

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en
la integralidad**

**Teaching English reading from across curricular perspective based on
integrality**

Fecha de recepción: 26/05/2014

Fecha de revisión: 13/08/2014

Fecha de aceptación: 21/09/2014

Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad

Teaching English reading from across-curricular perspective based on integrity

Clenticia Ballestero¹ & Judith Batista²

Resumen:

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha convertido en factor predominante dentro del pensum de estudio de la mayoría de las carreras impartidas a nivel universitario, por considerarla como la lengua de la ciencia, tecnología, comunicación, entre otros. Esta premisa hace que su enseñanza se considere eje articulador de saberes, capaz de atravesar el mapa curricular en todos sus niveles para ofrecer una enseñanza más significativa, pertinente y humanística. Por lo cual, la presente investigación se planteó como objetivo determinar la percepción que tienen los estudiantes acerca del grado de integralidad curricular que poseen los materiales diseñados para la enseñanza de la lectura en inglés con el resto de las asignaturas que posee el pensum de estudio de la carrera de ingeniería de petróleo. Los resultados arrojados reportaron dicha percepción en un 50%, lo cual conduce a concluir que aún cuando los materiales diseñados para la enseñanza del inglés se encuentren relacionados con materias de la carrera, no es sino hasta que el alumno interactúe de manera continua con lo leído en inglés, cuando podrá decidir en qué medida esto que lee se relaciona con los objetivos y contenidos de otras asignaturas de su pensum en un 100%.

Palabras claves: Enseñanza de Inglés como lengua extranjera, integralidad curricular, materiales diseñados.

Abstract

English language teaching as a foreign language has become an important subject into the majority of the higher education carries study pensum, for considering it as science, technology, communication and so on language. This premise does feasible, taking into account its teaching as knowledge articulator axle, able of crossing-curricular map into all levels in order to offer a significant, appropriate and humanist one. Based on these premises, the aim of this research is to determine students perception about designed materials curricular integrity grade used for teaching English reading with regard to subjects study pensum of petroleum engineering carrier. The results reported curricular integrity perception in 50%, which make to conclude that even though designed materials used for teaching English are related to subjects study pensum carrier, it is just when student interact continually with them, he/she can decide in which grade read material is articulated with other subjects objectives and contents in 100%.

Key words: English language teaching as a foreign language, curricular integrity perception, designed materials.

¹ Universidad del Zulia (Venezuela). clenticiaballestero2011@gmail.com

² Universidad del Zulia (Venezuela). jbatista80@gmail.com

1. Introducción

El currículo universitario debe ser diseñado, pensando en la formación integral de los individuos con el fin de prepararlos para afrontar las dificultades que se le presenten en el complejo entorno de la sociedad, a la que habrán de incorporarse como profesionales. Tal integralidad requiere de la sistematización de un conjunto de saberes, actitudes y valores que deben estar contenidos en dicho currículo desde una perspectiva interdisciplinaria y transversal que atraviese el mapa curricular en todos sus niveles a objeto de ofrecer una enseñanza más significativa, pertinente y humanística.

En este sentido, la enseñanza de idiomas extranjeros constituye un escenario idóneo para la introducción de la integralidad a través de los valores transversales en el currículo. La transversalidad curricular constituye un vehículo que conecta el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así como hacerlo paulatinamente de manera más autónoma.

Esta estrategia docente contribuye a superar la fragmentación de las áreas del conocimiento que conforman el plan de estudio universitario. Se trata pues, de ocuparse de los aprendizajes de un "currículo para la vida", dando la oportunidad al individuo de enfrentarse al conocimiento de sí mismo, reflexionar, tomar decisiones y reconstruirse, ya que la Universidad debe constituirse como un espacio de orientación y reflexión (Fernández y Velasco, 2003).

Según Fernández y Velasco, sólo mediante el establecimiento de puentes de unión entre el aprendizaje académico y el aprendizaje natural podremos conseguir que nuestros alumnos universitarios aprendan de forma eficaz, siendo necesario una transformación en lo referente a la cultura colaborativa del profesorado. Es precisamente este cambio de cultura lo que representa uno de los problemas centrales que motivaron la realización del presente trabajo de investigación; aunados a las dificultades metodológicas que ameritan el diseño y la implementación de materiales de enseñanza que persigan precisamente la conexión de saberes dentro de un currículo integral.

En el caso que atañe a esta investigación se trató justamente de indagar cómo perciben los estudiantes el grado de integralidad curricular que

poseen los materiales diseñados para la enseñanza de la lectura en inglés, con el resto de las asignaturas que conforman el pensum de estudio de ingeniería de petróleo del La Universidad del Zulia (LUZ). Específicamente, del Núcleo ubicado en la Costa Oriental del Lago (COL).

