cuestionario o escribir un resumen.⁵² En el constructivismo, un marcador es un enunciado que define una unidad abstracta de evaluación de evidencias, sin sesgos.

A pesar de que la teoría de aprendizaje que fundamenta las asignaturas de la ENCCH es el constructivismo, se prefirió un marco conductista para el objetivo, pues se consideró que la permisividad inherente a un objetivo constructivista no era didácticamente recomendable.

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.

52. Al respecto es importante señalar que el constructivismo tiene una tendencia hacia la individualización manifiesta en el reconocimiento de la valdez de diferentes puntos de vista. Por el contrario, el conductismo tiende a la generalización de las conductas observables manifiestas en el desempeño estándar de un tipo de acto.

La flexibilidad del curso en términos de una posible sub-elección o elección condicionada de objetivo presupuso el diseño de un cuestionario de evaluación diagnóstica (pre-assessment).

CUESTIONARIO

Este cuestionario sólo tiene el objetivo de propiciar la discusión en torno al concepto de idea principal en el TRED Intersomestral 01-1 / 01-2 que se está impartiendo en el Plantel Naucalpan de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Gracias por colaborar.

1. ¿Cómo enseñas la idea principal (IP)?

2. ¿Cómo evalúas la IP?

3. ¿Qué características debe tener un texto para que tú lo consideres apropiado para enseñar la IP?

4. ¿Qué tipo de ejercicio te parece más adecuado para enseñar la IP?

5. ¿Consideras adecuado enseñar a redactar IPs en español como parte de la tarea de enseñar a identificar IPs en textos en inglés? ¿Por qué?

6. ¿Cómo autoevalúas tu trabajo como enseñante de la IP en lengua extranjera (LE)?

Elaboró: Guadalupe García Núñez

Este instrumento se diseñó con la finalidad de valorar el mantenimiento, cambio parcial o sustitución completa del objetivo base, 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.⁵³

Además del instruccional, planteado en términos de conocimiento, hubo otros objetivos planteados en términos de valores, la consecución de los cuales se consideró estratégicamente indispensable para lograr la consensualización. 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 sociales:

- 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

53. 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.

En mi opinión, estos factores habían contribuido a crear una actitud de rechazo. De modo que, el instructor de este curso necesitaba ser alguien con la capacidad para contrarrestar estas representaciones y convencer a los asistentes de que el proceso de construcción es bello y vale la pena, aun por encima de las injusticias.

Desde mi punto de vista, un instructor debe hacer sentir a los asistentes que los cursos no son una obligación; que tienen algo atractivo y útil que les ayudará a cambiar ellos mismos y cambiar a otros y, para lograr esto, es necesario crear un ambiente en el que los profesores no sientan miedo de no ser iguales. Encontrar la forma de que ocurra esto es verdaderamente importante porque favorece el desarrollo de un espíritu crítico y fortalece 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 propusieron los siguientes objetivos educacionales:

- Aceptar a cada profesor como es y tratarlo bien
- 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
- Saber escuchar
- No olvidarse de reconocer los logros
- No comparar
- Tomar acuerdos en común

Estos objetivos educacionales se plantearon para promover valores tales como la justicia, la sinceridad, la responsabilidad, la comprensión, el esfuerzo, la voluntad, 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 con texto auténtico o graduado. Para seleccionar los materiales se pasó por una etapa de revisión.

En total, se revisaron 39 libros de inglés de cuatro habilidades (Tabla 11), 18 libros de lectura en inglés como LE (Tabla 12) y 11 libros de escritura en inglés como LE (Tabla 13) en los que había ejercicios para el aprendizaje de la idea principal.⁵⁴

Tabla 11: Libros de cuatro habilidades revisados para el curso

Titulo	Nivel(es)
1. Atlas	1, 2, 3, 4
2. Building Bridges	1, 2, 3
3. Desktop English	Cualquiera
4. English Works	2
5. Family Album	1, 2, 3, 4
6. Functions on American English	Intermedio
7. Grapevine	1, 2, 3, 4
8. Headstart	1
9. Headway	Elemental, Pre-Intermedio, Intermedio, Intermedio
10. Interchange	Alto, Avanzado
11. Intercom 2000	Intro, 1, 2, 3
12. Making Connections	1, 2, 3
13. Only in America	1
14. Perspectives 2000	1, 2
15. Prime Time	Intermediate

54. Se descartaron los libros de comprensión auditiva y expresión oral relacionados con la idea principal porque, en este contexto, no se consideraron útiles para el desarrollo de habilidades de lectura.



Tabla 12: Libros de lectura en inglés como LE revisados para el curso

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

Tabla 13: Libros de escritura en inglés como LE revisados para el curso

Titulo	Nivel(es)
1. Basic Composition for ESL	Intermedio
2. Composition Practice	1, 2, 3, 4
3. From Writing to Composing	Principiante
4. One Step at a Time	1,2
5. Process Your Thoughts	Intermedio Alto
6. Starting Lines	Principiante
7. Write from the Start	Principiante Alto

Además, se revisaron 2 artículos (Tabla 14) y 4 capítulos de libro (Tabla 15).

Tabla 14: Artículos revisados para el curso

Artículos
1. Cunningham, J.W. y Moore, W. David. (1990). El confuso mundo de la idea principal.
2. Sánchez S. Pablo J. Y Adriana Valdés S. (1998). El confuso mundo de la idea principal.



Tabla 15: Capítulos de libro revisados para el curso

Artículos
1. Capítulo 2 del libro <u>Speed Reading</u> de Nila Banton Smith.
2. Capítulo 5 del libro <u>Enhancing Reading Comprehension</u> de Tammar Feverstein y Miriam Scholnik
3. Capítulo 11 del libro <u>Developing Reading Skills</u> de Francoise Grellet
4. Capítulo 7 del libro <u>Estrategias de lectura</u> de Isabel Solé

Al final, la bibliografía quedó conformada de la siguiente manera:

BIBLIOGRAFÍA DEL CURSO

Teoría

Banton Smith, Nila. (1963). Speed Reading. New York: Prentice-Hall.

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.

Feverstein, Tammar y Miriam Scholnik. (1995). Enhancing Reading Comprehension. San Francisco, California: Alta Book Center Publishers.

Grellet, Francoise. (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez S. Pablo J. Y Adriana Valdés S. (1997). El confuso mundo de la idea principal. Desde el Sur, 4. (11).

