

**Doctorado en Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata**

Tesis doctoral

**Un estudio exploratorio de la comprensión cultural en la lectura en inglés
como lengua extranjera (ILE) en Argentina**

Melina Porto

Director: Dr. Miguel Angel Montezanti, UNLP-CONICET

Co-Director: Michael Byram, Profesor Emérito, University of Durham, UK

**La Plata
Febrero 2011**

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento a mis directores, por distintos motivos. No sería investigadora hoy si no fuera por el Dr. Miguel Angel Montezanti. Con disposición aceptó dirigirme en mis comienzos como becaria y luego me brindó la oportunidad de insertarme en el ámbito de la investigación propiamente dicho dentro de las universidades nacionales de Argentina. Esto ocurrió en el año 2000, cuando participé por primera vez, bajo su dirección, en un proyecto financiado por el Ministerio de Educación de la Nación. Todavía recuerdo la dificultad que experimenté para encontrar un investigador en la Universidad Nacional de La Plata que se especializara en mi campo de acción, la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE, ELT), y que cumpliera los requisitos para desempeñarse como director en el sistema nacional de docentes-investigadores. La traducción literaria, área de conocimiento y experiencia del Dr. Montezanti, no coincidía para nada con ELT. Sin embargo, hoy puedo decir, después de más de doce años de trabajo conjunto, que hemos encontrado una forma productiva de entrelazar nuestros intereses. A él, el mayor de mis agradecimientos, que perdurará por siempre.

Cuando el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata recomendó la necesidad de un co-director, me paralicé. Necesitaba un experto en el tema de la cultura y la educación en lengua extranjera, y no había ninguno en mi universidad. Contacté a Michael Byram, Profesor Emérito de la Universidad de Durham en el Reino Unido. Recientemente había sido aceptada mi propuesta para escribir un libro para una Serie editada por él para Multilingual Matters. Mi comunicación en este proceso había sido mi única vinculación personal con él. Mi felicidad cuando aceptó fue indescriptible. No existen palabras que puedan reflejar mi gratitud y admiración por su generosidad intelectual al compartir su tiempo y su conocimiento conmigo. Ha estimulado mi pensamiento de manera inimaginable. Hubieron momentos en los que sentí que mi cabeza iba a explotar al tratar de resolver problemas que creía verdaderamente insuperables. Descubrí nuevas y diferentes maneras de hacer investigación y de comunicar esta investigación a la comunidad académica. Aprendí más allá de mis expectativas.

No todo ha sido glamoroso, sin embargo. Experimenté agotamiento intelectual y frustración espiritual al sobrellevar el proceso de escritura de esta tesis. Tanto el Prof. Montezanti como el Prof. Byram ofrecieron su contención en estos momentos, siempre mostrando el camino desinteresadamente.

Llevé a cabo este estudio acerca del cual informo en esta tesis paralelamente con dos proyectos de investigación dirigidos por mí misma, uno financiado por el Ministerio de Educación de la Nación (Secretaría de Políticas Universitarias) y el otro por CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Deseo expresar mi agradecimiento a todos los integrantes y asistentes de investigación que han trabajado en estos proyectos en algún momento, cumpliendo distintas funciones, desde 2008. Algunas partes específicas de esta tesis se han visto iluminadas enormemente por sus contribuciones.

El apoyo más importante de todos, en todo momento, ha sido el de mi familia. Menciono a Anina y Lucas en primer lugar, cuyos deditos traviesos provocaron desastres tremendos en mis archivos en más de una ocasión. Me embarqué en este desafío rodeada de su alegría y sus risas. Sus stickers, dibujos y mensajes escritos a mano, sobre mi pantalla, han sido una poderosa motivación diaria para continuar.

A Alberto le debo el apoyo de toda una vida. De él aprendí en este tiempo a ver las cosas en perspectiva, especialmente cuando los obstáculos fuera de mi control parecían desbordantes. Qué decir sobre Natalia. No existe un solo momento en el que no la recuerde a mi lado, con disposición absoluta. Guido ha compartido su tiempo resolviendo innumerables problemas técnicos, producto de mi ignorancia. En último lugar, pero no menos importante, un deseo que hiere por su fuerza ansía la presencia de Elsa. Todavía conservo una tarjeta navideña que me dedicó hace quince años, donde se lee “La lucha contra los molinos de viento dará sus frutos.” Esta tesis está dedicada a su memoria.

Para finalizar, quisiera mencionar que escribí esta tesis en inglés originalmente. La versión en español es una traducción, incluso para mí. Hacia el final de este proceso, el Prof. Byram me preguntó si sentía que la tesis era mía y si estaba sobre-influida por él como uno de los directores – aunque toda tesis lo está hasta un cierto punto. Puedo decir que definitivamente la siento propia, ya que tomé todas las decisiones. Los errores que

permanecen son por lo tanto míos, el resultado de mi propia testarudez en algunos momentos.

Melina Porto

La Plata, 30 de diciembre de 2010

CONTENIDO

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1. Introducción.....	1
1.2. Prefacio.....	1
1.2.1. Motivación para esta tesis y antecedentes	1
1.2.2. Justificación para este estudio: foco en un contexto cultural específico	6
1.2.3. Contextualización de este estudio: algunos detalles preliminares sobre lo específico desde el punto de vista cultural en este contexto.....	8
1.3. Visión general del estudio	13
1.3.1. Objetivo	13
1.3.2. Pregunta de investigación.....	13
1.3.3. Población, contexto y panorama general del estudio	13
1.4. Características distintivas de esta investigación.....	15
1.5. Estructura general de esta tesis	16
1.6. Conclusión.....	22

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO: LO INDIVIDUAL Y LO SOCIOCULTURAL EN ESTA INVESTIGACIÓN	23
2.1. Introducción.....	23
2.2. Concepción de la lectura en este estudio	24
2.3. Carácter indeterminado del sentido	25
2.4. Cuestiones de identidad.....	27
2.5. La inseparabilidad entre lo individual y lo social en la lectura	31
2.6. Perspectivas culturales en lectura en L2.....	35
2.6.1. Cultura: hacia una definición.....	36
2.6.2. Cultura, literatura e imaginación	42
2.6.3. Problema terminológico: cultura versus cultural.....	44
2.6.4. Un poco de historia: cultura e identidad en la enseñanza de ILE.....	45
2.6.5. Comprensión cultural en la lectura en ILE.....	49
2.6.6. Parcialidad o sesgo cultural, estereotipos y lectura	53
2.6.7. Comprensión cultural y teoría de esquemas	56
2.7. Conclusión.....	59

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO: UNA MIRADA A INVESTIGACIONES SOBRE LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA LECTURA	60
3.1. Introducción.....	60
3.2. Investigación de la lectura comprensiva.....	60
3.3. Una perspectiva histórica de la teoría de esquemas	61
3.4. Estudios que utilizan textos oscuros y ambiguos para respaldar la teoría de esquemas.....	68
3.5. Estudios que utilizan la cultura como variable independiente	69

3.6. Estudios que investigan la comprensión cultural en contextos hispanohablantes.....	82
3.7. Estudios que exploran el conocimiento previo con textos expositivos	87
3.8. Polaridad producto-proceso en la lectura comprensiva.....	88
3.9. Características distintivas de esta tesis	90
3.10. Conclusión.....	93

CAPÍTULO 4

MODELO DE COMPRENSIÓN CULTURAL DURANTE LA LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	94
4.1. Introducción.....	94
4.2. Visión general del modelo.....	94
4.3. Antecedentes del modelo.....	97
4.4. Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE: evolución y desarrollo	102
4.5. El Modelo de Comprensión Cultural en el análisis de datos.....	111
4.6. Algunas aclaraciones	112
4.7. Conclusión.....	113

CAPÍTULO 5

MATERIALES: SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN	114
5.1. Introducción.....	114
5.2. Textos seleccionados	115
5.3. Motivación para la elección de los materiales.....	117
5.4. Selección de materiales: características distintivas de este estudio.....	121
5.5. Elección del tema	122
5.6. Características textuales	123
5.7. Conocimiento previo	124
5.8. Perspectivas <i>insider</i> , <i>outsider</i> e híbrida en la representación de la otredad	126
5.9. Perspectiva y comprensión cultural.....	128
5.10. Sorpresa, novedad o anormalidad del contenido textual	130
5.11. Visión general de los textos seleccionados.....	132
5.11.1. <i>Mi planta de naranja-lima</i> (Vasconcelos, 1971: 39-43).	132
5.11.2. <i>Cat's Eye</i> (Atwood, 1998: 137-140).	133
5.11.3. <i>Desert Wife</i> (Faunce, 1961: 173-181).....	134
5.12. Una limitación	135
5.13. Conclusión.....	136

CAPÍTULO 6

ELECCIONES METODOLÓGICAS: DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTO	144
6.1. Introducción.....	144
6.2. Visión general del diseño de investigación	144
6.2.1. Población y contexto	144
6.2.2. Procedimiento: instrumentación.....	145
6.2.3. Recolección y análisis de datos	146
6.3. Diseño: consideraciones generales	148

6.4. Diseño de la investigación e instrumentos de recolección de datos: reseña de estudios anteriores y presentación de los instrumentos propuestos para este estudio	150
6.4.1. Revisión bibliográfica	150
6.4.2. Las tareas de investigación propuestas	154
6.4.2.1. Una alternativa: técnica del pensamiento en voz alta	154
6.4.2.2. La propuesta: instrumentos de respuesta textual y representación visual. Características generales	156
6.4.2.3. Instrumentos de respuesta textual y representación visual: dos formas de intervención textual	160
6.4.2.4. Instrumentos para la investigación del proceso	166
6.5. Diseño de la investigación: descripción detallada de los instrumentos de recolección de datos	167
6.5.1. Datos demográficos	168
6.5.2. Las tareas de investigación: Tipos de datos (<i>data types</i>) y procedimiento	170
6.5.3. Disponibilidad de los textos en todo momento durante la etapa de recolección de datos	174
6.6. Análisis de los datos: revisión de estudios anteriores	174
6.6.1. Análisis cuantitativo y cualitativo	174
6.6.2. Noción de comprensión	177
6.6.3. Medida de coherencia global	178
6.6.4. Propuesta de análisis de los datos: Modelo de Comprensión Cultural, unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura	179
6.6.4.1. Modelo de Comprensión Cultural	179
6.6.4.2. Medidas de cantidad y calidad dentro de la noción propuesta de niveles de comprensión cultural: unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura	180
6.6.4.2.1. Unidades de ideas culturales	181
6.6.4.2.2. Comprensión cultural: comportamientos de lectura específicos en la captación del contenido cultural	183
6.7. Validez, triangulación y confiabilidad del análisis de los datos	187
6.8. Conclusión	194

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LOS DATOS: DESCRIPCIÓN E ILUSTRACIÓN DEL PROCESO

PROCESO	196
7.1. Introducción	196
7.2. Bagaje y perspectivas del investigador	196
7.2.1. Notas o diarios de reflexión teórica	197
7.2.2. Notas de campo	198
7.2.3. Archivos de datos	198
7.3. Análisis de los datos propiamente dicho	202
7.3.1. Visión general, desde todos los instrumentos de recolección de datos	202
7.3.2. Análisis de datos propiamente dicho	204
7.4. Análisis de los datos: interrelaciones, descripción y ejemplos	207
7.4.1. Unidades de ideas culturales	207
7.4.2. Comportamientos de lectura	211
7.4.3. Modelo de Comprensión Cultural	226
7.5. Conclusión	247

CAPÍTULO 8

RESULTADOS: RESULTADOS RELACIONADOS CON LA COMPRESIÓN DE LA OTREDAD EN ESTE CONTEXTO	248
8.1. Introducción.....	248
8.2. Visión general del capítulo.....	249
8.3. La pregunta de investigación: recapitulando cuestiones clave	249
8.4. Los participantes.....	252
8.4.1. Información personal de los participantes	252
8.4.2. Motivaciones para la lectura.....	254
8.4.3. Material de lectura	255
8.4.4. Dificultades en la lectura y estrategias para ser mejores lectores.....	256
8.4.5. Perfil de lectura de los participantes.....	258
8.4.6. Participantes en otras investigaciones	258
8.5. Resultados acerca de la lectura de los fragmentos por parte de estos participantes... 260	
8.5.1. En su abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les resultaba conocido o familiar.	263
8.5.1.1. Resultados de otras investigaciones con respecto al conocimiento previo	281
8.5.1.2. Elaboración y distorsión de información cultural.....	283
8.5.1.3. Síntesis del enunciado proposicional 1.....	287
8.5.2. La base para la comprensión de la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste	287
8.5.2.1. La dificultad para descentralizarse condujo a generar estereotipos	289
8.5.2.2. Toma de perspectiva en la comprensión cultural	292
8.5.2.3. Síntesis del enunciado proposicional 2.....	296
8.5.3. Los participantes mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social.....	296
8.5.3.1. Síntesis del enunciado proposicional 3.....	307
8.5.4. Los lectores mostraron una compleja habilidad para reflexionar sobre la cultura: Reflexiones meta-culturales	307
8.5.4.1. Síntesis del enunciado proposicional 4.....	313
8.5.5. La comprensión cultural en este escenario fue fluida.....	314
8.5.5.1. El diseño de la investigación fue central para permitir que esta fluidez surgiera en primera instancia.....	317
8.5.5.2. Síntesis del enunciado proposicional 5.....	318
8.5.5.3. Conexión global con trabajos previos en este mismo contexto	319
8.6. Resumen general de resultados.....	322
8.7. Conclusión.....	324

CAPÍTULO 9

RESULTADOS: RESULTADOS RELACIONADOS CON PROCESOS GENERALES DE COMPRESIÓN	326
9.1. Introducción.....	326
9.2. Visión general del capítulo.....	326
9.3. Resultados relacionados con procesos generales de comprensión	327
9.3.1. Los lectores mostraron ser conscientes de términos problemáticos en relación con la comprensión cultural.....	328
9.3.1.1. Síntesis del enunciado proposicional 1.....	337
9.3.2. Los participantes pusieron en juego su propio conocimiento literario y sus propios supuestos para comprender otra cultura	337

9.3.2.1. Síntesis del enunciado proposicional 2.....	341
9.3.3. Los participantes ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas del contenido textual	341
9.3.3.1. Confusión y dificultad con el contenido textual.....	352
9.3.3.2. Síntesis del enunciado proposicional 3.....	356
9.3.4. El contenido textual problemático condujo a su relectura: Momentos eureka.....	357
9.3.4.1. Síntesis del enunciado proposicional 4.....	360
9.3.5. Se revelaron diferentes centros de atención: temas prominentes versus temas opacados	360
9.3.5.1. Emociones, percepción de tópicos textuales durante la comprensión y temas privilegiados versus temas opacados tanto durante la lectura como en las tareas.....	372
9.3.5.2. Síntesis del enunciado proposicional 5.....	375
9.3.6. Los lectores expresaron dificultad para visualizar el contenido textual durante la lectura	376
9.3.6.1. Síntesis del enunciado proposicional 6.....	379
9.4. Resumen general de los resultados.....	379
9.5. Ubicación de los resultados dentro de las perspectivas teóricas de esta tesis	382
9.6. Conclusión.....	386

CAPÍTULO 10

ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DE UN LECTOR, TESS	388
10.1. Introducción: la necesidad de un análisis de un lector en profundidad.....	388
10.1.1. Análisis horizontal versus análisis vertical.....	388
10.1.2. Identificaciones personal y social.....	390
10.1.3. La naturaleza de la lectura y el desempeño de lectura: la exaltación de lo singular y lo particular.....	391
10.1.4. Algunas limitaciones	392
10.2. Visión general del capítulo	394
10.3. La cuestión de la selección	395
10.4. Tess: información general	397
10.5. La lectura de Tess como joven adulta dentro de grupos específicos: el país, la comunidad, el hogar	398
10.6. La lectura de Tess como atea.....	406
10.7. Identificación de género reflejada en las elecciones lingüísticas de Tess	412
10.8. Identificaciones de etnia y raza: La lectura de Tess como sujeto latinoamericano de raza blanca	419
10.9. Resumen de las identificaciones sociales y de grupo de Tess como base para la interpretación en este contexto	424
10.10. Conclusión.....	426

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES: SIGNIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN	430
11.1. Introducción.....	430
11.2. Investigación de la lectura comprensiva: amplitud, variedad y brechas	431
11.3. Visión general de los principales resultados de esta tesis	432
11.4. Resultados específicos relacionados con la comprensión cultural en este contexto	434
11.5. Significación teórica de esta investigación.....	439

11.5.1. Cultura, contexto sociocultural y esquemas	439
11.5.2. Complejidad y fluidez de la comprensión cultural en este contexto	442
11.5.3. Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE: niveles o grados de comprensión.....	443
11.6. Significación metodológica.....	445
11.6.1. Instrumentos de investigación	445
11.6.1.1. El poder de la escritura y de la palabra.....	449
11.6.1.2. Reflexión y pensamiento crítico.....	450
11.6.1.3. Instrumentos de investigación: importancia global.....	451
11.6.2. Medidas de análisis de los datos.....	452
11.7. Investigación futura	453
11.8. La perspectiva del investigador	454
11.8.1. La investigación y mi crecimiento como investigadora: fluidez, dinamismo y procesos	455
11.8.2. Distancia cultural: un ejemplo de “sensibilidad del investigador”	456
11.9. Una observación final.....	465

CAPÍTULO 12

REFERENCIAS	466
--------------------------	------------

ANEXO I

MATERIALES	497
I.1. Perspectivas culturales en <i>Mi planta de naranja-lima</i>	499
I.1.1. Introducción	499
I.1.2. Generalidades textuales.....	500
I.1.3. Otras características: clase social, constitución familiar, aspecto religioso, roles, contexto	503
I.1.4. Entramado cultural del fragmento.....	505
I.2. Perspectivas culturales en <i>Cat’s Eye</i>	509
I.2.1. Introducción	509
I.2.2. Contexto del fragmento.....	509
I.2.3. Generalidades textuales.....	510
I.2.4. Entramado cultural: una matriz de familiaridad y extrañeza entre dos culturas	514
I.3. Perspectivas culturales en <i>Desert Wife</i>	522
I.3.1. Introducción	522
I.3.2. Contexto del fragmento.....	523
I.3.3. Generalidades textuales.....	524
I.3.4. Otredad, diferencia, y extrañeza.....	527
I.3.5. Otredad, hibridez, traducción cultural.....	531
I.3.6. Opacidad textual.....	534
I.3.7. Características del relato	535
I.3.8. La lectura de <i>Desert Wife</i> en este contexto educativo.....	536
I.3.9. Estereotipos y términos peyorativos con respecto a los navajos.....	538

ANEXO II

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	542
Consentimiento escrito	543
Cuestionario con datos personales.....	544
Cuestionario. Leer en español.	547
Cuestionario. Leer en inglés.	550
Tarea de conocimiento previo. Navidad en Argentina.....	553
Tarea de conocimiento previo. Navidad en los Estados Unidos / Canadá	555
Tarea de conocimiento previo. Navidad de los Indios Navajos	557
Lectura del texto	559
Log de reflexión inmediata (diario de reflexión).....	560
Tareas por realizar sobre la base de la lectura de cada texto.....	561
Cuestionario sobre el texto en español	562
Cuestionario texto Navidad en los Estados Unidos/Canadá.....	565
Cuestionario texto de los Navajos	569

ANEXO III

CUADROS CON RESULTADOS	572
-------------------------------------	-----

ANEXO IV

ENTREVISTAS	592
IV.1. Información general	592
IV.2. Transcripción de las entrevistas	592
IV.3. Proceso de transcripción.....	593
IV.3.1. Corte y edición de los archivos de audio.....	593
IV.3.2. Ingreso de las entrevistas en la computadora	593
IV.3.3. Revisión y corrección.....	594
IV.4. Duración de las entrevistas individuales	594

ANEXO V

DATOS SIN PROCESAR	en CD
---------------------------------	-------

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Prefacio

Motivación para esta tesis y antecedentes

Justificación para este estudio: foco en un contexto cultural específico

Contextualización de este estudio: algunos detalles preliminares sobre lo específico desde el punto de vista cultural en este contexto

Visión general del estudio

Objetivo

Pregunta de investigación

Población, contexto y panorama general del estudio

Características distintivas de esta investigación

Estructura general de esta tesis

Conclusión

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

Este capítulo proporciona una visión general de la presente investigación. En el prefacio con que se inicia se describen las motivaciones y antecedentes de la línea de investigación de esta tesis y se ofrece asimismo una justificación que explica la necesidad de este estudio, enmarcándolo con algunos detalles preliminares sobre la cultura específica en este contexto. Esta visión general incluye información sobre el objetivo, la pregunta de investigación, la población y otros detalles de importancia. La última sección de este capítulo presenta un bosquejo de esta investigación capítulo por capítulo, la cual hará evidente el propósito de cada uno y el modo en que cada cual contribuye en la prosecución de esta tesis.

1.2. Prefacio

1.2.1. Motivación para esta tesis y antecedentes

Comenzaré esta introducción describiendo las motivaciones para la línea de investigación de esta tesis, que se remontan a 1994. Este prefacio funciona a modo de contextualización, para que el lector comprenda lo que implica llevar a cabo investigaciones relativas al inglés como lengua extranjera en la Argentina, y cómo esta investigación en particular se ha originado y ha evolucionado con el transcurso del tiempo. Además, este prefacio anticipa en qué sentido esta investigación es innovadora en este contexto, algo en lo que me extenderé más adelante.

Puedo decir sin dudar que mis estudios de post-grado en la universidad de Essex en el Reino Unido entre 1994 y 1995 fueron un punto de quiebre en mi carrera y dieron origen al foco de todas mis investigaciones. Bajo la supervisión del profesor Henry Widdowson investigué la integración de la cultura y la enseñanza de lenguas. Por aquellos tiempos éste era un tema relativamente incipiente (aunque sí hay un historial de tópicos relacionados, como puede verse en el capítulo 2). Hoy día, sin embargo, éste es ciertamente un tema muy en boga. Desde esta perspectiva, es posible decir que el actual atractivo que presenta esta temática puede hacer interesante este estudio fuera de las fronteras locales de Argentina.

En lo personal, además, esta primera aproximación al área fue estimulante también porque me puso en contacto por primera vez con los trabajos de Michael Byram, producidos durante los años ochenta. Dicho cuerpo de trabajo ha ejercido una fuerte influencia en las conceptualizaciones de todas mis investigaciones anteriores, y constituye un pilar importante en las bases teóricas del presente trabajo, como se verá en el capítulo 2.

Es esencial proporcionar una descripción del contexto local en que llevé a cabo mis investigaciones previas (cuyo resumen presento más adelante en este prefacio), por cuanto tales investigaciones pueden considerarse antecedentes de esta tesis. Necesitaré comenzar aclarando en este punto que hace quince años, en Argentina, las oportunidades de realizar estudios de postgrado en el extranjero eran poco frecuentes, y lo que es más, se reducían al campo de la literatura o de la lingüística. En otras palabras, un postgrado en el extranjero sobre la enseñanza de inglés parecía un obstáculo insalvable, en gran medida porque la disciplina estaba (y acaso todavía esté) seriamente subestimada entre la comunidad académica. El escaso reconocimiento de la necesidad y relevancia de investigar sobre la enseñanza del inglés que se observaba en algunos contextos en este país contrastaba visiblemente con la popularidad extendida de otras áreas de desarrollo dentro de la enseñanza del inglés, como la producción de material escrito, el desarrollo curricular y la dimensión didáctico-pedagógica. Menciono este escenario al comienzo de esta tesis porque refleja otra realidad que contribuye a hacer el presente trabajo aún más útil y necesario, a saber, la escasez de investigaciones pertinentes en la Argentina en este campo específico, como lo mostrará el capítulo de análisis de la literatura (capítulo 3).

Tras mi regreso de Essex en 1995 tuve un período de luchas, incomodidad y frustración. Deseaba continuar mis investigaciones, pero hallar un ámbito para hacerlo resultaba problemático. A diferencia de otros sistemas educativos del mundo, las universidades públicas de la Argentina tenían dificultades para incorporar jóvenes a sus cuerpos de investigadores. Era complicado hallar vacantes. La Universidad Nacional de La Plata no era una excepción. Era, y todavía es, una muy prestigiosa universidad pública, aunque enmarcada en una realidad educativa agobiada de condiciones sociales y económicas limitantes. Para investigadores jóvenes y en ciernes como lo era yo misma por aquel entonces, realizar investigación en este contexto, sobre todo en la enseñanza del inglés, demandaba tiempo, dedicación y la posibilidad de autofinanciarse. Los antecedentes de esta tesis provinieron de mi motivación para continuar mis intereses de investigación en este contexto.

Más específicamente, continué dictando clases en la cátedra de Lengua Inglesa II (Departamento de Lenguas Modernas) en mi universidad como profesora asistente (ayudante simple). En ese entonces, el entorno educativo relativo a la enseñanza del inglés en este contexto tendía a igualar el éxito del estudiante con su desempeño correcto desde el punto de vista gramatical y léxico en el manejo de la lengua (Porto, 2001b, 2002, 2007a, 2008b). En el período 1995-1999 me embarqué en investigación-acción autónoma, autofinanciada, orientada a priorizar, en mi quehacer docente, la conceptualización de la lectura y la escritura como prácticas sociales y comunicativas genuinas y a relegar una visión instrumental y puramente lingüística de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Los antecedentes de esta tesis se forjaron en este contexto. Desde entonces, mis proyectos de investigación siempre han resaltado la naturaleza social y constructivista de los procesos de lectura y escritura - conceptualización que resulta fundamental en esta tesis-. Me ocupé de este tema en el capítulo 2 que describe el marco teórico de esta tesis.

Hasta el año 2000 mi atención giró en torno a la integración de la enseñanza de lengua-y-cultura, estimulada principalmente por los trabajos tempranos de Byram y sus colegas. Posteriormente delimité mi orientación a la exploración de las interrelaciones entre la lectura y la cultura, en especial la lectura en inglés como lengua extranjera en el contexto específico de Argentina, y desde entonces he continuado esa línea de investigación.

El apoyo del Dr. Miguel Montezanti fue fundamental y determinante para posibilitar mi acceso a la investigación financiada. Bajo su dirección llevé a cabo varias investigaciones que constituyen los antecedentes de este estudio y que son, al mismo tiempo, una motivación específica para esta tesis. Una primera fase se materializó a través de un subsidio de investigación otorgado por la Fundación Antorchas (1999-2000), una Beca de Perfeccionamiento de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (1999-2001) y una Beca de Formación Superior, también de la UNLP (2001- 2003). El objetivo de los primeros dos proyectos fue investigar el rol del contenido cultural de textos narrativos en la lectura comprensiva en inglés como lengua extranjera. Las preguntas de investigación específicas fueron las siguientes: ¿Cómo perciben los lectores el contenido cultural de textos narrativos? ¿Cómo influye esta percepción en su comprensión de textos narrativos en inglés como lengua extranjera? Sobre todo: a) ¿Perciben los lectores aquellos aspectos que son ajenos a su propia realidad cultural? Si los ignoran, ¿cómo tiene lugar la comprensión? b) ¿Qué ocurre cuando la información cultural no es explícita?; c) ¿Qué ocurre en el caso de aspectos familiares desde el punto de vista cultural? En el último proyecto, el objetivo fue investigar el rol del contenido cultural de textos narrativos con diferentes perspectivas en la lectura comprensiva en inglés como lengua extranjera. Este proyecto exploró la influencia de dos perspectivas: una perspectiva *insider* (es decir, con un narrador que participa en los hechos que se describen y es miembro de la cultura retratada en el texto) y una perspectiva *outsider*¹ (es decir, con un narrador que participa de los hechos que se describen pero no es miembro de la cultura representada en el texto). En conjunto, en estos tres estudios se utilizaron los mismos textos como punto de partida, textos que también son utilizados en esta tesis. La información se recogió en el contexto de clases regulares en la cátedra de Lengua Inglesa II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina.

Una segunda fase en esta línea de investigación, también bajo la dirección del Dr. Montezanti, fue motivada a partir del hecho de que no existían modelos sólidos para describir la captación de los aspectos culturales del material de lectura durante la lectura en lengua extranjera, en particular la lectura en inglés como lengua extranjera, a pesar de la importancia creciente que habían adquirido las perspectivas culturales en la educación en general durante las últimas

¹ Se utilizan los términos *insider* y *outsider* por razones prácticas de economía. Sin embargo, correspondería decir “perteneciente a una cultura, sociedad, comunidad, etc.” y “ajeno a esa cultura, sociedad, comunidad, etc.” respectivamente.

décadas, como lo reconocen teóricos e investigadores del campo. Un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación (Secretaría de Políticas Universitarias) de Argentina (2001-2005) intentó resolver dos limitaciones importantes: por un lado, la falta de modelos sólidos en esta dirección era preocupante, especialmente en lo pedagógico, porque de esto se desprendía la necesidad de muchos docentes de recurrir a su intuición a la hora de tomar decisiones pedagógicas acerca del contenido cultural del material de lectura apropiado para el aula; por otro lado, la falta de pautas claras y específicas para que los docentes evaluaran la inteligibilidad o accesibilidad del contenido cultural del material de lectura (en particular de textos narrativos) era igualmente preocupante por el mismo motivo. Este proyecto constituyó un primer paso para llenar estos vacíos a través de la descripción de las diferentes maneras en que los estudiantes pueden abordar cuestiones culturales durante la lectura, especialmente de textos narrativos en inglés como lengua extranjera; a través de la descripción del umbral de conciencia cultural que se tenga de uno mismo y del otro; y mediante el diseño de pautas para que los docentes evalúen la inteligibilidad o accesibilidad del contenido cultural del material de lectura. Esta tesis se ocupa de esta cuestión en mayor profundidad al ofrecer un *Modelo revisado de Comprensión Cultural durante la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE)*, descrito en el capítulo 4, un modelo creado originalmente para los proyectos que le sirven de base.