Para alcanzar este objetivo se ofrece un entramado teórico, dividido en tres ejes importantes que le sirven de sustento a la investigación. El primero, relacionado con los fines del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera (LE), los factores que condicionan su aprendizaje y las destrezas generales, requeridas para el dominio de esta LE. El segundo aspecto tiene que ver con la enseñanza de la destreza lectora en inglés en particular y las actividades sugeridas para tal fin. Finalmente, se presentan las ventajas de la integralidad, considerando la enseñanza de la destreza de lectura en inglés como eje articulador de este proceso curricular.

2. Entramado teórico

Tal como se mencionó en el apartado anterior, este entramado teórico se inicia con los fines del aprendizaje del inglés, los cuales dependen de muchos factores pero, como docentes nos interesa considerar las diferencias entre individuos, sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que aprenden. Estos constituyen los factores que resultan de mayor interés a los investigadores de Lingüística en la actualidad, para deducir y demostrar la complejidad del aprendizaje de una LE. Las razones de este interés las recalca Santos Gargallo (1999: 22) cuando afirma "a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua".

En relación con estos factores, Bernaus (2001:80), los agrupa en tres categorías, a saber, a) factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad; b) factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje, y c) factores afectivos: actitudes y motivación."

Factores, éstos relacionados con las diferencias entre individuos y sus

condiciones de aprendizaje.

En este sentido, es preciso aclarar que el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera (LE), al igual que como segunda lengua (L2), también depende del contexto donde ocurre este proceso. Este contexto denominado por Manga (2006) como entorno formal, hace referencia a la escuela u otra institución en la cual se llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, en donde el idioma oficial no es el que se está aprendiendo.

Siguiendo con Manga (2006), el espacio preciso de dicho aprendizaje suele ser el aula donde tienen lugar conversaciones esencialmente exolingües. El término exolingüe es definido por Nussbaum (2001: 143), como "una interacción en la cual uno de los hablantes domina poco el código lingüístico que está utilizando, y por lo tanto, los participantes tendrán que recurrir a diversas estrategias para comprender lo que se cuenta y hacerse entender. Una conversación unilingüe-exolingüe es la que mantienen un nativo y un no nativo o un profesor y los alumnos en una clase de lengua extranjera en la que solo se use la lengua meta".

Dentro de este entorno formal, la figura del profesor es imprescindible, se tienen programados los objetivos de enseñanza de la lengua extranjera, los cuales se evalúan bajo criterios externos relativos a la precisión o a la conveniencia. De allí que Littlewood (1992:51) afirme que: "en este tipo de contexto, hay algunas técnicas u objetivos que existen independientemente del estudiante y que tienen que ser adquiridas: estructuras, recordar vocabulario, encontrar formas de expresar funciones comunicativas, entre otros".

Nussbaum (2001: 143), opina que el rol del profesor se centra en aislar los objetivos, de acuerdo con el grado de dificultad, mientras que, los estudiantes los practican en la forma que el profesor prescribe. El docente tiene además que encargarse de la selección y la programación de los contenidos, de acuerdo con el nivel de los alumnos. En este contexto formal, Santos Gargallo (1999:30) define el proceso de enseñanza como "el conjunto de decisiones que se toman – en relación con un contexto docente concreto – a la hora de determinar los objetivos del aprendizaje, el conjunto de contenidos que son pertinentes en función de los objetivos previamente establecidos, los procedimientos que se emplearan para desarrollar los contenidos y asegurar el

logro de los objetivos, los materiales que concretaran los tres elementos mencionados, y que serán instrumento fundamental para llevar a cabo la evaluación de la competencia comunicativa".

Con respecto a la selección de los contenidos y los materiales didácticos, Guillén y Castro (1998), clasifican estos últimos como: a) tradicionales: que incluyen aquellos usados siempre, por ejemplo, los libros de texto, la pizarra, los mapas; b) técnicos: que según varias generaciones o décadas, incluyen todos aquellos que superan al material tradicional con el recurso, y c) medios audiovisuales: como máquinas de enseñar, ordenadores, telemática, entre otros.

Por su parte, Prats (1997:85) define el material didáctico curricular más adecuado, como aquel que "facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento de los distintos saberes". En contextos de aula, los medios y recursos didácticos que empleen profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado.

En opinión de Blázquez (1989:381) los materiales también crean "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente". En estas situaciones y según lo plantea este autor, el material didáctico desempeña un papel crucial ya que:

- ✓ Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar.
- ✓ Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.
- ✓ Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende.
- ✓ Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje.