Solé, Isabel. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Materiales para la innovación educativa (MIE).

Práctica

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.

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

Como se puede observar, al final, se eligieron, de teoría, 2 artículos y 1 capítulo de libro; y, de práctica, 7 textos con ejercicios provenientes de diferentes libros de lectura en inglés como L2 o LE.

En lo que respecta a los criterios de selección de materiales, no se descartaron los textos comerciales graduados, a pesar de que en el programa se recomienda utilizar auténticos.⁵⁵ El soslayamiento de esta recomendación se hizo, por un lado, en aras de sacar ventaja de la comparabilidad potencial de los ejercicios concomitantes y, por otro lado, con la intención de proponer algunos textos no didactizados, semididactizados y didactizados como opción alternativa.⁵⁶

En cuanto a la forma, a nivel paralingüístico, 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, a nivel lingüístico, microproposicionalmente se tomó en cuenta la predominancia de oraciones simples con conexiones cohesivas explícitas y, macroproposicionalmente, una división informacional en unidades circunscritas a un párrafo.

55. La acepción de "auténtico" con la que se utiliza el concepto en el contexto de los programas de Inglés de la ENCCH es la de "no diseñado para la enseñanza de lengua".

56. En este IAAP 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.

En cuanto al contenido, se consideraron las variables de significado conceptual, proposicional y contextual, tomando como base la propuesta de Christine Nuttall.⁵⁷

El significado conceptual tiene que ver con el grado de desarrollo con respecto al nivel de generalidad 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.

Por esta razón, con el fin de facilitar la delimitación de ideas principales en el plano microestructural, se incluyeron predominantemente textos con división nocional de un párrafo de extensión en promedio.

Para ilustrar este criterio, se incluyó, entre otros, el texto titulado "The Yanomami of the Amazon".

57. Aparte de las tres variables de significado mencionadas aquí, Christine Nuttall maneja una cuarta denominada "pragmática" que no se incluyó porque la definición se consideró ambigua: "This [the pragmatic meaning] is the meaning that reflects the writer's feelings, attitudes and so on, and his intention that the reader should understand *these*. [Cursivas mías] Para ampliar y profundizar, ver Teaching Reading Skills in a Foreign Language, Capítulo 7.



The Yanomami of the Amazon



LESSON

3

TESIS C N
FALLA DE ORIGEN

58



3

The Yanomami of the Amazon

The Yanomami people live in the Amazon forest between Venezuela and Brazil. They live in the tropical forest far away from other people. There are about 20,000 of them in 200 villages. Before scientists visited them, they knew nothing about other people in South America, about the government, or about modern life. They did not know they lived in Brazil or Venezuela. They lived in their own world.

The Yanomami were Stone Age people. They used stone tools. They had stone axes for cutting. They used bamboo knives. They ate bananas and palm fruit and hunted animals. Sometimes they ate frogs and insects. They wore a few leaves for clothes.

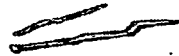
Then government officials and scientists started to visit them often. They were studying the Yanomami for an unusual reason. The Yanomami are some of the most violent people on earth. They kill each other often. They get angry quickly and stay angry for years. They hit their enemies with long sticks. Their villages are usually at war. Scientists want to know why humans make war. Other groups of people live together and do not make war. Why are the Yanomami so violent?



axes

time period

important government workers



Now the lives of the Yanomami are changing very fast. Visitors from the modern world are teaching them to eat different kinds of food with salt and fat. This food makes the Yanomami sick. It is bad for them. Now they make war on other villages with **metal** knives and guns. They have **cloth** now. Every time they get something new, they want more modern things.

However, the modern things are killing the Yanomami. New diseases are killing them. Modern companies **mined** for gold. They cut down trees in the forest for wood. They also killed Yanomami. In 1991 Brazil and Venezuela made the Yanomami land into a park. No one can mine for gold or cut trees on this land. The governments want to save the Yanomami.

The Yanomami are learning many new things from the rest of the world. If we study them, we can learn something too. Perhaps we maybe have something more important to learn than to teach.

Main Idea

TESIS C N
FALLA 1E ORIGEN

1. The Yanomami were Stone Age people, but now their lives are changing very fast.
2. The Yanomami live in the tropical forest near the Amazon River, **but** they know nothing about other South Americans.
3. The modern world is teaching the Yanomami to live in peace.

En una lectura detallada para establecer la estructura organizacional de este texto se puede constatar que en la mayoría de los casos la división de ideas principales corresponde con la de párrafos. (Ver Tabla 16)

Tabla 16: Correspondencia espacial idea principal – párrafo en "The Yanomami of the Amazon"

Párrafo	Idea principal
1.	¿Dónde viven los Yanomami?
2.	¿Cómo eran los Yanomami?
3.	¿Por qué funcionarios de gobierno y científicos comenzaron a visitarlos / estudiarlos?
4.	¿De qué manera ha cambiado la vida de los Yanomami a raíz de las "visitas"?
5.	¿En qué sentido "las cosas modernas" están matando a los Yanomami?
6.	¿Nada más los Yanomami pueden aprender de "nosotros"?

Las ideas principales que se están enumerando en esta tabla corresponden, en forma y fondo, con las que están catalogadas con la acepción de "tema" dentro de la propuesta de Cunningham y Moore. Al respecto es importante señalar que esta "envoltura acepcional" es, de las nueve posibles, la tercera más difícil en grado de abstracción, de acuerdo a la propuesta organizacional de Sánchez y Valdés.

Instrucciones / preguntas sugeridas:

1. Leer el texto "The Yanomami of the Amazon".
2. Identificar la idea principal explícita del texto y encerrarla en un círculo
3. Explicar el criterio por el que se decidió que la unidad de significado (palabra, frase u oración) era la idea principal del texto. (Discusión en grupo)
4. Identificar si hay o no hay frases / oraciones temáticas (ideas principales explícitas) en cada párrafo y, en su caso, subrayarlas.