La naturaleza y conceptualización del presente estudio es una característica clave que distingue esta tesis de mi anterior cuerpo de trabajo. Mientras que en el pasado yo había diseñado estudios cuantitativos que involucraron a doscientos participantes en este contexto, ahora percibí la necesidad de abordar el tema desde otra perspectiva, desde un ángulo diferente. Con esta necesidad en mente, reconceptualicé el proyecto como un estudio interpretativo exploratorio acerca del modo en que diez participantes experimentaban la dimensión cultural de la lectura en inglés como lengua extranjera en este contexto. Este giro en la conceptualización resultó en realidad en un proyecto de investigación totalmente nuevo, predominantemente basado en información cualitativa. Desde este punto de vista, este estudio está a tono con los actuales llamados de atención por parte de los profesionales de *TESOL* (enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas) (Canagarajah, 1995, 2006; Vavrus, 2002) acerca de la importancia de lo individual y lo local en esfuerzos de investigación con anclaje en el aula o en la comunidad que describen cómo se vive la educación en inglés en países periféricos (por ejemplo, Bisong, 1995 en Nigeria; Hyde, 1994 en Marruecos; Matsuda, 2003 en Japón; Vavrus,

2002 en Tanzania). Argentina es un ejemplo de país periférico en América Latina. Tales llamados de atención constituyen la justificación más poderosa para este estudio exploratorio interpretativo: la imperiosa necesidad señalada en la bibliografía de rescatar lo local dentro de contextos culturales específicos.

1.2.2. Justificación para este estudio: foco en un contexto cultural específico

A grandes rasgos, el presente estudio explora la dimensión cultural de la lectura en lengua extranjera (LE), en particular la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en Argentina. El marco teórico de este trabajo se arraiga en un enfoque constructivista del aprendizaje, una concepción sociocultural de la lectura en general y perspectivas culturales en educación en lengua extranjera en particular, restringiendo el foco de atención a la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE). Dentro de la lectura en ILE, aplicable también a lectura en inglés como segunda lengua, este estudio se entronca en la teoría de esquemas, particularmente en una conceptualización de los esquemas como construcciones sociales. Se presta atención a la perspectiva (*insider*, *outsider* e híbrida) con la que se presenta el contenido cultural en un texto, y a través de la cual un lector accede al mismo. Este estudio necesita ser enmarcado dentro de la complejidad de la respuesta textual y su contextualidad social; del carácter ambiguo de la noción de cultura así como de la dificultad para definirla; y de la complejidad del proceso de interpretación debido a la superposición de elementos socioculturales y otros factores implicados.

En otras palabras, este trabajo aborda un tópico pertinente al perfeccionamiento de la educación en lengua extranjera: el modo en que los estudiantes captan perspectivas culturales en la lectura (en este caso específico, la lectura de textos literarios narrativos) y el proceso de interpretación dentro de esta dimensión cultural. Aunque la importancia de las perspectivas culturales, tanto para mejorar la comprensión de textos en segunda lengua como para perfeccionar la educación en segunda lengua en general, ha sido ampliamente reconocida por teóricos e investigadores del campo, los estudios que se ocupan de este tema en esta parte del mundo son, según el relevamiento realizado, escasos. Esta escasez constituye una poderosa justificación para continuar mi línea previa de investigación en esta tesis.

En congruencia con este énfasis en lo local y lo particular señalado por los profesionales de *TESOL* (enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas), diseñé este estudio con una metodología de investigación que pone en primer plano la dimensión sociocultural de los esquemas y que se constituye como un exponente de una investigación llevada a cabo en un contexto con anclaje en el aula (Vavrus, 2002). La dimensión sociocultural de los esquemas contrasta con estudios relevantes que también investigaron variables culturales en la lectura, pero en condiciones de laboratorio o con conceptualizaciones deficientes de cultura, como lo discutiré en el análisis de la bibliografía (capítulo 3). Además, las tareas, actividades y material propuesto en el diseño de esta investigación en la metodología (capítulo 6) (los textos que se tomaron como punto de partida y los instrumentos de recolección de datos), funcionaron como mediadores culturales de las transacciones de este grupo específico de lectores con dichas tareas, actividades y materiales (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005). Este hecho además acentuó la importancia de la dimensión social de la lectura. El propósito fue, por tanto, captar las características de la lectura en inglés como lengua extranjera en este contexto sociocultural particular obteniendo un “panorama o sentido general del aula” (Canagarajah, 1995: 592)², centrando la atención simultáneamente, como se mencionó antes, en lo individual y lo local. Un estudio exploratorio interpretativo como el que nos ocupa está en consonancia con este foco.

Por consiguiente, concebí esta tesis sobre la base de la inseparabilidad de lo específico (desde el punto de vista cultural) y lo universal, lo local y lo global, lo individual y lo social. Este fundamento acentúa metodologías de investigación que resaltan el foco tanto en lo individual y lo local (Canagarajah, 1995, 2006) así como en investigaciones llevadas a cabo en contextos áulicos, como es el caso de esta tesis (o en contextos con anclaje en la comunidad también) (Vavrus, 2002). Este trabajo es un ejemplo de este tipo de investigación, y refleja, por tanto, la inseparabilidad en este debate entre las dos fuerzas, a saber, lo individual y lo colectivo, lo local y lo global, lo particular y lo universal. En esta tesis esta conexión atraviesa tanto el fundamento teórico (capítulo 2) como la metodología (capítulo 6).

² Traducción propia del original en inglés. Yo misma realicé todas las traducciones al español de las citas que incluyo en esta tesis de trabajos en inglés.

Esta tesis constituye un ejemplo de ambos aspectos con respecto a la metodología de investigación (es decir, lo local en un contexto áulico), y puede ser categorizada como “un trabajo que busca *comprender* la experiencia de la gente involucrada en la educación” (Byram, en prensa), opuesto al trabajo que busca explicar o transformar. En otras palabras, me interesa descubrir el modo en que estos lectores, en este contexto sociocultural específico, abordan la dimensión cultural de la lectura en inglés como lengua extranjera en sus encuentros con el inglés en el aula. En tanto que mi anterior labor de investigación había intentado capturar de manera cuantitativa el estado de situación en este campo con el claro propósito de hallar bases para la generalización dentro de esta parte del mundo, esta tesis toma una perspectiva radicalmente diferente. Esta perspectiva es captada por Rosaldo (1993: 21) cuando dice: “la verdad del objetivismo – absoluto, universal y eterno– ha perdido su posición monopólica. Compite ahora, en términos casi iguales, con la verdad de estudios de caso enmarcados en contextos locales, moldeados por intereses locales y teñidos de percepciones locales” (véase además Geertz, 1974). Esta tesis constituye uno de estos estudios de caso.

1.2.3. Contextualización de este estudio: algunos detalles preliminares sobre lo específico desde el punto de vista cultural en este contexto

Es posible afirmar que desde lo cultural, todo es específico en este estudio, es decir, específico al contexto argentino. Por ejemplo, desde el punto de vista teórico, Scarano (2002) propone la centralidad de la cultura en la educación en general en Argentina, aunque concluye con una posición pesimista acerca de la dificultad y aun la imposibilidad de implementar en la práctica las consideraciones teóricas implícitas en la noción de educación multicultural en este país. Más específicamente, la noción de cultura tiene hoy día relevancia pedagógica y educativa dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras (o segundas) en el país. Se acepta que la educación en general y la educación en lengua extranjera en particular se enmarcan dentro de contextos socioculturales específicos. Este estudio intenta captar el modo en que estos participantes en particular percibieron y abordaron la dimensión cultural de la lectura en inglés como lengua extranjera en este contexto específico. A través de su foco exploratorio, su contribución reside en las interrelaciones entre la teoría sobre el inglés como lengua extranjera y la práctica local,

reconociendo al mismo tiempo un contexto más amplio con respecto a la importancia del inglés como lengua extranjera en Argentina, tanto en la sociedad como en la educación. Las conceptualizaciones de la educación en inglés como lengua extranjera, de la lectura y la escritura, y de la cultura que exploro en el marco teórico (capítulo 2) son ciertamente relevantes para este contexto nacional.

Más específicamente, y a modo de contextualización de este estudio en el país (más allá de mi clase y de la universidad local), es importante comentar globalmente acerca del rol que cumple el inglés en la sociedad argentina y en el sistema educativo. El escenario que describo a continuación no pretende ser exhaustivo, y funciona simplemente como una contextualización para que el lector pueda situar este estudio dentro del mencionado escenario.

La nueva *Ley de Educación Nacional* aprobada en 2006 prescribe la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas primarias, y extiende su enseñanza obligatoria a las escuelas secundarias. Desde el año 2007, el inglés se enseña, por tanto, de manera obligatoria a partir de cuarto grado (desde los nueve años) tanto en escuelas privadas como públicas. Algunos nuevos diseños curriculares de inglés para la educación primaria y secundaria se aprobaron en 2007 en varias provincias argentinas - con un efecto propagador que está teniendo un impacto a escala nacional -. En entornos educativos adinerados, el inglés se ofrece como un servicio (de hecho un servicio caro) y es ampliamente enseñado y aprendido a partir de los seis años (incluyendo educación superior) en organizaciones e institutos privados, además del tiempo escolar asignado a esta materia por ley a través de documentos curriculares. Las poblaciones menos favorecidas, sin embargo, no tienen acceso a la educación en inglés o en cualquier otra lengua extranjera fuera de la escuela.

Permítaseme tomar a modo de ejemplo el caso de la Provincia de Buenos Aires, la provincia más grande, rica, poblada y de mayor influencia cultural, social, política y económica del país. Para que el lector se dé idea de esta influencia, puedo decir que históricamente esta provincia ha marcado el camino en lo que concierne a políticas educativas y desarrollos curriculares en otras provincias. La relevancia de tomar esta provincia como ejemplo se debe a que ésta es precisamente la provincia en que se enmarca este estudio.

Ahora bien. Un aula en esta provincia puede albergar alumnos de diversos orígenes lingüísticos y culturales como por ejemplo niños y jóvenes indígenas, descendientes de inmigrantes de países limítrofes, de Perú, Asia (Corea, Taiwán) o alguna nación africana, los niños y jóvenes de campesinos sin techo o de trabajadores rurales en condiciones precarias, estudiantes de barrios estigmatizados como bajos o peligrosos, gitanos, migrantes de otras provincias, etc. La matriz cultural es claramente compleja. Desde el año 2005, las políticas educativas han sido continuamente revisadas para satisfacer las necesidades educativas de estos alumnos en el siglo XXI. Cambios en la formulación de los objetivos educativos, nuevas definiciones de perfiles de los egresados e innovaciones curriculares responden a las consideraciones teóricas sobre cultura, identidad y enseñanza del inglés de las cuales me ocupo en el capítulo 2. Son centrales para estas consideraciones el surgimiento y desarrollo de identificaciones sociales nuevas y cambiantes y, por tanto, nuevas necesidades sociales que deben satisfacerse mediante la escolaridad obligatoria. Un supuesto actual es que la escuela debería proveer una base común para permitir una participación consciente y crítica en la sociedad, es decir, la escuela debería fomentar el desarrollo de la alfabetización con el objetivo a largo plazo de facultar a los estudiantes para una ciudadanía activa (Osler y Starkey, 2005).

En la actualidad, la educación en lengua extranjera en el país está a tono con los últimos adelantos en el campo, en particular respecto a la enseñanza del inglés. Por lo general los profesores de inglés están altamente calificados, teniendo que inscribirse en carreras de grado de cinco años para poder enseñar (en contraste con los procesos de certificación rápida ofrecidos en los Estados Unidos y Europa, que habilitan para enseñar a estudiantes para quienes el inglés no es su lengua nativa). Desde una perspectiva teórica, como ya he dicho, hoy día la noción de cultura tiene relevancia pedagógica y educativa dentro de la educación en lengua extranjera en este país. Se acepta que la educación en general y la educación en lengua extranjera en particular se enmarcan dentro de contextos socioculturales específicos. El desarrollo profesional luego de graduarse se considera una parte integral de los actuales esfuerzos para transformar y revitalizar la educación (Porto, 2003 a). La idea subyacente es que los educadores de lenguas tienen *el derecho y la responsabilidad* de desarrollar el conocimiento y las habilidades necesarias para educar y preparar a los estudiantes para las demandas del siglo XXI en cuanto al aprendizaje de lenguas. La capacitación docente en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, es gratuita, de calidad y provista por el Estado. A pesar de estos esfuerzos, el actual escenario

internacional presenta altas exigencias para los educadores de lenguas, demandas que se ven exacerbadas por el hecho de que los profesores de inglés no son hablantes nativos de la lengua (Lazaraton, 2003; contrastar con Kramsch, 2003). A pesar del escenario antes descrito, tengo que concordar con Markee (2000: 570) en que en general, en el desempeño de sus vidas de todos los días como educadores, “los profesores y los docentes en formación raramente prestan mucha atención a los factores socioculturales más amplios que con frecuencia determinan lo que es posible o deseable en un aula.” En Argentina, en particular en el contexto de la provincia de Buenos Aires, esfuerzos en esta dirección han tenido y tienen lugar (Porto, 2003c, 2010a).

Argentina puede pensarse definitivamente como un país en que el inglés es aditivo en lugar de sustractivo (Phillipson, 2008b). Los estudiantes se apropian del inglés (Richards, 2002), o se “adueñan” de él (Widdowson, 1994: 385), cada uno a su manera, para enfrentarse al mundo, decodificando sus múltiples sistemas de significados simbólicos, sociales y culturales (Cots, 2006). En general, la sociedad toda, desde educadores a estudiantes, padres y población en general, formadores de docentes, investigadores, autoridades, diseñadores de políticas y de currículos, son todos conscientes de la significación positiva del inglés para sus vidas individuales y sociales. Harumi (2002: 54) sostiene que “el inglés ha adquirido una nueva cultura a través de su globalización.” A este respecto, en nuestro contexto el inglés se ha convertido en una forma de capital cultural, que los estudiantes usarán junto con otras formas de capital social o económico, para abrirse al mundo y tener acceso al conocimiento y la información, la salud, la educación, el empleo y la movilidad social y económica -a través de diferentes recursos y medios (Byram, 2001) -. Para la mayoría de los alumnos el inglés se convierte un recurso, una herramienta, que utilizarán dentro de la escuela pero también fuera de ella (en el hogar, la comunidad y la sociedad toda), para enriquecer sus vidas en diferentes facetas (lingüística, social, cultural, académica y moral). El inglés es un componente que faculta e instrumenta para la emancipación, permitiéndoles combatir las desigualdades de su propio escenario (pobreza, discriminación, etc.) tanto como las desigualdades a que puedan estar sujetos en el curso de sus vidas como ciudadanos del tercer mundo. En palabras de Byram et al. (2009:17), “la ventaja del inglés como lengua franca es que permite a los hablantes de orígenes lingüísticos y culturales diferentes en Europa y en otros lugares ser oídos e interactuar directamente sin la necesidad de mediadores o traductores.” Esta situación es concomitante con un innegable proceso de *norteamericanización* observable a través de la TV, películas

y otras manifestaciones (Phillipson, 2008 a), aunque muchos aquí argumentarían que el inglés se percibe en términos utilitarios antes que hegemónicos. De alguna manera, el alto respeto por el inglés por parte de los propios actores locales en Argentina hace eco de las descripciones de Matsuda (2003) en Japón y Vavrus (2002) en Tanzania.

Sin embargo, existen muchos obstáculos que necesitan ser reconocidos aquí con respecto a la descripción precedente acerca de la enseñanza del inglés en Argentina. Éstos incluyen un desajuste, en muchas áreas, entre esta descripción y la realidad, causado por diversos factores, incluyendo aspectos sociales, culturales y económicos; las consecuencias en el plano de la educación de la brecha creciente entre ricos y pobres; el bajo rendimiento de los estudiantes argentinos en exámenes internacionales estándar; el escaso énfasis que se brinda a la educación temprana y de adultos; un alto porcentaje de deserción en escuelas primarias y secundarias; el desdibujamiento de la “igualdad de acceso” a la educación (que todas las políticas educativas propugnan) debido al fracaso en la consideración de la “igualdad de resultados” (McKay y Warshauer Freedman, 1990: 399; Warshauer, 2000) o la “igualdad de oportunidad para alcanzar metas” (McCarty, 2003: 149) por una variedad de razones; una crisis de reclutamiento y retención de profesores calificados para el sector de las escuelas públicas; por consecuencia, docentes poco calificados en escuelas públicas (debido a los bajos salarios y a la baja reputación muchas veces asociada a ser un maestro de escuela en este país); un sistema inflexible e ineficiente de regulación de la tarea docente (con respecto a salarios, compensaciones y licencias); y una cultura docente en contextos de escuela pública que tiende a ser dominada por la falta de compromiso y dedicación, ausentismo y huelgas (contrastar con docencia como “vocación sagrada,” Hargreaves, 2008: 29).

Este escenario va acompañado por otros aspectos que también parecen oscurecer la imagen, en ocasiones cándida, que se ha retratado más arriba. En otras palabras, la realidad cotidiana de la enseñanza de inglés en las aulas en escuelas reales muchas veces está lejos de la escena que he descrito, por los motivos ya esbozados, en combinación con otros, entre los que puedo mencionar importantes cambios políticos en varios ámbitos (no sólo en la educación), la existencia de ideologías todavía fuertes que conciben la enseñanza del inglés en términos puramente funcionales, lingüísticamente orientados, y que son predominantes hoy día en algunos distritos y provincias, la coexistencia del inglés con otras lenguas dentro de las escuelas (no sólo las lenguas habladas por los mismos

estudiantes sino también las enseñadas en las escuelas además del inglés)³, y conceptualizaciones más amplias de la enseñanza de lenguas extranjeras (descrita como *educativa*, que intentan promover el desarrollo de la alfabetización, no sólo el desarrollo de la lengua como sistema), las cuales son directamente relevantes a la enseñanza y aprendizaje de estas otras lenguas, pero que no siempre se materializan en la realidad áulica diaria en algunos contextos de este país.

1.3. Visión general del estudio

1.3.1. Objetivo

El objetivo general de esta investigación es describir y comprender cómo la población estudiada en este contexto, estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, entendió el contenido cultural de textos literarios narrativos en la lectura en inglés como lengua extranjera.

1.3.2. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación es:

¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en inglés como lengua extranjera (ILE) en este contexto para abordar el contenido cultural de textos literarios narrativos durante y luego de la lectura de los mismos?

1.3.3. Población, contexto y panorama general del estudio

Esta investigación se enmarcó en el contexto de mi cátedra, Lengua Inglesa II, de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Diez estudiantes de años anteriores participaron voluntariamente. Eran estudiantes universitarios argentinos (nueve mujeres,

³ Aun cuando Argentina es considerado un país predominantemente hispanohablante, hay muchas lenguas inmigrantes (italiano, alemán, árabe, quechua del sur de Bolivia, catalán, mandarín, japonés, coreano, galés y otras) (Gordon, 2005) y tanto como dieciséis o más lenguas indígenas vivas (Censabella, 1999).

un varón), futuros profesores y traductores de inglés, de entre veinte y veinticuatro años de edad. Una descripción detallada de cómo se implementó este estudio puede hallarse en el capítulo 6. Los participantes tuvieron que leer tres extractos de textos literarios narrativos y realizar varias tareas basadas en la lectura del material. Los datos fueron recogidos en tres sesiones diferentes (llevadas a cabo en días diferentes) en noviembre de 2009.

Se emplearon tres textos literarios narrativos con un tema común (las celebraciones navideñas), con diferentes perspectivas (*insider*, *outsider* e híbrida) y con diferente contenido cultural (uno con contenido cultural relativamente accesible, otro con contenido cultural menos familiar y otro con contenido extraño o ajeno desde el punto de vista cultural) (descriptos en el capítulo 5). Los participantes respondieron a los textos produciendo dos tareas escritas (entre otras) en su lengua nativa, el español: una respuesta textual y una representación visual. Un texto presentaba una realidad cultural cercana a la de los participantes (familiar), en un contexto brasileño, con una perspectiva *insider* (es decir, con un narrador participante de la celebración descrita y miembro de la cultura representada) y estaba escrito en español⁴ (selección de *Mi planta de naranja-lima*, Vasconcelos, 1971: 39-43). Otro texto, escrito en inglés, presentaba una realidad cultural distinta a la de los participantes, en un contexto estadounidense canadiense, con una perspectiva *insider* (selección de *Cat's Eye*, Atwood, 1998: 137-140). El tercer texto, también en inglés, presentaba una realidad cultural completamente distante, al describir una celebración navideña de los indios navajos de Estados Unidos con una perspectiva *outsider* (es decir, con un narrador participante de la celebración descrita pero no miembro de la cultura representada) (fragmento de *Desert Wife*, Faunce, 1961: 173-181). La respuesta textual y la representación visual fueron analizadas utilizando una taxonomía de unidades de ideas culturales, una lista de comportamientos de lectura específicos a la aproximación al contenido cultural de los textos y el *Modelo teórico de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE* - un antecedente de este estudio que fue rediseñado a los fines de esta tesis (capítulo 4) -.

⁴ En realidad el texto es una traducción del original en portugués. Ver capítulo 5 para más detalles.

1.4. Características distintivas de esta investigación

Explicaré a continuación en qué sentido esta tesis, sobre la base de un análisis de diversos puntos débiles en el área (de los que me ocupo en el marco teórico, capítulo 2, y en la metodología, capítulo 6), constituye un intento de llenar algunas lagunas y realizar, por tanto, una contribución original. Las características distintivas de este estudio pueden describirse como sigue:

- Se centra en textos literarios narrativos auténticos, es decir, no modificados en ningún aspecto (ni contenido ni expresión lingüística), en tanto que en la bibliografía los textos expositivos breves y artificiales (es decir, modificados en algún aspecto) son más frecuentes. Desde esta perspectiva, este estudio investiga la comprensión cultural en un contexto natural de lectura, o “lectura habitual” en un contexto natural (Allington y Swann, 2009: 224).
- Considera el impacto de la perspectiva (*insider*, *outsider* e híbrida) con la cual se presenta el contenido cultural en un texto y a través de la cual se accede al mismo en el proceso de lectura en lengua extranjera.
- Los modos de responder a los textos utilizados son nuevos, y los llamo aquí respuesta textual y representación visual. Como explico en el capítulo sobre metodología (capítulo 6), estos modos de responder contrastan visiblemente con el protocolo del recuerdo inmediato (*immediate recall protocol*), un instrumento tradicional ampliamente utilizado y aceptado en el área.
- El empleo de comportamientos de lectura relacionados con el contenido cultural de los textos (esto es, las modificaciones textuales producidas por los participantes en sus respuestas a los fragmentos) como una medida de análisis es algo que no he observado en el campo en la revisión bibliográfica realizada. La lista que propongo en esta investigación es más abarcadora que otras disponibles, y además está relacionada exclusivamente con comportamientos relativos a la dimensión *cultural* de la lectura.

- En forma similar, el foco exclusivo en unidades de ideas *culturales* como medida de análisis es también algo original. Como explico en el capítulo sobre metodología, las investigaciones anteriores han cuantificado *todas* las unidades de ideas presentes en los protocolos del recuerdo de los lectores.
- Esta tesis es singular por cuanto utiliza textos en el lenguaje nativo y en la lengua extranjera.
- En esta tesis la cultura no se limita a un aspecto aislado a ser controlado como una variable independiente (por ejemplo raza, etnia, nacionalidad, religión). Por el contrario, esta investigación toma en cuenta la complejidad del contexto sociocultural en que se lleva a cabo.
- Este estudio emprende una investigación consistente con una perspectiva sociocultural de los esquemas como se explica en la revisión bibliográfica (capítulo 3).

1.5. Estructura general de esta tesis

Esta tesis está dividida en doce capítulos y cinco anexos. El capítulo 1, que es esta introducción, explica la motivación para esta investigación, dando cuenta también de algunos antecedentes de mi anterior cuerpo de trabajo en este mismo contexto. Tras la lectura de este capítulo, el lector tendrá una idea clara de la justificación para este estudio, enfocado en un contexto cultural específico. En particular, este capítulo también contextualizará esta investigación al ofrecer algunos detalles preliminares sobre la cultura específica en este contexto. El breve sumario de esta tesis por capítulos que se ofrece aquí ayudará al lector a visualizar a qué se refiere cada capítulo y de qué manera cada uno de ellos contribuye a la prosecución de esta investigación.

Tras esta introducción, el capítulo 2 presenta los principios teóricos que guían esta investigación, con el propósito de enmarcar teóricamente esta tesis. Resulta central para este estudio una concepción sociocultural tanto del proceso de aprendizaje como de la

lectura. La importancia de este capítulo reside en que sus bases teóricas contrastan visiblemente con las viejas concepciones tradicionales de la lectura, que han predominado durante años en la enseñanza de ILE en Argentina en algunos contextos -descriptas brevemente en esta introducción-. El debate comprende varios aspectos específicos implicados en las conceptualizaciones de la lectura. De todos ellos, deseo remarcar aquí la noción filosófica de la existencia de un horizonte en qué puede comprenderse en cualquier encuentro con un texto. Epistemológicamente, esta noción presenta, de nuevo, una visión totalmente diferente de las concepciones predominantes en algunos contextos en el país, cuya tendencia ha sido asumir que el sentido cabal de un texto puede derivarse de la simple observación de su lenguaje con suficiente detalle. Este capítulo también retoma una discusión a la que sólo hago aquí una breve alusión, y que se refiere a la inseparabilidad entre las dimensiones individual/personal y social en la comprensión cultural. En este sentido, este capítulo funciona como explicación de la manera en que esta tesis toma en cuenta ambas dimensiones, la individual y la social, y constituye asimismo una justificación para esta tesis. Al concluir este capítulo, el propósito será haber planteado las conexiones relevantes y las interrelaciones entre dichas bases teóricas a fin de remarcar la justificación más sólida para este estudio exploratorio interpretativo, a saber, la necesidad mencionada en el campo (que resultó de la revisión bibliográfica realizada) de resaltar lo local dentro de contextos culturales específicos.

El capítulo 3 presenta la teoría de esquemas que enmarca teóricamente esta tesis, en particular los esquemas de contenido específicos desde el punto de vista cultural. Aquí, el propósito es ofrecer una breve reseña histórica de dicha teoría en cuanto es pertinente al presente trabajo. Al finalizar este capítulo, quedará claro que esta tesis se distancia, en muchos aspectos, de otras investigaciones pasadas y del presente basadas en la teoría de esquemas. Durante esta exposición, el capítulo entrelaza conceptos teóricos ya discutidos en el capítulo 2 con consideraciones metodológicas que serán ampliadas en el capítulo 6.

El capítulo 4 describe el *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE*, que se propone como la innovación teórica de esta tesis. Su propósito es justificar la necesidad de este modelo en el marco específico de una investigación sobre la *lectura* en este contexto, justificación que este capítulo proporciona al ofrecer un breve resumen general de otros modelos existentes en el área y al establecer semejanzas y puntos de partida. Este análisis contrastivo se constituye en la función principal del capítulo, por cuanto realza la

especificidad de este modelo para el contexto de la lectura en ILE en este escenario. Además, este capítulo tiene la finalidad de explicar y describir en detalle cada uno de los seis niveles del modelo, y de definir el uso que se le da al mismo en esta investigación. Todo lo dicho en este capítulo tiene conexión intrínseca con las bases teóricas de esta investigación descritas en el capítulo 2. Al finalizar este capítulo, las interrelaciones entre este modelo y el marco teórico se habrán hecho evidentes y la noción de comprensión que subyace a este modelo habrá quedado clara.

El capítulo 5 describe el proceso de selección de los materiales utilizados en este estudio, es decir, los textos usados como punto de partida para la investigación de la comprensión cultural de los participantes. La justificación para que sea éste un capítulo individual (y no, por ejemplo, parte del capítulo sobre metodología, capítulo 6) es que mi selección de textos constituye en sí misma una de las características distintivas de este estudio. Por tanto, el objetivo de este capítulo es presentar una justificación detallada para el uso de textos literarios narrativos en esta investigación. Tras la lectura de este capítulo, el lector tendrá una idea clara de las cuestiones implicadas en el proceso de selección de textos y aspectos relacionados. El capítulo incluye además un análisis general de los fragmentos seleccionados, principalmente en torno a cuestiones culturales clave, con la consideración de algunas de las dificultades potenciales de comprensión que plantean. Dicho análisis, ampliado en el Anexo I, será particularmente útil y relevante para el análisis de los datos, puesto que, como ya he mencionado, una de las medidas de análisis son las unidades de ideas culturales, exclusivamente basadas en información textual ceñida a lo cultural.