En este sentido, Nérci (1973:331), afirma que el material didáctico "tiene

por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar". En el caso de esta investigación, el material didáctico utilizado en las clases Inglés como LE se extrae de libros de textos de otras materias, revistas profesionales generales o especializadas contentivas de artículos científicos, manuales o bien bibliografía pertinente extraída de Internet.

En resumen, el aula, el docente y el material didáctico arriba señalados son tres elementos constitutivos del entorno formal de la LE. Dentro de este entorno, se asegura a los alumnos una formación lingüística consecuente con la acción que dirige el profesor en este proceso; aún cuando el uso de la lengua meta, en situaciones permanentes y reales de comunicación también sea importante.

La adquisición y dominio de este idioma meta, que en este caso es el inglés, requiere del desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje, las cuales se dividen en receptivas y productivas. Las receptivas abarcan la comprensión oral (entender lo escuchado) y escrita (leer), mientras que las productivas, incluyen la producción oral (hablar) y escrita (escribir). Seguidamente, se definen estas destrezas.

El objetivo esencial de la enseñanza de la comprensión oral en inglés es crear en los estudiantes el oído fonemático, y continuar desarrollándolo a través de todos los cursos (Antich, 1986). Por oído fonemático se entiende el reconocimiento del sistema de sonidos de la lengua extranjera y la identificación del significado que porta cada elemento del sistema, este permite identificar los diferentes sonidos de la cadena hablada con sus correspondientes fonemas. La audición constituye una coordinación de los componentes de la habilidad y no sólo de unidades aisladas. Esta integración de las habilidades perceptivas, así como las habilidades de análisis y síntesis es lo que se denomina "habilidad auditiva" (Abreus, 2010:43).

La segunda destreza consiste en la habilidad de aprender a escribir la cual es una de las tareas más difíciles que un estudiante debe enfrentar. El hecho de comunicar claramente las ideas en forma escrita puede ser un proceso lento y, en muchos casos, agotador. Para Madrigal (2008:2), esta

problemática "se ve recrudescida para los que quieren aprender a escribir en una lengua extranjera, porque no solamente deben saber manejar la estructura y la forma de la lengua que no es la propia, sino que también tienen que tener conocimiento de un conjunto de reglas de adecuación, coherencia y cohesión".

De manera que, el desarrollo de la expresión escrita requiere esfuerzos conscientes y deliberados para escoger tanto la forma como el contenido. Como el proceso de llevar a la forma escrita conceptos, pensamientos e ideas se vuelve muy complejo, ya que un texto escrito representa el producto de una serie de operaciones mentales complicadas, es de vital importancia brindar a los estudiantes las técnicas que les ayuden a conocerse para que puedan desarrollar sus propias estrategias de escritura con el propósito de que el aprendizaje sea exitoso.

En relación a la producción oral, Antich (1986: 64) plantea: "La primacía del lenguaje oral radica en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. De ahí la necesidad de conceder prioridad al establecimiento de los mecanismos de comprensión auditiva y del habla, lo cual significa que primero se presenta la lengua oral y la lengua escrita se enseña a partir de lo que los alumnos han aprendido oralmente."

A partir de este planteamiento se puede inferir que la expresión oral es el mayor uso del lenguaje y la base de la comunicación, pues provee la fundamentación para el desarrollo de las demás habilidades necesarias para el estudio de un idioma. Los estudiantes deben practicar la lengua inglesa fuera de clases; para que al igual que en su lengua materna puedan ser capaces de expresar sentimientos, reacciones, entre otros, ante determinadas situaciones.

La cuarta destreza necesaria para la adquisición o dominio de una lengua extranjera, está constituida por la comprensión escrita o destreza de lectura. Vale aclarar que el estudio de la misma, se ha considerado en este lugar para analizarla con mayor detalle, por ser ésta la que se incluye en la mayoría de los pensum universitarios de LUZ como asignatura obligatoria y particularmente, dentro del contexto seleccionado para el desarrollo de la

presente investigación.

La didáctica de la comprensión lectora en inglés, no sólo habrá de basarse en el enfoque comunicativo, sino también en lo que se conoce sobre el proceso de la comprensión lectora en una lengua extranjera. Sobre este proceso pueden distinguirse tres interpretaciones distintas en el proceso de comprensión textual:

✓ La interpretación bottom-up: el proceso de la comprensión lectora está guiado, sobre todo, por el contenido y los aspectos formales del texto (Gough, 1972).

✓ La interpretación top-down: el proceso de comprensión viene dado principalmente por los conocimientos, las experiencias y las expectativas del lector (Goodman, 1967; Smith, 1973).

✓ La interpretación interactiva: el proceso de la lectura es una interacción entre el "procesamiento" al que conduce el texto y el "procesamiento" adquirido por el lector (Rumelhart, 1977; Anderson et al., 1977).