5. Delimitar el criterio por el que se decidió que las frases / oraciones elegidas eran las principales. (Discusión en grupos)
6. Explicar cuáles son los factores que dificultan la tarea de identificación de la idea principal explícita: falta de claridad acerca de lo que es la idea principal, ubicación de la idea principal en el párrafo, ambigüedad del texto.
7. Comparar el grado de dificultad para identificar la oración tópica en cada uno de los párrafos del texto "The Yanomami of the Amazon" y las implicaciones que se derivan de esto para la evaluación
8. Opinar sobre el valor que se les da a las preguntas de idea principal en los exámenes y en los ejercicios en clase.
9. Valorar si la idea principal del texto "The Yanomami of the Amazon" es una de las que están propuestas en el ejercicio de opción múltiple.
10. Proponer tan creativamente como se pueda un ejercicio alternativo de idea principal para el texto "The Yanomami of the Amazon" con otro tipo de presentación: tabla, esquema, diagrama o cualquier otra forma.

Contexto sugerido

Estas actividades de análisis-síntesis se sugieren para la primera sesión con técnica de enseñanza expositivo-descriptiva, lluvia de ideas, corrillos, cuchienco y debate. El objetivo es propiciar la reflexión acerca de las implicaciones de que cada lector tenga su propio concepto de idea principal (en cuanto a selección de textos, elaboración de ejercicios y evaluación de la comprensión lectora) y acerca de la dificultad para consensar uno.

La primera sesión termina con una actividad de microenseñanza. Los profesores identifican la idea principal de un texto auténtico mucho más corto que el primero, pero con un grado más dificultad temática y discursiva más alto y un ejercicio de registro abierto.

El significado proposicional es "[...] the meaning a clause or sentence can have if it is not being used in a context, but is just standing on its own".⁵⁷ A propósito de este tipo de significado, Nuttall explica: "A word on its own, e.g. *misleading*, carries no propositional meaning: we cannot affirm it, deny it, question or doubt it. But as soon as it is put into a proposition, these operations are possible: Examination results are *misleading*".⁵⁸

Como se puede desprender de esta definición-explicación, con el nombre de significado proposicional Nuttall trata de referirse al significado más general y neutro de una palabra, cláusula u oración y para eso ejemplifica, a nivel léxico-gramatical con la palabra "misleading" (engañoso), cuyo significado proposicional-denotativo [vale agregar] equivale a "deceiving" (engañador) sin la connotación de "tricky" (tramposo) o "fraudulent" (fraudulento), cuyos significados también forman parte de la serie paratáctica en un diccionario.

58. Nuttall, Christine. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. 80-81.

59. Ibidem.

De igual modo, la oración "Examination results are misleading" ejemplifica una equivalencia del significado con la forma lingüística de generalización del mundo. En cambio, adentro de un contexto, esta misma oración, a pesar de su forma, puede tener el valor connotativo de reclamación. Por ejemplo, en relación subsecuente con otra unidad como, "No deberían negarle el derecho de inscripción a mi hijo". A este tipo de significado determinado por el contexto, Nutall lo denomina "funcional".⁵⁹

Para ilustrar el criterio proposicional, se incluyó entre otros, el texto "Dr. Beaumont Discoveries".

En este texto, como se verá enseguida, hay ejemplos oracionales de significado proposicional de dos tipos. Por un lado, aquellos significados adentro de oraciones que son generalizaciones del mundo que parecen condición de verdad.⁶⁰ Por otro lado, aquellos que realmente son condición de verdad, independientemente del emisor (personaje, narrador, autor / compilador) y el tiempo de la emisión (el tiempo de la narración —diégesis—, el tiempo de la primera publicación, el tiempo en que el lector lleva a cabo la lectura).

60. Ibidem.

61. Por "condición de verdad" se entiende el contrato de inteligibilidad que el lector establece entre el texto y la realidad. Es decir, el reconocimiento de la realidad del extratexto en la del intratexto.

Dr. Beaumont's Discoveries



From an original painting entitled "Beaumont and St. Martin" by Dean Cornwell

The scientific details of the digestive system remained a mystery to people until recent times. Scientists had no way to study what was going on inside a living body. The first real opportunity to learn about the digestive system resulted from an accident.

Over a hundred years ago, in Northern Michigan, a nineteen-year-old Canadian Indian fur worker, named Alex St. Martin, was shot accidentally. Dr. William Beaumont, an army surgeon from Connecticut, was called to treat the boy.

Dr. Beaumont worked hard to save his patient's life. After a year, Alex St. Martin seemed to be well again, except that the whole in his stomach would not close. When the outside wound healed, a fleshy flap was left over the opening in the stomach.

Dr. Beaumont realized that he had a wonderful chance to learn more about digestion by observing, through the opening in the stomach, the activities that went on inside. Dr. Beaumont made an agreement with Alex St. Martin to pay him for helping in experiments.

For ten years, doctor and patient worked together. The doctor tied strings to pieces of food, put them into the young man's stomach, and took them out after several hours. This was not pleasant for Alex St. Martin, but it did him no harm. It was certainly the best way to find out what happened to the food. Sometimes the patient grew tired of the experiments and ran away. But he always came back when his money was gone.

After Dr. Beaumont had learned all he could without help, he took his patient to doctors in medical schools in different cities. These doctors made more experiments and examinations. In 1833, Dr. Beaumont published a book about his work. In it he told about such discoveries as these:

- o The usual stomach temperature is 100° Fahrenheit.
- o In the stomach food is thoroughly mixed with digestive fluid called gastric juice. This juice begins the digestion of protein foods.
- o Gastric juice contains three percent hydrochloric acid.
- o Food removed after twenty minutes in the stomach has enough gastric juice mixed with it to enable it to go on being digested outside the body.
- o Cold gastric juice has no effect on food.
- o Fatigue and emotional upset stop the flow of gastric juice.
- o Milk is curdled in the stomach before it is digested.

Dr. Beaumont and Alex St Martin deserve credit for their help in the study of digestion. Both showed perseverance under difficult conditions.

Taken from Thomas, Mary and M. Felcitas. (1959). Thinking about God's World.
Chicago: Mentzer, Bush & Company. 81-82.

En el texto "Dr. Beaumont Discoveries", como se advirtió antes, está enumerada una serie de descubrimientos que, en conexión con el título, se pueden considerar como la idea principal. En este sentido, no hay que olvidar que el "título" es otra opción acepcional en la propuesta de Cunningham y Moore; la primera [y más fácil] de acuerdo a la escala organizacional por grado de abstracción de Sánchez y Valdés.

