

Enseñanza del Inglés Instrumental en Contaduría: Herramienta para construir significados

Casal, Rosa Aura
Viloria, Norka
Yáñez, Arturo

Casal, Rosa Aura

Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Los Andes.
casalrosa@cantv.net

Viloria, Norka

Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Los Andes.
ggarrraga@cantv.net

Yáñez, Arturo

Profesor de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes.
cayanez@ula.ve

Recibido: 26-05-05
Revisado: 26-10-05
Aceptado: 07-12-05

Usualmente se piensa que la lectura es una destreza genérica y universal que debería iniciarse, desarrollarse y consolidarse en la educación básica y diversificada-profesional (educación primaria y secundaria). Esta creencia, fundamentada mayormente en teoría cognitiva, también asume que se puede separar el contenido, la forma y el contexto social. El aprendizaje, por lo tanto, es considerado desde el punto de vista individual, es decir, lo que cada estudiante puede lograr por sí mismo. Brevemente, leer en este paradigma es equivalente a almacenar y recordar información. El presente estudio cualitativo, fundamentado en la teoría socio-histórica vygotskiana, considera la lectura como una actividad de participación social. Igualmente, la lectura es vista como un instrumento o herramienta compartida que permite el desarrollo tanto psíquico, como socio-histórico de los individuos que conforman una comunidad específica como la contaduría. Los resultados sugieren que leer en esta comunidad de práctica (Wenger, 2001) requiere conocer y utilizar diferentes aspectos lingüísticos y estrategias de lectura apropiados para la participación efectiva en lo que respecta a hacer y rehacer la teoría y práctica contable.

Palabras clave: Lectura, teoría socio-histórica, comunidad de práctica, herramienta psicológico, contaduría.

RESUMEN

It is usually thought that reading is a generic and universal skill that initiates, develops and consolidates in elementary and secondary education. This belief, which is mainly based on cognitive theory, also assumes that content, form, and social context can be isolated. As a result, learning is regarded as an individual skill, that is, what each student can do on his own. Very briefly, reading in this paradigm is equivalent to store and retrieve information. This qualitative study, which based on Vygotsky's socio-historic theory, considers reading as a shared instrument or tool that allows the individuals' psychological and socio-historic development that in turn enables them to be members and participate in a community of practice such as business. The results suggest that reading in this community of practice (Wenger, 2001) implies knowing and using different linguistic aspects and reading strategies which are appropriate for the effective participation in the making and remaking of business theory and practice.

Key words: Reading, socio-historic theory, community of practice, psychological tool, and business.

ABSTRACT

1. Introducción

La lectura, la escritura y el pensamiento reflexivo son los pilares sobre los cuales se apoya la academia universitaria. La academia exige de sus miembros, estudiantes y profesores, un conocimiento de alto nivel, cada vez más especializado y efectivo, sobre el uso de las distintas modalidades del lenguaje, específicamente del lenguaje escrito. El lenguaje es la herramienta central de la academia, ya que éste construye y es construido por el pensamiento para aceptar, cambiar o crear conocimientos. En otras palabras, es el lenguaje lo que posibilita el almacenamiento, uso, exploración, creación, descubrimiento, construcción y deconstrucción del conocimiento, que conlleva a los avances en la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura. Desafortunadamente, no hay consenso en cuanto a la naturaleza, estructura y uso de las modalidades del lenguaje conocidas como lectura y escritura.

Brevemente, podemos observar que usualmente se piensa que aprender a leer el idioma materno, por ejemplo aprender a leer en español, es una destreza genérica. En consecuencia, es lugar común considerar que se aprende a leer en las etapas iniciales del proceso educativo y que luego se pone en práctica en los niveles superiores. En otras palabras, se necesita aprender a leer una vez y eso es suficiente. Otra idea acerca de la lectura es que se puede aprender a leer sin importar el contexto histórico social de la disciplina, y por ende, el contenido específico: “El que sabe leer, tiene que saber leer lo que sea”. Supuestamente, una persona que termine su educación secundaria/bachillerato debería estar en capacidad de: (1) leer eficientemente; (2) comportarse como un lector independiente en la especialidad o carrera de su elección; y (3) construir los conocimientos especializados de su

área de especialización. Sin embargo, al iniciar sus estudios de educación superior el estudiante se entera de una triste verdad. Esta verdad puede ser ilustrada por la queja tradicional, “los bachilleres no saben leer, ni escribir”. Y el problema con la lectura es que podemos conocer muchas palabras y saber como se pronuncian, pero no las comprendemos porque no conocemos su significado en un contexto determinado.