Tanto en el terreno de la comprensión lectora en lengua materna como en lengua extranjera, la interpretación interactiva es la que más se adecua en ambos casos ya que, se trata de un proceso de interacción entre los conocimientos previos, de contenido y de lengua del lector y la información que se ofrece en el texto. Pero, en la lectura en una lengua extranjera hay diferencias en los conocimientos y en las habilidades o estrategias que se basan en estos conocimientos. Dado que el lector, y sin duda alguna el lector principiante, no conocerá el significado de palabras o de grupos de palabras en la lengua extranjera, leerá el texto palabra por palabra, lo cual sobrecargará su capacidad de asimilación.

En este caso, el lector no podrá llegar a una interpretación definitiva y perderá el hilo de lo que está leyendo. De allí que, no sólo tenga que disponer de tantos conocimientos del idioma y del tema como pueda, sino que también, y sobre todo, tenga que usar estos conocimientos por deficientes que sean. Ello implica emplear en lo posible los distintos tipos de contexto: el contexto general, o sea, el conocimiento previo del tema que dispone, y el contexto local de la palabra en la frase.

La importancia para la comprensión lectora en una lengua extranjera

del contexto general, es decir, de los conocimientos previos sobre el tema del texto, se desprende de las investigaciones llevadas a cabo por Johnson (1981) y Wolff (1985). Estos autores comprobaron que para la comprensión lectora en una lengua extranjera los conocimientos previos del lector sobre el tema del texto son tan importantes como para la comprensión lectora en la lengua materna. Wolff (1985) llegó a la conclusión de que los alumnos que habían leído un texto que iba acompañado de una ilustración de la que podía desprenderse información sobre el tema del texto, tenían mejor comprensión del texto que los alumnos que sólo podían leer el texto.

El uso del contexto local también es muy importante para la comprensión lectora en una lengua extranjera. De acuerdo con Beaugrande (1984), este contexto puede ser léxico, sintáctico, semántico y estilístico y los define de la siguiente manera: El léxico, es la información que ofrece la forma de la palabra o las partes que componen la palabra. El sintáctico, es la información que ofrece la relación sintáctica o gramatical entre palabras en la misma frase o en otras frases. El contexto semántico, es la información que ofrece la relación entre el significado de una palabra u otras palabras en la misma frase o en otras frases. Finalmente, el estilístico, es la información que ofrece el estilo del texto para el significado de la palabra.

Puede notarse que todos los tipos de contexto juegan un papel importante e influyen entre sí. Así, por ejemplo, determinar la clase de una palabra, usar el contexto léxico, puede aclarar la relación sintáctica de la palabra con otras palabras, es decir, el contexto sintáctico. Con ayuda del contexto léxico y del contexto sintáctico se puede establecer la relación semántica de la palabra desconocida con otras palabras, es decir, que se puede usar el contexto semántico. Y, algunas veces, también puede ser necesario usar el contexto estilístico para saber el significado exacto de una palabra. En resumen, este tipo de contextos ayudan al aprendiz de LE a establecer un sin número de relaciones e identificaciones en el idioma que aprenden tales como:

- ✓ Relación e identificación léxica en la comprensión lectora.
- ✓ Relación e identificación semántica en la comprensión lectora
- ✓ Relación sintáctica de palabras concordantes en la comprensión lectora.

Para que todo lo anterior se lleve a cabo, Batista et al. (2001), proponen ciertas actividades o destrezas en los distintos momentos de la clase de enseñanza de la lectura en L2, que se engloban en ejercicios de pre-lectura, lectura y post-lectura. Tales actividades se consideran básicas tanto para el proceso de lectura en L1 como en LE y han sido ampliamente reportadas como las de mayor frecuencia de uso por parte de lectores eficientes.

La fase de pre-lectura constituye la primera fase del procesamiento del discurso escrito. El propósito esencial de esta fase es procurar que el lector reconozca los distintos contextos asociados al contenido del texto que leerá y pueda establecer relaciones con sus propias experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad. El establecimiento de conexiones entre los contextos y sus experiencias influirá notablemente en la manera de leer y comprender el nuevo material escrito (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007). Esta fase de pre-lectura sirve, además, para propiciar el interés del lector al proporcionarle los medios necesarios para prever y anticipar el contenido del material, con lo cual podrá formular hipótesis que serán comprobadas en las siguientes etapas del proceso. Las destrezas de pre-lectura seleccionadas e incluidas en el cuestionario diseñado para esta investigación fueron: activar conocimientos previos, crear expectativas acerca del contenido del texto y predecir información.

