

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 1, 2014

Un acercamiento funcional a la noción de “idea principal” de un texto

A Functional Approximation to the “Main Idea” Notion of a Text

Germán Morales Chávez
gmoralesc@unam.mx

Manuel Hernández Reyes
manuhel-hr@hotmail.com

Rosalinda Arroyo Hernández
rosalinda_arroyo@hotmail.com

Virginia Pacheco Chávez
vpacheco@unam.mx

Claudio Antonio Carpio Ramírez
carpio@unam.mx

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

Av. De los Barrios No. 1
Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla C.P. 54090
Estado de México

(Recibido: 24 de febrero de 2012; aceptado para su publicación: 8 de octubre de 2013)

Resumen

En el estudio se evaluaron los efectos de entrenar a 20 alumnos –de primer semestre de la licenciatura en Psicología de la FES Iztacala– a elegir la idea principal en textos, con base en los diferentes niveles de

ajuste lector propuestos por Carpio (1994). Se asignó a los participantes al azar en cuatro diferentes grupos: Grupo Control (Grupo C), Grupo Ajustividad (Grupo A), Grupo Pertinencia (Grupo P) y Grupo Coherencia (Grupo Ch). Todos los grupos fueron expuestos a la evaluación 1 y 2 y sólo el grupo Control no fue expuesto a una situación de entrenamiento. Los resultados muestran que, en efecto, de acuerdo al criterio entrenado los alumnos eligieron como ideas principales aquellas que estaban construidas con base en los diferentes tipos de criterio en el que fueron entrenados. En tanto la identificación de la idea principal puede modificarse mediante la imposición de diferentes criterios de ajuste, carece de sentido seguir hablando de idea principal, dado que el desempeño lector en correspondencia con el tipo de criterio de ajuste daría lugar a diferentes tipos de ideas, tantas como criterios impuestos al lector.

Palabras clave: Idea principal, Ajuste Lector, Comprensión, Lectura.

Abstract

A study was realized where there were evaluated the effects of training 20 students of the first semester of the master in Psychology of the FES Iztacala, to choosing the principal idea in texts, with base in the different levels of reading adjustment proposed by Carpio (1994). Group divided the participants at random in four different groups Control (Group C) Group Ajustividad (Group A), Group Relevancy (Group P) and Group Coherence (Group Ch). All the groups were exposed to the evaluation 1 and the 2nd and only the group Control was not exposed to a situation of training. The results show that really in agreement to the trained criterion, the pupils choosing as principal ideas those that were constructed by base in the different types of criterion in the one that they were trained. While the identification of the principal idea can be modified by means of the imposition of different criteria of adjustment, he lacks sense to continue speaking about principal idea, provided that the reading performance in correspondence on the type of criterion of adjustment would meet place to different types of ideas, so many people as criteria imposed on the reader.

Keywords: Principal idea, Reading Adjustment, Comprehension, Reading.

I. Introducción

En general se ha asumido que la comprensión de un texto es un proceso que ocurre al interior del lector y que consiste en la incorporación de ideas vertidas por el autor, lo que ha ocasionado que muchos estudiosos del tema y educadores hayan aceptado, sobrevalorado y promovido que una de las estrategias más efectivas para la comprensión sea la identificación de la "idea principal" por parte del lector. Esto ha orientado –en la enseñanza de la lectura– el desarrollo de diversas técnicas que tienen como fin ayudar al alumno a identificar la información principal o importante en el texto que habrá de comprender, en una suerte metafórica de "asimilación" de ideas (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000).

La estrategia de la identificación de la idea principal no fue la única que se desarrolló para "favorecer" la comprensión lectora, se encuentran, por ejemplo: la construcción de estructuras semánticas del texto (García, Elosúa, Gárate, Luque y Gutiérrez, 1999; Luque, García, Gutiérrez, Elosúa y Gárate, 1999), la elaboración de esquemas (García, Cordero, Luque y Santamarina, 1995), o aquellas que ponen la relevancia en aspectos formales del texto como reguladores de la actividad del lector (Brook y Dansereau, 1983; Valle, 1984), agregar apoyo gráfico para representar relaciones en el texto (Hernández y García, 1991; León, 1991; León y Carretero, 1995; Meyer, 1975;

Montanero, 2001; Vidal-Abarca, 1991; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991), entre otras. Pero ninguna estrategia proliferó tanto como la identificación de la idea principal, cuyos antecedentes datan de la década de los setenta, con los trabajos de Robinson (1970), aunque los trabajos más conocidos son los realizados por Baumann (1983, 1985, 1990).