El capítulo 6 describe en detalle el diseño de investigación de este estudio exploratorio, e incluye una justificación teórica para las decisiones metodológicas que se tomaron. Su finalidad es proveer un análisis crítico de cómo este diseño constituye una mejora sobre investigaciones anteriores en relación con los instrumentos disponibles para la recolección de datos y con las medidas de análisis de datos en el área. Al finalizar el capítulo, específicamente mediante la descripción de las serias insuficiencias observadas en ambos aspectos en la revisión bibliográfica, se hará evidente que los instrumentos de recolección de datos y las medidas de análisis que propongo en esta tesis responden a las visiones de la lectura y la comprensión cultural en las que este estudio se sustenta y son por tanto coherentes con ellas.

El capítulo 7 se ocupa del proceso de análisis de los datos tal como ha tenido lugar en esta investigación. Su objetivo es describir aspectos de procedimiento relacionados con el análisis de los datos, tales como el modo en que organicé y dispuse la información, cómo llevé a cabo el análisis de los datos, qué procesos subyacen bajo lo que se reporta en esta tesis, con qué problemas me enfrenté en diferentes momentos durante el análisis de los datos y cómo los resolví, etc. Tras la lectura de este capítulo, el lector tendrá una idea de las interrelaciones entre las medidas de análisis de datos propuestas mediante la descripción, la ilustración y la ejemplificación del modo en que funcionan las unidades de ideas culturales, los comportamientos de lectura y el *Modelo de Comprensión Cultural* en la variedad de instrumentos de recolección de datos, a saber, la tarea sobre conocimiento previo, el diario de reflexión inmediata, la respuesta textual, la representación visual y la entrevista diferida. Una sección final de este capítulo presentará el rol de soporte de la información que cumplieron las entrevistas. En conjunto, este capítulo ofrece una descripción integral del proceso de cómo el análisis de los datos ha sido llevado a cabo en este estudio.

Los capítulos 8 y 9 presentan los resultados de esta investigación. Se estructuran en torno a la pregunta de investigación, a saber: ¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en ILE en Argentina para abordar el contenido cultural de textos literarios narrativos durante y luego de la lectura de los mismos? En otras palabras, utilizo información de todos los instrumentos de recolección de datos y medida de análisis en una explicación integrada en respuesta a esta pregunta. Presento los resultados en dos capítulos separados con el fin de hacerlos claros y más accesibles a su lectura, aun cuando el proceso de comprensión cultural en este contexto específico haya sido integral; esto es, no puede decirse que esté compuesto de elementos independientes y discretos. Los resultados están organizados en torno a enunciados proposicionales que captan el proceso de comprensión cultural en este contexto, sobre la base de la lectura de todos los textos y todas las tareas realizadas por los participantes.

El capítulo 8 se centra en resultados relacionados con la comprensión específica de la otredad, en tanto el capítulo 9 aborda procesos más generales. Tales procesos se enmarcaron aquí dentro de la comprensión cultural, simplemente porque esta tesis estaba diseñada para explorarla y por tanto se colocó lo cultural en primer plano a lo largo de la investigación. Al finalizar estos capítulos, el lector estará en condiciones de situar los

resultados de esta tesis dentro del campo, por cuanto comparo y contrasto esos resultados con otros reseñados en el capítulo 3. Tras la lectura del capítulo 9, el lector tendrá además una idea de cómo los resultados en los capítulos 8 y 9 pueden ser considerados desde una perspectiva teórica que resume conceptos clave del capítulo 2.

Tras la lectura de los capítulos 8 y 9, el lector habrá visto respondida la pregunta de investigación recurriendo a múltiples ejemplos pertenecientes a todos los participantes, ejemplos provenientes de todos los instrumentos de investigación. Los ejemplos múltiples, como se sostiene en el capítulo 7, contribuyen a mostrar la amplitud y variedad de las respuestas a los fragmentos ofrecidas por estos lectores en este contexto.

Por contraposición, el capítulo 10 presenta una interpretación integral y holística de un lector, Tess. Al finalizar el capítulo, el lector se habrá hecho una idea de los factores individuales y sociales en torno a las múltiples y fluidas identificaciones sociales de esta lectora y cómo estas identificaciones se arraigaron en la lectura en ILE en este contexto específico. Puesto que todos los participantes en esta investigación asumieron múltiples identidades en su lectura de cada texto, dependiendo de los aspectos a que eligieron dar prominencia en cada ocasión (lenguaje, religión, etnia, género, clase social, etc.), en el capítulo 10 el lector verá la pregunta de investigación respondida de un modo integral y holístico mediante el análisis de un participante en mayor profundidad.

El capítulo 11 presenta las conclusiones y explora la relevancia de esta investigación. Se mencionan además futuras líneas de investigación posibles. Se sostiene que esta tesis puede ser considerada como una contribución en el campo en términos teóricos y metodológicos. Desde una perspectiva teórica, la contribución más relevante de esta tesis reside en su *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE*, el cual es un modelo de seis fases diseñado para describir las diferentes maneras en que los lectores en ILE en este contexto local abordan la dimensión cultural implicada en la lectura. Tal como describo en el capítulo 4, este modelo es específico para la lectura, y bajo este "término paraguas," este modelo es específico en particular para la lectura en ILE y su dimensión cultural en un contexto concreto dentro de Argentina. Desde una perspectiva metodológica, sostengo en esta tesis (específicamente en el capítulo 6) que la tarea de respuesta textual y la representación visual resultan mejores instrumentos de recolección de datos para la investigación de la lectura en ILE que el tradicional y ampliamente aceptado protocolo del

recuerdo inmediato (*immediate recall protocol*). Más aún, este modelo también resulta innovador en su empleo como medida de análisis en este estudio. El capítulo concluye con algunas reflexiones acerca del proceso de llevar a cabo esta tesis, con un componente reflexivo que se centrará en el efecto de la investigación sobre mí misma como investigadora. Al finalizar el capítulo 11 el lector se habrá hecho una clara idea de las conclusiones y la relevancia de este estudio.

En el capítulo 12 contiene la lista de referencias.

Hay cinco Anexos en esta tesis. El Anexo I incluye un análisis textual exhaustivo de los fragmentos seleccionados para ser utilizados en esta tesis. Aunque estos análisis pueden ser refutados, dadas las consideraciones en torno al proceso de lectura discutidas en el capítulo 2, intentan ayudar al lector a familiarizarse con los textos utilizados como punto de partida. Incluyo esos textos aquí para conveniencia del lector (a pesar del hecho de que los tres aparecen en el capítulo 5).

El Anexo II presenta los instrumentos de recolección de datos completos, tal como se administraron en este estudio.

El Anexo III se compone de cuadros que sintetizan cuestiones concernientes a los resultados de la investigación.

El Anexo IV contiene información específica respecto a las entrevistas, en particular al proceso de cómo fueron transcritas. También incluye detalles sobre la duración de las entrevistas por texto y por participante.

Por último, el Anexo V incluye datos no procesados correspondientes a los instrumentos clave de la investigación, es decir, el diario de reflexión inmediata, la respuesta textual, la representación visual y la entrevista. Proporciono además un fundamento para la inclusión de este Anexo en la tesis. Debido a su extensión, este Anexo se incluye en CD.

1.6. Conclusión

Este capítulo ha proporcionado una visión de conjunto del presente estudio. Se han descrito las motivaciones y antecedentes para la línea de investigación en esta tesis. Se ha ofrecido además una justificación de la necesidad de este estudio, enmarcándolo con algunos detalles preliminares sobre la cultura específica en este contexto. La visión general ha incluido información acerca del objetivo, la pregunta de investigación, la población y otros detalles relevantes. La última sección de este capítulo ha presentado un bosquejo de esta investigación capítulo por capítulo, con la que se ha explicado el propósito de cada uno y el modo en que cada cual contribuye en la prosecución de esta tesis.

Tras este capítulo introductorio, el siguiente presenta el marco teórico con los principios que guían esta investigación.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO: LO INDIVIDUAL Y LO SOCIOCULTURAL EN ESTA INVESTIGACIÓN

Introducción

Concepción de la lectura en este estudio

Carácter indeterminado del sentido

Cuestiones de identidad

La inseparabilidad entre lo individual y lo social en la lectura

Perspectivas culturales en la lectura en L2

Cultura: hacia una definición

Cultura, literatura e imaginación

Problema terminológico: *cultura* versus *cultural*

Un poco de historia: cultura e identidad en la enseñanza de ILE

Comprensión cultural en la lectura en ILE

Parcialidad o sesgo cultural, estereotipos y lectura

Comprensión cultural y teoría de esquemas

Conclusión

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO: LO INDIVIDUAL Y LO SOCIOCULTURAL EN ESTA INVESTIGACIÓN

2.1. Introducción

Este capítulo presenta los principios teóricos que guían esta investigación. Para esta tesis resulta central una conceptualización sociocultural tanto del proceso de aprendizaje como de la lectura. Dentro de las actuales concepciones sobre la lectura, me concentro en aspectos como el carácter indeterminado del sentido, la doble estructura de la interpretación junto con las fuerzas opuestas de familiaridad y extrañeza, y la noción filosófica de la existencia de un horizonte en lo que puede ser comprendido en un encuentro con un texto. Luego de esta exploración de los aspectos implicados en la comprensión recorro la dimensión individual, ocupándome de algunas cuestiones relativas a la identidad en cuanto son pertinentes a esta tesis. Este debate concluye con un examen de la tensión entre lo individual y lo social en la comprensión cultural, y con una explicación del modo en que esta tesis se ocupa de ambas dimensiones.

La última sección de este capítulo está dedicada a la exploración de la dimensión cultural de la lectura en inglés como lengua extranjera. Presento allí el concepto de cultura tal como se lo concibe en esta investigación, discuto asuntos de visibilidad, diferencia y perspectivas culturales y culmino con un análisis de la teoría de esquemas, puesto que contribuye a conceptualizar este estudio como una investigación con anclaje en el aula. Aunque sin explorarlas en profundidad, abordo no obstante las agendas política e ideológica (más o menos) ocultas detrás de la enseñanza del inglés como se refleja en el discurso imperialista. Mi objetivo aquí es conectar esta línea de pensamiento con una característica de esta investigación que hace eco de una necesidad planteada por todos los actores de tal discurso: la importancia de lo individual y lo local en investigaciones con anclaje en el aula o en la comunidad que describen cómo se viven la lectura y la escritura en inglés en países periféricos, de los que Argentina es un ejemplo. Procuro en todo momento establecer conexiones relevantes e interrelaciones entre estas bases teóricas, con el fin de acentuar la justificación más poderosa para este estudio exploratorio interpretativo: la imperiosa necesidad en la bibliografía de rescatar lo local dentro de contextos culturales específicos.

2.2. Concepción de la lectura en este estudio

En términos generales, en esta tesis el aprendizaje se concibe como una actividad situada, contextualizada desde el punto de vista cultural (Luke, 2003; Hosking y Teberg, 1998; Jarvis y Robinson, 1997). El aprendizaje humano presupone una naturaleza social, dado que los individuos se desarrollan en contacto con la vida cognitiva y afectiva de aquéllos que los rodean. El conocimiento que los participantes en este estudio poseían acerca de la lectura había sido construido en parte a través de interacciones sociales con miembros del grupo en el aula. A medida que fueron construyendo en forma colaborativa el entorno en el que actuaban, es decir, el contexto social de la lectura, construyeron socialmente prácticas y procesos de lectura y escritura.

Es indudable que la lectura se considera hoy día como un proceso multidimensional y multivalente (Bernhardt, 2003, 2005; Koda, 2005; Paris y Paris, 2003). Hay complejidad implicada aquí porque “el significado textual es (...) un conjunto de relaciones que se modifican mutuamente” (Widdowson, 2000: 16). La posibilidad de diversidad en la respuesta de los lectores al contenido de un texto tiene que ver con muchos factores complejos e interrelacionados (Goodman, 1967, 1994). En la esfera de lo individual, las preguntas por ser respondidas durante la lectura varían de lector en lector, dependiendo de sus características personales e idiosincrásicas y de los propósitos para la lectura, entre otros factores. Widdowson (1980: 242, 1984, 1995, 2007) expresa: “El lector reconvierte este producto [el producto textual] en un proceso, y deriva así un discurso a partir del texto. Este discurso, sin embargo, es reducido, de un modo que no muestra la macroestructura subyacente a la formulación original del escritor (...) sino aquel contenido conceptual que se corresponde con los conocimientos del lector y su propósito de lectura.” Por otra parte, existen aspectos contextuales tanto en el plano mental (conocimiento previo, esquemas, visión del mundo) como en el situacional (limitaciones específicas del contexto en que tiene lugar la lectura). Este contexto incluye supuestos acerca del texto precedente, el contexto inmediato, el conocimiento cultural, los supuestos del sentido común, etc. (Bernhardt, 2003). Además involucra aspectos sociales, culturales, económicos, políticos, geográficos, religiosos, históricos e ideológicos (Berg, 2003; Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Gee, 2001; Fitzgerald, 2003; Labbo, 2000; Luke, 2003; Jiménez, 2003; McCallister, 2002; Moje, 2000; Pennycook, 1994; Peyton Young, 2001). En conjunto, esto implica que no podemos aislar a la lectura de los complejos contextos en que se enmarca,

convirtiéndose así en una práctica social y comunicativa genuina (Berg, 2003; Griswold, McDonnell y Wright, 2005; Widdowson, 1984). A lo largo de este capítulo describiré de qué manera esta tesis toma en cuenta esta concepción.

2.3. Carácter indeterminado del sentido

La concepción del proceso de interpretación como de carácter indeterminado (Moreiras, 1991) es fundamental en esta investigación. Un lector puede extraer distintos significados de un mismo texto leído en distintos momentos con distintas intenciones ya que, como observador-participante, tiene distintas perspectivas, distintos focos de atención y diferentes grados de afiliación con los personajes y los hechos narrados en un texto (perspectivas, focos de atención y afiliaciones que este lector puede explotar en cada lectura) (Byram y Grundy, 2002; Kramersch, 2001, 2003). En referencia a informes de estudios empíricos de alumnos, Byram y Grundy (2002: 194) afirman: “La lectura de literatura está determinada por la respuesta de los alumnos como actores sociales con identidades culturales específicas. De este modo, cada estudiante individualiza la experiencia de aprendizaje y llega a conclusiones muy diferentes acerca del sentido de un texto compartido.” En esta visión, cualquier acto de lectura es necesariamente idiosincrásico. La perspectiva que un lector adopta durante la lectura afecta la evaluación que él mismo realiza acerca de la importancia del contenido textual e incide en su interpretación del texto. En resumen, “no puede existir jamás una interpretación definitiva” (Widdowson, 1992: 24)

Más allá de cualquier característica del lector, el lenguaje en sí mismo juega un rol fundamental en este carácter indeterminado del sentido: “(...) la multiplicidad del significado (...) no se trata de ambivalencia y ambigüedad creadas intencionalmente; no se desprende de una falta de precisión o de agudeza. Deriva del lenguaje, cuya naturaleza ficcional es justamente la que tiende a ser negada en cada intento de sujetarla a las normas ideológicas de claridad y accesibilidad. (...) No sólo se presta el lenguaje radicalmente a múltiples lecturas, sino que la pluralidad de sentidos se enlaza aquí también con los diferentes contextos socio-políticos de los lectores” (Minh-Ha y Morelli, 1996: 8-9). Sin embargo, aunque esta noción de libertad textual implica que cualquier interpretación es provisional (Gadamer, 1992), es tarea del lector hallar el umbral interpretativo de un texto o, en otras palabras, alcanzar una interpretación que esté anclada en información textual.

Filósofos y sociólogos han señalado, además, que es difícil extraer de un texto más de lo que uno quiere o puede conocer, porque lo que no se comprende tiende a perderse en el proceso interpretativo (Archer, 1997; Derrida, 1994; Gadamer, 1992; Moreiras, 1991). Las porciones opacas de cualquier texto –en las que la opacidad es en parte una función de lo que el individuo trae al texto– pueden permanecer incomprensibles porque requieren percepción extrema para ser reconocidas. Estas porciones, en general, no permiten la activación de los horizontes previos de ideas del lector, y por tanto generan un área abierta, un vacío en la comprensión (Gadamer, 1992). Esta tensión entre familiaridad y extrañeza refleja la doble estructura de la interpretación (Moreiras, 1991). Por un lado, familiariza lo extraño, posibilitando la comprensión. Todos los lectores abordan lo extraño partiendo de lo que conocen. Por otro lado, hace que lo familiar se vea diferente y extraño, permitiendo a los lectores distanciarse de sus realidades cotidianas y reflexionar sobre ellas. En esta doble estructura de la interpretación, lo diferente (ajeno, extraño) se revela a sí mismo como una obstrucción potencialmente amenazadora (Moreiras, 1991).

En el campo de la crítica literaria, Jeffries (2001: 341) enfatiza la necesidad de “un modelo de significado que incorpore una escala que contemple desde las comprensiones más generales y compartidas de un texto hasta los sentidos más individuales, basados en experiencias personales. Lo más importante es que este modelo incorpore sentidos o significados que puedan derivarse de múltiples identidades grupales de modo que cualquier lector individual pueda leer simultáneamente desde un número de puntos de vista (incompatibles entre sí).” Cabe mencionar aquí la interconexión entre la dimensión individual (personal) y la social de la identidad en la lectura, algo de lo que me ocupo más adelante en este capítulo. Es relevante añadir que Jeffries (2001) concentra la atención en la lectura de textos literarios -lo que también constituye el foco de este estudio-. En la siguiente sección continuaré el abordaje de cuestiones de identidad en cuanto son pertinentes para esta tesis.

La importancia de los múltiples matices de esta línea de pensamiento en esta tesis es que cualquier interpretación es provisoria, por cuanto quienquiera que sea, el intérprete está preparado para saber ciertas cosas y no otras. El antropólogo cultural Rosaldo (1993) narra su propia experiencia en este sentido a fin de mostrar la fuerza que puede tener una emoción simple en una cultura y la incapacidad de un extraño a esa cultura para comprenderla, sin importar los esfuerzos que se hagan a este respecto. El autor describe su

propia incapacidad para concebir el poder de la furia experimentada por los Ilongots en Filipinas cuando se enfrentaban a la muerte de un ser querido, y muestra su imposibilidad para explicar el deseo de los Ilongots de cortar cabezas humanas bajo esas circunstancias. Esto ocurre porque la experiencia de vida de Rosaldo no le había ofrecido los medios para imaginar el odio que puede asociarse a una pérdida tan devastadora. Para los Ilongots la práctica de cortar cabezas constituía una forma de sobrellevar su pena y su dolor.

La cuestión es que incluso un reconocido antropólogo como Rosaldo, que tenía la capacidad de moverse fácilmente dentro y a través de universos culturales ajenos, encontró limitaciones en el abordaje de lo cultural en la comunidad de los Ilongots. El autor sólo pudo visualizar la fuerza de la emoción que los Ilongots experimentaban a través de su propia pérdida, primero de un hermano y luego de una esposa. Sólo tras estas experiencias personales fue capaz de reconocer los sollozos de los Ilongots como una forma de rabia. Sin embargo, lo que permanece en su descripción para quienes no han pasado por experiencias similares es una anécdota sobre los Ilongots decapitadores, que parece reforzar las concepciones estereotipadas que los extraños (*outsiders*) tendrían de ellos como salvajes sedientos de sangre.

Del mismo modo en que Rosaldo se enfrentó a fenómenos “incomprensibles,” también en este estudio los participantes se enfrentaron a fenómenos que podrían haberles resultado incomprensibles, aunque a través de la lectura de los textos seleccionados. La perspectiva que aquí se explica ha guiado cada paso en esta investigación, particularmente la fase de análisis de datos. Es evidente que esta dimensión filosófica de la comprensión cultural, es decir, la existencia de un horizonte más allá del cual hay algo que siempre permanece inasequible, puede convertirse en una profunda limitación en un estudio como el que nos ocupa. Esta limitación ha sido resuelta en la medida en que, en mi rol de investigadora, y particularmente como recolectora y analista de los datos, fui absolutamente consciente de todo lo anteriormente expuesto.

2.4. Cuestiones de identidad

Un aspecto de la dimensión sociocultural de la lectura relevante a esta tesis comprende todos los factores que influyen sobre el modo en que las personas se ven a sí mismas y a los otros. El lenguaje juega aquí un papel clave porque es un “medio transmisor y

moldeador de identidades individuales y grupales” (Guiora, 2005: 185). La visión que los sujetos tienen de sí mismos y de los otros es relevante para un estudio como éste sobre la comprensión cultural en la lectura en inglés como lengua extranjera, por cuanto dicha visión se traduce en los modos en que los estudiantes se apropian de formas específicas de lectura o las rechazan (Jiménez, 2003). En otras palabras, estas concepciones influyen sobre qué leen y cómo leen en realidad los alumnos. Más aún, así como los lectores pueden llegar a comprenderse a sí mismos de maneras particulares como resultado de una experiencia de lectura, cada experiencia de lectura juega un rol en sus identificaciones y posicionamientos sociales (McCarthy y Moje, 2002; Tsui, 2007).

Una concepción sociocultural de la lectura pone en primer plano información respecto al lector a partir de diferentes identificaciones y grupos sociales como el hogar, la comunidad, la escuela, la universidad, el trabajo, la iglesia, el club, etc. (Norton Peirce, 1995; Norton, 2000), información que revela quiénes son estos lectores, cómo conciben la lectura en inglés como lengua extranjera, cómo se embarcan en la lectura y qué entornos familiares, comunitarios y educativos hacen la diferencia en su manera de leer (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Norton y Toohey, 2001). Quiénes son estos lectores desde el punto de vista de su individualidad en términos de raza, género, clase social, bagaje de conocimientos educativo, histórico y cultural, religión, orientación sexual, apariencia física, capacidades especiales, etc., influye en su modo de concebir la lectura en este contexto y contribuye simultáneamente a moldear dicha concepción (Chen, 2005; Chien-Hui Kuo, 2003; Gallas y Smagorinsky, 2002). Al mismo tiempo, estas múltiples identidades (Thisted et al., 2007) o identificaciones sociales (Byram et al., 2009) pueden modificarse a partir de la lectura de material nuevo dentro de un contexto particular, sobre todo si el material desafía algunas de sus creencias basadas en sus identificaciones sociales y culturales (McCarthy y Moje, 2002).

En conjunto, el interés en cuestiones de identidad y su importancia en cuanto se relacionan con la competencia intercultural están bien documentados (Byram, 2008, en prensa; Byram et al., 2009; Byram y Grundy, 2002), y por tanto un aspecto de la investigación con estos participantes implicó preguntarles acerca de sus identificaciones y otras cuestiones relacionadas.

La identidad es importante, entonces, porque es un aspecto del modo en que los seres humanos dan sentido al mundo y a sus experiencias en él, incluyendo sus experiencias de lectura (Kramsch, 2003; McCarthy y Moje, 2002; Norton Peirce, 1995; Norton, 2000). Puesto que las identidades son múltiples, híbridas, complejas, fluidas y contradictorias (Chen, 2005; Coetzee-Van Rooy, 2002; Dlaska, 2003; Starkey, 2007), siempre es posible asumir más de una de estas identidades en cada experiencia de lectura, o identidades diferentes en actos de lectura diferentes, dependiendo de las relaciones, interacciones e identificaciones personales del lector sobre las que se decida poner el foco: “estas múltiples identificaciones nunca se activan simultáneamente. Por el contrario, el predominio subjetivo de cualquier identificación específica fluctúa y cambia de manera dinámica y fluida mientras el sujeto se mueve de contexto en contexto, según los contrastes específicos presentes en la situación y de acuerdo con las propias expectativas personales del individuo y sus motivaciones y necesidades dentro de esa situación” (Byram et al., 2009: 13). Este es un factor relevante implicado en el carácter indeterminado del sentido que mencioné anteriormente.

Desde este punto de vista, la exploración de la identidad en el contexto de la globalización, relevante para la lectura en ILE en este contexto, es una exploración de múltiples identificaciones en el ámbito local, nacional y global, o en otras palabras, “las dimensiones culturales de la identidad social” (Coetzee-Van Rooy, 2002: 65). En esta tesis, las identidades son concebidas como construcciones sociales (Norton, 2000; Norton y Toohey, 2001): “el aspecto de ‘construcción’ de la identidad implica que la imagen de uno mismo no descansa en formulaciones esencialistas sino que necesita una diferencia contra la cual definirse” (Genetsch, 2007: vi). Es aquí donde se evidencia la relación entre las cuestiones de identidad y la concepción sociocultural de la lectura. Todos los participantes en este estudio asumieron múltiples identidades en su lectura de cada texto, dependiendo de los aspectos a que eligieron dar prominencia en cada ocasión (lenguaje, religión, etnia, género, clase social, etc.) Además, esta visión de la identidad como identificaciones que se vuelven manifiestamente prominentes cuando se confronta una cultura diferente remarca la importancia del contacto intercultural que los textos utilizados en este estudio hicieron posible. Más adelante exploraré la conexión con la noción de diferencia.

Obviamente, los acontecimientos de la vida personal juegan un rol importante en la lectura (Berg, 2003). A lo largo de la vida, experiencias como nuevos contactos con distintas

personas, nuevos intereses, viajes (al extranjero), y otros descubrimientos influyen en la identidad de un lector (identidad que elige proyectar en la lectura y la escritura) y la transforman (Berg, 2003). Esta es una noción sobre la que vuelvo en el siguiente párrafo. En este estudio, la exploración de experiencias personales relevantes proporcionó la base para comprender el modo en que los participantes concebían la lectura en este contexto específico. Esta tesis da cuenta de estas visiones en términos teóricos, como se desarrollan en este capítulo, y en términos metodológicos, como lo explicaré más adelante. Baste decir por el momento que como educadora e investigadora en este estudio, procuré descubrir qué acontecimientos personales y puntos de quiebre en la vida de mis alumnos los hicieron elegir o rechazar ciertos comportamientos de lectura y al mismo tiempo, en qué medida la elección de un comportamiento de lectura específico representó un punto de quiebre en la vida de estos participantes. En este estudio, los cuestionarios respecto a la lectura en inglés y en español, los cuestionarios con información personal y las entrevistas individuales fueron especialmente productivos para este análisis.

El concepto de identidad de lectura y escritura (*literacy identity*) es útil para esta tesis (Anstley y Bull, 2006), y puede verse como una manera de resumir los diversos factores que he abordado hasta ahora y el modo en que éstos pueden ser empleados en los textos leídos por los participantes. Específicamente, incluye las experiencias de vida ya mencionadas, además del conocimiento cultural y las experiencias de un lector en su proceso de alfabetización dentro de una matriz más amplia. Esta noción comprende, entre otros aspectos, las experiencias textuales previas del lector, su conocimiento de textos, sus experiencias y conocimientos sociales y tecnológicos, y sus experiencias y conocimientos culturales. Estos recursos de la identidad de alfabetización de un lector interactúan de manera dinámica en la lectura y la escritura, en este caso, en la lectura de los textos por parte de los participantes así como en la escritura de las tareas requeridas. Dicho de otra manera, estos recursos influyeron sobre sus experiencias de lectura y escritura en esta investigación. Además, la conciencia que tenga un lector de dicha identidad (es decir, los términos en que la perciba) es tan importante como la identidad misma. De nuevo, los cuestionarios acerca de la lectura en inglés y español, el cuestionario con información personal y las entrevistas individuales fueron diseñados para obtener información útil a este respecto.

Por último, como el aprendizaje de lenguas (en este caso a través de la lectura) ofrece una nueva visión sobre la experiencia, se brinda a los lectores la posibilidad de percibir las cosas de maneras nuevas (Dlaska, 2003). Dentro de la alfabetización en lengua extranjera, cualquier nueva experiencia de lectura constituye un nuevo reto, por cuanto puede suponer una modificación de la identidad a través de la introspección y el auto-análisis. “Los perfiles de identidad cultural de los estudiantes de segunda lengua pueden ser descriptos a la vez como un recurso o un riesgo en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua” (Coetzee-Van Rooy, 2002: 63). Si los lectores perciben la nueva experiencia en la lengua extranjera como una amenaza, la introspección puede convertirse en una fuente de estrés y ansiedad en cuanto a sus propias identidades (Stroud y Wee, 2006), con consiguientes sentimientos de inseguridad y desasosiego, y problemas conductuales y psicológicos (Tong, Huang y McIntyre, 2006). Por el contrario, si los lectores hallan la experiencia positivamente motivadora, la introspección y el auto-análisis pueden proporcionar nuevas perspectivas sobre sus propias identidades (Byram 1988, 1989 a, 1989 b), una “nueva autoconciencia” (Tong, Huang y McIntyre, 2006: 203), fortaleciendo sus identidades (Byram y Morgan, 1994) y generándoles seguridad y confianza en sí mismos. A este respecto, la lectura (y la alfabetización en su sentido más amplio) es una herramienta para representar y/o asumir identidades particulares (Hammond Stoughton y Sivertson, 2005; McCarthey y Moje, 2002; Oikonomidou, 2007). Por tanto, es evidente que las cuestiones de identidad atraviesan todas las experiencias de lectura y son consecuentemente relevantes para esta tesis.