La segunda fase corresponde a la lectura propiamente dicha. Durante esta fase, los estudiantes requieren estructurar los medios para integrar los conocimientos y la información que ya tienen con la nueva información que aporta el material de lectura. Para el desarrollo de las destrezas asociadas a esta fase, es necesario que los estudiantes se involucren en actividades que trasciendan la información literal contenida en el texto a fin de lograr un entendimiento más profundo del mismo (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007). Deben, asimismo, aproximarse al texto desde distintas perspectivas, lo cual hace posible comprender tanto aspectos generales como específicos. A medida que recopilan, organizan, analizan y procesan la nueva información, serán capaces de hacer generalizaciones o deducciones y podrán establecer comparaciones con sus predicciones y expectativas iniciales a fin corroborar o descartar las hipótesis que se plantearon en la fase de pre-lectura.

Para efectos del diseño del instrumento de recolección de datos, las destrezas correspondientes a la fase de lectura que se seleccionaron fueron: reconocer el tópico de la lectura, reconocer la función del texto, reconocer la idea principal, identificar ideas secundarias e identificar cognados, seleccionar y analizar abstracts y artículos científicos. Seguidamente se comentan estas destrezas.

- Reconocer el tópico de la lectura

Consiste en identificar la temática general del texto en la cual convergen las ideas expresadas por el autor (Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Reconocer la función del texto

Consiste en descubrir cuál fue la intención del autor al escribir el texto. Es saber identificar el propósito de la información (Grellet, 1981).

- Reconocer la idea principal

Se refiere a la habilidad para identificar la idea global que tiene el autor acerca del tópico de la lectura (Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Identificar ideas secundarias

Involucra la habilidad para reconocer aquellas ideas que están subordinadas a la idea principal y que le sirven de soporte.

- Identificar cognados

Involucra la habilidad para reconocer palabras en la lengua meta que tienen una representación ortográfica similar a palabras en la lengua materna y que además tienen el mismo significado (Chamot et al., 1999).

En la tercera y última fase, la fase de post-lectura, se busca articular la comprensión de lo leído y sintetizar los aspectos más relevantes del texto. Esta etapa también persigue comprobar la validez de la información procesada para adoptar una postura crítica que permita al lector emitir juicios y adoptar actitudes con respecto a las ideas expresadas por el autor, así como aplicar la nueva información nuevas situaciones (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007). La fase de post-lectura requiere necesariamente haber ejercitado intensamente las destrezas correspondientes a la fase anterior. Son dos las destrezas de post-lectura seleccionadas: inferir opiniones y actitudes y resumir el texto; descritas a continuación.

- Inferir opiniones y actitudes

La destreza para inferir opiniones y actitudes está relacionada con la habilidad para deducir o juzgar la manera de pensar o sentir del autor a partir de otras ideas que están explícitas en el texto (Grellet, 1981; Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Resumir un texto

Consiste en poder crear una síntesis mental o escrita de la información relevante contenida en el texto de lectura (Chamot y col., 1999).

Las consideraciones relativas a la destreza lectora expuestas, aunadas a la importancia atribuida a la enseñanza de la lectura en inglés como instrumento de estudio y de trabajo, fundamentan los programas de las unidades curriculares Inglés Instrumental Nivel I e Inglés Instrumental Nivel II que ofrece el Núcleo LUZ-COL. Los cuales enfatizan el carácter utilitario que tiene el idioma al constituirse en herramienta que viabiliza el acceso a los avances científicos, tecnológicos y humanísticos en las áreas de especialización del aprendiz. De allí que los dos niveles de Inglés Instrumental tienen como objetivo general: leer, comprender e interpretar textos escritos en inglés, relacionados con la especialidad para extraer información general y específica.

Como puede observarse, el objetivo que persiguen estos dos niveles para la enseñanza de la destreza lectora en inglés, en el contexto mencionado, hace factible y viable considerar dicha enseñanza como puente articulador de contenidos, capaz de conectar todas las asignaturas relacionadas con la especialidad del aprendiz. Es aquí en donde la integralidad curricular encuentra sentido, ya que le permite al aprendiz vincular, a través de los materiales seleccionados para la enseñanza del inglés, lo aprendido en otras materias con el idioma que aprende.

La importancia de la integralidad curricular, como tercer aspecto a abordar en este entramado teórico, viene dada porque busca afrontar el estudio de la realidad de un modo global, empleando las distintas disciplinas como herramientas instrumentales e interpretativas de la realidad. Donde la relación sistémica representa una verdadera característica fundamental, por lo menos en las asignaturas de una misma área de conocimiento.