Instrucciones / preguntas sugeridas:

1. Leer el texto "Dr. Beaumont's Discoveries".
2. Identificar las tres formas acepcionales de idea principal explícitas del texto (título, frase temática y palabra clave) y encerrarlas en un círculo
3. Justificar la elección. Trabajo en equipos. Discusión.
4. Fragmentar el texto en dos bloques organizacionales: Idea principal — Ideas secundarias, Introducción — Desarrollo — Conclusión. Trabajo en equipos. Discusión.
5. Identificar las generalizaciones del mundo del primer párrafo y diferenciarlas desde el punto de vista proposicional de las que están encerradas en un cuadro.

Contexto sugerido:

Estas actividades se sugieren para la penúltima sesión porque demandan el dominio de las tres subdefiniciones acepcionales de idea principal de acuerdo a la propuesta de Cunningham y Moore: título, frase temática y palabra clave.

El significado funcional, como se definió antes, es el que se desprende de la relación contextual de unos enunciados con otros. Para ilustrar este criterio, se incluyeron entre otros, los textos "Case Study" y "Background Reading".

Estos textos son narraciones configuradas a base de "subescenas descriptivas" de actos verbales y no verbales. Por ejemplo, en la "escena narrativa" del texto "Case Study", hay cinco "subescenas" en las que se describen las experiencias de un invitado estadounidense en una fiesta para celebrar la graduación de un vecino árabe:

- 1° la entrega / recepción de la botella de champagne,
- 2° el abrazo del invitado a la hermana del anfitrión,
- 3° el "desplazamiento" (*moving*) del invitado, con la mano del anfitrión en su codo, hacia la mesa de bebidas,
- 4° la impresión del invitado, John, por la abundancia de comida en la fiesta de graduación del anfitrión, Mazen, y
- 5° la reflexión de John acerca de las razones por las que Mazen no había dado las "gracias" por la botella de champagne ni la había abierto.

A partir de esta "biopsia descriptiva" se puede desprender razonablemente que uno de los objetivos principales de este texto es, hasta cierto punto, ilustrar el nivel de comprensión que se deriva del conocimiento del componente cultural. De hecho, esta "escena narrativa" es netamente cultural. Sin embargo, la derivación de las implicaciones es contextual pues se tiene que hacer a base de implicaciones. La motivación de un acto sólo se explica por la implicación de otro(s).

Preparation

CASE STUDY

John, an American, was very glad to be invited to a dinner party to celebrate the graduation of his neighbour, Mazen, who was from Saudi Arabia. John had never been to a Saudi party before, and he did not know what to bring. He finally decided on a bottle of good champagne, which he tied with a bright red ribbon.

When John got to the party, he could tell that Mazen was glad to see him. Mazen put his arm around John's shoulder, saying, "Oh, John. I'm so glad you could come."

John answered, "I wouldn't have missed it." He handed Mazen the bottle of champagne as he said, "Congratulations."

Mazen took the champagne. Then he said, "Come meet my sister. She arrived from Ryad just two days ago."

Mazen's arm was still on John's shoulder. Trying to be just as friendly and warm as his host. John reached out and put his arm around Mazen's sister, saying: "Hey, any sister of Mazen's is a friend of mine."

Mazen stopped smiling. He took John's elbow, moving him across the room to a table of drinks. "What can I get you to drink, John?" he asked.

John enjoyed himself very much at the party that night. He couldn't believe how much food had been prepared — far more than the guests could possibly eat. He decided that Mazen must have invited many more people than had actually come. As John was leaving, he realized that Mazen had not opened the champagne, or even thanked him for it. He decided that because of all the excitement, Mazen had probably forgotten all about it.



BACKGROUND READING

What is polite in one culture is sometimes quite impolite in another culture, as the chapter on body language showed. In the case study, John tried hard to be a polite guest according to the customs of his culture. That is why he brought champagne as a gift, for Americans drink champagne to celebrate important occasions such as weddings. It is also common — though not necessary — for Americans to bring food or a bottle of wine to an informal party. When invited to someone's house for a meal, many will ask, "What can I bring?" In fact, at some American parties the guests bring almost all the food; these are called *potlucks*. The potluck is an example of the American values of informality and fairness: At a potluck, everyone shares the costs and work of preparing for the party.

A similar American custom is "B.Y.O.B.," which appears on many party invitations in the United States. These letters stand for "bring your own bottle" or "bring you own booze" (a slang expression for liquor). It is not *always* a good idea to bring liquor to a party in the United States, though. Most states do not allow anyone under the ages of 18 or 21 to buy liquor, and in some families, and in some religions, people do not drink alcohol. Social customs or rules about alcohol are changing for many Americans. For example, people today think more about the fact that driving after drinking alcohol is not safe. For this reason, friends who go out together often ask one person not to drink so that he or she can be the "designated driver" for the group.

Though by American standards John's champagne was a lovely gift, by Saudi standards it was most impolite. The main reason is that alcohol is against the Muslim religion. It seems that Mazen was too polite to say so. Another reason is that hospitality, showing what a generous host you are, is a very important value in Arab cultures. That is why Mazen's party had more food than the guests could eat, for example. In many cultures where generosity is valued, a guest can insult his or her host by bringing along food or drink. The host might think the guest is afraid that there will not be enough to eat or drink at the party.

John also showed little understanding of Arab culture when he put his arm around Mazen's sister. From his point of view, he was trying to be polite by copying his host's friendly gesture. But in Muslim cultures, the most impolite thing a man can do is to touch a woman who is not his wife. John put his arm around Mazen's sister to show his friendship with Mazen. But to an Arab, that gesture shows the opposite: that John does not respect his sister. For that reason, it is an insult to Mazen as well.

People all over the world want respect from others. But cultures show respect in different ways, as John's experiences at Mazen's party show. To understand these differences, it is often helpful to understand the values important to each culture, including one's own. For example, if John had understood how much Arabs value hospitality, he would not have been so surprised at all the food at Mazen's party. If he had understood the value that Saudis place on the teachings of the Muslim religion, he certainly would not have brought champagne to Mazen's party. Similarly, if others understood how much Americans value informality, directness, and fairness, they would not be surprised when they are invited to "B.Y.O.B." to American parties.