2.5. La inseparabilidad entre lo individual y lo social en la lectura

Este proceso de traer a la superficie cuestiones de identidad, descrito anteriormente, está a tono con la concepción sociocultural de la lectura en que se basa este estudio. Investigadores del campo de la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas (*TESOL*) han señalado de manera recurrente tanto la necesidad de estudios con anclaje en el aula como la de investigaciones sobre el modo en que sujetos de diferentes partes del mundo viven su experiencia de alfabetización en inglés (y en cualquier idioma en general). De hecho, lo sociocultural no puede existir sin esta dimensión individual o personal, tal como se muestra en estas consideraciones acerca de la identidad (Kramsch, 2003; Norton, 2000; Vavrus, 2002). Hace una década, Atkinson (1999: 643; 2000) sostuvo que “conocer

individualmente a los alumnos siempre implica conocerlos culturalmente”, o dicho de otra manera, tener un “conocimiento articulado de quiénes son los alumnos desde el punto de vista *individual y cultural*” (énfasis añadido). Esta interrelación e inseparabilidad entre lo local y lo global, lo individual y lo social, ha sido expresada en el pasado por el etnógrafo Malinowsky (1923), con sus nociones de contexto de situación y contexto de cultura, seguido por el lingüista Firth y luego por el antropólogo Hymes (1964: 41; 1967): “el estudio etnográfico de la comunicación tiene contacto muy estrecho con los asuntos sociales, políticos y morales de la comunicación, concebida como un valor y un determinante *en la sociedad y en las vidas personales*” (énfasis añadido). Esta línea de argumentación es también predominante en la actualidad y constituye una fuerte justificación para un estudio de este tipo, es decir, un estudio exploratorio interpretativo. En palabras de Byram (en prensa): “Esta [investigación enfocada en la comprensión] es no obstante un área importante porque ubica la didáctica de la competencia intercultural en contextos sociales. Lantoff (1999, 2000a y 2000b) ha propuesto una posición teórica que reconoce el valor de comprender los procesos del aprendizaje cultural desde la perspectiva de los estudiantes en contextos de aprendizaje informal (...) Esto es relevante, además, para comprender cómo los alumnos interpretan su experiencia de aprendizaje [cultural] en el aula.”

Esta inseparabilidad entre lo individual y lo comunitario fue además expresada por Kramsch (1995: 83), quien postula la suspensión de una aparente dicotomía entre lo individual y lo social en la enseñanza de lenguas: “El marco teórico que propongo aquí para la enseñanza de la cultura a través del lenguaje suspende la tradicional dicotomía entre lo universal y lo particular en la enseñanza de lenguas y adopta lo particular, no para ser absorbido por este aspecto, sino más bien como una plataforma para el diálogo y como un esfuerzo conjunto para reestructurar diferencias.” Kramsch (1995) sostiene que la aparente tensión entre lo individual y lo universal, lo personal y lo cultural, lo local y lo global ha sido captada por las nociones de *interculturalidad* y *multiculturalismo*. La primera, defendida por Byram (1997), se refiere a la comprensión cultural en diferentes contextos más allá de fronteras nacionales, y se enmarca en el contexto europeo. La metáfora de Risager (2006) de que los idiomas y las culturas fluyen globalmente ha proporcionado una perspectiva interesante a la cuestión. Lo que esta metáfora significa es que los idiomas fluyen o se propagan a través de las culturas, de manera muy similar a como las culturas fluyen a través de los idiomas (lo cual constituye la perspectiva predominante en debates

sobre la interculturalidad). Por contraposición, la segunda acentúa la diversidad exclusivamente dentro de las fronteras nacionales, y es preponderante en los Estados Unidos.

Dependiendo de qué perspectiva se adopte, puede decirse que esta tesis constituye un ejemplo de investigación en ambas dimensiones. Por un lado, la dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas, por cuanto estos participantes leyeron textos literarios cuyos escenarios eran contextos culturales distantes desde lo cultural. En este estudio, este contacto con otras culturas se hizo posible mediante la literatura (contrastar con la experiencia directa de inmersión como en el requisito de “Un año en el extranjero” en Europa). Por otro lado, la dimensión multicultural, dado que este estudio puso en primer plano diferentes aspectos de las identidades multiculturales de los participantes dentro de este contexto sociocultural específico a través de diferentes medios, como he descrito anteriormente.

En esta línea de pensamiento, concretamente la inseparabilidad de lo cultural específico y lo universal, la clave reside en metodologías de investigación que pongan en primer plano la atención en lo individual y lo local (Canagarajah, 1995, 2006) como asimismo en investigaciones llevadas a cabo en contextos con anclaje en la comunidad o en el aula (Vavrus, 2002), con tareas, actividades y materiales que funcionen como mediadores culturales de las transacciones de un grupo determinado de estudiantes con estas tareas, actividades y materiales (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005) para obtener un “sentido o panorama del aula” (Canagarajah, 1995: 592). Esta tesis es un ejemplo de este tipo de investigación y por tanto, retrata la inseparabilidad en este debate entre las dos fuerzas, a saber, lo individual y lo colectivo, lo local y lo global, lo particular y lo universal – una conexión generalizada en esta tesis no sólo en el fundamento teórico sino también en los aspectos metodológicos implicados en esta discusión-.

Esta inseparabilidad entre lo local y lo global ha sido expresada en la antropología cultural por Rosaldo (1993), en la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas (*TESOL*) (en relación con discusiones sobre cultura en ese campo) por Atkinson (1999, 2000), Kumaravadivelu (1999, 2003) y otros, como asimismo por investigadores no necesariamente vinculados con *TESOL* como Byram (en prensa), Kramsch et al. (1996) y McVee, Dunsmore y Gavelek (2005), en todos los casos con el mismo reclamo:

investigaciones áulicas y el estudio de lo individual utilizando metodologías *insider*. Esta tesis constituye un ejemplo de ambos, y puede ser considerada como “un trabajo que busca *comprender* la experiencia de la gente involucrada en la educación” (como opuesto al trabajo que busca explicar o transformar; Byram, en prensa). “La verdad del objetivismo – absoluto, universal y eterno – ha perdido su estado de monopolio. Compite ahora, en términos casi iguales, con la verdad de estudios de caso enmarcados en contextos locales, moldeados por intereses locales y teñidos por percepciones locales” (Rosaldo, 1993: 21; véase además Geertz, 1974; Widdowson, 1997), o lo que Widdowson (2006: 96) llama “las esferas de influencia de la experiencia de la gente.”

Las fuerzas hacia lo particular y lo universal y la suspensión de esta aparente polaridad como sugiere Kramersch (1995) resaltan tres aspectos finales. Uno es la necesidad de conceptualizar la educación en lengua extranjera como un tercer espacio, algo que abordaré más adelante en este capítulo. La segunda consideración es que este estudio no está ajeno al hecho de que “representar las múltiples facetas de la experiencia humana implica un desafío, una alternativa y una limitación” (Freeman et al., 2007: 30). Un aspecto final se centra en una concepción dinámica de cultura, es decir, una visión que pone el énfasis en procesos antes que en hechos, distanciándose de perspectivas monolíticas o estáticas y acentuando su naturaleza de constructo social: “Los objetivos a alcanzarse en la comprensión intercultural involucran procesos antes que hechos” (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 27).

Esta investigación enfatiza procesos en dos niveles: teórico, como se observa en este capítulo, y metodológico, mediante un diseño de investigación concebido para materializar este foco (véase capítulo 6). En esta investigación, los cuestionarios sobre la lectura en inglés y en español, el cuestionario sobre información personal, la tarea de conocimiento previo acerca del contenido de los textos usados como disparador, el diario de reflexión y las entrevistas individuales fueron particularmente útiles para la exploración simultánea de lo individual y lo social. Estos instrumentos de recolección de datos permitieron el descubrimiento de los aspectos individual, social e histórico, así como de otras cuestiones que influyeron en el proceso de lectura de los participantes.

Además de estos instrumentos de recolección de datos diseñados para dar cuenta tanto de la dimensión sociocultural de la lectura como de la individualidad de los participantes, las

medidas de análisis también se diseñaron para captar los aspectos dinámicos y procesales (procedimentales) de la comprensión cultural. Por ejemplo, el *Modelo de Comprensión Cultural* en que se sustenta esta tesis (capítulo 4) conceptualiza la comprensión cultural en la lectura como una trayectoria flexible a lo largo de niveles. Es un modelo de seis niveles que intenta describir las diferentes maneras en que los estudiantes de ILE en este contexto abordan las cuestiones culturales durante la lectura. Un aspecto fundamental de este modelo es que los lectores pueden moverse libremente en una u otra dirección entre los diferentes niveles, en cualquier momento durante el proceso de lectura. Además, las medidas de análisis que denomino *comportamientos de lectura* son de hecho comportamientos (por ejemplo simplificaciones, distorsiones y generalizaciones de información cultural) que captan procesos más o menos complejos en la comprensión de lo cultural en la lectura. Estas dos medidas de análisis de datos compensan los aspectos más estáticos y fácticos de una tercera medida, concretamente las *unidades de ideas culturales*. Como sostengo en el capítulo 6, en este modelo producto y proceso están integrados, distanciando por tanto esta investigación de estudios previos que sólo se centraban en el producto de la lectura, en forma de recuerdos exactos de todas las unidades de ideas presentes en un texto. Simultáneamente, este distanciamiento cambia el centro de atención y lo ubica sobre el proceso de lectura o, en otras palabras, sobre lo que los lectores hacen durante la lectura, como se describe en el listado de comportamientos de lectura utilizado en esta tesis.

2.6. Perspectivas culturales en lectura en L2

En esta sección describo el concepto de cultura sobre el que se sustenta este estudio. Presento además el problema terminológico en estudios de este tipo y propongo una alternativa. Luego exploro cuestiones de cultura y de identidad en cuanto son pertinentes a esta tesis, y continúo dando cuenta de algunos aspectos de estereotipo, parcialidad y prejuicio. Relaciono además las dimensiones individual y social de la lectura mediante un breve debate respecto a la hibridez y el tercer espacio. La sección concluye con algunas consideraciones sobre la teoría de esquemas como una de las bases teóricas de este estudio.

Esta investigación atribuye un rol importante a los factores culturales en el proceso de lectura en ILE y en la alfabetización en general (Berg, 2003; Byram y Grundy, 2003; Byram, Nichols y Stevens, 2001; Klingner y Edwards, 2006; Kramsch, 1993, 1998; Labov, 2003; Moje, 2000). A principios del siglo XX en Alemania comenzó a prestarse atención a

la dimensión cultural de la educación en lengua extranjera/segunda lengua, cuando surgieron los conceptos de *Landeskunde* (o estudios de área o de contenido) y *Kulturrkunde* (o el estudio de la cultura y la civilización) (Byram, 2000b). Las razones para este encumbramiento fueron principalmente políticas (por ejemplo acentuar la identidad nacional de Alemania) antes que educativas. Otros hechos políticos y militares en Europa durante la segunda mitad del siglo XX condujeron a debates acerca de la naturaleza de *Landeskunde* (fines, contexto, contenido, características, etc.). En la segunda mitad del siglo XX, factores sociales, políticos y culturales (migración, comunicación más allá de las fronteras nacionales, etc.) allanaron el camino para una creciente conciencia acerca de la importancia de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas. En los años noventa, esta necesidad se materializó en Gran Bretaña en lo que se conoce como *Estudios Culturales*, que se centraron en la dimensión cultural de la educación en lengua extranjera con el fin de desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes (Mountford y Wadham-Smith, 2000).

Esta dimensión cultural ha sido (y continúa siendo) explorada y desarrollada desde entonces, tanto por investigadores en el contexto europeo (como Michael Byram y sus colegas) como por investigadores de los Estados Unidos como Claire Kramsch. Tales investigaciones han incluido al inglés como lengua extranjera y segunda lengua así como a otras lenguas extranjeras además del inglés. Estos desarrollos han producido un significativo cuerpo de trabajo que se ocupó, entre otras cosas, de sus bases teóricas y pedagógicas y de cuestiones de evaluación y de política educativa.

2.6.1. *Cultura: hacia una definición*

A pesar de la acumulación existente en la bibliografía sobre la enseñanza de lenguas acerca del tema de la *cultura*, definir el término es problemático, porque las definiciones provienen de las humanidades y de las ciencias sociales e implican disciplinas como la historia, la etnografía, la sociología, la antropología, la sociolingüística, la literatura y los estudios culturales, entre otras (Atkinson, 1999; Kramsch, 1995). Tanto en lo descriptivo como en lo metodológico, el concepto es demasiado amplio, vago y complejo (Berry, 2009; Byram y Grundy, 2002; Deveney, 2007; Kramsch, 1995; Schulz, 2007; Trujillo Sáez, 2005) y hay muy pocos modelos sólidos para ayudar en su descripción (Archer, 1997).

El antropólogo argentino García Canclini (1990, 2003, 2006) propone diferenciar varios sentidos del término *cultura*. Para ello, presenta en primer lugar el significado dado al término en su uso más cotidiano: "Cultura es la acumulación de conocimientos y habilidades intelectuales y estéticas" (García Canclini, 2006: 30). Esta concepción de la cultura está basada en la filosofía idealista. Durante los siglos XIX y XX, filósofos alemanes como Spencer y Richter reflexionaron sobre la diferencia entre *cultura* y *civilización*. La caracterización de Richter "naturaliza la división entre cuerpo y mente, entre el mundo material y el espiritual y, por tanto, la división del trabajo entre las clases y grupos sociales que participan en una u otra dimensión" (García Canclini, 2006: 31). Esta línea de pensamiento resalta el conocimiento occidental, por lo que resulta una concepción inadecuada cuando se la confronta con otras visiones del mundo que tienden a integrar mente y cuerpo.

García Canclini atribuye la aparición de otros usos científicos de la palabra *cultura* al empleo cotidiano del término. Posteriormente, algunos conceptos alcanzaron su definición a partir de la separación del término *cultura* (para significar creación humana) del término *naturaleza* (para referirse al mundo natural), y también desde la separación del término *cultura* (como mundo del sentido y del significado de la práctica social) del término *sociedad* (que incluye todas las estructuras que organizan la distribución de los medios de producción y poder en el plano del individuo y de los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas). Luego, a partir del debate sobre el posicionamiento de Bourdieu en la distinción entre cultura y sociedad (García Canclini, 2006: 32-34), el autor propone una definición sociosemiótica de *cultura*: "La cultura comprende todos los procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación en la vida social." Por medio de esta visión de cultura se explica "cómo un mismo objeto puede ser transformado mediante usos y apropiaciones sociales" y cómo nuestras interrelaciones con otros sujetos y objetos nos convierten en seres interculturales (García Canclini, 2006: 34-35). Esta perspectiva acentúa la dimensión intercultural, la cual es de suma importancia en esta tesis y está en consonancia con la concepción de identidad explorada al comienzo, es decir, una concepción de identidad como identificaciones sociales que encarnan simultáneamente factores individuales y sociales.

Desde esta perspectiva antropológica, cultura, en términos generales, se refiere a las formas por medio de las cuales las personas conciben sus vidas y brinda importancia a la

experiencia humana al seleccionar a partir de ella y organizarla. La cultura está en todos lados y media toda conducta humana (Rosaldo, 1993). Geertz (1974) equipara la noción de cultura con un mecanismo de control y se distancia de la visión de cultura como un conjunto de patrones de comportamiento (costumbres, usos, tradiciones, hábitos) en el sentido clásico (Benedict, 1935; Parsons, 1966). El hombre necesita estos mecanismos de control en forma de planes, reglas e instrucciones para ordenar su comportamiento. La razón es simple: la naturaleza humana no puede existir aislada de la cultura.

Ningún análisis de la acción humana es completo, aun cuando se considere la visión de los propios miembros de una cultura (*insiders*) (Rosaldo, 1993). Es imposible imponer las categorías propias a las vidas de otras personas, ya que las prácticas informales de la vida diaria cobran sentido en su propio contexto, y por este motivo siempre podrán parecer negativas, inferiores o primitivas para un ajeno a ellas. Aunque puedan parecer subjetivos, los pensamientos y los sentimientos están determinados por la cultura y se ven afectados por nuestra propia biografía, situación social y el contexto histórico entre otros factores (Rosaldo, 1993). Es aquí donde juega su papel la cuestión del carácter único del individuo discutida más arriba. Cada sujeto construye su propia historia, pero sobre la base de condiciones que no elige y que ciertamente están más allá de su control. La complejidad de la comprensión cultural reside en el hecho de que la vida social es a un tiempo heredada y eternamente cambiante. Lo individual, lo local y lo idiosincrásico se entrelazan de manera inseparable con lo social, lo global y lo universal. Como se expuso antes en este capítulo, esta tesis tiene en cuenta ambas perspectivas tanto en su conceptualización como en su diseño metodológico.

Otro concepto de la antropología cultural que resulta interesante y útil para este estudio es el de que cada cultura es tan única que es imposible comparar una con otra (Rosaldo, 1993). El argumento es que ninguna es superior o inferior, más rica o más pobre, más grande o más pequeña que otra. En términos teóricos, esta tesis adhiere a esta concepción, y también a la complejidad que conlleva la exploración de lo cultural (desde cualquier disciplina, no sólo la lectura en ILE) como ya se ha descrito. Este reconocimiento de la imposibilidad de comparar culturas de un modo verdaderamente profundo puede convertirse en una limitación seria en un estudio de la comprensión cultural como el que nos ocupa. Pese a este inconveniente, mi deseo de continuar la exploración de la comprensión cultural en la lectura en ILE implicó la

necesidad de tomar conciencia de estas consideraciones en cada etapa de este estudio, enmarcándolas en el mejor diseño factible que las tomara en cuenta (Byram, en prensa).

Un modo de contribuir a esta viabilidad es mediante la noción de visibilidad cultural (Rosaldo, 1993). Las maneras de percibir y organizar la realidad son específicas desde el punto de vista cultural, y ningún aspecto de la vida es más o menos cultural que otro. No obstante, en todas las culturas existen siempre elementos visibles y otros invisibles (Erez y Gati, 2004; Rosaldo, 1993). En términos prácticos, esto implica que ciertos fenómenos humanos pueden parecer más susceptibles de análisis cultural que otros. Desde esta perspectiva, una de las medidas de análisis de esta investigación, las unidades de ideas culturales, constituyen un intento de captar los elementos más visibles de las culturas en cuestión en los textos utilizados como disparador (véase capítulo 6 para más detalles). Al mismo tiempo, la limitación mencionada en el párrafo anterior señala la dificultad inherente de esas unidades de ideas culturales (o en general de cualquier otra medida de análisis cultural) para captar verdaderamente la esencia de una cultura.

Se agrega al argumento anterior la relación entre visibilidad cultural y la idea de diferencia. Siguiendo a Rosaldo (1993), estudiar una cultura es buscar diferencias, y luego mostrar cómo tienen sentido en sus propios términos. Esta noción de diferencia es útil porque contribuye a hacer a las culturas particularmente visibles a los observadores externos; y al mismo tiempo es problemática, porque las diferencias no son absolutas sino relativas a las prácticas culturales de los propios observadores. “Si hay consenso en que la identidad no debiera ser una cuestión de esencialismo, entonces lo mismo debiera aplicarse a la diferencia. (...) la diferencia es una categoría que puede llenarse de diversas maneras (...) la diferencia no es una cualidad intrínseca ni un factor objetivo en una relación social sino la definición de esa relación. La decisión de clasificar al otro como diferente es siempre un posicionamiento o una interpretación” (Genetsch, 2007: x). Esto está relacionado con la conexión entre diferencia y prejuicio, cuestión que abordaré brevemente más adelante. El *Modelo de Comprensión Cultural* diseñado como medida de análisis en este estudio incorpora la noción de diferencia cultural en sus dos primeros niveles (llamados niveles 0 y 1). El nivel 0 refleja la percepción errática o la omisión de aspectos culturales durante la lectura en ILE, en tanto el nivel 1 se centra en la percepción o la identificación de diferencias culturales. Ambos niveles son críticos porque involucran la percepción, o falta de percepción, de elementos culturales (detalles culturales, similitudes y diferencias), siempre sobre la base de la cultura propia del

lector. La percepción de elementos diferentes, interesantes y atractivos de una cultura determinada es posible mediante la identificación de vocabulario clave, y funciona como un puente para acceder a los niveles 2, 3, 4 y 5 del modelo (véanse capítulos 4 y 6 para más detalles).

La conexión entre vocabulario clave y cultura es estrecha (Byram, en prensa; Goddard y Wierzbicka, 1994; Kramsch, 2007; Lehrer, 1974; Salzmann, 1993; Sapir, 1963; Sercu, 2001; Whorf, 1956; Wierzbicka, 1992, 1986) y es algo a lo que volveré cuando describa este modelo en el capítulo 4. Baste por ahora con decir que esta relación constituye un fundamento para los niveles 0 y 1 en este modelo, porque “algunas ‘palabras clave tienen connotaciones particularmente fuertes y revelan conocimiento compartido de otra sociedad. (...) La adquisición de esas palabras y sus connotaciones no es simplemente un proceso cognitivo, sino un proceso que puede amenazar el apego afectivo con el mundo que conocemos” (Alred y Byram, 2002: 342). Además, se ha demostrado que el rol del vocabulario en la percepción, almacenamiento, recuerdo y comprensión de información es crucial (Carmichael, Hogan y Walter, 1932; Clarke et al., 1984; Loftus, 1979).

Esta noción de diferencia nos trae de nuevo a la interrelación y a la tensión entre las fuerzas de familiaridad y de extrañeza en la comprensión cultural, ya abordadas al comienzo. Llegados a este punto, dejo a Rosaldo (1993: 38-39) hablar por sí mismo: “Al presentar la cultura como tema para el análisis y la crítica, la perspectiva etnográfica desarrolla una combinación entre convertir en extraño lo familiar y volver familiar lo extraño. La cultura propia puede aparecer absolutamente normal para sus miembros, cuyo sentido común podría considerarse basado en la naturaleza humana universal. Las descripciones sociales realizadas por, sobre y para miembros de una cultura particular requieren un énfasis relativo en la desfamiliarización, para que puedan aparecer –como de hecho son- como creaciones humanas y no productos de la naturaleza. Las culturas ajenas, por su parte, pueden aparecer tan exóticas a los *outsiders*, que la vida diaria parecería estar flotando en una mentalidad primitiva y extraña. Las descripciones sociales sobre culturas distantes tanto del escritor como del lector requieren un énfasis relativo en la familiarización, para que aparezcan –como también lo son- visiblemente disímiles en sus diferencias, aunque reconocibles como humanas por sus similitudes.” El *Modelo de Comprensión Cultural* en esta tesis capta tanto similitudes como contrastes, sobre todo en los niveles 0 y 1, mediante procesos de familiarización y desfamiliarización como los describe Rosaldo.

En conjunto, hay consenso en la bibliografía de la antropología y la educación en segunda lengua en no concebir las culturas como entidades objetivas, estables, monolíticas y homogéneas sino más bien como construcciones sociales, es decir, como el resultado de las percepciones sobre uno mismo y sobre los demás en el contexto de una realidad multifacética representativa de distintas subculturas tales como clase social, raza, género, edad, religión, orientación sexual y educación entre otras (Blanco, 2000; Geertz, 1974; Hugo, 2002; Labbo, 2000, Mahar, 2001; Shah, 2004; Warley, 2003). “En contraste con la visión clásica, que ubica la cultura como un todo independiente constituido por patrones coherentes, la cultura, puede argumentarse, consiste en un conjunto más poroso de intersecciones donde distintos procesos se entrecruzan por dentro y más allá de sus fronteras. Procesos tan heterogéneos con frecuencia derivan de diferencias de edad, género, clase, raza y orientación sexual” (Rosaldo, 1993: 20-21). Otros autores como Genetsch (2007) refutan también la noción de cultura como una esencia y la postulan como “negociación,” es decir, como cambiante e inherentemente diversa (Genetsch, 2007: 26). Esta tesis adopta esta concepción.

Dada la complejidad de los aspectos precedentes involucrados en las definiciones de cultura, una limitación consiste en que las discusiones sobre el concepto tienden a ser simples, con apelaciones utópicas a la tolerancia de las ideas que difieren de las nuestras y la eliminación de prejuicios. Desde la perspectiva de los lectores, la apreciación de la significación e importancia de ciertos aspectos culturales presupone la capacidad para la abstracción y el análisis (Alred, Byram y Fleming, 2003; Byram y Fleming, 2001; Byram y Grundy, 2003; Neuner y Byram, 2003). Desde la perspectiva de educadores e investigadores, el área de la cultura puede no ser familiar (Byram y Morgan, 1994; Kramsch et al., 1996; Sercu, 2006). Hay un vacío en cuanto al conocimiento de docentes (e investigadores) con respecto a otras culturas, el cual tiende a ser intuitivo y asistemático (Byram, 2000a, 2001). Considerando que docentes e investigadores recorren el mismo proceso que los propios lectores en la comprensión de una cultura diferente, también ellos tienen una base inadecuada para la comprensión. Está siempre latente el riesgo que implica la asignación inadecuada de significados a las conductas, actitudes, motivaciones, valores y creencias de los miembros de otras culturas (como las retratadas en los textos utilizados en este estudio) o subculturas (como las de los propios participantes).

Otro problema importante en relación con esta discusión es la cuestión de las representaciones textuales de una cultura dada, materializadas en este estudio a través de

las selecciones textuales realizadas. Rosaldo (1993) afirma que aun cuando no hay una única receta para representar otras culturas, la estandarización de descripciones puede tanto revelar como ocultar aspectos de una cierta realidad social. El autor sugiere la necesidad de abrirnos y preguntarnos a nosotros mismos no sólo cómo serían leídas nuestras descripciones de los otros si se aplicaran a nosotros, sino también cómo podemos aprender de las descripciones que los otros hacen sobre nosotros. Este análisis procesal o procedimental (es decir, con la atención en los procesos) recalca que las culturas deben estudiarse desde un número de perspectivas, que no necesariamente pueden añadirse unas a otras en un conjunto uniforme. A este respecto, una limitación de este estudio es que la representación de cada cultura ofrecida por los textos utilizados como punto de partida evidenció una realidad cultural determinada, vista desde una perspectiva explícita y dominante, independientemente del hecho de que había otras perspectivas que eran susceptibles de ponerse en primer plano.

2.6.2. *Cultura, literatura e imaginación*

Ahora que ya he expuesto la visión de cultura como se concibe en este estudio, cabe hacer explícita una justificación para un estudio sobre la comprensión cultural en la *lectura* en ILE. Esta justificación puede hallarse en palabras de Kramersch: “Una de las principales maneras en que la cultura se manifiesta a sí misma es mediante el lenguaje. La cultura material está constantemente *mediada, interpretada y registrada – entre otras cosas– a través del lenguaje*. Es a causa de este rol mediador del lenguaje que la cultura atañe a los profesores de idioma. La cultura es siempre, en última instancia, la *membresía lingüísticamente mediada en una comunidad discursiva que es a la vez real e imaginaria*” (Kramersch, 1995: 85). Anteriormente marqué con cursiva la palabra *lectura* para acentuar lo lingüístico dentro del marco global de la comprensión cultural, la comunión entre lenguaje y cultura, aplicable a todas las lenguas, ya sean extranjeras, segundas lenguas o lenguas nativas. En relación con la adquisición de la lengua nativa, Guiora (2005: 187) sostiene: “Hace años (...) propuse que la lengua nativa es el principal vehículo para la transmisión de esencia psicológica y cultural, es una corporización constante de autorrepresentaciones que incorpora una visión del mundo y de nosotros mismos, portando una epistemología cultural nacional.” La explicación de Kramersch acerca de la razón por la que la cultura *es* de incumbencia para los educadores de lenguas constituye además una poderosa motivación para conceptualizar este estudio como

investigación con anclaje en el aula. Ya proporcioné otras justificaciones a este respecto anteriormente en este capítulo.

Un matiz más profundo de una definición de cultura que es de suma relevancia en esta tesis tiene que ver con su dimensión imaginativa. En términos de Kramersch (1995: 85), “La cultura, entonces, se constituye a sí misma a lo largo de tres ejes: el eje temporal diacrónico, el eje espacial sincrónico y el eje metafórico de la imaginación.” La autora lleva el argumento más lejos y afirma que “cultura es, por consiguiente, también literatura, puesto que es la literatura la que abre ‘la realidad más allá del realismo’ y que permite a los lectores vivir otras vidas a través de ella.” Las emociones y los afectos constituyen un aspecto clave en esta dimensión imaginativa de la cultura (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Guiora, 2005), como lo atestigua la anécdota personal de Rosaldo (1993) con los Ilongots. Shanahan (1997) señala la relegación de las imágenes, las emociones y los afectos en el aprendizaje de lenguas, como asimismo la necesidad de centrar la atención en ellos mediante la literatura. “Las características culturales de la literatura representan una poderosa fusión de lenguaje, afectos y encuentros interculturales, y con frecuencia proporcionan la exposición a la lengua viva que le falta al estudiante de lengua extranjera” (Shanahan, 1997: 168). Actuales abordajes ecológicos al estudio del lenguaje y la cultura sostienen que esta última “ya no se halla en conductas o hechos sino en la construcción simbólica de la realidad mediante el discurso” (Kramersch, 2003, 2007: 245).

Esta tesis considera ambas características de la cultura: por un lado su dimensión imaginativa, tanto mediante el empleo de textos literarios como sugiere Kramersch (1995) como mediante un instrumento específico de recolección de datos, la representación visual, diseñada específicamente para capturar esta dimensión (véase capítulo 6). Por otro lado, su naturaleza dinámica y socialmente construida, mediante la conceptualización de este estudio como investigación áulica con el énfasis en múltiples aspectos de las individualidades de estos participantes (contrastar con los estudios culturales revisados en el análisis de la bibliografía en el siguiente capítulo, que tendieron a aislar uno o dos de estos aspectos de la identidad tales como grupo étnico, nacionalidad o religión).