En este orden de ideas, vale acotar la definición adoptada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU, 1993:26) de Venezuela quien asume la integralidad curricular como aquella “que concibe al sujeto del proceso de aprendizaje universitario como una persona con características,

potencialidades y necesidades diversas y dinámicas". Es decir que se refleja en el currículo como la conjunción e interrelación de áreas que contribuyen a la formación integral del ser humano, entendido éste en su multidimensionalidad: biológica, psicológica, económica, política, ética y cultural. A través de la integralidad se propone establecer un equilibrio armónico entre la formación y capacitación para una profesión y el componente de formación socio-humanístico.

Otro de los autores que trata el concepto de integralidad curricular a través de la transversalidad es Moreno (1999), entendiéndola como el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el curriculum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social.

Sobre la base de estas definiciones y bajo la premisa de que los objetivos y contenidos, plasmados en los materiales didácticos, para la enseñanza de la lectura en inglés deben estar articulados con el resto de las materias que conforman el pensum de estudio de los estudiantes de ingeniería de petróleo del Núcleo LUZ-COL, se procedió a detectar de qué manera dichos estudiantes perciben la integralidad curricular en las lecturas seleccionadas para la enseñanza de la comprensión escrita en este idioma.

3. Materiales y métodos

Los materiales y métodos utilizados para el desarrollo de la presente investigación corresponden al tipo de investigación documental, descriptiva y aplicada (Hernández y col., 2010), con un diseño de investigación bibliográfico (Chávez, 2001), no experimental, transeccional y de campo (Sabino, 2002). Bajo esta tipología y para determinar el grado de integralidad que poseen los materiales didácticos, seleccionados para la enseñanza de la lectura en inglés con el resto de las asignaturas que posee el pensum de estudio de la carrera

de Ingeniería de Petróleo del Núcleo LUZ-COL, se conformó una muestra con 150 estudiantes, pertenecientes al Programa de Ingeniería de Petróleo del Núcleo LUZ-COL, inscritos en la asignatura Inglés II, de las secciones: 001-D, 002-D, 003-D, 001-V y 002-V. Este tipo de muestra se define como no probabilística, entrando en la categoría de sujetos-tipo (Hernández y col., 2010) y también llamada intencional (Martínez, 2004). De todos los integrantes de la población de estudiantes descrita, se extrajo un total de veinte (20) informantes como muestra representativa de la población.

A dicha muestra se le aplicó un cuestionario que fungió como prueba diagnóstica con características que lo catalogan como autoadministrado. Este cuestionario fue diseñado con dos objetivos primordiales. El primero, para que el alumno ejercitara las actividades de comprensión lectora (pre-lectura, lectura, post-lectura), sobre el material didáctico, contentivo de varios párrafos escritos en inglés y extraídos de revistas científico-técnicas del área de petróleo. El segundo, para que lograra determinar la relación del contenido de este material con las asignaturas correspondientes a su carrera. Las primeras actividades de lectura facilitaron la labor del aprendiz antes de responder a las preguntas destinadas a indagar la relación del tópico del texto con el resto de las materias contempladas en su pensum de estudio (actividad post-lectora).

La escala para medir los resultados de ambos objetivos se basó en tres niveles de comprensión y percepción. Los mismos fueron: alto (para reportar el nivel idóneo), medio (que se tomó como un grado de comprensión y percepción intermedia de los contenidos) y bajo (que significa no haber comprendido ni percibido el objetivo de la lectura, ni el grado de integralidad curricular).

4. Resultados

Los resultados arrojados por el cuestionario aplicado, reportan tanto la actuación de la muestra en las actividades de comprensión lectora acerca del material didáctico al que fue expuesto, como el grado de integralidad que esta muestra percibió sobre el mismo. El cuadro 1, demuestra el comportamiento de los estudiantes en dichas actividades.

Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad

Fases	Pre-lectura		Lectura		Pos-lectura	
Escala	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%
Alto	2	10	5	25	5	25
Medio	0	0	1	5	0	0
Bajo	18	90	14	70	15	75
Total	20	100	20	100	20	100

Cuadro 1: Resultados de comprensión lectora

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en el cuadro 1, el desarrollo de la destreza de lectora en inglés se encuentra por debajo de lo esperado. Es así como la muestra se ubicó en el nivel alto en la fase de pre-lectura con un 10% mientras que, en las actividades de lectura y post-lectura un 25% respectivamente. La mayoría de la muestra se inclinó hacia el nivel bajo en estas tres etapas de comprensión lectora, arrojando porcentajes del 90% en la pre-lectura y 75% en la lectura y post-lectura. Este comportamiento puede deberse a que se trata de la primera sesión de clases y su primer encuentro con lecturas de su especialidad en inglés.