Para Baumann (1985) "la idea principal de un párrafo indica al lector la afirmación más importante que presenta el autor para explicar el tema" (p. 92). Para Aulls (1990), la idea principal incluye más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema y aparece en cualquier parte del texto, puede estar formulada de manera explícita o implícita. Para Soliveres, Anunziata y Macías (2007), el tema es de lo que se habla mientras que la idea principal es el tema más lo que se dice sobre el mismo; de acuerdo con estos autores se puede construir la idea principal de cada uno de los párrafos como paso previo a la elaboración de la idea principal. Estas definiciones, conducen a los cuestionamientos: ¿Cuál es el uso de idea principal o afirmación más importante? ¿Hay una idea o varias ideas por texto? ¿La idea principal es una afirmación o varias afirmaciones? ¿Se hablan siempre de lo mismo cuando se habla de idea principal? Como lo afirman Winograd y Bridge (1986), los investigadores del tema utilizan los mismos términos, pero están aludiendo a fenómenos diferentes o emplean otros conceptos para referirse a la misma fenomenología. Estos autores llegan a identificar hasta diez nociones que los investigadores utilizan frecuente e indistintamente para hacer referencia a la información importante, idea principal, esencia, puntos principales, macroestructura, etc. (Carriedo y Alonso, 1991).

A pesar de la ambigüedad con que se define la idea principal, se le sigue considerando como el elemento central y, en muchas ocasiones, suficiente para la comprensión lectora. Se ha tratado de revertir esta situación con el desarrollo de modelos de estructura del discurso, que pretenden identificar de una forma empírica la información relevante del texto, al intentar operacionalizar la noción de idea principal (Meyer, 1975; Mandler y Johnson, 1977; Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983; Vidal-Albarca, 1989). Se pueden señalar dos problemas en el caso de la operacionalización de la idea principal: 1. Intentar solucionar un problema de naturaleza conceptual con un procedimiento que pertenece a otro nivel de existencia, incurriendo en una cruce de especies o violación lógica (Turbayne, 1974). 2. La sustitución del problema de muchas definiciones por el problema de la multiplicación de operaciones que se corresponden con dicha noción.

A lo anterior se agrega una observación que hasta cierto punto es tan obvia como pertinente: la noción de idea principal de un texto debiera ser la misma para todo mundo, ¿pero es la misma para el escritor del texto, que para el profesor que implementa la lectura de dicho texto o para los alumnos que leen el texto? Si la respuesta es afirmativa, ¿por qué los alumnos dicen o escriben cosas diferentes después de haber leído el mismo texto?, parece que identifican ideas principales diversas y, en ese sentido, comprenden cosas diferentes; en consecuencia, resulta que no hay una sola idea principal sino muchas, luego entonces ya no es útil mantener esta noción. Si a la observación anterior se suma que la intencionalidad del autor del texto determina las ideas importantes, se torna más complicado el análisis, ya que ahora se

requiere establecer la correspondencia entre la intención del autor, lo que dice el texto y lo que el lector identifica como relevante¹, que incluso se puede hacer más complejo si se agrega una intencionalidad del lector. A consideraciones hechas sobre la circularidad del concepto de idea principal, se agregan las anteriores observaciones que en conjunto denotan que se devalúa el poder heurístico y didáctico de la idea principal; ante esta situación el análisis de lo que ocurre en la lectura puede verse beneficiado si se realiza un enfoque psicológico diferente que no quede reducido a los aspectos formales del texto, sino que los integre como un elemento más de la lectura.

Desde una perspectiva Interconductual Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000), realizaron un análisis de la comprensión en sus diferentes contextos de uso, para poner en evidencia que cuando se habla de comprensión de textos se alude a la correspondencia funcionalmente pertinente entre el comportamiento de un lector y las demandas que se imponen en una situación de lectura. Es decir, como una interacción en la que participan el que lee, lo que lee, las condiciones físicas, factores que probabilizan su ocurrencia y los criterios de ajuste que determinan la demanda conductual que el lector debe cubrir (Carpio, 1994). Por ejemplo, cuando un individuo lee en un instructivo la forma de abrir un envase y consigue hacerlo, podemos decir que se "ajustó" al criterio impuesto en la forma de instrucciones (desde una perspectiva cognitiva se sostendría que "comprendió"), o cuando se le pide a un alumno que lea un artículo experimental y señale cuáles fueron los principales resultados, actuar que será muy diferente si ante la lectura del mismo material el criterio es que mencione la relación entre los resultados de ese material con los del área de investigación. Como puede apreciarse, el ajuste lector (el actuar funcionalmente pertinente del lector al criterio) es episódico, comienza con la imposición de un criterio y finaliza con su cumplimiento o satisfacción, y su estructuración depende de múltiples factores, no sólo del texto.