GLOSSARY FOR CASE STUDY AND BACKGROUND READING

Guest— someone visiting another person's home

Host— the person who invites people to his or her home

Impolite— not polite; rude; not nice

Slang— Informal language used among friends

Standards— rules; customs; expectations

Toast — the custom of saying something before drinking alcohol together

Potluck— a kind of party where everyone brings something



With a Partner

1. Together, fill out the chart below about the Background Reading.

Main idea of Background Reading:

- A. Example given to support main idea:
- B. Example:
- C. Example:
- D. Write an example that you would include if you were the author:

Instrucciones / preguntas sugeridas:

1. Leer el texto "Case Study".
2. Identificar dos "subescenas descriptivas" de actos verbales o no verbales cuya función proposicional no coincida con su forma lingüística.
3. Leer el texto "Background Reading".
4. Fundamentar la elección de la "subescena descriptiva" con evidencias del texto "Case Study" y argumentaciones del texto "Background Reading".
Trabajo en equipos. Discusión.
5. Explicar el "marco de cortesía" de uno de los juegos de acciones y reacciones de Mazen y John en el texto "Case Study" desde el punto de vista cultural de uno de ellos.

Contexto sugerido:

Este texto se sugiere para la tercera sesión porque se consideró apropiado, por el nombre del capítulo, "Manners", para ilustrar la tercera subacepción de idea principal en la escala de Sánchez y Valdés: palabra clave. El objetivo es consensar esta subdefinición acepcional de Cunningham y Moore.

Como resultado de la evaluación de textos y ejercicios de idea principal en materiales comerciales y auténticos así como de la inspección monográfica el diseño de curso finalmente se conformó así:

DISEÑO DE CURSO DE IDEA PRINCIPAL: ACTIVIDADES POR SESIÓN

PRIMERA SESIÓN			
Objetivo	Actividades	Materiales	Evaluación
1. Socializar 2. Consensar las acepciones del concepto de idea principal que manejan los profesores	1. Dinámica de integración 2. Resolución de cuestionario 3. Intercambio de experiencias 4. Resolución colectiva de dos ejercicios de idea principal (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. <u>Facts and Figures</u> : <ul style="list-style-type: none"> • The Yanomami of the Amazon 4.2. <u>Speed Reading</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Most Hunters Have Pet Peeves 	1. Participación oral y/o escrita

SEGUNDA SESIÓN			
Objetivo	Actividades	Materiales	Evaluación
1. Encauzar las ideas consensadas hacia las propuestas acepcionales del concepto de idea principal de Cunningham y Moore (CyM) 2. Estabilizar dos acepciones base del concepto de idea principal en el 100% de participantes, de acuerdo a la propuesta de CyM: Título y Frase/Oración Temática (T y F/OT)	1. Análisis y crítica del artículo "El confuso mundo de la idea principal" 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 aplicabilidad de la propuesta de CyM para T y F/OT 5. Presentación de problemas y planteamiento de soluciones	1. Fotocopias del artículo "El confuso mundo de la idea principal" 2. Gis y pizarrón 3. Materiales del curso 3.1. <u>True Stories in the News</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Dish Soap for Dinner 3.2. <u>More True Stories in the News</u> : <ul style="list-style-type: none"> • The Twins of Siam 	1. Participación oral y/o escrita

73

TEJIS C N
 FALTA DE ORIGEN

TERCERA SESIÓN

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

74

**TESIS SIN
FALLA DE ORIGEN**

CUARTA SESIÓN

Objetivo	Actividades	Materiales	Evaluación
<p>1. Compartir experiencias de didáctica de la idea principal: 1.1. Selección de textos 1.2. Elaboración de ejercicios 1.3. Evaluación</p>	<p>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</p>	<p>1. Gis y pizarrón 2. Materiales del curso 2.1. <u>Genuine Articles</u> • Better Left Unsaid 2.2. <u>Thinking about God's World</u> • Dr Beaumont's Discoveries</p>	<p>1. Participación oral y/o escrita</p>

75

TESIS CON
 FALLA LE ORIGEN

QUINTA SESIÓN

Objetivo	Actividades	Materiales	Evaluación
<p>1. Conformar una carpeta de materiales consensados como útiles</p> <p>2. Conformar una bibliografía consensada como útil</p> <p>3. Enumerar conclusiones finales en el curso</p> <p>4. Familiarizarse con otras variables que inciden en el proceso de identificación de la idea principal</p> <p>4.1. Punto de vista</p> <p>4.2. Gramática de la narración</p> <p>4.3. Patrones afectivos</p>	<p>1. Síntesis de conceptos y ejemplos consensados como claros y útiles</p> <p>2. Acumulación de materiales consensados como confiables</p> <p>3. Debate en torno a cuestiones 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 idea principal</p> <p>5. Propuestas de seguimiento o repetición de temas</p> <p>6. Llenado de Hojas de evaluación</p>	<p>1. Fotocopias de materiales bibliográficos propuestos por los profesores y el impartidor</p> <p>2. Proyector de acetatos</p> <p>3. Gis y pizarrón</p>	<p>1. Participación oral y/o escrita</p>

76

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

Para elicitación la participación de los profesores durante el curso, se planeó hacer preguntas con variantes de forma y fondo.

A nivel de forma, se aconsejó hacer predominantemente preguntas de registro abierto del tipo de asignación de títulos, elaboración de esquemas, tablas y diagramas, y reorganización estructural de fragmentos de texto por jerarquías. Inicialmente se descartaron las preguntas de Sí / No, alternativa (A o B), opción múltiple y Verdadero / Falso.

A nivel de fondo, se aconsejó que se determinara el propósito de cada pregunta. Entre los propósitos posibles se consideraron cinco opciones:

- Comprensión literal
- Reorganización
- Inferencia
- Evaluación
- Respuesta personal emotiva

Las preguntas de comprensión literal se definen como aquellas cuya respuesta está disponible en el texto. Estas preguntas son esenciales porque indican el umbral mínimo de acceso a otro nivel de comprensión más sofisticado.

Las preguntas de reorganización implican conectar información que aparece separada y reintegrarla.

Las preguntas de inferencia son las que demandan leer entre líneas para entender lo que no está explícito. La dificultad de este tipo de preguntas es más intelectual que lingüística.

Las preguntas de evaluación tienen la finalidad de que el receptor valore el mensaje en términos de la intención del emisor. Entre otras cosas, se juzga el grado de honestidad (asociación o disociación de puntos de vista), fuerza argumentativa (citas / evidencias).