Con respecto al segundo objetivo del cuestionario, destinado a indagar la percepción de la integralidad, vale acotar que se consideraron, principalmente, las materias del pensum de estudio de la muestra, ubicadas dentro de la etapa de su formación profesional, a saber: Perforación, Producción, Geología I y II, Yacimientos y Pasantías. Contando con las experiencias y conocimientos previos del aprendiz con respecto a estas materias, su labor consistió en articular estos conocimientos con los encontrados en los párrafos ya leídos y procesados en la actividad anterior. El Cuadro 2, reporta estos resultados.

Materias	Sujetos	%
Perforación	10	50
Producción	2	10
Geología I y II	2	10
Yacimientos	2	10

Todas	1	5
Pasantías	1	5
Sin Información	2	10
Total	20	100%

Cuadro 2: Articulación de materias de acuerdo con experiencias previas

Fuente: Elaboración propia

Tal como lo muestra el cuadro 2, la materia que obtuvo mayor porcentaje resultó ser Perforación con un 50% a favor, mientras que, Producción, Geología I y II, así como Yacimientos con un 10% cada una; quedando Pasantías y el resto de las materias del pensum con un 5% en cuanto a su relación con el tópico de la lectura. Es preciso aclarar que el texto suministrado, así como el resto, forma parte de los materiales diseñados para la enseñanza de la lectura en inglés en los cursos de ingeniería de Petróleo que se imparte en el Núcleo LUZ-COL.

4. Discusión

De los datos reportados por la muestra, acerca de la comprensión lectora y la percepción de la integralidad, se desprenden aspectos relevantes que pueden ser resumidos de la manera siguiente:

- Los resultados arrojados permiten concluir que el grado de integralidad sólo lo percibe el estudiante cuando adquiere experiencia lingüística en el idioma que aprende, durante las otras fases que les siguen a la pre-lectura. El nivel de comprensión en esta fase inicial fue muy bajo, dado las características y objetivos que persigue la pre-lectura.
- Aún cuando los materiales diseñados para la enseñanza del inglés se encuentren relacionados con materias de la carrera, no es sino hasta que el alumno interactúe de manera continua con lo leído en inglés, cuando podrá decidir en qué medida esto que lee se relaciona con los objetivos y contenidos de otras asignaturas de su pensum. Este comportamiento quedó demostrado en el primer encuentro que tuvo con un párrafo en inglés, incluido en la prueba diagnóstica a la cual fue sometido.

- La percepción de la integralidad como primera conducta de entrada del aprendiz, responde a los planteamientos hechos por Jacobs (1999), Swantje (2003) y Hembree (2007), cuando establecen que el propósito esencial de la prelectura es procurar que el lector reconozca los distintos contextos asociados al contenido del texto que leerá y pueda establecer relaciones con sus propias experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad. De allí que la percepción manifestada por los estudiantes, gracias a los conocimientos adquiridos sobre Perforación, les permitió a un 50% de ellos establecer la relación del material leído justamente con esta materia, que de hecho, el texto proporcionado correspondía a esta asignatura.
- La evidencia teórica presentada acerca de la integralidad basada en la transversalidad curricular que data de la década de los 90, aún se considera vigente y resulta beneficioso tanto para el docente como para el estudiante. En cuanto al estudiante, esta manera de enlazar lo aprendido, con las materias que conforman su pensum de estudio, constituye un medio para conectar los contenidos curriculares y lograr que encuentre relación e importancia del conocimiento que se le imparte. Este reconocimiento crea un clima idóneo no sólo para el aprendizaje de IFE sino para todas las unidades curriculares en general.
- Con este clima de aprendizaje, la labor del docente se verá favorecida en lo que respecta a la implementación de procedimientos y estrategias cuyo único fin sea que el estudiante esté preparado para aprender más y mejor los contenidos que se le ofrecen en las distintas asignaturas de su pensum a través de un eje articulador como lo es la enseñanza del inglés. Queda bajo la responsabilidad profesional del docente de LE, el desarrollo, cambio, mejora y adecuación de sus materiales de enseñanza acordes con el conocimiento ya adquirido por el aprendiz dentro de su contexto curricular.
- Los principios de la integralidad basados en la transversalidad curricular en el caso específico de la enseñanza de la destreza de lectura en inglés, fomentan y promueven un proceso de aprendizaje integral ya que el alumno cuenta con la posibilidad de vincular los conocimientos

adquiridos a lo largo del curriculum escolar con la vida, los valores y actitudes para vivir mejor, en convivencia con los demás y compartir dichos conocimientos con los pares, no importando la distancia en la que éstos últimos se encuentren.