Los criterios de ajuste fueron clasificados en términos funcionales por Carpio (1994) guardando correspondencia con el modelo de organización funcional del comportamiento de Ribes y López (1985), modelo que reconoce cinco tipos funcionales de comportamiento, a saber, Contextual, Suplementario, Selector, Sustitutivo Referencial y Sustitutivo No Referencial. De esta forma, se propone que: a) En las interacciones *Contextuales* se satisfacen criterios de Ajustividad, los cuales prescriben la adecuación espacio-temporal de la morfología reactiva a la distribución espacio-temporal de las morfologías de los objetos estímulo. En el caso de la lectura se ilustra con situaciones en las cuales el lector tiene que fonarticular o copiar tal cual aparece en el texto; b) En las interacciones *Suplementarias* se satisfacen criterios de Efectividad, que requieren la producción de efectos directos en la situación interactiva, por ejemplo, cuando el lector arma un aparato siguiendo la lectura de un instructivo; c) En las interacciones *Selectoras* se satisfacen criterios de Pertinencia, los cuales demandan variación local de la reactividad efectiva en correspondencia con las variaciones locales de las propiedades morfológicas y funcionales de los eventos y

¹Considérese la existencia de abundantes ejemplos en los que el autor de un poema, una novela o una canción, tenía un objetivo y su audiencia hizo contacto con otros elementos completamente diferentes o incluso opuestos.

objetos de estímulo, por ejemplo, cuando el lector selecciona el gráfico más adecuado a la descripción de resultados en un texto; d) En las interacciones *Sustitutivas Referenciales* se satisfacen criterios de Congruencia que requieren la correspondencia convencional entre segmentos del hacer como actuación situacional y el decir como habla desligada de la situación; por ejemplo, cuando a partir de un artículo experimental el lector plantea un nuevo objetivo de investigación o cuando alguien lee un texto e ilustra una situación como un ejemplo de un caso teórico; y e) En las interacciones *Sustitutivas No Referenciales* se satisfacen criterios de Coherencia, los cuales demandan la correspondencia convencional entre segmentos lingüísticos independientes, por ejemplo, cuando a partir de la lectura de un texto, el lector es capaz de establecer relaciones de inclusión o subordinación de dos perspectivas o modelos teóricos (Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007).

Con el marco de Ajuste Lector se puede apreciar que hay desempeños del lector que se encuentran más estrechamente relacionados con el texto (Ajustividad, Efectividad y Pertinencia), mientras que hay otros más alejados del texto (Congruencia y Coherencia). Bajo este marco se puede afirmar que aquel segmento del texto que puede ser considerado como idea principal, es seleccionado por el lector (por ejemplo, subrayándolo) en función del criterio de ajuste que se impone en la situación lectora (por el lector o alguien más, por ejemplo, el profesor). Por tanto, no se puede hablar de una idea principal *per se*, sino que ésta varía en un mismo texto de acuerdo al criterio que el lector debe satisfacer; es decir, en tanto varíen los criterios variarán los segmentos del texto relevantes (las llamadas ideas principales).

Si la argumentación anterior es correcta, entonces la identificación empírica del segmento considerado como idea principal es susceptible de ser modificada mediante condiciones en las que se impongan al lector diferentes criterios de ajuste. Desde la tradición que defiende la noción de idea principal se esperaría que los lectores señalen el mismo segmento del texto como idea principal, en cambio, desde la perspectiva del ajuste lector, la identificación del segmento considerado como idea principal variará en función del criterio impuesto. En atención a estas hipótesis, el presente estudio tiene como objetivo evaluar (en estudiantes universitarios) los efectos de la imposición de diferentes criterios de ajuste lector sobre la identificación de segmentos del texto considerados como idea principal.

II. Método

Participantes. 20 estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo rango de edad era de 18 a 22 años.

Situación experimental. Las sesiones experimentales se realizaron en las estaciones de evaluación experimental del Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores de la UNAM-FES Iztacala. Cada participante fue ubicado en una estación de 2 metros por 1 metro aproximadamente, sentado frente a un escritorio que contenía un equipo de cómputo (monitor, teclado, mouse y disco duro).

Aparatos y Programación. La programación de eventos, el registro de medidas y el procesamiento de datos se realizó mediante sistemas de cómputo Microsoft Windows XP Professional. El entrenamiento y la evaluación se realizaron con una programación en Super Lab Pro 2.

Materiales e instrumentos. Se crearon, *ex profeso* para el estudio, 15 ejercicios de ajuste lector. Cada uno consistía en un texto (no mayor a 15 renglones) sobre tópicos varios de psicología, del cual se debía responder a la pregunta "¿Cuál es la idea principal del texto que acabas de leer?", junto con 3 opciones de respuesta. Cada una de estas opciones era correcta y estaba relacionada con la lectura, pero se diferenciaban por el grado de desligamiento respecto a la lectura, de modo que una de ellas se encontraba explícitamente en el texto (opción estructurada con base en el criterio de Ajustividad), la segunda se derivaba de las relaciones presentes en el texto (opción construida bajo el criterio de Pertinencia) y, por último, la tercera requería construir relaciones de mayor generalidad (opción de Congruencia). Dos ejemplos de los ejercicios se presentan como Anexo 1.