Al enfrentar esta situación de “entre la espada y la pared”, el estudiante asume el reto de continuar y graduarse. No hay otra alternativa. Lo grave del caso es que la gran mayoría de los docentes universitarios alega que no es su responsabilidad enseñar a los bachilleres a leer y a escribir en su área específica. En líneas generales, estos docentes se definen esencialmente como facilitadores de contenidos especializados. Esta actitud puede resumirse en el comentario hecho por un profesor al preguntársele sobre su responsabilidad en cuanto a las medidas para superar las deficiencias en lectura y escritura de los bachilleres en la universidad. Éste respondió lo siguiente, “leer y escribir es cosa de primaria y secundaria, no mía. Yo soy profesor de...(nombres de las asignaturas que enseña)”. Lo más interesante de este caso es que el aprendizaje universitario se mide y, en el mejor de los casos, se evalúa, por medio del lenguaje escrito: ensayos, informes, tesis, pruebas, resúmenes, entre otros géneros. ¿Cómo hace el estudiante para superar este escollo? La verdad es que los estudiantes universitarios se gradúan a pesar de esas deficiencias cardinales en cuanto a conocimiento y uso del lenguaje escrito.

Muy a pesar de estas serias dificultades y deficiencias significativas, muchos estudiantes que egresan de las universidades venezolanas deciden continuar su educación e inician una especialización, maestría y/o doctorado. En estos

niveles avanzados de educación, no sólo se espera que los estudiantes lean y escriban muy bien en su idioma materno, el español, sino que además, y como requisito de grado, deben saber leer un idioma extranjero. Comúnmente, este idioma extranjero es el inglés. Pero debido a la concepción errónea de que leer es una destreza genérica de aplicación universal, y que no tiene nada que ver con el contenido disciplinar, la definición de lectura en un idioma extranjero es aún más *preocupante, patética*. La representación más generalizada es que la lectura en inglés mayormente implica saber gramática y vocabulario. Según esta definición, pareciera que leer es una suerte de cambiar de códigos. En el mejor de los casos, leer en inglés como idioma extranjero se asocia con el aprendizaje de técnicas y estrategias de lectura. Obviamente, estos elementos forman parte de un todo, pero NO constituyen el todo. Seguimos desafortunadamente descontextualizando la lectura.

El contexto disciplinar es vital, ya que no es lo mismo leer un ensayo producido en una disciplina como la historia, que leer un ensayo en odontología o en contaduría. A pesar de parecer lo mismo, un género como el ensayo, varía considerablemente de una disciplina a otra (e incluso dentro de una misma disciplina): la materia prima, las fuentes, los propósitos, las relaciones sociales que representan, entre otros aspectos, son diferentes. Por ejemplo, un ensayo, en una misma disciplina, escrito por un estudiante, no es igual a un ensayo escrito por un profesional en esa área. El estudiante lo escribe porque es una exigencia. Como tarea, un profesor la evaluará y asignará una calificación. Este ensayo-tarea no trasciende el salón de clase. Allí se observa una jerarquía de poderes, valores, perspectivas y experiencias muy diferentes. En el caso del profesor que escribe un ensayo lo hace (o lo debería hacer) para contribuir con una discusión

profesional entre pares; lo escribe por su propia voluntad, con el claro propósito de ser publicado.

Al descontextualizar la lectura en un idioma extranjero, nos quedamos únicamente con cursos sobre gramática y desarrollo de vocabulario. El presente estudio tiene como propósito central analizar el progreso de un grupo de estudiantes de maestría y especialización de la Escuela de Administración y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes, en Mérida, Venezuela, en un curso de lectura en inglés en el cual se conceptúa la lectura como una herramienta situada que permite al estudiante construir la autonomía profesional exigida para su socialización disciplinar.

2. Plataforma Teórica

El desarrollo y conclusiones de esta investigación cualitativa se fundamentan primeramente en la teoría de la actividad humana y en la teoría del género. En segundo lugar, el estudio se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo y en la teoría del conocimiento situado. Veamos concisamente que significa cada una de estas teorías.

2.1. Teoría de la Actividad Histórico-Social

La teoría de la actividad (Leont'ev, 1981) establece que el individuo interactúa con su medio ambiente natural y/o social a través del uso de herramientas tanto materiales como intelectuales. La interacción no es directa sino mediada por herramientas y/o instrumentos. Su condición de ser social hace que el individuo actúe en grupo y se organice en comunidades, las cuales dependiendo de su complejidad pasaran por diversos estadios y al hacerse más complejas requerirán de la creación, implementación y cumplimiento de leyes, normas, códigos, entre

otros, para evitar el caos, la anarquía y la confusión. Esta serie de documentos legales que regularizan y determinan el comportamiento social de los individuos da origen a una división del trabajo. Por ejemplo, una comunidad educativa está conformada por estudiantes, profesores, secretarías, directores, empleados y obreros, personal administrativo y técnico. Todos y cada uno de estos individuos cumple con funciones y actividades específicas institucionalizadas en documentos legales. Los instrumentos y herramientas que permiten la interacción están representados por la lectura, la escritura (tareas, ensayos, informes, resúmenes, etc.), el habla, lápices, las computadoras, libros, cuadernos, cartas, calificaciones, boletines y mensajes, entre

muchos otros. Los usos de las herramientas pueden variar en el tiempo, en diferentes acciones y sistemas de actividad. En todas las comunidades se plantean objetivos y metas que conllevarán a un resultado que dará respuesta a sus necesidades. En su conjunto todos estos elementos constituyen un sistema actividad, una unidad básica de análisis de la actividad histórico-social de los individuos en una comunidad (en una clase, en una materia, etc.) (Engeström, 1987; Cole y Engeström, 1993). Debido a la versatilidad y la fluctuación de estos elementos debemos entender las comunidades como sitios de diferencias, resistencia, conflictos y contradicciones. Veamos la representación gráfica de una unidad de análisis.