- Además, el aprendizaje de esta lengua extranjera contribuye con la formación del perfil profesional con el que debe contar el egresado en ingeniería de Petróleo, el cual consiste en manejar estrategias de comunicación y transmisión de conocimientos a la comunidad científica, a la instancia de toma de decisiones, a los sectores públicos, privados, productivos, ambientales, industriales, entre otros. En este sentido, la información actualizada que se suscita en estos ámbitos, en la mayoría de los casos, se publican en inglés, por ser el idioma común utilizado a nivel mundial para difundir estos adelantos científicos. De allí la importancia de enseñar inglés en estos niveles de educación superior.

Referencias bibliográficas

- ABREUS, A. (2010). *Sistema de tareas con enfoque metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en Práctica Integral de la Lengua Inglesa 1*. Tesis de Maestría. Universidad Carlos Rafael Rodríguez. Cuba, Cienfuegos.
- ANTICH DE LEÓN, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BATISTA, J. SALAZAR, L y FEBRES, M. (2001). Desarrollo de Destrezas Lectoras en L2, desde una perspectiva constructivista. *Revista OMNIA*. 7(1/2), 157-192.
- BEAUGRANDE, R. (1984). Reading skills for foreign languages: A processing approach. En A.K. Pugh & J.M. Ulijn (Eds.). *Reading for Professional purposes. Studies and practices in native and foreign languages*. London. Heinemann.
- BERNAUS, M. (ED.), (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis Educación.
- BLÁZQUEZ, F. (1989). Medios didácticos. El medio ambiente y otros recursos para la enseñanza. En O. Sainz (dir.) *Didáctica General*. Madrid: Anaya.
- CHAMOT, A. V. y O'MALLEY, J. M. (1999). *The CALLA Handbook: Implementing*

- the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Addison-Wesley Publishing.
- CHÁVEZ, N. (2006). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo: Editorial Universal.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. y VELASCO, M^a (2000). Una escuela para todos desde la transversalidad: los Contenidos Transversales. (pp. 493-498). En A. Miñambres y G. Jové (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida,
- GOODMAN, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GOUGH, P. B. (1972). One second of reading. J. F. Kavanagh, y J. G. Marttingley (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge (Mass): The MIT Press.
- GRELLET, F. (1987). *Developing reading skills*. Cambridge. CUP.
- GUILLÉN, C. y CASTRO, P. (1998). *Manual de Autoformación para una didáctica de la lengua cultura extranjera*. Madrid, La Muralla.
- HEMBREE, D. (2007). *Strategies for the Three Stages of the Reading Process*. Recuperado de: http://www.associatedcontent.com/article/309451/strategies_for_the_thr (Consultado el: 04/08/2012).
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana
- JACOBS, B. (1999). What Secondary Teachers Can Do To Teach Reading. Harvard Education Letters. July/August 1999. Recuperado de: <http://www.edletter.org/past/issues/1999-ja/secondary.shtml> (Consultado el: 02/11/2012).
- JOHNSON, P. (1982). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test. *Tesol Quarterly*, 15(2), 169-181.
- LITTLEWOOD, W. (1992). *Communicative language teaching*. New York: Longman.
- MADRIGAL, M. (2008). La Escritura como Proceso: Metodología para la Enseñanza de la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua. *Revista de Filología y Lingüística*, XXXIV(1), 127-141, 2008.

- MANGA, M. (2006). *Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e Incidencias de Enseñanza/Aprendizaje*. Escuela Normal Superior. Universidad de Yaundé I. Camerún.
- MARTÍNEZ MIGUELEZ, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico*. México: Editorial Trillas.
- MIKULECKY, B. y JEFFRIES, L. (2004). *Basic Reading Power*. White Plains, NY: Longman.
- MORENO, M. (1999). *El ser social como esencia del currículum*. Universidad de Guanajuato: Guanajuato.
- NÉRICI, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NUSSBAUM, L. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- PRATS, J. (1997). *El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto: Materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense.
- RUBIN, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. (pp. 15-30). En A. Wenden y J. Rubin (Edit.). *Learner Strategies in Language Learning*. NJ: Prentice-Hall Inc.
- RUMELHART, D. (1977). Towards an Interactive Model of Reading. En S. Dornic (Ed). *Attention and Performance*. Hillsdale. Earlbaum.
- SABINO, C. (2002). *El proceso de investigación científica*. Editorial Panapo. Caracas.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- SMITH, F. (1973). Psycholinguistics and reading. (pp. 1-10). En F. Smith (Ed.). *Psycholinguistics and Reading*. New York. Holt.
- SWANTJE, E. (2003). The Reading Situation. Recuperado de: <http://www.udel.edu/leipzig/reading.htm> (Consultado el: 20/05/2012).
- WOLFF, D. (1985). Ver stehen sprozesse in einerzweiten Sprache. *Studium Linguistik*, 17/18, 162-174.

Cómo citar este artículo:

Ballestero, C. y Batista, J. (2015). Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 30-50.