Procedimiento. Se seleccionó a los participantes mediante muestreo intencional no probabilístico y se les distribuyó aleatoriamente en 4 grupos de 5 participantes cada uno: Grupo Control (Grupo C), Grupo Ajustividad (Grupo A), Grupo Pertinencia (Grupo P) y Grupo Coherencia (Grupo Ch). Todos los grupos fueron expuestos a ambas evaluaciones, sólo el grupo Control no fue expuesto a la situación de entrenamiento.

Evaluación 1. La evaluación comenzaba con la siguiente instrucción: "Lee el texto que se te presenta a continuación y después realiza la actividad que se te indica del lado derecho de esta hoja". Una vez leídas las instrucciones se les presentaba en la parte izquierda de la pantalla un texto que versaba sobre temas generales de la psicología, con una longitud entre 10 a 15 renglones. Al mismo tiempo, en la parte derecha de la pantalla se desplegaba la pregunta: "¿Cuál es la idea principal del texto que acabas de leer?" junto con 3 opciones de respuesta, de las cuales sólo podía elegir una (haciendo doble click con el botón izquierdo del mouse). Una vez que seleccionaban la opción avanzaban al siguiente ensayo, al final de los ensayos aparecía una pantalla con una leyenda en la que se agradecía su participación, sin proporcionarles información sobre su desempeño.

Entrenamiento. Durante 3 sesiones se colocó a los participantes de los 3 grupos experimentales (Grupos A, P, Ch) en cada una de las estaciones de evaluación experimental, sentados frente al monitor, en donde sólo podían manipular el mouse para resolver 15 ejercicios de ajuste lector por sesión.

Los ejercicios fueron similares a los realizados en la evaluación 1, con la diferencia de que, después de seleccionar la respuesta, se les presentó la leyenda "Correcto" cuando los integrantes del Grupo A seleccionaron la opción de respuesta estructurada con base en el criterio de Ajustividad, a los del Grupo P cuando seleccionaron la opción de respuesta estructurada con base en el criterio de Pertinencia y al grupo Ch cuando seleccionaron la opción de respuesta estructurada con base en el criterio de Coherencia. Cuando seleccionaron una opción de respuesta distinta, se les presentó la

leyenda "Incorrecto" y se mostró nuevamente el mismo ejercicio hasta que seleccionaran la opción de respuesta correspondiente al criterio que definía su grupo.

Evaluación 2. Una vez que los participantes concluyeron las sesiones de entrenamiento se aplicó una segunda evaluación, similar a la primera, con la salvedad de que el orden de los ejercicios se hizo de forma aleatoria.

III. Resultados

El objetivo principal de este trabajo consistió en evaluar los efectos de la imposición de criterios de ajuste lector sobre la identificación del segmento considerado como idea principal, por lo cual se compararon los porcentajes de respuestas elegidas por los integrantes de cada grupo. Es importante recordar que cada una de las opciones de respuesta presentadas durante el estudio se correspondían con cada uno de los criterios de ajuste (Ajustividad, Pertinencia y Coherencia) y en el entrenamiento sólo una de las opciones fue definida como correcta. Para el primer grupo fueron las opciones que se correspondían con el criterio de Ajustividad, para el segundo fueron las de Pertinencia y para el tercero fueron las de Coherencia.

En el caso del grupo Ajustividad, durante la evaluación 1, los integrantes eligieron en promedio el 55% de los ejercicios cuyas opciones de respuesta estaban estructuradas con base en el criterio de Ajustividad. Mientras que en la evaluación 2 eligieron el 80% de las opciones que se correspondían con Ajustividad, presentando un aumento del 25% en la elección de opciones de respuestas estructuradas con dicho criterio después del entrenamiento. Es decir, en este grupo hubo una correspondencia entre el tipo de entrenamiento recibido y el tipo de opciones elegidas en la segunda evaluación. Mientras que en las opciones elegidas con base en los otros criterios disminuyeron en ambos tipos de opciones, en el caso de opciones con base en el criterio de Pertinencia, los integrantes de este grupo pasaron de 20% en la evaluación 1 a 5% en la evaluación 2, mientras que en las opciones elegidas con base en el criterio de Coherencia pasaron de 25% en la evaluación 1 a 15% en la Evaluación 2 (ver Figura 1).