2.6.3. Problema terminológico: cultura versus cultural

Hay consenso en el campo de la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas (*TESOL*) en cuanto al predominio de visiones "recibidas pero críticas" y "críticas" de la cultura tal como explica Atkinson (1999: 629). Según el autor, una visión "recibida" contempla la cultura como una entidad estática, monolítica, homogénea y esencialista, relacionada generalmente con fronteras geográficas y nacionales. Las visiones "recibidas pero críticas" se distancian de tal concepción esencialista pero, no obstante, adoptan el concepto. Por contraposición, las visiones "críticas" desafían la noción incorporando en el debate, entre otras, cuestiones de identidad, hibridez y diferencia. Esta tesis adopta esta última visión.

A pesar de tal consenso, abundan en el campo las debilidades terminológicas. La terminología se emplea de manera imprecisa en la bibliografía dentro de esta dimensión cultural de la educación en lengua extranjera o segunda lengua. Hay una significativa dificultad de la terminología disponible para captar la complejidad de las cuestiones en juego en esta dimensión cultural de la enseñanza del inglés, dificultad que se revela en la variedad y multiplicidad de términos actualmente disponibles. Los siguientes, utilizados de forma vaga e intercambiable, son algunos ejemplos:

- cultura y texto nativos y extranjeros (Kirch, 1973: 343; Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979: 10; contrastar con Galbreath Jernigan y Moore, 1997, quienes señalan la inadecuación del término "cultura nativa"),
- cultura en singular (a pesar de la imposibilidad de identificar una cultura como un constructo homogéneo, como los propios autores reconocen; Bennett, 1998: 2; Byram, 2001: 98; Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 9; Byram y Grundy, 2002: 193; Byrnes, 2008: 108; Cordier, 1946: 362; Erez y Gati, 2004: 585; Kirch, 1973: 340; Kramersch, 1995: 85; Kramersch et al., 1996: 100; Garner, 2008: 117; Rivas, 2007: 303; Scarano, 2002: 159; Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979: 17; Trujillo Sáez, 2005: 25),
- representaciones culturales (ahora en plural; Kramersch et al., 1996: 106),
- contenido cultural (Abu-Rabia, 1998: 203; Smith-Maddox, 1998: 312),
- sentido o significado cultural (Byrnes, 2008: 108),
- identidad cultural (en singular) (Eliggi y Germani, 2005: 109);
- importancia cultural (Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979: 12),
- diferencia cultural (Deveney, 2007: 311; Kramersch et al., 1996: 100; Rollin, 2006: 58),
- tipos culturales (Deveney, 2007: 313),

- parámetros culturales (Cordier, 1946: 362),
- discontinuidad cultural (Deveney, 2007: 311),
- presuposiciones culturales (Kramersch et al., 1996: 106),
- contextos culturales (Kramersch, 1995: 90),
- elementos o características de un esquema cultural (Sharifian, Rochecouste y Malcolm, 2004: 206),
- comprensión cultural (Byram, 2001: 100; Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 27; Kramersch, 1995: 88; Sharifian, Rochecouste y Malcolm, 2004: 222),
- comprensión de la otredad /de la diversidad (Alred y Byram, 2002: 348; Garner, 2008: 118; Rollin, 2006: 58),
- comprender (Lipson, 1983: 448; Sharifian, Rochecouste y Malcolm, 2004: 204; Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979: 19), y
- comprensión de la cultura extranjera (Kirch, 1973: 341).

En ningún momento estos autores definen estos términos. Por tanto, no queda claro qué se entiende por cada uno de ellos. En conjunto, esta breve revisión de términos pertinentes revela la falta de terminología unificadora en el campo y la dificultad de captar la complejidad del tema mediante términos específicos cuando se escribe al respecto. Esta tesis no ha escapado a esta dificultad, pero sí la ha resuelto del modo siguiente.

Ante este problema de vocabulario, García Canclini propone referirse a *lo que es cultural* antes que a la *cultura* (García Canclini, 2006). Este simple cambio terminológico del sustantivo *cultura* al adjetivo *cultural* tiene una implicación significativa: refleja una concepción del objeto de estudio no como una esencia o como algo que cada grupo lleva dentro de sí, sino como un subgrupo de diferencias, seleccionadas y movilizadas a fin de articular las “delimitaciones de la diferencia” (García Canclini, 2006: 39). Esta alternativa de recurrir al adjetivo *cultural* constituye una solución útil a un problema intrincado, solución a la que adhiero en esta tesis.

2.6.4. Un poco de historia: cultura e identidad en la enseñanza de ILE

El surgimiento de la cultura como un componente clave en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas no es nuevo, como lo muestra la discusión sobre la tradición de *Landeskunde* en Alemania, que puede leerse más arriba. Más recientemente, hace casi cincuenta y cinco años, Cordier (1946) abogó por la educación intercultural en las escuelas.

Hace veinte o treinta años el debate sobre cuestiones culturales en la enseñanza de inglés era radical, centrado en torno al supuesto de que aprender una segunda lengua implicaba aprender una segunda cultura y que había que redireccionar los parámetros de pensamiento y de sentimiento (Brown, 1986). Los estudiantes debían ser educados en valores nuevos y moldeados a nuevos patrones conductuales (Trivedi, 1978). "Adquirir y utilizar una lengua extranjera es acceder a otra forma de vida, a otra manera de pensar, a otro modo de comportamiento" (Byram, 1988: 17), adquirir una personalidad diferente (Guiora y Acton, 1979). El aprendizaje de una segunda lengua fue considerado muchas veces "como un conflicto de la conciencia" (Clarke, 1976: 382), concretamente como una experiencia estresante y confusa que podría provocar una "esquizofrenia inducida por el medioambiente" (Clarke, 1976: 379).

Algunos autores han señalado, sin embargo, que los alumnos pueden no desear, de hecho, asimilar y aceptar la carga cultural de la lengua meta (Alptekin y Alptekin, 1984), preservando sus identidades (Dunnett et al., 1986; Kabakchy, 1978), o añadiéndoles nuevas perspectivas (Byram, 1989b). En 1979, Guiora y Acton señalaron que aprender una lengua extranjera no implica perder la identidad propia y asumir nuevos roles culturales, sino más bien tener una identidad claramente definida, una fuerte autoconciencia, un "ego sano" (Guiora y Acton, 1979: 199). Cabe mencionar que aún hoy, treinta años después de que esta discusión tuviera lugar, el debate en el área de la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas (*TESOL*) continúa, básicamente siguiendo las mismas líneas, materializado, por ejemplo, en el discurso del inglés como forma de imperialismo que adopta ahora una visión más determinista (Bhatia, 2008; Bolton, 2008; Dendrinos, 2008; Canagarajah, 1995, 1999; Esseili, 2008; Kontra, 2008; Meierkord, 2008; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2001, 2008a, b, 2009; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996; Saraceni, 2008). A este respecto se están produciendo discusiones específicas en diferentes áreas, como por ejemplo el campo literario (Rourke, 2003). Lo expuesto hasta aquí revela que mientras en el pasado era tarea del docente modificar las actitudes, creencias y conductas de sus alumnos según fuera necesario (con las salvedades pertinentes observadas en Byram y Morgan, 1994), ahora parece que el inglés lleva implícito *per se* una agenda política e ideológica más o menos explícita, más o menos oculta (Byram, en prensa, 2001; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2001, 2008a, b, 2009). El inglés no puede ser aislado de ninguna manera de lo social, cultural, histórico, económico, político, religioso y otras relaciones en las que se enmarca (Osler y Starkey, 2000; Pennycook y Coutand-Marin, 2003; Starkey, 2007). Byram (2001, 2010), Byram y Grundy

(2002), Edge (2003), Markee (2000), Singh y Doherty (2004) y otros retoman la cuestión de las agendas, presentando las decisiones y los dilemas políticos, éticos y morales que los educadores de lenguas enfrentan hoy día dado el actual escenario internacional en el siglo XXI. Byram (2001: 91) sostiene que “la enseñanza de una lengua extranjera involucra inevitablemente al docente en un campo de fuerzas políticas y, tanto si son conscientes como si no, los educadores de lenguas están implicados en una actividad política.” Argumenta además que “la enseñanza de idiomas concebida como educación en lengua extranjera no puede ni debe evitar deberes y responsabilidades educativos y políticos.” (Byram, 2001: 102).

Estas discusiones teóricas fueron acompañadas por desarrollos pedagógicos igualmente relevantes a los fines de esta tesis. Entre 1972 y 1979, por ejemplo, Morain desarrolló varias técnicas para incorporar la cultura en el aula durante el aprendizaje de idiomas, tales como los nodos culturales (*Culture Cluster*), las Cultucaricaturas (*Cultoon*) y las unidades audio-motrices (*Audio-Motor Unit*) (Elkins, Theodore, Kalivoda y Morain, 1972; Meade y Morain, 1973; Morain, 1976, 1979; Taylor y Sorensen, 1961). Hace más de veinticinco años, Byram ya estaba llamando la atención de los educadores de Europa sobre aspectos culturales, y desde entonces él y sus colaboradores han defendido firmemente lo que ahora se conoce como educación en lengua-y-cultura (Byram, 1981, 1984, 1986, 1988, 1989a, b; Byram y Morgan, 1994). Harumi (2002: 36) ha propuesto recientemente “una nueva estructura tripartita de cultura en torno al lenguaje, cultura en el lenguaje y cultura mediante el lenguaje.” Allington y Swan (2009), Bredella (2000, 2003), Burwitz Melzer (2001), Byrnes (2008), Carter (2010), Jeffries (2001), Kramsch (1995), y otros han postulado la integración no sólo de la lengua y la cultura sino también de la literatura en un trípode: lengua-literatura-cultura. Esta integración funciona como una justificación para el uso de textos literarios en este estudio, y para llevar a cabo esta investigación en el marco de la cátedra Lengua Inglesa II en la Universidad Nacional de La Plata, materia en cuyo programa de estudios son centrales los textos literarios narrativos.

La dimensión intercultural de la educación en lengua extranjera favorece ciertas pedagogías, con las que este estudio, como investigación áulica, fue congruente. Por ejemplo, la materia que enseñé -el pivote de esta tesis- hacía hincapié en los alumnos como investigadores y como etnógrafos, el aprendizaje mediante la experiencia, la toma de conciencia (Alred, Byram, y Fleming, 2003, 2006; Barro, Jordan y Roberts, 2001; Byram y Grundy, 2002, 2003; Byram, Nichols y Stevens, 2001; Byram, Gribkova y Starkey, 2002), la

conciencia cultural crítica (Alred y Byram, 2002; Byram, 1997, 2001; Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Kramsch, 1995; Kramsch et al., 1996), el aprendizaje situado (Kramsch et al., 1996), el empleo de textos contextualizados (Byrnes, 2008) y de literatura (Kramsch, 2003), el enfoque de las cinco C (comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades; Byrnes, 2008), la enseñanza que tiene en cuenta la dimensión cultural (Garner, 2008) y el análisis crítico del discurso (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Dentro de *TESOL* en particular estas pedagogías han recibido nombres diferentes pero, en esencia, equivalen a lo mismo. La enseñanza en el contexto en el que llevé a cabo esta investigación estaba en consonancia con lo que en *TESOL* se conoce como la idea de los alumnos como investigadores culturales y etnógrafos (Atkinson, 1999), conciencia crítica del lenguaje y reflexividad crítica (Kumaravadivelu, 1999; Murray, 1998), análisis crítico del discurso del aula (Kumaravadivelu, 1999), pedagogías basadas en proyectos (Warschauer, 2000), e incorporación de diversas culturas y variedades locales de inglés en el aula (Matsuda, 2003; Warschauer, 2000).

Como ya se mencionó anteriormente, este estudio fue conceptualizado como una investigación con anclaje en el aula, un aula que estaba claramente a tono con estas recomendaciones pedagógicas en todos los sentidos. El elemento crítico y reflexivo, común a estos abordajes pedagógicos, fue una característica que transformó nuestras prácticas en el aula en las clases de Lengua Inglesa II. De manera similar, el diseño de investigación en este estudio fue concebido siguiendo esta línea de pensamiento y en consecuencia, incorporó resueltamente estos elementos de criticidad y reflexividad en la mayoría de sus instrumentos de recolección de datos, en particular en la tarea de conocimiento previo, el diario de reflexión inmediata, la respuesta textual y la representación visual, como también en las entrevistas individuales. Siguiendo a Byram (1997: 35), “en un marco educativo que busca desarrollar conciencia cultural *crítica*, la relativización de los significados, conductas y creencias propias y la valoración de las ajenas no ocurre sin un desafío reflexivo y analítico a las maneras en que tales significados, conductas y creencias han sido construidos y a lo complejo de las fuerzas sociales dentro de las que éstos se experimentan.” Además, los textos literarios empleados en este estudio favorecieron este elemento de análisis, reflexividad y criticidad que conduce tanto a la comprensión de la cultura propia como de la ajena (véase capítulo 5 sobre la selección de materiales).

Lo que intento mostrar aquí es que la cátedra de Lengua Inglesa II tenía una conexión coherente, tanto en lo teórico como en lo pedagógico, con los fundamentos de esta tesis. Esta consistencia reviste importancia, porque llevar a cabo un estudio como éste en un contexto pedagógicamente retrasado (es decir, que no hubiese estado a tono con los avances teóricos) hubiera sido una contradicción. Por tanto, el propósito no es reflexionar aquí en la enseñanza *per se* o en los orígenes de las competencias de los participantes, sino más bien mostrar que las prácticas en este contexto contribuyen a la coherencia general de mi línea de pensamiento en esta tesis: debido a que el estudio tiene anclaje en el aula, es fundamental señalar que ese aula estaba pedagógicamente a tono con las bases teóricas mencionadas en este capítulo, y que precisamente por eso, las prácticas que tuvieron lugar en su interior hicieron viable la comprensión cultural en primera instancia.

2.6.5. *Comprensión cultural en la lectura en ILE*

Restringiendo ahora la atención en la comprensión cultural, para captar los aspectos culturales en un texto es esencial tener actitudes de curiosidad, apertura y deseo de suspender la incredulidad y los juicios de valor con respecto a las creencias y conductas de otras personas (Byram, 1997; Byram y Morgan, 1994; Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Citron, 1995; Mountford y Wadham-Smith, 2000; O’Byrne, 2003). Debe existir además la voluntad de abordar lo extraño, reconociendo la importancia de comprender las manifestaciones de una cultura diferente en el contexto en que éstas se enmarcan (Shah, 2004). A este respecto, Atkinson (1999: 641) señala la “necesidad humana básica de categorizar a quienes son diferentes de uno mismo en algún sentido como otro radical e irreductible.” De manera similar, Byram (1997, 2001), Byram, Gribkova y Starkey (2002), Palfreyman, (2005), Ridgeway (2006: 12) y otros concuerdan en que “a fin de actuar, los actores deben desarrollar primero un modo de categorizar al otro sobre la base de la comparación y el contraste – esto es, como diferente de o similar a objetos conocidos y socialmente predecibles como el propio ser-.” Como una primera instancia en la comprensión cultural (niveles 0 y 1 en el *Modelo de Comprensión Cultural*), los tres textos utilizados como disparador en este estudio incluían múltiples instancias donde estos lectores serían capaces de demarcar sus propias identidades de esta manera (véase el análisis de cada texto en el Anexo I).

Del campo de la psicología han llegado contribuciones importantes a este tema de la categorización. Allport, en su trabajo sobre el prejuicio en los años 1950, ya había señalado

la necesidad humana de formar categorías que permiten a las personas interpretar la realidad, categorías basadas usualmente en información sobre la realidad y que representan una simplificación del mundo empírico. Sin embargo, también pueden formarse “a partir de rumores, proyecciones emocionales y fantasías” (Allport, 1977: 43, 1954; Allport y Postman, 1966). Esto genera “categorías irracionales” (Allport, 1977: 37) que a su vez forman prejuicios erróneos. Estas diferencias sólo pueden ser modificadas en la medida en que sea cuestionada la evidencia sobre la que se originan. Cuando no existe la voluntad de considerar la evidencia que podría cuestionar cierta categoría, emerge el prejuicio. Este proceso es complejo y escapa a los alcances de esta tesis.

Sin embargo, dos aspectos son directamente relevantes para este estudio. En primer lugar, Allport sostiene que los seres humanos tienen una tendencia natural al prejuicio (Allport, 1977). Esto está estrechamente relacionado con la noción de parcialidad o sesgo cultural que exploro a continuación y que es central para la comprensión cultural como se la investiga en este estudio. Como veremos en el reporte de resultados de esta investigación (capítulos 8 y 9), el proceso de negación de la evidencia, que conduce al prejuicio, se manifestó en la respuesta textual y en la representación visual. En segundo lugar, el autor atribuye importancia al rol de las emociones y las fantasías en este proceso. Esto puede considerarse como un elemento adicional que respalda uno de los instrumentos de recolección de datos en este estudio, concretamente la representación visual, cuyo objetivo fue ofrecer a los lectores un ámbito para manifestar (hacer visible) esta dimensión imaginativa de la comprensión. Como ya he mencionado, esta importancia de la imaginación fue planteada por educadores e investigadores treinta o cuarenta años más tarde (Byram y Morgan, 1994; Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Kramsch 1995, 2003). Ya he descrito en este capítulo en términos teóricos la conexión entre cultura e imaginación señalada por investigadores como Kramsch y Byram.

En conjunto, esta tesis, conceptualizada como una investigación áulica, estuvo diseñada para poner en contacto, por su intermedio, diferentes individualidades y culturas, concretamente las culturas y las individualidades de los participantes y la de los personajes de los textos, estableciendo “relaciones y comparaciones entre culturas y comunidades” (Sercu, 2006; Starkey, 2007: 69). Se aplican aquí las reflexiones (e inconvenientes) más profundos sobre la noción de diferencia ya planteados al comienzo de este capítulo. Más allá de esas consideraciones, los textos usados como punto de partida en esta tesis

permitieron la observación de las idiosincrasias, lenguas y culturas presentes en ellos a través de la comparación y el contraste (Imhoof, 1968; Lado, 1957; contrastar con Kramersch, 2003). Este contacto con la diferencia o con la otredad mediante la lectura estuvo presente para posibilitar el giro en la perspectiva que idealmente permitiría a los participantes abandonar su conciencia monocultural para adoptar una perspectiva intercultural (Byram, 1984) en la producción de sus tareas de conocimiento previo, diarios de reflexión inmediata, respuestas textuales y representaciones visuales así como también en las entrevistas individuales. Ésta es, de hecho, la respuesta más deseable en la comprensión cultural, una respuesta que yo había anticipado que los textos seleccionados permitirían.

Más específicamente, los textos usados como disparador fueron elegidos con el fin de permitir a los lectores moverse más allá de dicotomías o divisiones binarias tales como alto y bajo, rico y pobre, occidental y oriental, blanco y negro, occidente y oriente -dicotomías que producen una visión idealizada, esencialista y estática del Otro-; Genestch, 2007; Kumaravadivelu, 1999). Era, desde luego, perfectamente posible que estos lectores se conformaran con la exploración de tales dicotomías, por cuanto los textos justificaban claramente este tipo de exploración como un abordaje obvio al contenido textual. En otras palabras, los textos involucraban indiscutiblemente dos o más culturas puestas en contacto.

No obstante, argumento aquí que este estudio explora la comprensión cultural con un diseño que la posibilita en primera instancia, distanciándose de tales dicotomías y acercándose a un “tercer espacio” (Chien-Hui Kuo, 2003: 234; Kramersch, 1993, 1998; Kramersch et al., 1996). Todos los instrumentos de recolección de datos, sobre todo la tarea de conocimiento previo, el diario de reflexión inmediata, la respuesta textual, la representación visual y las entrevistas individuales, permitieron a los lectores moverse más allá de contrastes superficiales “abriendo un espacio de traducción, un lugar de hibridez (...), una fuerza transformadora y subversiva mediante la que se moviliza la producción de diferencia cultural (...), un proceso constante de relacionarse con la otredad” (Chien-Hui Kuo, 2003: 234), “un espacio híbrido en el que un escritor puede rehusarse tanto a ser él mismo como a ser Otro” (Genestch, 2007: 11).

Esta posibilidad de moverse hacia un tercer espacio estaba asegurada no sólo por los instrumentos de recolección de datos sino también por los propios textos empleados. Más allá de la exploración superficial de dicotomías que los textos ciertamente hicieron viable,

y con la que de hecho estos lectores podrían haberse conformado, los textos retrataban una confluencia de perspectivas culturales en constante interacción, además de las propias perspectivas de los participantes. Los propios textos captaron, tan bien como fue posible hacerlo, la naturaleza dinámica y fluida de la cultura en la concepción adoptada en esta tesis. Más específicamente, esto se logró mediante la presencia de un número de perspectivas culturales en cada texto utilizado como disparador (véase capítulo 5 y Anexo I).

El *Modelo de Comprensión Cultural* (capítulo 4) diseñado para esta tesis es una medida de análisis que toma en consideración las diferentes perspectivas de los lectores en la comprensión de la otredad, en particular perspectivas *insider*, *outsider* e híbrida en la captación de la dimensión cultural de la lectura. Una de sus principales ventajas, como lo describiré en el capítulo 4, es que deliberadamente intenta captar el doble ángulo de visión (nosotros-ellos) mediante la imaginación, atribuyendo importancia a ambos aspectos: la capacidad de movimiento dentro y fuera de percepciones diferentes y el papel significativo de la imaginación en la comprensión cultural. Llevo aquí el argumento más lejos, y afirmo que, de hecho, esta *doble* visión necesita extenderse para abarcar perspectivas *múltiples*, simplemente porque la naturaleza permeable de las identidades del “nosotros” o “ellos” no permite esta noción de categorías tan bien definidas, homogéneas y dicotómicas. El punto es que este *Modelo de Comprensión Cultural* puede ser de hecho pensado como un vehículo para la creación de un tercer espacio en la comprensión cultural, un espacio que sitúa en primer plano lo fluido, lo relativo, lo dinámico y lo inestable.

Este elemento de criticidad y reflexividad en relación con la otredad atraviesa el diseño de investigación. Del lado de los participantes, tanto los textos utilizados como los instrumentos de recolección de datos hicieron factible esta reflexión crítica. Considerando la visión de García Canclini (2003) y Genetsch (2007: 15) de que “la identidad no es una esencia sino un posicionamiento,” a fin de llevar a cabo las tareas escritas requeridas en este estudio, los participantes necesitaron preguntarse a ellos mismos de manera crítica quién era ese Otro con quien comparaban su propia identidad y cómo se evaluaba esa otredad, esto es, esa diferencia. Por mi parte como investigadora, las medidas de análisis pusieron en primer plano los dos elementos de criticidad y reflexividad.

2.6.6. Parcialidad o sesgo cultural, estereotipos y lectura

Uno de los motivos por los que este proceso de comprensión cultural es complejo es que la parcialidad o sesgo cultural resulta inevitable (Bereday, 1964). Todos nosotros sentimos y actuamos según nuestros principios etnocéntricos, y el resultado es una suerte de “egocentrismo cultural” (Byram, 1989 a: 50): “identificamos nuestros propios modos locales de comportamiento con el Comportamiento, o nuestros propios hábitos socialmente contruidos con la Naturaleza Humana” (Benedict, 1935: 7; Kramsch, 1995). La parcialidad cultural genera diferencias genuinas y sutiles de percepción. En relación con la lectura, el sesgo cultural es importante porque los lectores que participaron en este estudio, como miembros de una cultura específica, compartían un entendimiento común en cuanto a los objetivos, supuestos y prácticas detrás de la lectura en ILE en nuestro contexto, el cual hizo posible la lectura en nuestra cultura (Gallas y Smagorinsky, 2002). La exploración de las individualidades de estos participantes y sus culturas en esta investigación áulica originó cuestiones relacionadas con las identidades, los estereotipos, la empatía, la parcialidad cultural y los prejuicios (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Kramsch, 1995), que emergieron en la lectura de los textos, mediante la producción escrita de todos los tipos de datos así como a través de las entrevistas.

Permítaseme en este punto recuperar brevemente la noción de estereotipo recién analizada. Es un concepto que resultó útil en la fase de análisis de datos, como se verá más adelante (capítulos 7, 8 y 9). En términos teóricos, la importancia que reviste esta noción se debe a que la construcción ideológica de la otredad se produce cuando lo que es diferente (en términos raciales, culturales, históricos, etc.) se percibe como rígido, estático, desviado y exuberante (Bhabha, 1994). En el campo de la crítica literaria, y dentro de las manifestaciones de los estereotipos en el discurso colonial, Bhabha señala que en una situación colonial los estereotipos se constituirían como conceptualizaciones rígidas, estáticas e incluso erróneas del Otro. Ya he descrito anteriormente cómo esta conceptualización ha impregnado el debate en el campo de la competencia intercultural. Me gustaría puntualizar además que esta visión de los estereotipos puede ser asociada con la visión “recibida” de cultura propuesta por Atkinson (1999), que menciono más arriba, es decir, la cultura como una entidad monolítica, estática y homogénea. Sin embargo, lo que ofrece Bhabha es una concepción alternativa de estereotipos que estaría en consonancia

con la noción de cultura sobre la que se apoya este estudio, la de estereotipos como juicios basados en categorizaciones *fluidas, vagamente* dependientes del contexto comparativo en que se originan. Marco aquí en cursiva los términos *fluido* y *vagamente* para acentuar la naturaleza dinámica y flexible de los estereotipos, del mismo modo en que también he resaltado estas características en relación con la definición de cultura que se adopta en esta investigación.

Bhabha (1994: 66) sostiene que un estereotipo está constituido discursivamente como “una forma de conocimiento e identificación que oscila entre lo que está siempre en su sitio, lo ya conocido, y lo que debe ser repetido ansiosamente.” Esta mirada sobre el Otro hace que la perspectiva estereotipada se perpetúe en el tiempo más allá de los cambios históricos. Posibilita además la marginalización y, por sobre todo, origina un alto grado de predictibilidad que siempre sobrepasa lógica y evidencia. Esta idea está en relación con la ya mencionada inclusión de Allport (1954) de un elemento irracional y no justificado en la formación de prejuicios. Según esta perspectiva, un estereotipo ya no es una visión simplificada del Otro sino que se convierte en una visión “falsa” de una realidad determinada, una representación falsa (Bhabha, 1994: 75): es una visión parcial, estática y simplificada, que no da lugar al reconocimiento de la diferencia como representación de uno mismo y del Otro como individuos con múltiples identidades en una red de múltiples relaciones sociales. Esta ruptura en la percepción de la otredad pone en primer plano las ambivalencias y apunta, como se dijo antes, a un momento de desajuste que permite múltiples visiones que trascienden las dicotomías.

El concepto de estereotipo es ampliamente utilizado en las ciencias sociales, aunque raramente se propone una definición concisa desde cada disciplina en particular. Los psicólogos han explicado que los estereotipos resultan de procesos cognitivos normales y necesarios para la construcción individual de los esquemas mentales que nos capacitan para interpretar la realidad en general y las relaciones sociales en particular. Es aquí donde se hace evidente la conexión entre los estereotipos y esta tesis. Además, la atribución de un estereotipo se relaciona con parámetros de interacción socialmente aceptables entre miembros de grupos sociales y de este modo, “los estereotipos, incluso los positivos, definen el lugar que estos grupos tienen en la escala social y posibilitan la legitimación de relaciones de poder entre grupos sociales” (Smith Castro, 2006). Este proceso de asignación de estereotipos parece explicar por qué hay mayor atribución de estereotipos

negativos a minorías o exogrupos. En los textos utilizados y por causas diferentes, Zezé y su familia, Banerji y los navajos podrían ser percibidos por los lectores como ejemplos de exogrupos. Por tanto, anticipé que los estereotipos surgirían cuando los participantes abordaran lo cultural en los textos mediante las tareas requeridas, en particular el diario de reflexión inmediata, la respuesta textual y la representación visual, y por último en las entrevistas individuales.

La discusión precedente pone de manifiesto la complejidad de la noción de estereotipo. En esta temática se han investigado muchos aspectos específicos (por ejemplo Burkley y Blanton, 2008), incluyendo nociones interrelacionadas como parcialidad o sesgo (Hinsz, Tindale y Nagao, 2008), actitudes y prejuicio (Smith, Dijksterhuis y Chaiken, 2008). Sin embargo, lo más importante de este debate a los fines de esta tesis es que los estereotipos pueden ser vistos como otro aspecto de los esquemas que nos capacitan para comprender la realidad. Considerando la naturaleza dialógica de los procesos de lectura y escritura (en términos de supuestos sobre conocimiento previo, esquemas y parámetros de conducta relacionados con la visión del mundo asumida como natural en un texto), se ha argumentado que puede ser esencial algún grado de empatía a la hora de comprender lo que hacen o dicen los otros (Quintanilla Pérez-Wicht, 2004). Yo misma he abordado esta cuestión de la empatía en relación con la comprensión cultural sobre la base de Byram y Morgan (1994) en otro trabajo (Porto, 2001a). Lo que es necesario rescatar aquí es que interpretar al Otro en la lectura no implica que los lectores reconstruyan sus sentimientos o estados mentales, sino que “se trata más bien de la actividad creativa de construir un territorio compartido: una comunidad de creencias, deseos, significados, valores y objetos reales” (Quintanilla Pérez-Wicht, 2004). En otras palabras, para comprender al Otro necesitamos percibirlo como alguien que es a la vez similar a nosotros y diferente de nosotros (Byram y Morgan, 1994; Byram, 1989 a, b; Quintanilla Pérez-Wicht, 2004) y construir un lugar, un tercer espacio, común a ambos, en el que interactuar y reformular esos parámetros dentro de los que interpretamos la realidad. Las discusiones anteriores acerca de la diferencia son relevantes en esta coyuntura, como también lo son las relacionadas con la teoría de esquemas que presento a continuación.