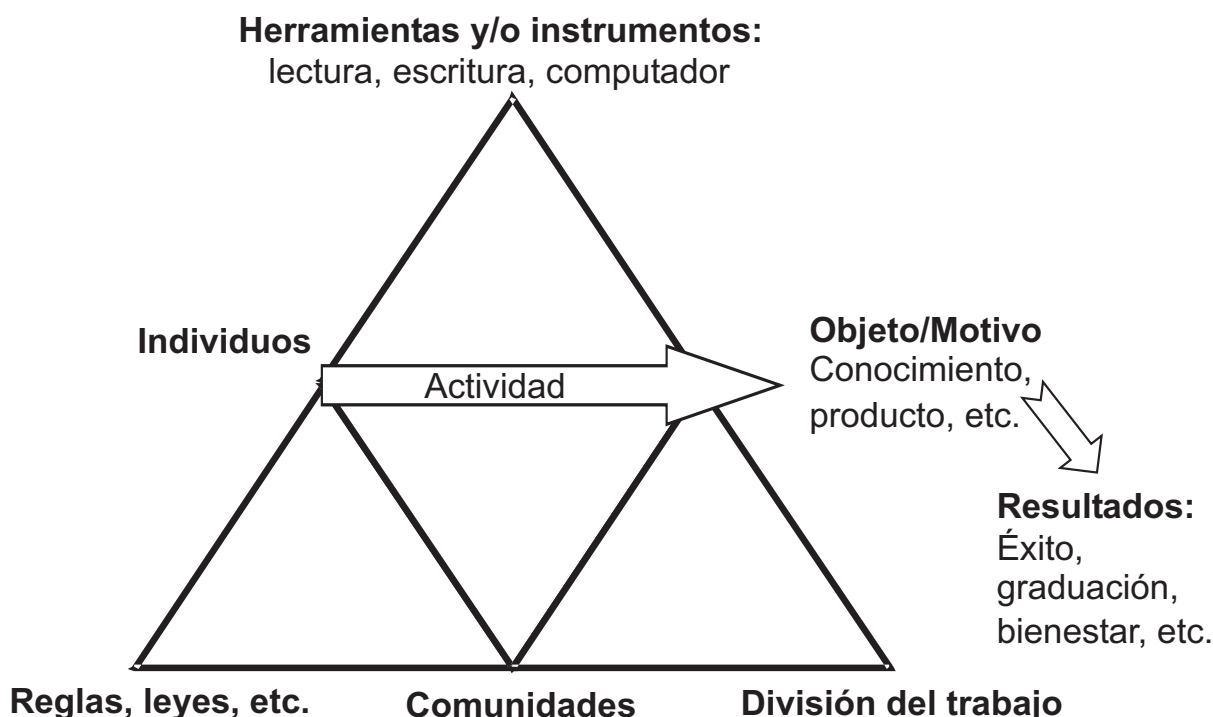


Figura 1. Sistema de Actividad Humana (Engeström, 1987)

2.2. Teoría del Género

Este estudio se fundamenta en la versión estadounidense que conceptualiza el género como una acción social operacionalizada, en donde la escritura media diferentes sistemas de actividad para producir estabilidad (Bazerman, 1994). Esta visión se contrapone a la idea del género como formato o categoría estática. La teoría de los géneros plantea las formas en que la escritura conecta la escuela, el sistema educativo, con otras prácticas sociales. Esta teoría se caracteriza por los siguientes aspectos. Según Miller (1984), los géneros pueden definirse como formas tipificadas de interacción entre sistemas de actividades. Por lo tanto, debemos ver los géneros no simplemente como textos que comparten características formales, sino como expectativas compartidas entre personas. Los géneros son, entonces, formas de reconocer y predecir cómo ciertas herramientas, en ciertas condiciones tipificadas, pueden utilizarse para ayudar a las personas a actuar con propósitos y motivos determinados (Russell y Yáñez, 2002-2003). Según Bazerman (1994), los géneros se pueden describir más apropiadamente como “formas de vida, formas de ser, marcos para la acción social. Son contextos para el aprendizaje” (p. 1).