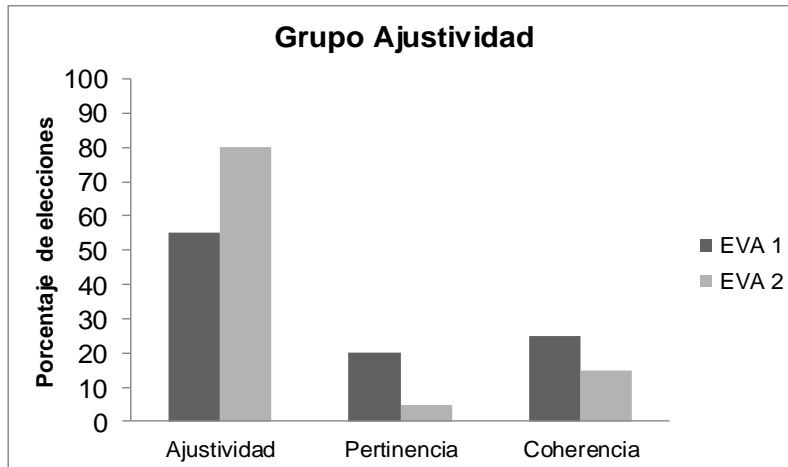


Figura 1. Porcentaje promedio de elecciones realizadas por los integrantes del Grupo Ajustividad en las dos evaluaciones

En el grupo Pertinencia, en la primera evaluación los integrantes eligieron en promedio un 15% de las opciones de respuestas estructuradas con base en el criterio de Pertinencia y en la evaluación 2 eligieron, en promedio, el 45% de los ejercicios, presentando un aumento del 30% en la elección de respuestas estructuradas bajo el criterio de Pertinencia después del entrenamiento. Se observó también un aumento en las opciones elegidas con base en el criterio de Coherencia, al pasar de 25% en la evaluación 1 a 45% en la evaluación 2, aunque este aumento fue menor que en las opciones construidas con base en el criterio de Pertinencia. Es importante señalar que este grupo en la evaluación 1 eligió en un 60% promedio de los ejercicios la respuesta estructurada bajo el criterio de Ajustividad, pero después del entrenamiento sólo la eligieron en el 10% de los ejercicios. En suma, en este grupo el entrenamiento recibido modificó el tipo de opciones que eligieron en la segunda evaluación, pasando de elegir opciones de Ajustividad a opciones de Pertinencia y Coherencia (ver Figura 2).

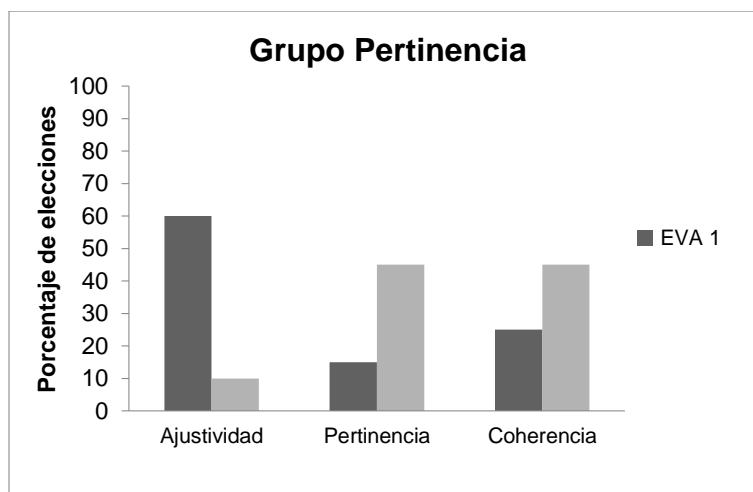


Figura 2. Porcentaje promedio de elecciones realizadas por los integrantes del Grupo Pertinencia en las dos evaluaciones

Con respecto al Grupo Coherencia, los miembros de este grupo en promedio eligieron en la evaluación 1 el 60% de los ejercicios estructurados con base en el criterio de Ajustividad, pero después del entrenamiento sólo la eligieron, en promedio, en el 40% de los ejercicios. Mientras que en el caso de las opciones de respuesta construidas con base en el criterio de Pertinencia no hubo cambios, ya que en ambas evaluaciones los integrantes de este grupo eligieron, en promedio, un 20% de los ejercicios. En la elección de opciones de respuestas estructuradas con base en el criterio de Coherencia se observó que en la evaluación 1 los integrantes del grupo eligieron, en promedio, un 20% de los ejercicios con opciones estructuradas con base en este criterio y en la evaluación 2 eligieron, en promedio, el 40% de los ejercicios, observándose un aumento del 20% después del entrenamiento, justo en esas opciones (ver Figura 3).