Las preguntas de respuesta personal emotiva son las que evocan los sentimientos del que lee basados por una parte, en la evidencia textual y, por otra, en su experiencia personal / social / cultural.⁶²

Finalmente, en mayo del 2001 se impartió el curso de "Idea principal" para profesores de Inglés del Bachillerato de la ENCCH en el Plantel Naucalpan, continuando con la etapa de pedagogización propuesta en el artículo homónimo de Sánchez y Valdés.

A continuación se presenta una réplica de las "Hojas de evaluación" que se entregaron oficialmente al Departamento de Formación de Profesores de la ENCCH, para exhibir una evidencia de resultados obtenidos.

62. Para ampliar y profundizar sobre forma y fondo de preguntas, ver Christine Nuttall. Op. cit. Capítulo 9.

HOJA DE EVALUACIÓN 01

El instructor dominó ampliamente el tema del curso, propició la participación de todos los asistentes dentro de un clima de respeto y compañerismo, de tal manera que el intercambio de experiencias nos enriqueció a todos.

Los materiales del curso fueron bien seleccionados, fueron abundantes y adecuados para poder demostrar en la práctica la teoría que vimos previamente.

Los materiales que aportaron los compañeros también fueron muy adecuados. Yo creo que todos los textos nos van a servir para aplicarlos en el salón de clase y nos van a permitir con mayor claridad explicar a los alumnos las diferentes acepciones de la idea principal.

En lo particular, aclaré las dudas que tenía y el curso me pareció muy interesante y útil.

TELIS C N
FALLA DE ORIGEN

HOJA DE EVALUACIÓN 02

1. Evaluación del instructor:

En general, pienso que estuvo muy bien manejado el curso, sobre todo porque el instructor domina muy bien el tema a tratar. También, me pareció bueno porque cumplió con mis expectativas de lo que se supone es un TRED, esto es, la recuperación de experiencias docentes y las aportaciones de material hechas por todos los profesores asistentes, lo que dio como resultado un ambiente de cordialidad y compañerismo que rara vez se da en este tipo de cursos.

2. Evaluación de los materiales:

Me parecieron muy pertinentes para ilustrar el tema. Fueron muy variados.

3. Autoevaluación:

Me sentí muy bien. Aclaré muchas dudas. Creo que aprendí bastante.

4. Sugerencias:

Que el profesor Pablo prepare un curso relacionado con explotación de textos literarios.

TEL.: S C N
FALLA LE ORIGEN

HOJA DE EVALUACIÓN 03

La conducción del TRED respondió a mis expectativas en cuanto al intercambio de experiencias en el aula, desarrollo adecuado de los conceptos inherentes al tema de idea principal y selección de contenidos.

En relación con los textos, considero que éstos facilitaron la observación de las ventajas y las desventajas de explotar este tema, a partir de las observaciones de los participantes.

Asimismo, surgieron propuestas viables de adaptación inmediata y funcional en nuestras clases que seguramente nos van a ser de gran utilidad para mejorar la impartición de este tema desde el nivel II de Inglés.

En mi opinión, valdría la pena proseguir con la exposición de la idea principal. Podrían surgir otras aportaciones individuales. Este tema en particular es indispensable para la comprensión y el procesamiento de información.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

HOJA DE EVALUACIÓN 04

1. Evaluación del TRED:

Los objetivos estuvieron centrados en homogeneizar el concepto de idea principal y técnicas de enseñanza. La bibliografía teórica fue muy útil; los conceptos fueron claros. Se construyeron conocimientos con base en consensos.

2. Evaluación de los Materiales:

Los materiales muestra (textos) fueron analizados a profundidad. Todos los profesores estuvimos monitoreados y compartimos nuestros trabajos, sin que se nos obligara a hacerlo.

3. Autoevaluación:

A mí, en lo personal, me gustó participar. En general el TRED me gustó mucho. Fue el primer TRED que realmente me sirvió. Mejoró día a día.

4. Sugerencia:

Ahondar en el tema de inteligencia narrativa: reader's affect, story grammar, point of view, y su impacto en la comprensión del texto, y que lo imparta Pablo.

TEMAS CON
FALLA DE ORIGEN

HOJA DE EVALUACIÓN 05

1. Evaluación del instructor:

Buena preparación y manejo del tema. Propició un buen ambiente.

2. Evaluación del material:

Buen material. Será de utilidad para mi clase.

3. Autoevaluación:

Aproveché bien el tiempo y aclaré mis dudas.

TE: IS C. N
FALTA LE ORIGEN

HOJA DE EVALUACIÓN 06

El curso me pareció interesante porque se cumplió un objetivo que no se había logrado en su totalidad durante otros cursos: compartir nuestras experiencias docentes y obtener una retroalimentación de conocimientos que nos sirvieran en nuestra labor como profesores.

En cuanto al instructor, me parece que domina el tema y aporta buenas ideas. También, permite expresar la perspectiva de los integrantes del curso.

En cuanto a mi participación, creo que estuve alineado con el tema y lo poco que aporté fue con base en mi experiencia y respeté las perspectivas de los demás.

TESIS C^o N
FALSA DE ORIGEN

HOJA DE EVALUACIÓN 07

1. Evaluación del TRED:

Me parecieron interesantes los temas que se abordaron. El clima dentro del salón fue de compañerismo, participación y respeto.

2. Evaluación del instructor:

Conocía el tema. Conciliador. Ameno. Respetuoso.

3. Evaluación de los materiales:

Adecuados. Interesantes. Suficientes.

4. Autoevaluación:

Entusiasta. Respetuosa. Cooperativa.

TESIS C: N
FALTA DE ORIGEN

HOJA DE EVALUACIÓN 08

1. Evaluación del instructor:

La participación del instructor fue bastante buena porque fundamentó todos los aspectos teóricos del curso. Otro aspecto importante de mencionar es que, a pesar de las distintas opiniones de los participantes, el instructor reconcilió los diferentes puntos de vista, haciendo referencias a los distintos autores estudiados en el TRED.

2. Evaluación de los Materiales:

Los materiales me parecieron muy buenos porque no solamente se plantearon las acepciones del concepto de idea principal, sino que además se ejemplificaron en cada uno de los textos estudiados.

3. Autoevaluación:

No participé mucho. Sin embargo, considero que mis aportaciones fueron buenas. Cada participante tuvo un estilo diferente para encontrar la idea principal en los textos y consensar las acepciones.

HOJA DE EVALUACIÓN 09

Este curso fue muy interesante. Todos los profesores que participaron mostraron mucho interés, así como del instructor.