Igualmente, se puede afirmar que los géneros escritos permiten mediar las acciones entre individuos en un colectivo, para crear estructuras de acción e identidad estabilizadas temporalmente. Engeström (1995) sostiene que, usualmente, un género se analiza mejor en su estado de operación, en su uso rutinario como herramienta mediadora, para representar una acción tipificada en un contexto. En consecuencia, si el individuo percibe las condiciones contextuales como iguales o, por lo menos, similares, éste puede actuar de la misma manera una vez más. En otras palabras, las acciones tipificadas en el tiempo se rutinizan u

operacionalizan; se estabilizan temporalmente en formas que han probado ser útiles en un sistema de actividad en particular.

Concretamente, podemos decir que la primera vez que una persona inicia una acción para usar una nueva herramienta (escribir un ensayo, por ejemplo), se requiere de una acción consciente para actuar. Pero, con el uso repetido, la acción se hace una operación rutinaria e inconsciente, se internaliza. Lo mismo ocurre con los géneros. Los géneros han operacionalizado muchas acciones sociales, y éstas se reconocen como del mismo tipo. El uso de un género implica una respuesta tipificada, una acción social operacionalizada. El género, como acción social operacionalizada, no solamente nos permite observar las formas en que la escritura tiende a estabilizar las comunidades, sino que también nos permite determinar las formas en que la escritura media en el cambio colectivo.

2.3. Teoría del Aprendizaje Significativo

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta; esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta: conduce a un cambio en el significado de la experiencia (Palomino). La experiencia humana no sólo implica pensamiento, sino también afectividad, y, únicamente cuando se consideran en conjunto, se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. Ausubel, Novak y Hanesian (1983), basados en teoría del aprendizaje significativo, plantean que los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente

adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está ofreciendo.

Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo:

1. Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se dé una construcción de conocimientos.
2. Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque, de lo contrario, se le olvidará todo en poco tiempo.
3. Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Podemos establecer que, un aprendizaje es significativo, cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria, se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una experiencia, una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. Esto quiere decir que, en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe, de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Según esta teoría, este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, ideas, proposiciones, experiencias estables y definidas, con los cuales la

nueva información puede interactuar.

2.4. Teoría del Conocimiento/Aprendizaje Situado

De acuerdo con esta teoría, el conocimiento es una relación activa entre un agente y el entorno, y el aprendizaje ocurre cuando el aprendiz está activamente envuelto en un contexto instruccional complejo y realístico (Young, 1993). La posición más extrema del aprendizaje situado, sostiene que no sólo el aprender sino también el pensar es situado, y que, por lo tanto, debería ser considerado desde una perspectiva ecológica. Tal posición se basa en el trabajo de Gibson (1986), quien enfatiza que se aprende a través de la percepción y no de la memoria.

Según esta teoría, el aprendizaje funcionará mejor si tiene lugar en contextos reales y no en condiciones artificiales o alejadas de la vida, como sucede habitualmente en la escuela; es decir, tendrá que ser un aprendizaje auténtico, vivo, situado. El conocimiento que se obtiene habitualmente en el aprendizaje escolar, es un conocimiento que se extrae de los libros, y no se sabe qué hacer con él, salvo reproducirlo en los exámenes. Es, por tanto, un conocimiento inerte, que no sirve para la vida, no motiva a los alumnos y disminuye las razones para aprender. En cambio, cuando los conocimientos se adquieren a través de las actividades de los propios alumnos y tienen lugar en contextos reales o simulados, no sólo se comprenden mejor, sino que, además, se transfieren a otras situaciones, se aplican para lograr objetivos previamente definidos y motivan a los alumnos a construir más y más conocimientos. Es lo que ha señalado la teoría del conocimiento situado (Brown y otros, 1989; Lave, 1991). El aprendizaje se produce en función de la actividad, contexto y cultura en donde se ubica, es decir, en

donde sea situado.

3. Metodología

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo y, particularmente, dentro de las actividades que caracterizan la investigación-acción. En ese sentido, los investigadores seleccionaron una muestra de siete estudiantes del programa de maestría en Ciencias Contables, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la Universidad de los Andes, en Mérida, Venezuela, que demostraron estar seriamente convencidos que leer en inglés, fundamentalmente equivalía a “saber gramática y vocabulario”. Además, los estudiantes seleccionados manifestaron su voluntad de participar en el estudio. Sus nombres originales fueron cambiados por pseudónimos. El lugar de la investigación fue el propio salón de clase del curso de inglés. La recolección, análisis, clasificación, categorización e interpretación de la información, se realizó desde el mismo primer día de clases y se mantuvo hasta aún después de haber concluido el programa de clases. Se utilizaron técnicas e instrumentos como la observación, escritura de notas de campo, entrevistas grabadas, encuestas, preguntas puntuales a través del correo electrónico, recolección de actividades escritas por los alumnos y documentos elaborados por el docente. El estudio, básicamente, duró un semestre. Finalmente, el informe de la investigación se organizó y presentó de manera descriptiva.

4. Desarrollo

Los resultados de esta investigación se organizaron en las siguientes categorías principales.