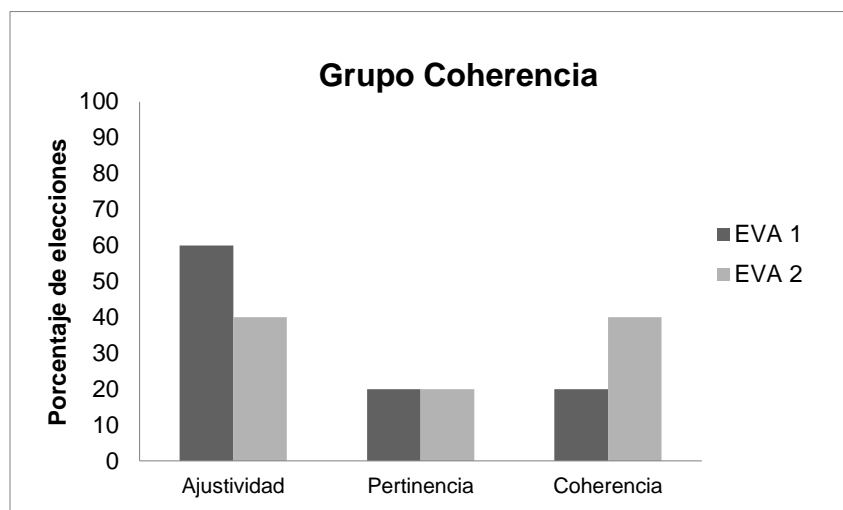


Figura 3. Porcentaje promedio de elecciones realizadas por los integrantes del Grupo Coherencia en las dos evaluaciones.

En el Grupo Control también se observan cambios, pero correlacionados con el criterio de Ajustividad, el que demanda mayor dependencia del desempeño lector respecto del texto. Los integrantes de este grupo eligieron en la primera evaluación, en promedio, un 40% de opciones de respuesta estructurada con base en dicho criterio, en la segunda evaluación eligieron un 60% de opciones con un aumento de un 20%. Esto es entendible si se considera que la opción de respuesta de Ajustividad, en tanto criterio menos complejo, refiere un segmento literal del texto. Mientras que en las opciones de respuesta con base en el criterio de Pertinencia, en la evaluación 1 eligieron el 20% de los ejercicios y en la evaluación 2 eligieron sólo el 5%. Para el caso de las opciones de respuesta construidas con base en el criterio de Coherencia, en la evaluación 1 los miembros de este grupo lo eligieron el 40% de las veces y en la segunda evaluación el 35% (ver Figura 4).

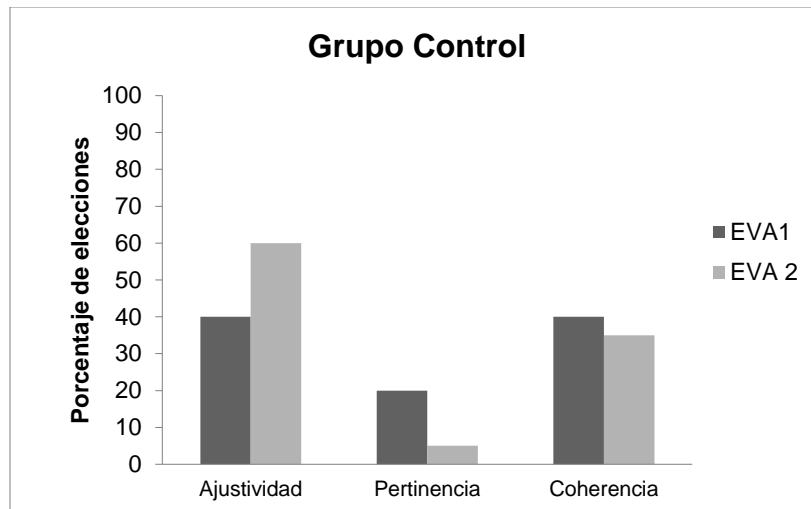


Figura 4. Porcentaje promedio de elecciones realizadas por los integrantes del Grupo Control en las dos evaluaciones

Se puede apreciar, al comparar las figuras 1 y 4, que el desempeño de los estudiantes que conformaron el grupo Ajustividad y el grupo Control tuvieron porcentajes muy parecidos, pero con un porcentaje más alto en el grupo Ajustividad, efecto que puede ser atribuido al entrenamiento.

En resumen, se encontró que el entrenamiento modificó sistemáticamente la elección de "ideas principales" en relación directa con el criterio impuesto. Por ello, cuando se entrena a un estudiante a identificar como idea principal respuestas que se encuentran de manera literal en el texto (Ajustividad) ayuda a que se incrementen sus elecciones en la segunda evaluación. De manera paralela, se observan incrementos en la segunda evaluación para el grupo de Pertinencia, en el cual se fomentaba elegir aquella opción que planteaba una variación de lo planteado en el texto, pero derivada de lo que estaba presente en el mismo, mientras que para el grupo de Coherencia, aquel que requería elegir la opción que refería relaciones lingüísticas que no guardaban relación estrecha con ningún segmento del texto.

Cabe destacar que en todos los grupos experimentales en la primera evaluación los estudiantes eligieron mayoritariamente las opciones de respuesta construidas bajo el criterio de Ajustividad, este dato se podría tomar como muestra de que cuando a un estudiante se le solicita identificar la idea principal, la busca de forma literal en el texto. Dicha tendencia por cumplir criterios de Ajustividad cambió en función de los entrenamientos recibidos.