La comprensión de uno mismo parece estar inevitablemente unida con la comprensión de la otredad (Byram y Morgan, 1994; Byram, 1989 a, b). De esta manera, el rol activo del lector adquiere una dimensión filosófica en la comprensión cultural porque los diferentes niveles de comprensión reflejan tanto el grado de empatía como la amplitud de los

esquemas mentales del lector tras incorporar lo que es diferente. Volveré sobre esto en mi descripción del *Modelo de Comprensión Cultural* en el capítulo 4. Por el momento, lo esencial es que esta transformación es altamente beneficiosa para el lector como ‘decodificador’ de *lo cultural* (en sugerencia de García Canclini) y como individuo con múltiples identidades culturales en un mundo globalizado.

Una vez más y como se dijo al comienzo, la cuestión de la otredad se relaciona con la diferencia cultural. Parte de la dificultad de la comprensión cultural es que los Otros pueden ser “representados en maneras que podrían sugerir tanto diferencia como similitud, dependiendo de quién propuso las definiciones y con qué propósitos” (Genetsch, 2007: 16). El Otro jamás puede estar auténticamente representado sino sólo traducido” (Genetsch, 2007: 19). Dicho brevemente, en última instancia, en un momento u otro, existe un límite en lo que puede ser comprendido desde el punto de vista cultural.

2.6.7. *Comprensión cultural y teoría de esquemas*

En estrecha conexión con la discusión sobre diferencia, prejuicio y estereotipo, este estudio adhiere además a la teoría de esquemas (Yarlas y Gelman, 1998) que postula que para ser de interés, la información nueva debe ser asimilada a un esquema existente (lo que produce la elaboración del esquema mediante la inclusión de información explicativa) o acomodada por medio de la reestructuración (produciendo modificaciones en el esquema, es decir, la nueva información hace que los individuos modifiquen sus ideas). La relevancia de la teoría de esquemas en este estudio reside en el hecho de que la comprensión puede verse tanto favorecida como obstaculizada por los esquemas de contenido (temáticos) en los textos. Esto es algo que exploraré en detalle en el próximo capítulo con el análisis de la bibliografía. Cabe mencionar aquí que la relación entre la teoría de esquemas y la dimensión cultural de la comprensión es compleja, no sólo porque los esquemas son estructuras subyacentes y derivadas de la cultura, sino también porque los lectores adaptan permanentemente sus hábitos de lectura, conductas, motivaciones y desempeños a sus entornos textuales, sociales, culturales y físicos (Sarroub, 2002).

A esta adaptación inconsciente y generalizada se ha referido la bibliografía con el nombre de intermediación (*in-betweenness*) (Sarroub, 2002), lo que significa que los lectores viven y participan en múltiples universos, y ocupan al hacerlo los espacios entre dos (o más)

culturas. Para dar sentido al mundo y a los textos escritos, los sujetos de una cultura determinada apelan a múltiples recursos, experiencias, fuentes de conocimiento y Discursos (Moje et al., 2004). Estar “en medio de” diferentes recursos, fuentes de conocimiento y Discursos afecta nuestras prácticas sociales, culturales y de alfabetización, incluyendo nuestros encuentros con la lectura. La noción de *in-betweenness* es próxima a la de socialización terciaria como la describen Byram (1997, 1989b, 2008) y Alred y Byram (2002), relacionada a su vez con los esquemas. Además de los procesos de asimilación y acomodación ya mencionados, Alred y Byram (2002:342-343) señalan que “donde tiene lugar la socialización terciaria, sin embargo, no se trata de que un conjunto de creencias y esquemas es reemplazado por otro, sino de que nuevas creencias y esquemas conviven con los existentes, estando el individuo listo para operar con los que sea más relevante en un contexto dado.” En términos de Sarroub (2002), los sujetos están entre medio de múltiples universos y se mueven en una u otra dirección según lo necesiten.

En consonancia con una visión sociocultural de la lectura como se describe al comienzo de este capítulo, esta tesis capta las dimensiones *social*, *cultural* y de *desarrollo* de los esquemas. Estas dimensiones no restringen la lectura a lo que ocurre dentro de la mente de las personas, sino que acentúan la función mediadora de los esquemas para conectar estructuras mentales individuales con el mundo externo. Como menciono en el capítulo siguiente, históricamente estas dimensiones estuvieron asociadas con los esquemas en los trabajos de Platón, Aristóteles y Kant en filosofía y Bartlett y Piaget en psicología (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005). Lo que importa rescatar de esta visión histórica general que desarrollo en el capítulo 3 es “la temprana aparición de un fuerte componente social o cultural en el concepto de un esquema de memoria” (Rice, 1980: 153). La idea subyacente es que los esquemas eran necesarios para explicar el papel constitutivo de la experiencia culturalmente organizada en la creación individual de sentido (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005: 535). Consistente con esta visión de los esquemas, esta tesis nos permitirá inspeccionar el funcionamiento del esquema navideño como exponente de la manera en que la experiencia con estos tres textos utilizados como disparador revela detalles acerca de la lectura en ILE en este contexto sociocultural en particular.

La perspectiva sociocultural de los esquemas presente en Piaget, Kant y Bartlett como constructos que se extienden más allá del individuo para abarcar lo social y lo cultural se perdió en las concepciones contemporáneas de esquemas tal como se derivan de la

psicología cognitiva de la década de 1970, principalmente porque este cuerpo de trabajo temprano de los científicos cognitivos fue realizado en el campo de la inteligencia artificial (Minsky, 1975; Schank y Abelson, 1977). Esta tesis recupera esta dimensión sociocultural a través de un diseño metodológico que toma en consideración de manera explícita esta perspectiva y se materializa como una investigación con anclaje en el aula. En otras palabras, dada la naturaleza de esta tesis como un estudio que conceptualiza la lectura como una práctica social contextualizada, la reelaboración de la teoría de esquemas desde una perspectiva sociocultural (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005) pone en primer plano una perspectiva sociocultural sobre los esquemas que repiensa tanto su *naturaleza* como su *uso*. “Los esquemas, como se los concibe tradicionalmente en relación con la lectura, estaban limitados a categorías que se encontraban dentro de la cabeza de los individuos, en parte porque se los había removido de su materialidad en relación con el contexto y los procesos culturales” (McVee, Dunsmore and Gavelek, 2005: 546). “Si pensamos en un esquema como materializado (y no sólo dentro de la cabeza del individuo), queda claro entonces que los patrones de representación, las formas de relacionarse con el mundo, simultáneamente dan forma a nuestra interpretación de la actividad cultural al tiempo que la propia actividad cultural los delimita” (McVee, Dunsmore and Gavelek, 2005: 550).

Este estudio empleó una metodología de investigación que puso en primer plano la dimensión sociocultural de los esquemas como exponente de una investigación llevada a cabo en un contexto con anclaje en el aula o en la comunidad (Vavrus, 2002) con tareas, actividades y materiales (los textos utilizados como disparador y los instrumentos de recolección de datos) que funcionaron como mediadores culturales de las transacciones de este grupo específico de alumnos con estas tareas, actividades y materiales (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005). El propósito fue captar las características de la lectura en ILE en este contexto sociocultural específico obteniendo un “sentido o panorama del aula” (Canagarajah, 1995: 592) mientras se hizo hincapié, como se mencionó anteriormente, en lo individual y lo local en forma simultánea (Canagarajah, 1995, 2006).

2.7. Conclusión

Este capítulo ha presentado los principios teóricos que guían esta investigación. Para esta tesis resulta central una conceptualización sociocultural tanto del proceso de aprendizaje como de la lectura. Dentro de las actuales concepciones sobre la lectura, me he concentrado en particular en el carácter indeterminado del sentido y en la noción filosófica de la existencia de un horizonte en lo que puede ser comprendido en un encuentro con un texto. Luego he abordado algunas cuestiones relativas a la identidad en cuanto son pertinentes a esta tesis. Además, he planteado la inseparabilidad entre lo individual y lo social en la comprensión cultural, y he ofrecido una explicación del modo en que esta tesis toma en consideración ambas dimensiones.

Procedí luego a explorar la dimensión cultural en la lectura en ILE más específicamente, comenzando con una breve reseña histórica. Luego he presentado el concepto de cultura tal como se lo concibe en esta investigación. Esto ha implicado un debate acerca de cuestiones de visibilidad cultural, diferencia cultural y perspectiva cultural. He concluido con un análisis de la teoría de esquemas, puesto que contribuye a una conceptualización de este estudio como investigación áulica. A lo largo del capítulo he hecho explícita la relación y la congruencia entre el fundamento que subyace a esta investigación y el diseño de investigación en sí mismo, proporcionando, donde fuera preciso, especificaciones acerca de conexiones relevantes e interrelaciones en la recolección y el análisis de los datos. Por último, este capítulo remarca el hecho de que este estudio está en consonancia con la necesidad mencionada en la bibliografía en el área de *TESOL* con respecto a la importancia de lo individual y lo local en investigaciones llevadas a cabo en contextos con anclaje en el aula o en la comunidad, que describan cómo se vive la alfabetización en inglés en países periféricos, de los que Argentina es un ejemplo. La necesidad mencionada en la bibliografía de rescatar lo local dentro de contextos culturales específicos constituye la justificación más poderosa para la realización de este estudio exploratorio interpretativo.

Las bases teóricas en este capítulo han allanado el camino para el análisis de la bibliografía que se presenta en el capítulo siguiente en torno a la dimensión cultural de la lectura en ILE en general y la teoría de esquemas en particular.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO: UNA MIRADA A INVESTIGACIONES SOBRE LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA LECTURA

Introducción

Investigación de la lectura comprensiva

Una perspectiva histórica de la teoría de esquemas

Estudios que utilizan textos oscuros y ambiguos para respaldar la teoría de esquemas

Estudios que utilizan la cultura como variable independiente

Estudios que investigan la comprensión cultural en contextos hispanohablantes

Estudios que exploran el conocimiento previo con textos expositivos

Polaridad producto-proceso en la lectura comprensiva

Características distintivas de esta tesis

Conclusión

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO: UNA MIRADA A INVESTIGACIONES SOBRE LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA LECTURA

3.1. Introducción

Este capítulo revisa estudios de investigación en el área de la lectura comprensiva en cuanto son pertinentes para esta tesis. Se inicia señalando la amplitud del campo, y se procede luego a restringir el foco de atención a la teoría de esquemas. Se ofrece una perspectiva histórica de esta teoría, útil y necesaria para justificar y enmarcar el presente estudio. En particular, se revisan cuatro tipos de investigaciones: a) estudios que utilizan textos oscuros y ambiguos para respaldar la teoría de esquemas; b) estudios que utilizan la cultura como una variable independiente; c) estudios que investigan la comprensión cultural en contextos hispanohablantes; y d) estudios que exploran el conocimiento previo con textos expositivos. Luego de este análisis bibliográfico detallado, se resalta la polaridad producto-proceso en la lectura comprensiva, subyacente a todos los estudios analizados, y se propone una perspectiva alternativa basada en una concepción diferente de la noción de comprensión. El capítulo concluye remarcando las características distintivas de este estudio sobre la base de la revisión bibliográfica llevada a cabo.

3.2. Investigación de la lectura comprensiva

La lectura comprensiva en lengua nativa (L1) y en segunda lengua o lengua extranjera (L2) ha sido estudiada durante años en distintas disciplinas, desde la psicología (social y cognitiva) a la lingüística, pasando por la lingüística aplicada, los estudios culturales, los estudios literarios y la adquisición de segundas lenguas, entre otras. Existen tantos tipos de estudios como variables involucradas en la lectura en L1 y L2. Algunos estudios exploran cuestiones puramente lingüísticas, como la cohesión en el recuerdo de textos nativos y extranjeros (Steffensen, 1988; Cohen et al. 1988), aspectos de vocabulario (Cohen et al. 1988), y el contexto oracional (Briggs, Austin y Underwood, 1984; Stanovich, 1980). Otros centran la atención en inconsistencias (*miscues*) (Rigg, 1988), aspectos cognitivos de la habilidad de lectura a través de tareas de procesamiento de información y de comprensión lingüística (Bell y Perfetti, 1994), factores lingüísticos y socio-cognitivos en

poblaciones específicas (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995; Hemphill, Picardi y Tager-Flusberg, 1991), y otros factores más allá de la exploración de habilidades de decodificación y conocimiento de vocabulario, por ejemplo en contextos de lectura en inglés como segunda lengua (Proctor et al., 2005). Una gran cantidad de investigaciones se han centrado en aspectos específicos de los esquemas retóricos y de contenido (cronológicamente, Carrell, 1983a,b, 1984a,b,c; Kimmel y Magginitie, 1984; Chihara, Sakurai y Oller, 1989; Robins y Mayer, 1993; Stromqvist y Day, 1993; Wright y Rosenberg, 1993; Allen et al., 1994; Chen y Donin, 1997; Sasaki, 2000; Chu His-Chin, Swaffar y Charney, 2002; Sharp, 2002; Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit, 2003; Florencio, 2005; entre muchos otros).

Desde una perspectiva teórica, esta tesis se encuadra dentro de la teoría de esquemas, en particular los esquemas de contenido específico desde el punto de vista cultural. Examinaremos ahora esta teoría en mayor detalle. Lo que sigue, sin embargo, necesita ser comprendido con la salvedad de que “aún las teorías contemporáneas de esquemas se limitan a explicar sólo parte de los datos y que se requerirán otros modelos para una teoría completa de la mente humana” (van der Veer, 2001: 227).

3.3. Una perspectiva histórica de la teoría de esquemas

Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento que representa conceptos genéricos almacenados en la memoria (Anderson y Pearson, 1984; Rumelhart y Ortony, 1977). Ha recibido distintos nombres como por ejemplo marco (Minsky, 1975), guión (Schank y Abelson, 1977), plan (Schank, 1975, 1982), y macroestructura (Kintsch y van Dijk, 1978). Históricamente, el concepto de esquema para referirse a la estructura del conocimiento humano tal como se lo representa en la memoria puede retrotraerse a Platón, Aristóteles y Kant en filosofía y Bartlett y Piaget en psicología (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005). Las contribuciones de Kant, Bartlett y Piaget son particularmente relevantes para esta tesis porque remarcan las dimensiones *social*, *cultural* y de *desarrollo* de los esquemas, no restringidas a lo que ocurre dentro de las mentes de las personas. La teoría de Piaget (1952) sobre los orígenes y el desarrollo de la cognición explica cómo las personas aprenden por procesos de asimilación y acomodación de experiencias nuevas a esquemas pre-existentes. Kant (1929) se refiere a los esquemas como estructuras de mediación que conectan las estructuras mentales de un individuo con el mundo exterior.

Bartlett (1932) prefiere el término “patrón” y también remarca el rol funcional de los esquemas como adaptaciones entre los individuos y el ambiente. “El principal interés del joven Bartlett era estudiar cómo los sujetos y grupos toman prestado, modifican y adaptan materiales extranjeros. A este fin estudió, entre otras cosas, cómo las personas adoptan historias de diferentes culturas en un proceso de asimilación y acomodación” (van der Veer, 2001: 226). Debido a la influencia de los antropólogos de su tiempo sobre los trabajos de Bartlett, “el concepto de un esquema de la memoria tuvo un fuerte componente social o cultural en los comienzos de su historia” (Rice, 1980: 153). La idea subyacente aquí es que “los esquemas eran necesarios para explicar el rol constitutivo de la experiencia culturalmente organizada en la construcción de sentido individual” (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005: 535). Dentro de la antropología cognitiva en los años 1980, Rice explica que un esquema se relaciona tanto con aspectos estructurales del conocimiento como con sus aspectos de procesamiento, que opera en la percepción, la memoria y el recuerdo, y que es “una teoría del *proceso* de comprensión” (Rice, 1980: 155, énfasis añadido). La autora distingue tres tipos en un continuo: universales, tales como los esquemas cognitivos de Piaget (en un extremo); idiosincrásicos, altamente variables según la experiencia individual de cada persona (en el otro extremo), y esquemas derivados de la cultura, a lo largo del continuo, que se asocian con lo que los antropólogos llaman “visión del mundo.” Como se verá más adelante, dos aspectos son aquí centrales a esta tesis: la atención en el *proceso* (en contraposición al producto) de la comprensión, y la noción de un *continuo* en contraste con la dicotomía más común en la bibliografía entre esquemas disponibles o no disponibles.

McVee, Dunsmore y Gavelek (2005) ofrecen un análisis útil que servirá de base para esta discusión y argumentan en forma convincente que la perspectiva sociocultural de los esquemas presente en Piaget, Kant y Bartlett como constructos que se extienden más allá del individuo para abarcar lo social y lo cultural se perdió en las concepciones contemporáneas de esquemas tal como se derivan de la psicología cognitiva de la década de 1970. Esta pérdida no es sorprendente, ya que los primeros trabajos de los científicos cognitivistas se realizaron en el campo de la inteligencia artificial (Minsky, 1975; Schank y Abelson, 1977) e involucraron el estudio de la construcción del conocimiento con computadoras. Otros investigadores aplicaron y desarrollaron estos primeros trabajos en el campo de la lectura hacia fines de los setenta y durante toda la década del ochenta, produciendo una gran cantidad de estudios empíricos que contribuyeron a traer a un primer

plano el paradigma cognitivo de la teoría de esquemas en la investigación en lectura (Anderson, 1977, 1978; Anderson y Pearson, 1984; Bransford y Johnson, 1972, 1973; Rumelhart, 1975, 1980). La marginalización de lo sociocultural en favor de lo cognitivo en las nociones de esquema que dominaron la escena en este tiempo no significa que las dimensiones social y cultural no estuvieran siendo exploradas. De hecho, Lipson (1983), Steffenson, Joag-Dev y Anderson (1979), Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey y Anderson (1982), Harris, Lee, Hensley y Schoen (1988), Pritchard (1990), Anderson (2004, estudio llevado a cabo en 1984), y muchos otros investigaron la influencia del conocimiento previo y del bagaje cultural, reconociendo la importancia de los factores sociales y culturales en la lectura comprensiva. Sin embargo, como señalan McVee, Dunsmore y Gavelek (2005), en estos estudios las variaciones culturales se consideraron como variable independiente en lugar de como un componente constitutivo e integral de los esquemas en sí mismo. A pesar de esta limitación, estos estudios serán de mucha utilidad a los fines de esta tesis, como se verá más adelante.

Hacia mediados de la década del ochenta, la influencia de la teoría de esquemas era tan poderosa que la misma se convirtió en la fuerza dominante detrás de los modelos de lectura de la época, de las investigaciones empíricas sobre el proceso de lectura y del campo educativo en general (Pearson y Stephens, 1994). La teoría de esquemas había alejado la atención de los modelos inductivos de lectura y había reorientado la discusión hacia el rol del lector y su conocimiento previo en la construcción de sentido y el proceso de comprensión. Su influencia persistente continuó con vehemencia durante la primera parte de la década del noventa para dar lugar a las teorías socioculturales (Vygotsky, 1978) como marco para las investigaciones en alfabetización hacia fines de dicha década y la siguiente. Se produjeron muchos trabajos en este período, que no tuvieron, sin embargo, el mismo impacto que los de los investigadores cognitivistas del comienzo. Evidencia de esto es la merma en el uso de los términos “esquema” y “teoría de esquemas” en revistas académicas (Gaffney y Anderson, 2000), los cuales fueron gradualmente sustituidos por otros como *conocimiento del tema*, *conocimiento de contenido*, *conocimiento previo* y *conocimiento previo específico desde el punto de vista cultural*. Sin embargo, McVee, Dunsmore y Gavelek (2005) ven el hecho de que la mayoría de los libros de formación docente continúan incluyendo capítulos sobre esta teoría como evidencia de su influencia en el campo en la actualidad.

Muchas críticas han aparecido sobre distintos aspectos de la teoría. Estas incluyen la vaguedad en la definición del término (Alba y Hasher, 1983; Sadoski, Paivio y Goetz, 1991; Taylor y Crocker, 1981); la cuestión epistemológica de la reificación, es decir, otorgar existencia real a un constructo abstracto (Sadoski, Paivio y Goetz, 1991); la falta de precisión en la descripción de los procesos de selección, abstracción, interpretación e integración de los esquemas (Sadoski, Paivio y Goetz, 1991); la falta de verificabilidad empírica (Alba y Hasher, 1983; Sadoski, Paivio y Goetz, 1991; Taylor y Crocker, 1981); la marginalización del rol de las imágenes y la imaginación en la comprensión (Alba y Hasher, 1983; Sadoski, Paivio y Goetz, 1991; Taylor y Crocker, 1981); y la fuerte influencia del pensamiento occidental en los primeros trabajos en psicología e inteligencia artificial en las investigaciones acerca de la forma y el contenido de los esquemas (Rice, 1980), entre otras.

Se han propuesto otras teorías alternativas, con impacto limitado en los campos de la alfabetización y la educación. De hecho, ninguna ha sido adoptada con entusiasmo, a pesar de que cada proponente ofrece una trayectoria satisfactoria de estudios empíricos como respaldo. Un ejemplo útil para esta tesis es el caso de la Teoría de Codificación Dual (Paivio, 1971; Sadoski y Paivio, 1994, 2004), una teoría de la cognición como la teoría de esquemas (en lugar de una teoría de lectura), que intenta explicar el rol de las imágenes y la imaginación en la comprensión. Sin embargo, los mismos Sadoski, Paivio y Goetz (1991: 472) reconocen que “aunque los orígenes de la teoría de codificación dual son cercanamente contemporáneos con los de la teoría de esquemas, la teoría de codificación dual, así como las imágenes y la imaginación mismas, han sido en general ignoradas por la comunidad de investigadores en el campo de la lectura.” De cualquier manera, en el capítulo 6 se recurrirá a esta teoría para justificar un instrumento de recolección de datos, la representación visual.

Dada la naturaleza de esta tesis, es decir, un estudio que conceptualiza a la lectura como una práctica social contextualizada, es útil en este punto considerar la reformulación de la teoría de esquemas desde una perspectiva sociocultural que hacen McVee, Dunsmore y Gavelek (2005). Los autores toman la dimensión sociocultural en las concepciones iniciales del término por Kant, Bartlett y Piaget para argumentar que una visión sociocultural de la lectura requiere necesariamente de una visión de esquemas que sea congruente o, dicho en otras palabras, una perspectiva sociocultural de esquemas que

reconsidere tanto su *naturaleza* como su *uso*. McVee, Dunsmore y Gavelek (2005: 546) afirman: “Los esquemas, como se los concibió tradicionalmente en relación a la lectura, estaban limitados a categorías que se encontraban dentro de la cabeza de los individuos, en parte porque se los había removido de su materialidad en relación con el contexto cultural y los procesos culturales.” Agregan además: “Si pensamos en un esquema como materializado (y no sólo como algo que existe dentro de la cabeza del individuo), queda claro entonces que los patrones de representación, las formas de relacionarse con el mundo, simultáneamente dan forma a nuestra interpretación de la actividad cultural al tiempo que la propia actividad cultural los delimita” (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005: 550).

La mayoría de las investigaciones empíricas que se llevaron a cabo en la psicología cognitiva en las décadas del setenta y ochenta fueron experimentos realizados en laboratorios, totalmente aislados y disociados del mundo social y cultural. Aunque algunos investigadores y teóricos de la teoría de esquemas sí tomaron en cuenta los factores sociales y culturales, la cultura se convirtió en una variable dentro de las representaciones mentales, analizada en el laboratorio, en lugar de ser constitutiva de las mismas por derecho propio. Los estudios empíricos que sí incluyeron estos factores mencionados anteriormente reflejaban una concepción empobrecida y limitada de cultura, en disonancia con las visiones complejas que estaban emergiendo de los campos de la antropología, la psicología cultural y la antropología educativa en los años ochenta (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005). Evidencia de esta concepción limitada de cultura es el hecho de que estos estudios confinaron la dimensión cultural a un aspecto de las “identidades culturales integradas” de un individuo (Dunnett et al., 1986; Kabakchy, 1978; Maloof, Rubin, y Neville Miller, 2006: 255), preferentemente raza, etnia o nacionalidad (ocasionalmente religión), dejando de lado una noción de cultura que toma en cuenta la compleja interacción entre los múltiples y variados aspectos de la individualidad de una persona (Rosaldo, 1993), o en otras palabras, sus idiosincrasias en términos de género, clase social, bagaje educativo, histórico y cultural, religión, orientación sexual, orientación política, apariencia física y muchos otros factores (Thisted et al., 2007).

Antes de McVee, Dunsmore y Gavelek (2005), otros investigadores habían señalado la naturaleza dinámica y flexible de los esquemas. Por ejemplo, Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit (2003: 298) sostuvieron que “los esquemas culturales tienden a ser concebidos

como entidades estáticas, encapsulando el conocimiento previo cultural (...) proponemos que el conocimiento previo cultural no es una entidad estática compartida en la memoria. Más bien, sostenemos que el conocimiento previo cultural refleja una constelación dinámica y flexible de conceptos recuperados de la memoria, que es sensible a los cambios culturales, por ejemplo, en términos de la tarea por realizar.” Sin embargo, estos investigadores parecieron caer en la misma simplificación de la ya mencionada noción de cultura como un aspecto aislado de una de las identificaciones sociales de un individuo, por ejemplo la religión. Manifiestan: “En este estudio se fusiona lo religioso y lo cultural” (Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit, 2003: 287) como si esto fuera algo posible.

Otros investigadores como Malcolm y Sharifian (2002), Sharifian (2001, 2004, 2006) y Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004: 205), con influencias del campo de la antropología cognitiva, también proponen una visión de los esquemas similar a lo que McVee, Dunsmore y Gavelek (2005: 452) llaman “perspectivas socioculturales del esquema”. Sostienen que “la teoría del esquema cultural es una variación de la teoría de esquemas que visualiza los esquemas como anclados principalmente en la experiencia cultural” (Sharifian, Rochecouste y Malcolm, 2004: 205). El modelo de conceptualización cultural de Sharifian (2003) presenta a los esquemas como propiedades de las interacciones entre los miembros de un grupo cultural, las cuales no están distribuidas en sus mentes de forma equitativa. Si bien el modelo es atractivo, presenta los problemas y las limitaciones asociados a la teoría de esquemas en general. Por ejemplo, se describe y se define el concepto de esquema cultural en forma muy general y por momentos imprecisa, no se identifican ni se definen las características o las propiedades de los esquemas, no se explica en profundidad la distribución de estas propiedades en las mentes de las personas. La técnica de investigación utilizada en Sharifian (2002) para hacer un listado y describir los esquemas culturales de los aborígenes en Australia (mayoritariamente esquemas de sucesos como viajes, cacerías, familia) es la de asociación-interpretación de estímulos en respuestas abiertas que se asemejan a las condiciones de laboratorio de la era de los científicos cognitivistas. Además, no se explora el vínculo entre el esquema como un fenómeno dentro de la cabeza y como un fenómeno relacionado con el mundo social y cultural de los individuos. No se reconoce a Bartlett como uno de los pioneros en traer a la superficie los factores socioculturales en la teoría de esquemas (aunque se lo reconoce, por supuesto, como un pionero de la teoría).

A pesar de estas deficiencias, coincido con Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) en su concepto de un *continuo* de grados de familiaridad con los esquemas culturales, en lugar de la noción de esquemas presentes (disponibles) o no presentes (no disponibles) asociada más a menudo con los comienzos de la teoría de esquemas. Es interesante notar, sin embargo, que los autores no se remontan a los orígenes de este concepto de *continuo*, que fue propuesto por lo menos treinta años atrás por Rice (1980).

Existen dos aspectos adicionales que son de utilidad para los propósitos de esta tesis en este modelo de conceptualizaciones culturales. Uno es la identificación de esquemas de *imágenes* y *emociones* (además de los esquemas de roles, de sucesos y esquemas proposicionales), lo cual es importante al considerar la dimensión afectiva, imaginativa y emocional de la lectura - área en que las teorías de esquemas tienen problemas - (Sadovski, Paivio y Goetz, 1991). El otro aspecto, de acuerdo con McVee, Dunsmore y Gavelek (2005), es el reconocimiento de que los esquemas culturales no son una característica estática de la cognición de un individuo (no son un fenómeno que ocurre sólo dentro de la cabeza) sino que son compartidos por los miembros de un grupo cultural, son constantemente negociados y renegociados a través del tiempo y las generaciones, y se materializan (se ponen en uso) en artefactos culturales como rituales, pinturas, cuentos, videos, debates, etc.