4.1. Aprender a Leer: Una Fórmula, Gramática más Vocabulario

Generalmente, los estudiantes que toman un curso de inglés-lectura llegan al salón de clase con la convicción de que van a “aprender a leer” en este idioma extranjero. Los estudiantes de maestría y doctorado no son la excepción, y para ellos este ‘aprender a leer’ implica casi empezar de cero. Los comentarios iniciales hechos por los estudiantes que participaron en el estudio, nos ilustran esta situación: “Profe, yo no sé nada de inglés”. “Inglés es muy difícil para mí”. “Yo pasé inglés en la rayita”. “Estoy aquí [en este salón de clase] para cumplir con el requisito, pero yo no me la llevo con el [idioma] inglés”. La palabra central en sus observaciones era el inglés, sus dificultades para aprenderlo y su escaso conocimiento del mismo. Es importante resaltar que la experiencia de aprendizaje de estos estudiantes (y de la gran mayoría de estudiantes) que han estudiado inglés en el sistema educativo venezolano, ha sido básicamente sinónimo de aprender gramática, condimentada con dosis de vocabulario, en contextos que sirven únicamente de pretexto para presentar dichas estructuras gramaticales.

A partir de estos comentarios, podemos deducir que el aprender, para este grupo de estudiantes, se concentró en el inglés y no en el leer. La preocupación mayor se concentró claramente en el conocimiento de la gramática y el vocabulario. A esos dos elementos se reduce el panorama de contenidos del curso para estos estudiantes. Estas eran sus mayores expectativas. Al entrevistarlos sobre lo que ellos consideraban sería el posible contenido del presente curso inglés-lectura, ellos respondieron: “Bueno,” dijo Antonio, “lo primero que tenemos que hacer es repasar lo más básico de la gramática del inglés. Para mí, eso es lo más importante. Eso es

lo que me falta”. Pedro, por su lado, expresó, “lo que yo necesito es gramática”. Marianela consideró que ella necesitaba “repassar gramática. Eso es lo primero que deberíamos hacer”. Esta misma estudiante razonó: “el vocabulario no es tan difícil para mí. ¿Podemos utilizar un diccionario [bilingüe] en clase?”. Esta última pregunta concordó con la siguiente actitud: de los veintitrés estudiantes inscritos en el curso, el mismo primer día de clase, trece estudiantes se presentaron con un diccionario bilingüe. Todos estos estudiantes coincidieron en que estos dos aspectos lingüísticos (gramática y vocabulario) eran los que se debía estudiar.

Como consecuencia de estas expectativas, los estudiantes, estudiantes de especialización y maestría, prácticamente se olvidaron de sus conocimientos previos, estrategias, técnicas de lectura y experiencias como lectores eficientes. De la misma manera, se olvidaron de que son egresados en un área determinada, como contaduría, derecho, economía, entre otras. Se olvidaron de que ellos eran lectores. Su sorpresa no pudo ser mayor cuando se afirmó que no era el objetivo del curso repasar gramática y vocabulario del inglés exclusivamente. No era una parte, sino el todo lo que necesitábamos estudiar. Ese todo implicaba aprender a utilizar la lectura como una herramienta constituida por actividades, estrategias, variados aspectos del lenguaje, experiencias y conocimientos previos, enmarcados dentro de un contexto específico, como lo representa la contaduría.

4.2. Desmitificación del concepto Lectura en Inglés

Sin explicar definición alguna de lo que era leer en inglés, en la segunda clase del curso, se presentó el siguiente fragmento en español

extraído de un artículo titulado “Control Eruptivo de Caninos Permanentes” (Bustamante y Gallegos, 2002):

El canino permanente maxilar es el segundo diente con mayor frecuencia de impactación, a continuación de los terceros molares permanentes. Su impactación ocurre con mayor frecuencia en mujeres que hombres, así como es más común su inclusión palatina que labial y se presenta generalmente de forma unilateral. Su proceso de desarrollo normal puede verse alterado debido a su largo recorrido que debe realizar hasta llegar a ocupar su posición final en el arco dental.

Todos y cada uno de los estudiantes admitieron conocer el cien por ciento del vocabulario que este texto presentaba. Igual consenso existió en relación con la gramática. Al preguntárseles sobre qué trataba el texto, tres estudiantes respondieron lo siguiente: “Bueno, allí se habla sobre caninos, maxilares y molares”. “Algo de impactación de dientes”. “Sí, eso, se habla de la salida de dientes.” El resto de los estudiantes guardó silencio; un silencio que indicaba cautela. Al preguntársele que qué pasaba, que por qué no podían, ni siquiera, recordar la información, respondieron: “es que no somos odontólogos”. El profesor les dijo: “pero el texto está en español y ustedes dijeron que su problema con la lectura en inglés era fundamentalmente el desconocimiento de la gramática y el escaso dominio de vocabulario. Entonces, ¿qué pasó en este caso particular? La gramática y el vocabulario del párrafo estaban en español y ustedes dijeron que no tenían problema con eso. ¿Qué sucedió?” Después de una eternidad (2 minutos, aproximadamente), Antonio comentó: “también necesitamos saber sobre el tema”. Los estudiantes entendieron que la

gramática y el vocabulario eran necesarios, pero no suficientes para leer. Así entendieron lo importante que es el conocimiento previo en la lectura. Mientras mayor es el conocimiento previo, mayor es la capacidad de almacenar información y viceversa. Pero almacenar y repetir información no era el objetivo de la clase de lectura. Almacenar información sólo permite al lector hacerse una representación difusa, de carácter temporal, de la información.