IV. Discusión

La afirmación de la cual se partió para realizar el presente estudio es que no se puede hablar de una idea principal *per se*, sino que ésta varía en un mismo texto de acuerdo al criterio que el lector debe satisfacer. En atención a esta afirmación el objetivo del estudio fue evaluar los efectos de la imposición de criterios de ajuste lector sobre la

elección de diferentes segmentos del texto considerados como la idea principal. Los cambios observados en la segunda evaluación en los grupos experimentales (Ajustividad, Pertinencia y Coherencia) en cuanto al tipo de opción de respuesta que elegían los participantes respecto de la evaluación 1, permiten confirmar que es posible modificar la identificación de lo que los participantes consideran como idea principal, con base en el tipo de opciones de respuesta configurados a partir de diferentes criterios.

No se observó que los participantes de los diferentes grupos señalaran la misma opción de respuesta, es decir, no eligieron el mismo segmento del texto considerado como idea principal. Si la suposición de una idea principal fuese correcta, los participantes –independientemente del grupo al que perteneciesen– hubieran elegido la misma opción de respuesta, lo cual no ocurrió, ya que las elecciones estuvieron moduladas por el tipo de entrenamiento recibido en cada grupo, si se les entrenaba a seleccionar como correctas las opciones de Pertinencia, en la segunda evaluación se incrementaban las posibilidades de elegir opciones de respuesta correspondiente con ese tipo de criterio. En resumen, no hubo consistencia en la elección o identificación de la “idea principal”, en cambio, la hipótesis de que la identificación del segmento que define a la “idea principal” está regulada por el tipo de criterio que define la identificación del segmento considerado como idea principal fue confirmada por los resultados obtenidos, dado que se apreció una correlación entre el tipo de criterio entrenado y posteriores elecciones.

De manera general se puede decir que la identificación de la idea principal está regulada por los criterios impuestos al lector, que tornan funcionalmente pertinentes ciertos segmentos del texto y no otros; por ejemplo, si en la lectura de un texto sobre un estudio experimental se le pide al lector que subraye lo más importante, seguramente subrayará lo que él como lector considera importante (como ocurrió en el grupo Control), en cambio, si se le pide que mencione los criterios de inclusión del estudio hará contacto con ciertas partes del texto y no con otras, o si se le solicita que redacte una situación que ilustre lo leído, ya no bastará con subrayar el texto, sino que será necesario establecer una interacción lectora que integre elementos no presentes en el mismo.

En tanto la identificación de la idea principal puede modificarse mediante la imposición de diferentes criterios de ajuste, carece de sentido seguir hablando de idea principal, dado que el desempeño lector en correspondencia con el tipo de criterio de ajuste daría lugar a diferentes tipos de ideas, tantas como criterios impuestos al lector hubiera. Incluso podría pensarse que el autor de un texto se impone un tipo de criterio y define un segmento de su texto como relevante, pero el criterio que se impuso no necesariamente es el mismo que se le impone o se autoimpone el lector. Habría más: el segmento funcionalmente relevante del texto no preexiste a la lectura de dicho texto, su identificación es episódica, dinámica, modificable e incluso sin relación estrecha con el texto, como ocurre ante demandas de Coherencia que suponen que el desempeño lector trascienda toda situacionalidad, por ejemplo, al plantear las implicaciones lógicas de un argumento expresado en el texto.

Lo reportado en este estudio conduce a cuestionar la efectividad y pertinencia de las técnicas y modelos de comprensión de textos cuando sobrevaloran los aspectos formales del texto (la semántica, sintáctica, etc.) que desembocan en poner demasiado énfasis, por ejemplo, en la estructura del texto y la suposición de una idea principal (Hernández y García, 1991; León, 1991; León y Carretero, 1995; Meyer, 1975; Montanero, 2001; Vidal-Abarca, 1991; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991), o en las que ponen el énfasis en el lector, en particular, en lo que pasa en su interior (Aulls, 1990; Baumann, 1983, 1985, 1990; Soliveres, Anunziata y Macías, 2007; Montanero, 2001). Modelos y técnicas que descansan en suponer un único uso teórico del concepto "comprensión", soslayando que el término comprensión –como muchos otros términos extraídos del lenguaje ordinario– no posee un único significado y dado que no lo tiene, se generan definiciones en las que en ocasiones se le conceptúa como un proceso, en otras como una actividad específica, o como algo que acontece a la persona, etc. Esto trae consigo la realización de los más diversos estudios que evalúan "la comprensión" de maneras muy diferentes y con la realización de actividades que distan, en cuanto a complejidad y morfologías, entre sí.

Desde la perspectiva aquí planteada *comprender* encuentra su significado en la situación en la que se usa, en cada una de las situaciones en las que se dice que una persona ha comprendido, es una noción con un carácter episódico en cuyas ocurrencias lo que hay de común es un ajuste funcionalmente pertinente de un individuo a las demandas de una situación (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000). Cuando se dice que alguien ha comprendido un texto implica que al pedirle que realice una actividad particular (resumir, repetir, armar, explicar, describir, comparar, etc.), será capaz de realizarla con éxito. Ni comprender ni identificar la idea principal significan siempre lo mismo, ni suponen que se presentan siempre las mismas actividades por parte del lector.