Una forma en que es posible tener en cuenta una perspectiva cultural de los esquemas, según proponen McVee, Dunsmore y Gavelek (2005) (es decir, los esquemas como construcciones socioculturales e históricas que aparecen a través de las transacciones con otros en contextos reales y que son mediadas por actividades, materiales y artefactos culturales- Kamberelis y Bovino, 1999-) es a través de investigaciones ancladas en la comunidad o en el aula, con tareas, actividades y materiales que funcionan como mediadores culturales de tales transacciones (contrastar con investigaciones de laboratorio). Este argumento constituye, como se verá luego, una justificación poderosa para llevar a cabo el estudio para esta tesis en este contexto específico a pesar de su limitada posibilidad de generalización a otros contextos.

3.4. Estudios que utilizan textos oscuros y ambiguos para respaldar la teoría de esquemas

Ubicándonos ahora dentro de los estudios empíricos enmarcados por la teoría de esquemas en el campo específico de la lectura en inglés como lengua materna, Sadoski, Paivio y Goetz (1991) clasificaron los estudios comúnmente utilizados como evidencia de la existencia de esquemas en tres grupos: estudios de integración de oraciones, que han examinado el recuerdo que hacen los sujetos de oraciones relacionadas; estudios de perspectiva, que han asignado distintas perspectivas (esquemas) a ser asumidas por los sujetos durante la lectura y han examinado su recuerdo; y estudios con textos oscuros, que han utilizado textos oscuros como punto de partida. En conjunto, estos estudios han popularizado el uso de la teoría de esquemas en la investigación de la lectura y han demostrado que cuanto más conocimiento previo tiene un lector sobre el esquema de contenido específico presupuesto por un texto, más podrá comprender, almacenar en la memoria de largo alcance y recuperar dicho texto.

Muy cercanos a los intereses en esta tesis están los estudios del tercer grupo, es decir, los estudios con textos oscuros, que examino con mayor detalle a continuación. Por ejemplo, Bransford y Johnson (1972, 1973) demostraron que el conocimiento previo era esencial para comprender textos específicamente diseñados para ser completamente oscuros (incomprensibles) sin dicho conocimiento. Un texto oscuro, no transparente, incluye palabras generales como “cosas,” “elementos,” en lugar de palabras u otros indicios que permitan a los lectores activar su conocimiento previo sobre el contenido textual. Los autores utilizaron un texto oscuro (“Lavando ropa”) (entre otros textos) con y sin la presencia de este título con dos grupos de sujetos, para concluir que aquellos que leyeron el fragmento con el título habían alcanzado una comprensión y un recuerdo marcadamente superiores a quienes no habían tenido el título a disposición.

Otro estudio similar de Anderson, Reynolds, Schallert y Goetz (1977) utilizó textos ambiguos, en lugar de oscuros como los anteriores. Los textos ambiguos están diseñados de manera de permitir simultáneamente dos interpretaciones diferentes pero incompatibles entre sí. En este caso, el fragmento seleccionado podía interpretarse en el contexto de una prisión o de una lucha. Se presentó este mismo texto a dos grupos de sujetos, uno de los cuales tenía conocimiento previo sobre levantamiento de pesas. Estos sujetos interpretaron

el fragmento de manera consistente con dicho conocimiento y no fueron conscientes de la posibilidad de que existiera otra interpretación alternativa (la de la prisión).

Ambos tipos de estudios, con textos oscuros y ambiguos, han sido replicados en forma incesante, con múltiples modificaciones sutiles de las variables consideradas así como de los textos experimentales y los métodos utilizados. Como ya se mencionó, han popularizado la teoría de esquemas en el campo de las investigaciones sobre la lectura y en el desarrollo de los modelos de lectura durante las décadas del setenta y ochenta. Sin embargo, estos estudios han sido fuertemente criticados por cuestiones metodológicas, dado que el uso de textos especialmente diseñados con fines experimentales crea serios problemas de validez y de generalización de los resultados a situaciones de lectura de la vida real (Sadoski, Paivio y Goetz, 1991).

3.5. Estudios que utilizan la cultura como variable independiente

Mucha menos investigación ha sido llevada a cabo para estudiar el rol de los esquemas de contenido en la comprensión en la lectura en inglés como segunda lengua (ISL). Estos estudios utilizan las diferencias culturales como la variable independiente y en conjunto han demostrado que los lectores en ISL leen, entienden y recuerdan mejor los textos relacionados con su propia cultura, es decir, aquellos textos para los cuales poseen un esquema de contenido cultural, apropiado o relevante (Chihara, Sakurai y Oller, 1989; Malik, 1990; Sasaki, 2000; Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit, 2003).

Existen aquí dos tipos de estudios, con sutiles variaciones en los estudios replicados. Un tipo puede denominarse estudios transculturales, porque utilizaron sujetos de dos culturas distintas. El más influyente aquí fue el trabajo de Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979), que estimuló la realización de muchas otras investigaciones con diseños similares (Carrell, 1983 a, b; Halasz, 1988; Noda, 1980; Pritchard, 1990). En conjunto, estos estudios encontraron respaldo para la idea de que los esquemas específicos desde el punto de vista cultural cumplen un rol crucial en la lectura comprensiva.

El otro tipo puede denominarse estudios sub-culturales, porque utilizaron sujetos de dos o más subculturas dentro de una cultura dominante. El principal exponente en este caso es Reynolds et al. (1982). En lugar de hacer que participantes de dos culturas diferentes

respondan a dos textos distintos (uno de la cultura propia y otro de una cultura diferente), en este estudio los participantes provenían de dos subculturas diferentes y respondieron al mismo texto. Mientras que el estudio de Reynolds et al. (1982), junto con otros que siguieron diseños similares (Hooper-Weil, 1989; Lipson, 1983; Spears-Bunton, 1992) respaldaron fuertemente la influencia positiva de la cultura en la lectura comprensiva, otros estudios tuvieron resultados mixtos, es decir, encontraron que la cultura era un factor poderoso pero no inequívocamente positivo (Altieri, 1995; Baker, 1990; Beach, 1994; Busch, 1994; Jordan y Purves, 1993). Más recientemente, Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit (2003: 297) concluyeron que “los resultados de este estudio (...) sugieren que propiedades específicas de la tarea o el buen manejo de la lengua pueden modificar la influencia del conocimiento previo cultural en cuanto a la dirección del efecto (facilitador o inhibitorio), o su magnitud.”

Un problema con estos estudios, como ya se mencionara, es la concepción limitada de la cultura que utilizan como sustento. Estos estudios confinaron la dimensión cultural a un único aspecto de las múltiples identidades de un individuo, preferentemente raza, etnia o nacionalidad (ocasionalmente religión como fue el caso de Lipson, 1983), dejando de lado una noción de cultura que toma en cuenta la interacción compleja entre los múltiples y variados aspectos de la individualidad de una persona (Rosaldo, 1993) tales como género, clase social, bagaje educativo, histórico y cultural, religión, orientación sexual, orientación política, apariencia física y muchos otros factores (Thisted et al., 2007). Sin embargo, hay consenso sobre el valor de estos estudios en el campo educativo (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005; Sadoski, Paivio y Goetz, 1991; Webster, 2001). Sumado a esto, en su crítica de la teoría de esquemas, Sadoski, Paivio y Goetz (1991) no presentan objeciones serias a este grupo de estudios, tal como lo hacen con los estudios de integración de oraciones, los estudios de perspectiva y los estudios con textos oscuros. Además, cuando Sadoski, Paivio y Goetz re-examinan y re-interpretan estos tres grupos de estudios desde la perspectiva de la teoría de codificación dual (TCD, su propia teoría, la cual proponen como una alternativa mejor a la teoría de esquemas) y argumentan que su teoría permite interpretar mejor los resultados de dichos estudios, es decepcionante encontrar que omiten específicamente hacer referencia a aquellos estudios que “utilizaron las diferencias culturales como una variable independiente” (Sadoski, Paivio y Goetz, 1991: 470). Considero que esta omisión constituye evidencia adicional del atractivo global de estos estudios. En otras palabras, el hecho de que los mismos Sadoski, Paivio y Goetz eligiesen

no reinterpretar estos estudios desde la perspectiva de TCD (que es uno de los objetivos manifiestos del artículo) puede significar que su teoría carecía de poder interpretativo en relación a estos estudios culturales, dejando a la teoría de esquemas como el mejor marco teórico en este caso.

Antes de revisar en detalle estos estudios culturales, debo mencionar que en todos los casos la atención se centra en la lectura comprensiva. Otros estudios, sin embargo, se han concentrado en el papel de la familiaridad cultural respecto a algún tema en la producción textual antes que en la comprensión. Es, por ejemplo, el caso de Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit (2003), en cuya investigación, en los Países Bajos, participaron cuarenta niños de diez años de diferentes orígenes (veinte católicos de origen holandés y veinte de origen islámico). Se les presentó el comienzo de tres narraciones en holandés, una sobre Ramadán (de origen islámico), otra sobre el carnaval (católico) y otra sobre la escuela (neutral). Esos fragmentos iniciales eran breves, de alrededor de cinco oraciones o cincuenta palabras. Utilizando un diseño intrasujeto, todos los niños tenían que volver a contar el comienzo dado y continuar y finalizar la historia (es decir, producción de textos orales). Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit (2003: 283) concluyeron que en este contexto bilingüe y bicultural, “los resultados indican que la familiaridad cultural con un tema influye sobre la capacidad para contar la historia en términos de longitud y coherencia de la misma.”

Considero ahora con más detalle algunos de los estudios culturales que investigan el papel del bagaje cultural en la comprensión textual. Algunos toman el caso del inglés como lengua materna, como segunda lengua, o como lengua extranjera. Otros exploran otras segundas lenguas o lenguas extranjeras (hebreo, español, italiano, francés).

En un estudio pionero realizado hace más de treinta años, Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979: 10) utilizaron cartas (con un componente narrativo y escritas en inglés) sobre bodas en dos contextos, hindú y estadounidense, con diecinueve adultos de origen hindú y veinte adultos estadounidenses, todos residentes en Estados Unidos, con el fin de investigar la influencia de la cultura en la lectura comprensiva. Se administró un cuestionario sobre el conocimiento previo de los sujetos sobre ambas bodas. Los autores investigaron el conocimiento previo en forma de recuerdo (*recall*) consistente o inconsistente con la propia cultura. El recuerdo pedido fue *verbatim*, es decir, los sujetos

debían “mantener el mismo orden y utilizar las mismas palabras” que el original, en tanto les fuera posible, o en su defecto, escribir cada oración de la manera más parecida posible al original (Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979:16). Las medidas de análisis fueron las siguientes: tiempo de lectura; idea central (idea principal o medida de coherencia global); y algunos elementos observados en los relatos o recuerdos (*recalls*) (elaboraciones, distorsiones, errores evidentes, omisiones) (contrastar con la mayor variedad de modificaciones textuales observadas en esta tesis, como se describe en el capítulo 6). El análisis involucró la frecuencia de mención de estos elementos en los relatos libres (*free recalls*), o dicho de otro modo, los cambios que hicieron los sujetos al recordar los textos. En general, se observará que existe acuerdo en cuanto al diseño y las medidas de análisis, con variaciones sutiles, en la mayoría de los estudios analizados en este capítulo. Hacia el final, sin embargo, comentaré acerca de sus limitaciones metodológicas.

Además, en Steffensen, Joag-Dev and Anderson (1979) no se utilizó ningún texto en la/s lengua/s materna/s de los participantes para considerar el efecto de la lengua (comparar con esta tesis, capítulo 6). También es relevante remarcar que si bien los textos utilizados fueron cartas *con un componente narrativo*, la estructura retórica de las cartas informales es sustancialmente diferente de la de los textos literarios narrativos utilizados aquí. Sumado a esto, no se menciona el contexto de producción de las cartas (quién las escribió, para quién, bajo qué circunstancias, etc.). No se informa si fueron producidas con fines experimentales, cosa que supongo es el caso debido a la fuerte naturaleza descriptiva (en lugar de narrativa) de ambas bodas. No queda claro por qué se usaron cartas en lugar de narraciones, teniendo en cuenta que los autores enmarcaron su estudio en forma explícita en torno a la investigación de la teoría de esquemas para la comprensión de la narrativa. Los autores argumentan que su investigación es un estudio transcultural con diseño completo (y por consiguiente, mejor que otros con diseño incompleto), es decir, tanto los participantes hindúes como los estadounidenses leyeron dos cartas, cada una con la descripción de una boda (hindú o estadounidense).

Considero, sin embargo, que no se trató de un estudio transcultural en el sentido estricto de la palabra, ya que a pesar de ser nativos de India, los sujetos hindúes vivían en Estados Unidos. No se brinda más información contextual o de otro tipo que permita llegar a más conclusiones (por ejemplo, la lengua y las prácticas culturales en el hogar, la escuela y la comunidad, y la interrelación entre la lengua y la cultura nativas, y la segunda lengua y la

cultura extranjera en dichos contextos). Es evidente que todas limitaciones mencionadas hasta el momento dejan cruciales sutilezas sin explorar. Sin embargo, no empañan los resultados, que revelaron que los sujetos recordaron más información textual y generaron más elaboraciones apropiadas desde el punto de vista cultural para el texto nativo (“*native*”) (que requirió menos tiempo de lectura) y que produjeron más distorsiones culturales para el texto extranjero (“*foreign*”) (que demandó más tiempo de lectura) Steffensen, Joag-Dev and Anderson (1979: 10). Los autores interpretaron estos resultados como indicativos del poder de los esquemas de contenido en la lectura comprensiva.

Rice (1980) llevó a cabo un experimento con sesenta participantes de habla inglesa en la Universidad de California para investigar el rol de la estructura retórica en la comprensión, en particular, la de los cuentos cortos, y encontró que los participantes usaron tres estrategias cuando los textos experimentales presentaron aspectos estructurales poco claros o elementos faltantes. En los tres casos el objetivo de los sujetos fue acomodar estos aspectos divergentes al esquema estructural del cuento corto: introdujeron información nueva para llenar el vacío, eliminaron un episodio en su totalidad si estaba incompleto, o bien suprimieron o condensaron dos o más episodios. Como se verá en este capítulo, la identificación de intrusiones (información importada), omisiones y distorsiones es una elección metodológica común en estos estudios.

En otro experimento de Rice (realizado, al igual que el anterior, en 1976), setenta sujetos de la misma universidad leyeron y recordaron dos versiones de tres cuentos sobre esquimales. Una versión era la historia esquimal original y completa, mientras que la otra era una versión “americanizada,” modificada para adecuarla a la estructura retórica del cuento corto, respetando la extensión y el contenido del original. Una vez más se observa el uso de textos modificados con fines experimentales (contrastar con esta tesis). Cada participante recibió una versión de una historia, es decir, cada versión fue leída por aproximadamente once sujetos. Después de leer el texto, los participantes tuvieron que recordarlo inmediatamente y con un intervalo de una semana. Diez años después de este estudio, Hollingsworth y Reutzel (1990: 199) sugieren que “los resultados cualitativos también pueden enfatizar la necesidad de un test diferido (no inmediato) del recuerdo en estudios futuros. A medida que el intervalo entre la lectura y el recuerdo aumenta, el recuerdo de los alumnos depende más fuertemente de sus esquemas para el contenido específico.” Rice, sin embargo, no ofrece ningún fundamento para este recuerdo diferido. Los participantes tuvieron que escribir el fragmento de memoria

tan precisamente como les fuera posible y debieron usar sus propias palabras cuando no pudieran recordar las palabras exactas (es decir, con mayor flexibilidad que en Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979). Los resultados mostraron que cuando el contenido del texto no se acercó a las normas culturales de los participantes se generó confusión, al punto de que el material extremadamente ajeno resultó ininteligible. Se observó un marcado proceso de generación de estereotipos y distorsiones con el fin de adecuar el contenido textual a las expectativas culturales de los sujetos. Rice, lamentablemente, no ofrece suficientes ejemplos, por lo cual este artículo presenta flaquezas importantes. El análisis cualitativo de los protocolos del recuerdo (*recall protocols*) reveló cambios semánticos y pragmáticos, argumenta la autora, pero nuevamente no se identifican, describen ni ejemplifican las medidas de análisis ni dichos cambios. A pesar de estos problemas (que supongo que pertenecen sólo al reporte del estudio, no al estudio en sí), Rice concluye que “el estudio ha demostrado que una teoría de la comprensión basada en la asimilación de y por los esquemas culturales puede dar cuenta de la forma característica o estereotípica de las interpretaciones culturales de materiales significativos” (Rice, 1980: 168).

Lipson (1983) exploró la influencia de la afiliación religiosa en la lectura comprensiva entre treinta y dos niños estadounidenses de diez a doce años, con prácticas y antecedentes católicos o judíos, es decir, con sujetos que poseían conocimiento previo específico relativo a lo cultural. La autora usó tres textos expositivos (contrastar con esta tesis), uno neutral desde el punto de vista cultural, uno titulado *Bar Mitzvah*, y otro llamado *First Communion* (Primera Comuni3n). Se puede cuestionar en este punto la posibilidad de que en verdad exista un texto que sea neutral desde el punto de vista cultural. Utilizando protocolos de recuerdo libre, los datos fueron analizados teniendo en cuenta, entre otros aspectos, la precisi3n y los errores en el recuerdo así como la informaci3n implícita y explícita recordada (ver comentarios al respecto en la secci3n titulada *Polaridad producto-proceso en la lectura comprensiva* hacia el final de este capítulo). Los resultados mostraron que los sujetos recordaron más proposiciones basadas en el texto y generaron más recuerdo implícito, con menos errores, para el texto con contenido cultural familiar. La precisi3n disminuyó y las distorsiones aumentaron en la compresi3n del texto con contenido cultural no familiar. Lipson (1983: 456) remarca que los niños produjeron “errores constructivistas de omisi3n, elaboraci3n y distorsi3n.” Considerando que estos niños eran buenos lectores, Lipson (1983: 456) argumenta que estos problemas en la compresi3n (como los malentendidos) “pueden ser vistos más productivamente como un

indicio de las expectativas o creencias previas de un lector en vez de verlos únicamente como una medida de competencia.”

Un problema es que presumiblemente Lipson habla aquí exclusivamente de competencia lingüística, cuando en la actualidad la noción de competencia cultural, sociocultural y/o intercultural es plenamente aceptada (Byram, 1997). Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que Lipson realiza este estudio con anterioridad al desarrollo de este concepto. Una última preocupación importante es que a pesar de que este estudio ha sido y continúa siendo ampliamente citado como evidencia de la influencia positiva de los esquemas con contenido cultural específico, otros investigadores como Hollingsworth y Reutzel (1990) son cautos acerca de esta línea de interpretación al mencionar una explicación alternativa para tales resultados. Esta explicación alternativa está basada en Matthewson (1985, 2004): los niños pueden haber recordado menos del texto poco familiar desde el punto de vista religioso debido a sus actitudes negativas hacia dicho contenido, actitudes que pueden haberlos llevado a no prestar atención al mismo. Por el contrario, los niños pueden haber recordado más del texto con contenido religioso compatible debido a que sus actitudes positivas hacia el mismo pueden haber favorecido la atención, comprensión y recuerdo de dicho material.

Abu-Rabia (1998) investigó la relación entre las actitudes y el bagaje cultural de estudiantes árabes en Israel y su lectura comprensiva de cuentos de la cultura árabe y judía. Participaron setenta y cuatro estudiantes árabes de catorce y quince años, de nivel socio-económico bajo, quienes estaban aprendiendo hebreo como segunda lengua. Contestaron preguntas de opción múltiple en su lengua nativa (árabe) sobre cuentos provenientes de ambas culturas, escritos por autores de cada cultura respectiva. También respondieron un cuestionario diseñado para examinar sus actitudes hacia el aprendizaje del hebreo. El árabe era la lengua dominante en el hogar y la escuela. Los cuentos árabes fueron traducidos al hebreo, y los cuentos judíos, al árabe - en ambos casos por docentes de la zona -. Los estudiantes fueron asignados a una de cuatro condiciones: cuentos judíos en hebreo; cuentos judíos en árabe; cuentos árabes en árabe; cuentos árabes en hebreo. Los resultados indicaron que la motivación de los estudiantes fue principalmente instrumental y que obtuvieron mejores resultados en las tareas de lectura comprensiva con los textos provenientes de su realidad cultural, independientemente del idioma de presentación de los cuentos. El diseño de este estudio, si bien congruente con un estudio transcultural puro, presenta las dificultades asociadas a la traducción. Las traducciones

se constituyen en mediadores culturales, representan una mediación en la interpretación de la cultura en cuestión a través del traductor, quien media la visión de dicha cultura que llega a los estudiantes. Se abordará esta limitación nuevamente en el capítulo 5, donde se describe el proceso de selección de los textos utilizados en esta tesis.

En un estudio anterior, Abu-Rabia (1996) investigó el efecto de los esquemas culturales en lectores en segunda y tercera lengua, de quince años de edad, en distintos contextos sociales, a saber, un contexto social problemático (setenta y cuatro árabe-israelíes, una minoría que aprendía hebreo como segunda lengua en Israel), un contexto dominante (ochenta y tres judío-israelíes que aprendían árabe como tercera lengua en Israel, donde estos israelíes constituían el grupo cultural dominante) y un contexto multicultural (cincuenta y dos árabe-canadienses que aprendían inglés como segunda lengua en Canadá). El diseño del estudio es complejo e involucró el uso de dieciocho cuentos culturales (seis árabes, seis judíos y seis ingleses/occidentales), todos supuestamente equivalentes en extensión y dificultad (algo cuestionable considerando la cantidad de narraciones) según la evaluación de docentes locales. Nunca se explica cómo se alcanzó esta equivalencia. No se brinda ninguna indicación sobre lo que se entiende por “inglés” u “occidental.” Los participantes contestaron diez preguntas de opción múltiple por cuento en cuarenta minutos, una por día en tres días consecutivos, con los textos disponibles durante la realización de la tarea (contrastar con absolutamente todos los estudios analizados en este capítulo). Este instrumento, el cuestionario de opción múltiple, no es congruente con el acuerdo que existe en la bibliografía acerca de la necesidad de usar múltiples instrumentos y sobre las limitaciones de los tests de opción múltiple como este para la evaluación o medición de la comprensión (ver capítulo 6). El diseño fue el siguiente: a) los estudiantes árabes en Israel leyeron tres cuentos árabes (en árabe y en traducción al hebreo) y tres cuentos judíos (en hebreo y en traducción al árabe); b) los alumnos israelíes en Israel leyeron tres cuentos judíos (en hebreo y en traducción al árabe) y tres cuentos árabes (en árabe y en traducción al hebreo); c) los estudiantes árabe-canadienses en Canadá leyeron tres cuentos árabes (en árabe y en traducción al inglés) y tres cuentos “ingleses” (en inglés y en traducción al árabe). Las limitaciones acerca del uso de la traducción ya mencionadas son aquí también relevantes.

Los resultados observados en ambos contextos sociales israelíes son consistentes con la teoría de esquemas, es decir, el conocimiento previo relevante facilitó la comprensión en lengua nativa y segunda lengua. Dicho de otro modo, el rendimiento de los estudiantes fue menor

con los textos que no estaban relacionados con sus propias culturas, a pesar de que tanto los participantes árabes como los judíos habían vivido en el mismo país durante catorce años. La presentación del contenido extranjero o ajeno en la lengua materna de los estudiantes no tuvo un efecto facilitador. Los resultados fueron diferentes para el grupo de estudiantes árabe-canadienses, quienes se desempeñaron mejor en los textos en inglés independientemente del contenido cultural de los fragmentos. El autor interpreta este resultado como el producto de la política social multicultural de Canadá, argumentando que proveyó una atmósfera social que respaldó a los estudiantes y los incentivó a estar abiertos a otras culturas y a desear aprender más sobre las mismas, a pesar del hecho de que habían vivido en Canadá durante sólo dos o tres años. Ambos estudios de Abu-Rabia analizados aquí son, hasta donde sé, unos de los pocos que consideran en forma explícita el efecto de diferentes contextos sociales en la comprensión. Sus resultados son relevantes para esta tesis, en la medida en que es posible argumentar de la misma manera acerca de la influencia positiva de la penetración de la cultura estadounidense en Argentina para la comprensión de la celebración de la Navidad en *Cat's Eye*, celebración que es similar a la estadounidense (véanse los capítulos 8 y 9 de resultados).

Hollingsworth y Reutzel (1990) investigaron el efecto de la actitud hacia el contenido textual en la comprensión. Adhiriendo a la interpretación alternativa que Matthewson (1985) hace de Lipson (1983), los investigadores sostienen que el hecho de que los sujetos recordaran menos del texto poco familiar desde el punto de vista religioso pudo deberse a sus actitudes negativas hacia dicho contenido, actitudes que pueden haberlos llevado a no prestar atención al mismo. Por consiguiente, diseñaron un estudio para controlar el efecto del conocimiento previo y las actitudes pre-existentes en la lectura comprensiva. Setenta y cinco estudiantes de sexto grado fueron asignados a tres condiciones, cada una con un texto inventado sobre un país ficticio llamado Titubia, diseñado de modo de generar experimentalmente tres actitudes diferentes: favorable, no favorable y neutral. El uso de un texto artificial (inventado) se justifica en este caso (mientras que no se justifica en todos los estudios revisados aquí, como ya he mencionado) porque el objetivo era controlar el conocimiento previo. Es decir, los participantes no podían tener ningún conocimiento previo sobre Titubia precisamente porque el texto era artificial. A cada grupo en cada condición se le dictó una secuencia de cinco clases sobre la unidad de Titubia, con materiales de enseñanza que se correspondían con la actitud experimentalmente inducida. Aparece aquí la complejidad y la dificultad de inducir actitudes en forma experimental y de controlarlas en y a través de la enseñanza. Es posible cuestionar que los docentes involucrados hayan podido controlar sus propias actitudes y las de sus

alumnos tan meticulosamente como los investigadores sostienen, a pesar de las intervenciones explícitas para lograrlo en este estudio.

Los niños realizaron varias tareas, entre las cuales figuró un protocolo inmediato del recuerdo libre (*free immediate recall protocol*). Las instrucciones requerían escribir todo lo que pudieran recordar del fragmento. Como en la mayoría de los estudios revisados aquí, los protocolos se analizaron tanto cuantitativamente (en términos de la cantidad de unidades de ideas) como cualitativamente (en términos de errores de memoria en forma de intrusiones) (pueden hallarse comentarios en este sentido en la sección *Polaridad producto-proceso en la lectura comprensiva* hacia el final de este capítulo). Los resultados mostraron que las actitudes hacia el contenido textual no afectaron significativamente la lectura comprensiva cuando se la midió cuantitativamente y en el recuerdo inmediato posterior a la lectura. Hollingsworth y Reutzel esbozan distintas explicaciones para este resultado y concluyen que es necesario continuar investigando la dimensión afectiva de la comprensión. Esta tesis hará una contribución en este punto a través del uso de un instrumento específico, la representación visual (ver capítulos 8 y 9 de resultados y 11 de conclusiones y relevancia de la investigación).

Hammadou (1991) investigó el conocimiento previo en el contexto del italiano y el francés como lenguas extranjeras en Estados Unidos. Se utilizaron textos auténticos (artículos de diarios), no modificados experimentalmente (contrastar con la mayoría de los estudios analizados en este capítulo), para explorar las interrelaciones entre conocimiento previo, inferencias y nivel de lengua. Este estudio es interesante además porque intenta capturar la noción de conocimiento previo en términos de *grados* de familiaridad utilizando una escala mucho-medio-poco. Otros estudios han propuesto escalas de uno a cinco (de más a menos familiar) que los sujetos utilizaron para indicar la familiaridad percibida respecto a diferentes temas (por ejemplo, Spyridakis y Wenger, 1991). Esta escala mucho-medio-poco va más allá de la polaridad conocimiento previo existente versus inexistente. Los participantes, de esta manera, informaron por su propia cuenta su familiaridad con el tema de cada texto utilizado luego de haberlo leído y recordado. Es decir, no se decidió *a priori* qué tema era más o menos familiar.

Los resultados son relevantes para esta tesis de dos maneras. Primero, los mismos indican que los participantes con más nivel lingüístico recordaron más contenido textual que aquellos con

menor competencia lingüística, pero que cualitativamente, no existieron diferencias significativas entre el recuerdo del texto familiar y el del no familiar en ambos grupos. Este resultado brinda apoyo a mi supuesto de que el factor lingüístico, abordado en el capítulo 6, no afectaría la comprensión en esta investigación, considerando el alto nivel de competencia lingüística que poseían mis participantes. Segundo, Hammadou (1991) insiste en la dificultad de identificar el conocimiento previo con precisión, ya que sus resultados mostraron que las evaluaciones que los propios participantes realizaron acerca de su familiaridad con el tema (utilizando la escala mucho-medio-poco) no pudieron predecir su habilidad para recordar ciertos temas. La investigadora brinda el ejemplo de un lector que marcó el SIDA como el tema más familiar, pero que nunca lo reconoció durante la lectura. En líneas generales, la investigadora remarca la importancia del análisis cualitativo de los protocolos del recuerdo (no sólo cantidad en forma de porcentaje de unidades de ideas recordadas, que también se usa en el estudio), es decir, la observación de “los vestigios del *proceso* de lectura únicos a cada lector que permanecieron en los protocolos escritos (Hammadou, 1991: 35, énfasis añadido). Por último, concuerdo con Hammadou acerca de las múltiples limitaciones que rodean a la investigación del proceso de lectura.