Si aceptamos la premisa de que todos los textos son leídos y entendidos en el contexto de una historia cultural heteroglósica (Bakhtin, 1986) o de intertextualidad (Kristeva, 1986), podremos entender por qué estos estudiantes no pudieron construir ningún tipo de significado (comprender) a partir de este texto en español, dado como ejemplo de material de lectura para esa clase. Esta premisa mantiene que un lector solamente puede entender un texto determinado, al compararlo y contrastarlo con su experiencia y conocimiento de otros textos de su área de conocimiento y especialización. El lector construye y moviliza los significados de un texto específico al ubicarlo intertextualmente. Esto explica por qué los bachilleres, quienes no tienen una historia cultural de intertextualidad disciplinar, no tienen cómo, ni con qué, comparar y contrastar los textos especializados de su nueva área de estudio en la universidad. El estudiante venezolano de postgrado, tradicionalmente, tampoco posee una historia cultural heteroglósica en su área de estudio de textos en inglés.

Esta incapacidad para comprender el texto en español, les ayudó, a los estudiantes de este curso de inglés-lectura, a tomar conciencia de la necesidad y pertinencia de iniciar, desarrollar y mantener una cultura intertextual de textos relacionados con el área de su especialización escritos en inglés. Poseer esta cultura intertextual

les permitirá a estos estudiantes, por ejemplo, activar sus estrategias de lectura y hacerse preguntas como la siguiente.

4.3. “¿De qué se trata?”: Interés y Estrategias de Lectura

“¿Qué otros aspectos debemos considerar entonces? Díganos usted, profesor”, increpó impacientemente Ana. Claramente, la intención del docente no era explicar conceptos, sino permitir que el estudiante, con el uso de textos auténticos en el área de contaduría en inglés, y a través de procesos inductivos, deconstruyera y construyera lo que implicaba leer en un idioma extranjero. Por lo tanto, el docente continuó con el proceso de reflexión sobre cuáles eran los elementos que conforman los procesos de lectura. Al presentar el siguiente texto escrito en inglés, Pedro dijo, “este artículo parece interesante. Vamos a ver de qué se trata”.

Sin darse cuenta de la importancia de sus consideraciones, este estudiante abordó dos elementos vitales de los procesos de lectura: la motivación/interés y las estrategias de lectura. Podemos afirmar que ningún proceso de lectura puede iniciarse si el lector no muestra ningún tipo de interés o motivación por el contenido del texto. El texto tiene que ser relevante, necesario y útil para el lector. Igualmente, el lector debe tener conciencia de cómo y cuándo debe hacer uso de sus estrategias de lectura. Por ejemplo, preguntarse “de qué se trata” un texto y ofrecer un respuesta tentativa, sin haber abordado el texto, constituye la estrategia denominada *predicción*. El predecir permite al lector pronosticar/advertir el contenido, para luego avanzar y confirmar o rechazar sus predicciones. “Esa estrategia es como decir de antemano sobre qué trata el texto. Es eso, ¿Verdad, Profe?”, concluyó Marisela. La

estrategia que funciona como cierre en la lectura es la evaluación. Esta estrategia permite al lector con amplios conocimientos previos, determinar la importancia, la utilidad, lo apropiado, lo inapropiado, lo válido, entre otros juicios de valor, del contenido leído. La combinación de estas estrategias con el conocimiento previo, igualmente, permite hacer las conexiones intertextuales tan necesarias en el proceso de síntesis que se exige en estudios superiores.

4.4. “Atar Cabos”: Propósito

“Profe, ya puedo atar cabos. ¿No nos falta hablar sobre para qué leemos?”, concluyó Marisela. Con esta reflexión surgió otro aspecto relevante del proceso de lectura. Todo lector debe tener muy claro para qué hace una lectura: ¿Cuál información específica se requiere? Como lectores *no tenemos que* recordar, fijar o almacenar toda la información que aparece en un texto. El propósito *precisa, dirige y delimita* CUÁL información vamos a considerar. Indiscutiblemente, podemos leer un mismo texto y tener diferentes propósitos.