Los objetivos se lograron porque, a través de diferentes materiales didácticos, pudimos practicar la idea principal. Las lecturas y material que compartimos serán de gran utilidad para aplicarlos con los alumnos.

Mi participación y disposición por aprender y reafirmar mis conocimientos fueron buenas en general.

HOJA DE EVALUACIÓN 10

Este Taller de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED) me pareció muy interesante. Las lecturas fueron muy ilustrativas e interesantes.

El instructor demostró ser imparcial y tener un amplio conocimiento de los temas tratados durante el curso.

En lo personal, creo que necesito tomar este tipo de cursos, pues mi experiencia se ha centrado en 4 habilidades.

HOJA DE EVALUACIÓN 11

1. Evaluación del instructor:

Califico la forma en la que el instructor condujo este taller como muy buena. Su conocimiento sobre el tema de la idea principal nos ayudó a comprender mejor el contenido no solamente del curso sino también del programa de Inglés.

2. Evaluación de los Materiales:

Los materiales seleccionados para este curso me parecieron excelentes. Estuvieron acordes al tema que se discutió en este TRED.

3. Autoevaluación:

Me motivó para seguir asistiendo a más cursos que se ofrecen en la ENCCH.

HOJA DE EVALUACIÓN 12

Considero que Pablo domina el tema, amén de haber aportado muchos elementos para enriquecer el conocimiento que tengo sobre el concepto de cómo enseñar a mis alumnos a encontrar la idea principal en un texto en inglés. Fue un excelente coordinador entre lo que el grupo aportó y los materiales que usamos durante el curso.

Los materiales seleccionados para el curso nos apoyaron en un 100%, ya que, éstos fueron de gran interés para poder profundizar sobre el tema.

Ojalá se sigan dando más cursos en este plantel para la materia de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés.

Asistí al 100% de sesiones, pero sólo participé un 85%.

Al parecer, la propuesta de Cunningham y Moore, validada primero por el estudio de caso de Sánchez y Valdés y materializada después en curso de formación de profesores por García Núñez, parece indicar que el camino hacia la desambiguación terminológica y la viabilidad pedagógica es el correcto, al menos, a juzgar por los primeros resultados.

CONCLUSIONES

En el Plan de Estudios Original (PEO) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Inglés fue una materia curricularmente periférica. Dentro del lapso que el PEO duró sin modificaciones [1971-1995] pueden distinguirse dos momentos históricos: el primero, de 1971 a 1986, en que no hubo programa de la materia [se seguía el índice de un libro], el objetivo era que el alumno lograra traducir y el método era audiolingual; el segundo, de 1986 a 1996, en que se diseñó un programa para la materia, el objetivo era que el alumno lograra "expresar en español las ideas contenidas en un texto en inglés a nivel bachillerato" (Camacho I. Nelly y Silvia Rulz J., Guía práctica, p. 12) y los enfoques eran psicolingüístico y comunicativo-discursivo en el marco teórico y psicolingüístico y gramatical en la práctica (cuadro de actividades para el profesor).

Más tarde, en 1996, el PEO, como resultado de un proceso de revisión de cuatro años, se convirtió en PEA (Plan de Estudios Actualizado) y el CCH se transformó en Escuela Nacional (es decir en ENCCH). El cambio a EN no representó cambios académicos, sino políticos, que no tienen repercusión en el desarrollo del tema de idea principal en este Informe Académico de Actividad Profesional (IAAP). La transformación que sí incide, y de hecho da origen a este informe, es la que viene como consecuencia de la reelaboración del Programa de Inglés de 1986.

Desde 1996 hasta la fecha, el objetivo de la materia ha sido el siguiente:

Al concluir los cuatro semestres de instrucción, el alumno tendrá la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material de lectura auténtico, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión. El texto será de dos páginas o más de extensión, de tema familiar o académico no-especializado y estar redactado con un porcentaje alto de palabras de raíz sajona. (AAVV, Programas de Estudio para las asignaturas: Inglés I-II, p. 11).⁶⁴

Y los enfoques son predominantemente psicolingüístico y comunicativo-discursivo en el marco teórico y psicolingüístico, comunicativo-discursivo, comunicativo-funcional, gramatical y léxico en las versiones esquemáticas (programas para el profesor).

Como resultado de la falta de correspondencia teórico-práctica entre el marco teórico y las versiones esquemáticas así como de la falta de desarrollo conceptual y pedagógico en cada una de estas dos unidades por separado, algunos temas, objetivos y sugerencias didácticas no son todo lo claros que sería aconsejable para ser de utilidad en la operación de enseñanza. En este IAAP se estudia uno de los conjuntos tema-objetivo-sugerencia que no poseen la riqueza conceptual necesaria en el marco teórico y pedagógica en las versiones esquemáticas: la idea principal.

64. En este IAAP no se discutió la falta claridad con la que está planteado el objetivo de la materia. Criticar y proponer modificaciones al objetivo no sólo implicaría desambiguar lingüísticamente y validar metodológicamente las unidades confusas existentes tales como *idea principal, velocidad normal, uso esporádico, pocos errores de comprensión o tema familiar*, sino que implicaría rehacer las partes del marco teórico y de las versiones esquemáticas que se correlacionan, pues ésta sería la repercusión lógica. Sin embargo, en cierto sentido, este IAAP, en su pretensión de desambiguar y pedagogizar el concepto de idea principal, aunque modestamente, está contribuyendo a este cambio, al menos en parte.

La recuperación de la idea principal como problema en la enseñanza-aprendizaje de lectura en LE en la ENCCH no se ve sólo desde la perspectiva de la experiencia personal con alumnos en el salón de clase, sino que se coloca dentro de una perspectiva más amplia en la que se consideran variables históricas y teóricas.

En una primera instancia, las variables históricas que se tomaron en cuenta para analizar el problema de enseñanza-aprendizaje de la idea principal se encontraron en las experiencias de quienes han elaborado los programas de Inglés a lo largo de la vida institucional del primero CCH y la luego ENCCH.

Como resultado del rastreo institucional-histórico de la idea principal en los programas de inglés, el cual sólo se remonta hasta 1986 (antes no había programa) se descubrió que la idea principal no había sido considerada como parte importante de la comprensión de lectura, pues no aparece ni en las versiones esquemáticas ni en el marco teórico.