Insistir en que los estudiantes identifiquen la idea principal, como parte de lo que implica la comprensión, es insistir en la inmutabilidad y ahistoricidad tanto del texto como del desempeño lector, pasando por alto que identificar siempre el mismo segmento del texto no permite satisfacer todas las demandas que le son impuestas al lector. En un ámbito escolar se le puede pedir al lector que resuma, que arme un artefacto, que compare, que jerarquice, argumente, que plantee un estudio a partir de la lectura, etc., estas actividades, además de relacionarse con criterios de diferente complejidad, suponen que el lector hace contacto con segmentos diferentes del texto, siempre en correspondencia con la demanda que se tenga que satisfacer. El carácter dinámico de la demanda a cubrir en la interacción lectora también supone que subrayar, como una técnica de lectura estrechamente emparentada con la identificación de la idea principal, no siempre es la actividad que permita satisfacer un criterio de ajuste lector (Morales, Cruz, León, Silva, Arroyo y Carpio, 2010). De ahí que la investigación desprendida del modelo de Ajuste Lector ofrezca ventajas ante los problemas teóricos y metodológicos que genera el concepto de comprensión y la noción de idea principal.

Finalmente, la investigación amparada en el modelo de Ajuste Lector –al recuperar el papel del texto, pero también del lector, así como de otros factores con su morfología y

carácter funcional e interactivo— puede refrescar un campo en el que los pocos consensos teóricos y metodológicos, los errores lógicos y las dicotomías (como la de lectura y comprensión) abundan. Aunado a que puede dar origen a evaluaciones experimentales ingeniosas, generar datos alentadores y dar pauta a sugerencias didácticas innovadoras en un panorama en el que hay un superávit de modelos teóricos y un déficit de desempeños lectores efectivos.

Referencias

Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 31-39.

Aulls, M. W. (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En J. F. Baumann (Ed.). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula* (pp. 101-131). Madrid: Visor.

Baumann, J. F. (1983). A generic comprehension instructional strategy. *Reading World*, 22, 284-294.

Baumann, J. F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32, 89-105.

Baumann, J. F. (Ed.) (1990). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.

Brook, L. y Dansereau, D. (1983). Effects of structural schema training and test organization on expository prose processing. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 811-820.

Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L. Hayes, E. Ribes y F. López (Eds.). *Psicología Interconductual*. México: EDUG.

Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. y Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14, 25-34.

Carriedo, N. y Alonso, J. (1991). Enseñanza de ideas principales: algunos problemas para el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 97-108.

García, J., Cordero, J., Luque, J. y Santamaína, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

García, J., Elosúa, M., Gárate, M., Luque, J. y Gutiérrez, F. (1999). Las relaciones entre comprensión, memoria y aprendizaje de textos: aspectos evolutivos. En J. A. García et al., *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*, (pp. 97-129). Barcelona: Paidós.

Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 363-394.

León, J. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y aprendizaje*, 56, 77-92.

León, J. y Carretero, M. (1995). Intervention in comprehension and memory strategies: knowledge and use of text structure. *Learning and instruction*, 5, 203-220.

Luque, J., García, J., Gutiérrez, F., Elosúa, M. y Gárate, M. (1999). La construcción de la representación semántica de los textos. En J. A. García et al., *Comprensión Lectora y memoria evolutiva. Aspectos Evolutivos e institucionales*. (pp. 55-96). Barcelona: Paidós.

Mandler, J. y Johnson, N. (1977) Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.

Montanero, M. (2001), Alternativas al "Mito de la Idea principal". *Contextos Educativos*, 4, 251-262.

Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 17(1), 35-45.

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un modelo de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Robinson, F. (1970). *Effective Study*. Nueva York: Harper & Row.

Soliveres, M., Anunziata, S. y Macías, A. (2007). La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales. Una experiencia con directivos y docentes de EGB2. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 577-586.

Turbayne, M. (1974). *El mito de la metáfora*. Fondo de Cultura Económica: México.

Valle, F. (1984). Comprensión retrospectiva de textos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 1163-1183.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vidal-Abarca, E. (1989). *La comprensión lectora de ideas principales en textos expositivos del ciclo medio de la EGB: programa de instrucción y procesos cognitivos*

explicativos. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Vidal-Abarca, E. (1991). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.

Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender y Aprender*. Madrid: CEPE.

Winograd, P. N. y Bridge, C., A. (1986). The comprehension of important information in written prose. En J. F. Baumann (Ed.) *Teaching main idea comprehension* (pp 1-17) Newark: International Reading Comprehension.