4.5. Leer para Aprender: Una Herramienta, no un Fin.

Después de un peregrinar de reflexiones y actividades escritas, llegamos al final del curso de lectura. Podemos observar cómo la lectura que realizó un estudiante, Cire, dejó de ser una simple fórmula matemática: gramática más vocabulario. La lectura para este estudiante es una herramienta de construcción de significados. El siguiente párrafo es una ilustración de cómo Cire interpreta en un resumen, del texto presentado en inglés, cuál es el argumento central de la autora, Catherine Mangan:

El artículo “Las escuelas de contaduría que

se centran en investigación han asegurado su irrelevancia”, de Katherine S. Mangan, reseña una crítica tremenda sobre los programas de Maestría en Administración Empresarial. Esta crítica fue escrita por los profesores Warren G. Bennis y James O'Toole, de la Universidad de California del Sur y fue publicada en *Harvard Business Review*. (Ver el anexo único sobre los títulos de los textos leídos en inglés en esta clase).

El propósito de Cire se concentró en la idea: **“Las escuelas de contaduría están repletas de profesores inteligentes y altamente calificados, pero con poca o ninguna experiencia profesional”**. Ante esta afirmación, Cire expresó el siguiente juicio de valor, en donde establece una relación con facultades y escuelas de universidades venezolanas. Igualmente, podemos observar que Cire no hizo ningún tipo de traducción, sino que construyó, a partir de la idea por él seleccionada, un significado basado en su experiencia y conocimiento previo. Esta opinión nos muestra cómo Cire utiliza la lectura como herramienta para desarrollar sus habilidades mentales superiores (Vygotski, 2000), por ejemplo, deducción y pensamiento crítico. Leamos su respuesta escrita a esta afirmación:

Opino que la frase no se ajusta -en su totalidad- a la realidad de las escuelas contables [en Estados Unidos]; se evidencia una posición muy amplia acerca de un universo difícil de evaluar. Probablemente este sea un problema en algunas universidades, donde los mecanismos de meritocracia se encuentren desfasados de la práctica docente. No obstante, una aseveración de esta naturaleza debe sopesarse con mucho cuidado por las implicaciones éticas que lleva consigo. Nuestras escuelas de contaduría se encuentran en el mismo nivel de calidad y organización que otras escuelas de las llamadas

ciencias duras, y la experiencia del plantel profesoral llega incluso a rebasar, en términos de indicadores de investigación y docencia, a facultades tan afamadas como ingeniería, medicina y leyes.

Con estas reflexiones realizadas a partir de la lectura de textos en inglés, observamos cómo la concepción sobre “aprender a leer” genérica, con la cual se empezó esta clase, disminuyó su relevancia y los estudiantes redireccionaron su interés y trabajo hacia la idea de “leer en inglés para aprender” sobre temas relevantes y específicos en contaduría.

5. Reflexión Final

Inicialmente debemos reafirmar que aprender a leer en un idioma extranjero, en inglés en este caso, es una *actividad* compleja y *situada* en contextos específicos o áreas de conocimiento *disciplinar*, que implica mucho más que simplemente saber gramática y vocabulario. No negamos que saber la gramática y usar un buen vocabulario son importantes, pero no hay gramática o vocabulario que sirva sin un contexto histórico social. Sin ese contexto, la enseñanza de aspectos lingüísticos sería, desafortunadamente, un ejercicio académico arbitrario, sin sentido de utilidad y pertinencia profesional. Sin duda, los aspectos lingüísticos son necesarios, pero no suficientes, como se ha demostrado en este estudio. Al situar las actividades de lectura en un contexto, los estudiantes comprenden mejor, porque están envueltos en actividades, y la relevancia de los temas y contenidos cautivan su atención profesional. Por lo tanto, es necesario que los docentes investiguemos lo que interesa a nuestros estudiantes, elaboremos un currículo para apoyar y expandir esos intereses, e implicar al estudiante en proyectos de aprendizaje de una forma interactiva. Igualmente, los docentes

debemos dejar de exigir sumisión y fomentar, en cambio, libertad de expresión y participación responsable de parte de los estudiantes. La autonomía se desarrolla a través de las interacciones recíprocas y se manifiesta por medio de la integración de consideraciones sobre uno mismo, los demás y la sociedad. Las aportaciones individuales de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje les da sentido de pertenencia y utilidad. El concepto de *participación periférica legítima* (Lave y Wenger, 1991) caracteriza este proceso de aprendizaje social, en el que los principiantes se incorporan a la práctica progresivamente, desde una posición periférica en cuanto a su participación en la negociación de significado, pasando a ocupar una posición cada vez más central en la comunidad como miembros legítimos. Esencialmente, al conceptualizar la lectura como una herramienta, podemos facilitar el proceso de socialización profesional de los estudiantes.