Posteriormente, en 1996, la idea principal aparece en las versiones esquemáticas como unidad temática, pero los objetivos específicos no son precisos y las sugerencias didácticas no son todo lo ricas que sería necesario para ser de utilidad en la operación de enseñanza puesto que no ejemplifican el término ni ofrecen opciones de pedagogización a base de ejercicios.

Por otra parte, en el marco teórico no hay definición ni ejemplificación del término, ni hay referencias bibliográficas a fuentes de apoyo. Además, no hay una taxonomización conjunta que permita entender la correlación entre éste y otros tipos de estructuras organizacionales. En adición, no hay una definición del concepto de coherencia que ayude a contextualizar, ni está definido el tipo de discurso base.

En una segunda instancia, las variables teóricas se buscaron en libros de teoría y/o ejercicios para la enseñanza de la idea principal en L1, L2 o LE, y para fundamentar los criterios de selección de textos para la enseñanza de lectura en LE , y de planteamiento de objetivos y planeación de actividades para cursos.

Como resultado de la búsqueda de libros de teoría y/o ejercicios para la enseñanza de idea principal en LE, se revisaron (describieron y analizaron) las propuestas de Wiener, Quinn, Solé, Grellet, Feverstein y Sholnik, Cunningham y Moore, Sánchez y Valdés, y se descubrió que no hay un concepto de idea principal compartido por todos. 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 sí definen el concepto, pero no con claridad, y además no hay cohesividad entre su definición y su propuesta pedagógica.⁶⁵

65. La fundamentación de estas afirmaciones está esquematizada en la tabla que aparece en la página 31, capítulo 3 de este IAAP.

Esta inestabilidad conceptual y por extensión pedagógica provocó un regreso al problema inicial: encontrar una definición estable del concepto de idea principal, para de ahí partir hacia una propuesta de pedagogización. En este regreso se encontraron los trabajos de Cunningham y Moore y Sánchez y Valdés.

Por un lado, 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.

Aunque Cunningham y Moore no tienen una propuesta de pedagogización, su forma de comenzar a resolver el problema de enseñanza-aprendizaje de la idea principal con la tenencia de una definición estable parece ser, paradójicamente, la vía pedagógica más práctica.

En otras palabras, a pesar de que Cunningham y Moore no construyen una propuesta pedagógica, proporcionan los elementos para construir una propia.

Por otro lado, Pablo Jesús Sánchez y Adriana Valdés Soto, para demostrar la aplicabilidad y la pedagogizabilidad de la teoría de Cunningham y Moore realizaron un estudio de caso con profesores de Inglés del Plantel Naucalpan de la ENCCH.

Como resultado de su estudio de caso, Sánchez y Valdés concluyeron que, al igual que entre los profesores de magisterio en Inglaterra, no había, entre los profesores del Departamento de Inglés de la ENCCH en México, un concepto compartido de idea principal y que, por tanto, era necesario homogeneizar.

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 consideró la posibilidad de diseñar e impartir un curso de formación de profesores.⁶⁶

Partiendo de la base de que el curso de formación de profesores se justificaba con el estudio de caso de Sánchez y Valdés, los siguientes pasos del diseño fueron la determinación del objetivo, la selección y diseño de materiales y actividades y la elaboración y presentación del esquema.

En primer lugar, para determinar el objetivo instruccional se siguió un patrón conductista. Esta decisión se tomó porque las probabilidades de consecución del objetivo aumentaban con la adopción de un esquema estructurante. Para plantear el objetivo instruccional, se utilizó un estándar de ejecución grupal.

66. 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.

Además del objetivo instruccional se consideró importante, a modo de recomendación, establecer 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 cuatro variables de significado: conceptual, proposicional y funcional. Esta clasificación por tipos es importante porque se relaciona estrechamente tanto con el grado de dificultad acepcional como con el de pedagogizabilidad textual.

En tercer lugar, para seleccionar y diseñar actividades se tomaron en cuenta variables de forma (asignación de títulos, reorganización estructural, elaboración de esquemas, tablas y diagramas) y fondo, según el objetivo de la pregunta: comprensión literal, reorganización, inferencia, evaluación, respuesta personal emotiva. La distinción de tipo de pregunta por objetivo ayuda a centrar los análisis y las discusiones.

En cuarto 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.

Además de las variables semánticas, se consideraron otras variables que inciden en el proceso de comprensión de lectura, a decir, el punto de vista, la gramática de la narración y los patrones afectivos semióticos.

Se enseña por lo que se hace y lo que se es. No por lo que uno dice de sí mismo que es y hace.

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.

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

Alonso Villeda, Omar. (2002). Propuesta de programa para un curso extra-curricular de cuatro habilidades en lengua inglesa: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH). Tesina para obtener el título de Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas). México: FFyL.

Banton Smith, Nila. (1963). Speed Reading. New York: Prentice-Hall.

Bazán L. José de J. (1996). Cuadernillo 40. México: UACB.

Broukal, Milada. (1993). Weaving It Together 1. 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.

Camacho I. Nelly y Silvia R. Jiménez. (1986). Guía práctica. México: CCH.

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.

Eco, Umberto. (1994). Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Tr. Lucía Baranda y Alberto Clavería. Barcelona: Gedisa.

Feverstein, Tammar y Miriam Scholnik. (1995). Enhancing Reading Comprehension. San Francisco, California: Alta Book Center Publishers.

Freire, Paulo. (1991). 42ª ed. Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.

Grellet, Françoise. (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press.

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

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

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

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. Chapter 4: "Discovering the key idea". 64-67.

Sánchez S. Pablo J. (1996). Comisión de mediateca, Grupo de síntesis de idiomas y Docencia: actividades en el Departamento de Inglés de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (1994-1996). Informe académico de actividad profesional para obtener el grado de Licenciatura en Letras Inglesas. México: FFyL.

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. Unit 4: "Language". 31-41.

Solé, Isabel. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Materiales para la Innovación Educativa (MIE). Capítulo 7: Después de la lectura: seguir comprendiendo y aprendiendo. 67-94

Smith, Frank. (1978). Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, J. (1996). Piagetian perspectives on understanding children's understanding. Childhood Education. New York: Random House. 258-259.

Thomas, Mary y M. Felicitas. (1959). Thinking about God's World. Chicago: Mentzer, Bush & Company. 81-82.

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. Chapter 5: "Reading for the main idea". 80-89.

Widdowson, H. G. (1984). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.