La exigencia del dominio de una lengua extranjera como requisito de grado en la Universidad de los Andes, enfrenta nuevamente a los participantes a su realidad de desventaja, por la falta de preparación con respecto a la interpretación de textos relacionados con materias específicas, y que en el nivel de postgrado implican un lenguaje técnico. Igualmente, la situación se agrava para el participante cuando tiene que cruzar las fronteras de distintas disciplinas que el profesional poco ha estudiado. Es importante, dados los resultados de la presente investigación, iniciar los postgrados con herramientas que le permitan al participante hacer una mejor transición de la lectura inicial genérica hacia un nivel avanzado profesional de lectura, basada en el conocimiento de aspectos lingüísticos (sintaxis, vocabulario, entre otros, tanto en español como en inglés), conocimientos

sólidos, experiencias previas, estrategias y actividades de comprensión de textos especializados. En otras palabras, es posible que un participante conozca bastante gramática y vocabulario en inglés, pero al leer un texto especializado en el área de la contabilidad no pueda hacer interpretaciones adecuadas, porque no domina las estrategias de lectura, no sabe activar su experiencia y conocimientos previos para construir significados y lograr de esta manera un aprendizaje significativo.

Este aprendizaje significativo se pudo evidenciar en la evaluación informal oral de dos estudiantes del curso. En este sentido, Geovanny expresó lo siguiente: "Profesor, aprendí mucho más que inglés en esta clase de lectura." Simady continuó diciendo: "Profesor, esta clase me sirvió para complementar mis conocimientos de la asignatura Sistemas de Información Contable". Finalmente, Cire concluyó, "jamás pensé que la clase de inglés lectura me sirviera para ampliar mis conocimientos. De verdad, por ejemplo, estoy muy interesado en seguir leyendo sobre XBRL". Estas observaciones nos permiten concluir afirmando que, si en el proceso de enseñanza de la lectura en un idioma extranjero no se toman en consideración estrategias y actividades de lectura, conocimientos y experiencias previas, propósitos de lectura, en contextos específicos y especializados, la enseñanza de la lectura en inglés continuará siendo simplemente un ejercicio mecánico, concentrado en unos cuantos aspectos lingüísticos y, como siempre, una pérdida de tiempo y esfuerzo.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). **Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo**. Editorial Trillas, México.
- Bakhtin, M. (1986). The problems of speech genres. En C. Emerson y Holquist, M. **Speech Genres and Other late Essays**. (pp. 60-101). University of Texas, Austin, TX.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genre and the enhancement of social intentions. En A. Freedman y Medway, P. **Genre and the new rhetoric**. (pp. 79-101). Taylor y Francis, Londres.
- Bustamante, M. y Gallegos, L. (2002). Control eruptivo de caninos permanentes. **Clínica al Día**. Año 11, Vol. 3, pp. 191-198.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon. **Distributed cognitions: Psychological educational considerations**. (pp. 1-46). Cambridge University Press, Cambridge.
- Engeström, R. (1995). Voice as communicative action. **Mind, Culture and Activity**. Vol. 2, N° 3, pp. 192-215.
- Engeström, Y. (1987). **Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit Oy, Helsinki.
- Gibson, J. (1986). **The ecological approach to visual perception**. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Lave, J. (1996). "The practice of learning". En S. Chaiklin y J. Lave. **Understanding practice. Perspectives on activity and context**. Cambridge University Press, New York.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). **Situated learning. Legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, New York.
- Leont'ev, A. (1981). **Problems of the developmental mind**. Progress, Moscow.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. En

- T. Moi. **The Kristeva Reader**. (pp. 34-61). Blackwell, Oxford.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**. Vol. 70, N° 4, pp. 151-167.
- Russell, D. y Yáñez, A. (2002-2003). Teoría de la actividad histórico-cultural vygotskiana y la teoría de los sistemas de géneros: Una síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en otras disciplinas. **Entre Lenguas**. Vol. 8, N° 1-2. Diciembre 2002-Noviembre 2003, Venezuela, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, pp. 67-81.
- Vygotski, L. (2000). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica, Barcelona.
- Wenger, E. (2001). **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**. Paidós, Barcelona.
- Young, M. (1993). Instructional design for situated learning. **Educational Technology Research & Development**. Vol. 41, N° 1, pp. 43-58.
- ANEXO ÚNICO: Lecturas en inglés del curso**
- Mangan, K. (2005). Business Schools' Focus on Research as Ensured Their Irrelevance. Disponible en: <http://www.trinity.edu/rjensen/theory/00overview/theory01.htm#AcademicsVersusProfession>
- Harding, F. (1999). Corruption: Rising to the Challenge. Disponible en: <http://www.ifac.org/Library/SpeechArticle.tpl?NID=9599421486230>
- Microsoft and American City Business Journals Form Alliance (2001). Disponible en: <http://www.microsoft.com/presspass/press/2001/jan01/01-22AmericanCityPR.msp>
- Gray, G. (2001). Financial Reporting on the Internet. Disponible en: <http://www.ifac.org/Library/SpeechArticle.tpl?NID=979235133150990>
- Globally Networked Databases and Online Financial Reporting. Disponible en: <http://www.microsoft.com/msft/tools.htm>
- Kennedy, G. (2004). Accounting Reporting Tool Test Ander Way. Disponible en: http://www.nbr.co.nz/home/column_article.asp?id=9034&cid=3&cname=Technology
- IFAC (2002). XBRL: Moving Toward a Common Language for Financial Reporting. Disponible en: <http://www.ifac.org>