Bernhardt (1991), también dentro de la lectura en lengua extranjera/segunda lengua, mencionó que sería posible distinguir niveles de conocimiento previo. Por ejemplo, un nivel tres se referiría a conocimiento previo considerable, con lectores capaces de brindar conceptos superordinados, definiciones, analogías y sus conexiones. Un nivel dos reflejaría la existencia de algún conocimiento, con lectores que pudieran ofrecer ejemplos, atributos y características distintivas. Por último, un nivel uno se referiría a conocimientos escasos. Sin embargo, la investigadora postula que una medida de conocimiento previo construida en tres niveles (como la escala de Hammadou ya descrita) no sería lo suficientemente sensible para poder predecir el desempeño de lectura. Aunque el conocimiento previo es innegablemente una variable importante, es posible que una escala de tres niveles no logre diferenciar el conocimiento. Bernhardt (1991) advierte que esto no significa que no existan diferencias en cuanto al conocimiento previo entre los lectores, sino más bien que tal escala no logra reflejarlas adecuadamente. La investigadora afirma además que es posible que un número no sea suficiente para describir contenido o conocimiento. En esta tesis, aunque estoy de acuerdo con la noción de grados de familiaridad y extrañeza, utilizo un instrumento de conocimiento previo, pero lo analizo en términos de unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura antes que en términos de conocimiento previo

existente o inexistente o niveles de conocimiento previo como en Hammadou (1991) (véase capítulo 6).

Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) investigaron los esquemas culturales de cuatro educadores aborígenes y seis no-aborígenes en la comprensión de narrativas orales producidas por niños aborígenes en Australia. Las narrativas orales fueron extraídas de la Base de Datos de inglés aborigen de la Universidad de Edith Cowan. Los participantes escucharon una serie de ocho fragmentos y los recordaron oralmente de a uno inmediatamente después de cada escucha. Escucharon cada narrativa dos veces y produjeron dos recuerdos/raccontos orales (*oral recalls*) de cada texto (escucha 1-racconto 1, escucha 1-racconto 2; escucha 2-racconto 1, escucha 2-racconto 2; etc.) (todo grabado). Por último, después de producir cada racconto, los participantes leyeron una transcripción de lo que habían escuchado y realizaron comentarios orales (también grabados) del tipo *think aloud* (pensar en voz alta), sobre su capacidad y precisión para recordar. Las decisiones metodológicas para el uso de narraciones orales y protocolos orales, sin explicación ni justificación por parte de los investigadores, llaman la atención debido al uso más común en la bibliografía de textos y raccontos escritos. Dicho de otro modo, resulta difícil comprender y justificar estas decisiones, en especial si se considera que el estudio no fue pensado o diseñado para explorar el tema de la modalidad (oral-escrito) en particular (contrastar con Mecarty, 2001). Como señala Mecarty (2001), el uso de estímulos orales tiene un impacto en la comprensión porque esta modalidad presenta características de procesamiento especiales además de muchas limitaciones, nada de lo cual es considerado por los investigadores. Por otra parte, no se menciona la motivación para la recolección de estos datos de *think aloud* en primera instancia, cómo se analizaron, ni por qué fueron producidos sobre la base de las transcripciones en lugar de sobre la base de los textos orales que sirvieron de disparador.

Los protocolos inmediatos de los educadores fueron analizados en términos de unidades de ideas recordadas, para observar tanto esquemas de contenido como “patrones generales o estrategias que hubiesen tenido lugar durante el recuerdo” (Sharifian, Rochecouste y Malcolm, 2004: 203) (lo que llamo en esta tesis comportamientos de lectura; recuerdo correcto, recuerdo parcial, distorsión, reinterpretación, adición, omisión). Los autores llegaron a la conclusión de que existieron distintos grados de familiaridad con los esquemas culturales presentes en las narrativas orales. Como ya se mencionó en este

capítulo, esta noción de un continuo de familiaridad cultural con ciertos esquemas culturales, que Rice (1980) trajo a la superficie treinta años atrás, aleja la atención de las dicotomías tradicionales entre esquemas existentes e inexistentes.

Más recientemente, Garth-McCullough (2008) exploró la relación entre la orientación cultural de la literatura y la lectura comprensiva para determinar su efecto sobre lectores de nivel bajo, medio y alto (en relación con su capacidad de lectura). Participaron ciento diecisiete africano-estadounidenses que cursaban el sexto grado en los Estados Unidos, quienes leyeron cuentos cortos con tres orientaciones culturales diferentes (africano-estadounidense, chino-estadounidense y europeo-estadounidense). Varios aspectos de este estudio son similares a los de esta tesis. Uno es la utilización de textos literarios narrativos y, por tanto, la atención en textos auténticos y naturales y en la lectura en contextos naturales. Otro es la concepción de los esquemas como construcciones activas, funcionales, sociales y materializadas (descriptas al comienzo de este capítulo). Por último, este estudio está enmarcado como una investigación con anclaje en el aula, en congruencia con las necesidades vigentes observadas en la bibliografía, a que también me refiero en este capítulo. Garth-McCullough se esfuerza por enfatizar estas tres características, que distinguen este estudio de la mayoría de los otros disponibles – algo de que también me ocupo en esta tesis-.

Un detalle en Garth-McCullough (2008) que no he observado en los estudios revisados en este capítulo es la identificación de los elementos o aspectos culturales en cada texto utilizado. En su lugar, lo que se observa en la bibliografía es la identificación de todas las unidades de ideas, tanto culturales como no culturales (véase capítulo 6). Garth-McCullough convocó a un panel de representantes de cada orientación cultural, quienes codificaron los elementos culturales en los cuentos. Dichos elementos o aspectos culturales podrían ser comparables a las unidades de ideas culturales que propongo como medida de análisis en el capítulo 6. Aunque no recurrí aquí a un panel de representantes para realizar las codificaciones, existió la posibilidad de revisar algunas unidades de ideas clave en *Cat's Eye* con un hablante nativo, en especial aquéllas que consideré potencialmente más problemáticas, como por ejemplo la ensalada de gelatina (*Jello salad*) y el gigante verde y contento (*Jolly Green Giant*). El mérito global que observo en este estudio es que constituye un ejemplo del modo en que la alfabetización es vivida y experimentada por una minoría, en este caso, un grupo particular de alumnos africano-estadounidenses en un

contexto local específico de los Estados Unidos. Desde esta perspectiva, tanto este estudio como la presente tesis expanden el conocimiento en esta área con respecto a la dimensión cultural de la lectura en contextos específicos locales, en particular en contextos perisféricos.

Sin embargo, el estudio de Garth-McCullough (2008) no escapa a la serie de fallas teóricas y metodológicas señaladas en la mayoría de las investigaciones revisadas en este capítulo. En lo teórico, surge una inconsistencia entre lectura comprensiva y desempeño lector en los siguientes postulados: “El presente trabajo explora esta relación entre los esquemas culturales materializados en textos literarios narrativos y el *desempeño en la lectura comprensiva*. Sobre todo, este estudio analiza aspectos de *lectura comprensiva* para determinar de qué modo la cultura afecta la adquisición de la lectura y la escritura durante la adolescencia” (Garth-McCullough, 2008: 2; énfasis añadido); “Se analizó su [de los participantes] desempeño en la *lectura comprensiva* para determinar el papel que el conocimiento previo determinado por la cultura juega en el *proceso de comprensión* de lectura de estudiantes de rendimiento bajo, medio y alto (énfasis añadido) (Garth-McCullough, 2008: 1). En el aspecto metodológico, a pesar de que el estudio se arraiga en concepciones re-elaboradas de la teoría de esquemas (como es el caso de esta tesis), los instrumentos elegidos para la investigación de la dimensión cultural del proceso de lectura fueron elección binaria, asociación libre y respuestas múltiples. En el capítulo 6 argumento que los instrumentos de este tipo son inadecuados para investigar la lectura comprensiva (diferente de desempeño de lectura) o el proceso de lectura (diferente del producto de la lectura, como los protocolos del recuerdo).

3.6. Estudios que investigan la comprensión cultural en contextos hispanohablantes

Las investigaciones sobre la dimensión cultural de la lectura en ILE en países de habla hispana son limitadas e insuficientes en América Latina. La búsqueda de estudios de investigación sobre el papel del bagaje cultural en la comprensión en contextos hispanohablantes ha sido incesante desde el comienzo de este estudio en diciembre de 2008. Sin embargo, no se han hallado investigaciones relevantes. Se revisará un estudio llevado a cabo en España, otro en el contexto de alumnos de inglés (llamados *English language learners* o *English learners* o simplemente ELLs) de origen español en los Estados Unidos, y por último, mi propia investigación en Argentina.

Lahuerta (1992) realizó un estudio para investigar la relación entre el uso de señales lingüísticas de relaciones semánticas en el recuerdo de textos familiares y no familiares. Los participantes eran treinta alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera en España. La investigadora usó adaptaciones de los textos de Bransford y Johnson (1983), *Washing Clothes* y *Balloon Serenade*, en cuatro condiciones: familiar opaco, no familiar opaco, familiar transparente y no familiar transparente. Encontró que los participantes incluyeron señales en sus protocolos del recuerdo para el caso de los textos transparentes y familiares y cuando el texto era atractivo por su novedad. Interpretó los resultados como indicativos del efecto beneficioso de la información nueva o significativa en el recuerdo. Sin embargo, este estudio es pobre en todos sus frentes, incluyendo el marco teórico, el diseño (con las limitaciones ya mencionadas sobre el uso de los textos oscuros de los científicos cognitivistas – limitaciones que la investigadora no menciona-) y la falta de especificidad sobre la metodología, entre otras. Sumado a lo anterior, las investigaciones realizadas en España, que por ser país hispano-hablante serían relevantes en Argentina, deben tomarse con precaución debido a la posibilidad concreta de contacto directo de primera mano con anglohablantes que tienen los españoles a través de la educación, la vida social, el entretenimiento, el turismo y otros medios –una posibilidad mucho más remota en este contexto-.

En un estudio longitudinal que duró dos años, llevado a cabo en los Estados Unidos, Martínez-Roldán y Sayer (2006) investigaron el papel del lenguaje en la lectura comprensiva de textos narrativos literarios en español y en inglés por parte de jóvenes latinos bilingües que cursaban el tercer grado. La atención, por tanto, estuvo puesta en el factor lingüístico antes que en la dimensión cultural de la lectura. Cuatro alumnos de habla primariamente hispana y cuatro alumnos de habla predominantemente inglesa leyeron y respondieron a textos narrativos, alternando español e inglés tanto en la lectura como en las respuestas a los textos. Entre otros instrumentos de investigación, el artículo reportó que los niños realizaron lectura en voz alta y contaron las historias utilizadas (con la guía de un investigador). Los investigadores eligieron dos puntos en cada texto para detener la lectura y que los niños volvieran a contar la historia (*retellings*), utilizando la estrategia de respuesta textual llamada *stop and say something* (detenerse y decir algo), “imitando el propósito del protocolo del pensamiento en voz alta” (Martínez-Roldán y Sayer, 2006: 305). Además, hubo reconstrucciones orales (*retellings*) no guiadas de las historias, motivadas por preguntas como *¿Podrías decirme todo lo que sucedió en la historia?* A

diferencia de Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit (2003), quienes emplearon reconstrucciones textuales (*retellings*) para investigar la producción de textos orales, este estudio se centró en el uso de las reconstrucciones para investigar la comprensión de textos narrativos. Los resultados globales de esta investigación mostraron que las reconstrucciones fueron más completas y se dio mayor comprensión cuando los niños leían y discutían los textos en español que cuando utilizaban el inglés.

Varios aspectos de esta investigación son relevantes para esta tesis, a pesar de su atención en lo lingüístico antes que en lo cultural. Uno es el empleo de textos en la lengua nativa de los participantes, el español, como fue el caso de esta tesis. Otro es el hecho de que los lectores mostraron mayor comprensión cuando se les permitió utilizar el español (antes que el inglés) para mediar su lectura y su reconstrucción de los textos. Este resultado respalda la elección de emplear español en esta tesis para todas las tareas llevadas a cabo por los participantes. Por último, también es pertinente el distanciamiento explícito del ampliamente aceptado protocolo del recuerdo (*recall protocol*) como instrumento de investigación. Los investigadores utilizan las reconstrucciones (*retellings*), argumentando que “las mismas se han convertido en una manera efectiva de recoger información para examinar la comprensión de los lectores tanto de textos narrativos como expositivos” (Martínez-Roldán y Sayer, 2006: 297).

Sin embargo, deseo acentuar que una diferencia clave (además del medio, oralidad versus escritura) entre la reconstrucción como se llevó a cabo en este estudio revisado aquí y la reconstrucción que puede implicar la producción escrita de una respuesta textual y/o de una representación visual (instrumentos de investigación propuestos en esta tesis) es que los propios Martínez-Roldán y Sayer eligieron los puntos en que detener la lectura en voz alta y obtener las reconstrucciones de los textos. Por contraposición, en esta tesis no se dan intervenciones de este tipo. No obstante, estoy de acuerdo con el foco de Martínez-Roldán y Sayer en los niños como autores de sus propias reconstrucciones cuando afirman: “el análisis de las reconstrucciones no debe enfatizar el recuerdo en forma de repeticiones o paráfrasis, sino que (...) el foco debe estar en el lector como autor de su propia versión del contenido” (Martínez-Roldán y Sayer, 2006: 297). En el capítulo 6 hago hincapié en que los instrumentos de investigación propuestos en esta tesis, es decir, la respuesta textual y la representación visual, involucraron a los participantes tanto en la lectura de los textos utilizados como en la producción simultánea de sus propios textos.

Dentro de Argentina y en el mismo contexto sociocultural en que se enmarca esta tesis, la base para este estudio la constituye mi línea de investigaciones previas (Porto, 2010 b, 2009 a, c, d, 2008 a, 2007 b, 2005, 2003 b, c, 2001 a, c; Porto y Barboni, 2008; entre otros). Esta tesis, sin embargo, implica un gran avance si se la compara con el anterior cuerpo de trabajo, sobre todo debido a su diseño metodológico y a los innovadores instrumentos de recolección de información y medidas de análisis de datos (véase el capítulo 6 sobre la metodología). En muchos sentidos, muchas de las críticas que he esgrimido con respecto a las investigaciones revisadas en este capítulo se aplican asimismo a mi propio trabajo. Esta crítica ha revelado que mi trabajo previo presentaba falencias substanciales en las siguientes áreas, por los motivos ya explicados en este capítulo: el principal instrumento de recolección de datos, que fue el protocolo del recuerdo (o variantes como el resumen o la síntesis, dependiendo del estudio) hizo hincapié en el recuerdo en lugar de en la comprensión; el retiro, a la hora de realizar las tareas escritas, de los textos que sirvieron de punto de partida transformaron dichas tareas en un ejercicio de memoria; y la recolección de tales instrumentos tanto en español como en inglés contradujo toda la investigación existente, al menos la revisada en este capítulo - investigación que ha remarcado la importancia de utilizar la lengua madre para mantener la atención en la comprensión -. Varias otras falencias metodológicas atraviesan mi trabajo, y me ocupo de ellas en el capítulo 6.

No obstante, hay varios aspectos en mi cuerpo de trabajo anterior que permiten una continuación fluida con la línea de investigación en esta tesis. En primer lugar, como menciono en el capítulo sobre selección de materiales (capítulo 5), los textos utilizados como disparador son los mismos. La razón principal aquí residió en mi interés en utilizar estos tres textos porque, al haber llevado a cabo con anterioridad investigaciones sobre este tema, el empleo de los mismos textos me permitiría conectar los resultados con mis estudios previos. El hecho de que esta tesis utiliza como punto de partida los mismos textos que mis investigaciones anteriores asegura resultados e interrelaciones interesantes, relevantes en este contexto, que se abordan en los capítulos 8 y 9 de resultados. En segundo término, todos los proyectos de investigación, incluyendo esta tesis, fueron realizados exactamente en el mismo contexto (el mismo país, la misma ciudad, la misma universidad) y con participantes de perfiles similares (estudiantes universitarios, futuros profesores y traductores de inglés, mayoritariamente mujeres, de clase media, hispanohablantes, de edades que oscilan entre veinte y veinticuatro años). En tercer lugar, el orden

de presentación de los textos para la recolección de información es el mismo (*Mi planta de naranja-lima*, *Cat's Eye*, *Desert Wife*), como también lo es la justificación para este orden: consideré que los participantes abordarían el texto más complejo sobre los navajos en *Desert Wife* ya con alguna familiaridad acerca de lo que se esperaba de ellos en cuanto a las tareas, puesto que las habrían realizado con anterioridad. En cuarto lugar, algunos instrumentos de recolección de información siguen siendo los mismos, específicamente los cuestionarios acerca de la lectura (en español y en inglés), el cuestionario sobre información personal, la tarea escrita con respecto a sus conocimientos previos sobre el contenido cultural de los fragmentos, el subrayado de las partes difíciles o confusas de cada texto según las percibieron los participantes durante la lectura, la representación visual y la grilla sobre comprensibilidad cultural. Sin embargo, todas las instrucciones de estas tareas fueron modificadas a los fines de esta tesis. Las instrucciones en los estudios anteriores pueden leerse en Porto (2005, 2003 c, 2001 c). Las instrucciones específicas para todos los instrumentos de investigación de esta tesis se encuentran en el Anexo II. Por último, el *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en inglés como lengua extranjera*, propuesto para los estudios que sirven de base a esta tesis, mantiene su esencia original y se ha convertido en una contribución teórica en todos los casos.

A pesar de estos puntos débiles, mis anteriores investigaciones, tomadas en conjunto, han revelado los siguientes resultados útiles en las siguientes áreas, en las cuales se sustenta esta tesis:

- *Comprensibilidad cultural de los textos usados como puntos de partida.* Con respecto a la selección del fragmento de *Mi planta de naranja-lima*, resultó comprensible porque describía una celebración similar a las de Argentina (incluyendo el ingrediente religioso) pero ofrecía alguna dificultad por cuanto no se trataba de una celebración argentina prototípica. El fragmento retrataba una visión más amplia de la Navidad, aplicable al contexto latinoamericano y, en particular, al contexto brasileño. Considerando que el fragmento ofrecía la perspectiva de una familia pobre de Brasil, presentó dificultades a estudiantes universitarios de clase media en Argentina. Los dos fragmentos en inglés (de *Cat's Eye* y *Desert Wife*) ofrecieron dificultades a causa de las diferentes realidades culturales que retrataban, que eran ajenas a estos participantes en este contexto sociocultural específico. El fragmento de *Cat's Eye*, que describía la celebración navideña de una familia canadiense desde una perspectiva *insider*, se presentó como problemático a

pesar del hecho de que estos estudiantes estaban familiarizados con la cultura estadounidense, tanto a través de su contacto con el idioma inglés en sus carreras universitarias como mediante la penetración de dicha cultura en la propia cultura nacional y por tanto en la vida cotidiana de estos estudiantes (en forma de películas, TV, arte, literatura, música, Internet, carteles en la vía pública, publicidades, periódicos, medios de difusión, etc.). Por último, el texto de los navajos presentó una realidad cultural totalmente ajena materializada en la descripción de una celebración navideña por parte de los indios navajos en los Estados Unidos con una perspectiva *outsider*. Por consiguiente, fue el texto que presentó el reto mayor para la capacidad de los participantes en su abordaje de la otredad en este contexto cultural particular.

- *Captación de aspectos culturales durante la lectura.* Se observaron diferentes niveles de captación de aspectos culturales durante la lectura, lo que no implicó diferentes tipos de comprensión sino distintos grados de profundidad, complejidad y detalle (que surgieron en el análisis de las síntesis y de las reformulaciones visuales). En general, el abordaje de la otredad estuvo limitado a la percepción de lo que resultó exótico o atractivo de una cultura o subcultura, sin un esfuerzo genuino por familiarizarse con lo que era ajeno o diferente.

- *Apertura y dificultad para investigar nuevos horizontes de ideas.* La percepción generalizada de características diferentes, exóticas y atractivas en el contenido cultural de los tres textos contribuyó a que los participantes centraran su atención en las diferencias entre ellos mismos y los otros. Este resultado, junto con el interés y las intensas y variadas reacciones emocionales despertadas por los fragmentos, revelan la apertura de estos lectores para investigar nuevos horizontes de ideas a pesar de su evidente dificultad para conseguirlo, puesta de manifiesto también en estos proyectos.

3.7. Estudios que exploran el conocimiento previo con textos expositivos

Esta última sección remarca el hecho de que el conocimiento previo ha sido estudiado también utilizando textos expositivos con contenido académico de distintas disciplinas. (Alderson y Urquhart, 1984; Brantmeier, 2005, Malik, 1990; Mannes, 1994). Por ejemplo, Alderson y Urquhart (1984) diseñaron dos estudios en los cuales treinta y siete alumnos universitarios ingleses leyeron textos específicos de distintas disciplinas (ingeniería,

economía, ciencia, matemática y artes). Los autores encontraron respaldo para la hipótesis de que los lectores se desempeñan mejor con textos de sus propias disciplinas.

Mannes (1994) también probó la hipótesis del conocimiento previo en dos experimentos, uno con cuarenta y cinco participantes estadounidenses y otro con veinte, utilizando textos expositivos y de campos disciplinarios específicos. Los resúmenes y las tareas de respuesta inducida que los estudiantes produjeron mostraron la presencia de distintos tipos de respuesta: elaboraciones, reformulaciones, meta-afirmaciones e intrusiones (entre otros comportamientos de lectura). Mannes encontró que cuando los estudiantes leían sobre temas familiares, recuperaban su conocimiento previo de la memoria de largo alcance con mayor facilidad.

Por último, Brantmeier (2005) examinó si la inclusión de analogías en fragmentos científicos específicos facilitaba la comprensión de textos no familiares en lengua materna y segunda lengua utilizando una variedad de medidas de evaluación, entre las cuales estaba el test escrito del recuerdo en la lengua materna, con las instrucciones también en la lengua materna. Se utilizaron cuatro textos inventados (dos temas y dos versiones de cada uno, con y sin analogías, uno en español y otro en inglés). Los participantes eran todos alumnos universitarios, específicamente cincuenta y tres estudiantes de ILE de Costa Rica, ciento dos estudiantes estadounidenses de español como lengua extranjera de nivel intermedio y ciento treinta y ocho de nivel avanzado. Una vez más el análisis cuantitativo involucró el conteo de la cantidad de unidades de ideas correctamente recordadas (pueden leerse comentarios en la siguiente sección). Los resultados mostraron que la inclusión de analogías no facilitó la comprensión de los textos no familiares.

En conjunto, estos estudios, así como muchos otros disponibles en este campo, han brindado respaldo sólido para la influencia poderosa del conocimiento específico en la comprensión de textos expositivos de una disciplina particular, y serán útiles en la discusión de las decisiones metodológicas tomadas en esta tesis (capítulo 6).

3.8. Polaridad producto-proceso en la lectura comprensiva

Se observa en todos los estudios revisados aquí la insistencia en una marcada polaridad producto-proceso en la lectura comprensiva, que se manifiesta en todas las decisiones

metodológicas. La oposición se da entre el análisis cuantitativo de los protocolos del recuerdo por medio de la media de frecuencia de mención de unidades de ideas previamente identificadas en los textos utilizados y el análisis cualitativo de dichos protocolos a través de la observación de los cambios que los lectores realizan al recordar textos. Esta dicotomía que señalo aquí no se menciona en ninguno de los estudios analizados. En todos los casos, tanto producto como proceso coexisten felizmente en la metodología sin ninguna discusión de las concepciones de la lectura subyacentes a las mismas. Se observa esta falencia incluso en Rice (1980) y en Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) donde si bien en un plano teórico se rescata la idea de un *continuo* de familiaridad cultural, la metodología refuerza sin lugar a dudas dicha polaridad.

La tensión producto-proceso que se observa en todos los casos depende, en primera instancia, de cómo se concibe y se investiga la comprensión. El problema es que este concepto no está definido en ninguno de los estudios. En esta tesis se cuestiona la idea subyacente en todas estas investigaciones de que la capacidad de reproducir exactamente lo que dice un texto sea un indicador confiable de comprensión. El recuerdo que se busca es en general *verbatim* o en el mejor de los casos, tan cercano al original como sea posible, y se supone que hubo comprensión cuando se recuerda un texto lo más fidedignamente posible. La dimensión cualitativa se explora en general en términos de unidades de ideas importantes y no importantes, con la cuantificación de las desviaciones del original en la forma de errores, omisiones, intrusiones, distorsiones, etc. Es decir, cuantos menos errores, omisiones, intrusiones y distorsiones se observan, más se dice que un lector ha comprendido un texto. Además, el supuesto subyacente en todos los casos es que una medida de recuerdo, que es un *producto* de la comprensión que tiene lugar *después* de la lectura, es una medida adecuada para describir lo que sucede *durante* el *proceso* de comprensión.

En esta tesis se propone en su lugar una noción de comprensión basada en niveles o grados de comprensión cultural, como se verá en el siguiente capítulo. Esta noción nos aleja de la focalización en cuánto se recuerda de un texto (manifiesta tanto en la cuantificación de las unidades de ideas como en la polaridad producto-proceso) para acercarnos a una conceptualización de la comprensión enmarcada en nociones constructivistas del aprendizaje como una modificación de algo preexistente (y no como la adquisición de conocimiento nuevo al estilo *tabula rasa*). La noción de niveles o grados de comprensión

permite investigar el proceso de comprensión en su conjunto, tanto *durante* como *después* de la lectura, rompiendo así con la polaridad producto-proceso hasta tanto el proceso se completa. El diseño propuesto en este estudio, descrito en el capítulo 6, permite capturar tanto el *durante* como el *después*. La diferenciación entre proceso y producto no tiene lugar en este caso hasta que el proceso se completa, por cuanto esta investigación capta el *durante* y el *después*, así como la modificación del conocimiento pre-existente por el proceso mismo de la comprensión que se lleva a cabo.

3.9. Características distintivas de esta tesis

A continuación se detalla en qué sentido esta tesis, sobre la base del análisis de varias falencias en el área (que fueron abordadas en el capítulo 2 con el marco teórico y a las cuales volveré en el capítulo 6 de metodología), constituye un intento de llenar algunos vacíos y realizar así una contribución original. Las características distintivas de este estudio pueden ser descriptas como sigue.

- Se centra en textos narrativos literarios, auténticos, sin modificaciones experimentales, mientras que en la bibliografía se observa la predominancia de textos expositivos cortos y artificiales. Desde esta perspectiva, investiga la comprensión cultural en un contexto de lectura natural, o “lectura habitual” en un contexto natural (Allington y Swann, 2009: 224). Esto contrasta con la artificialidad y las modificaciones con fines experimentales que es característica de los textos utilizados en la mayoría de los estudios revisados en este capítulo, a lo que Allington y Swann (2009: 224) se refieren como “textos idiosincrásicamente bibliográficos (o ‘textoides’).”

Más aún, con respecto a la artificialidad de las tareas experimentales que se pide a los lectores que realicen basándose en esos textos modificados y no naturales, concuerdo con Allington y Swann (2009: 224) cuando afirman que “los experimentos psicológicos en la lectura de literatura, con sus protocolos de ‘think-aloud’, sus tareas cuantificadoras, sus exámenes de recuerdos, etc. – por no mencionar los ambientes de evaluación en que frecuentemente tienen lugar, y los textos idiosincrásicamente bibliográficos (o ‘textoides’) como centro – pueden ser considerados altamente inapropiados para la tarea de construir un modelo de ‘lectura habitual’”: podría ser más beneficioso tratar estas prácticas como indicativas de las competencias a las que grupos particulares o sujetos *son capaces de*

recurrir bajo presión más que como indicadores de cómo funciona “normalmente” la lectura” (énfasis de los autores).

Por contraposición, esta tesis lleva a cabo un estudio de la comprensión cultural en un contexto natural de lectura en ILE que toma en cuenta aspectos como el tipo de estudio realizado (con anclaje en el aula) así como la autenticidad de los textos y de las tareas (considerando la coherencia entre los instrumentos de investigación en esta tesis y las prácticas pedagógicas en la cátedra de Lengua Inglesa II en la Universidad Nacional de La Plata - descrita en el capítulo 2 bajo el subtítulo *Un poco de historia: cultura e identidad en la educación en ILE -*).

- Considera el impacto de la perspectiva (*insider*, *outsider* o híbrida) con la cual se presenta el contenido cultural en un texto y a través de la cual se accede al mismo. *El Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE* (capítulo 4) presenta seis niveles, cada uno con distintas perspectivas de acceso al contenido cultural. Ningún estudio de los analizados en este capítulo hace hincapié en esta diferencia (*insider*, *outsider*, híbrida) en forma *explícita*. La línea de pensamiento aquí es que la perspectiva de los fragmentos seleccionados afectará qué contenido cultural comprenden los participantes y cómo lo abordan. Sharifian, Rochecouste and Malcolm (2004) discuten esta cuestión desde un punto de vista teórico aunque no metodológico (no distinguen perspectivas en los fragmentos que utilizan por ejemplo).

- Los modos de responder a los fragmentos son nuevos (respuesta textual escrita y representación visual). Como se explica en el capítulo 6, contrastan visiblemente con el protocolo del recuerdo inmediato (*immediate recall protocol*), un instrumento tradicional y ampliamente utilizado y aceptado. La tarea de respuesta textual es una variación del protocolo del recuerdo que permite a los participantes proyectar sus propias interpretaciones de los textos (contrastar con resúmenes y síntesis). También es una característica distintiva de esta tesis el argumento de que la representación visual permite recolectar información acerca de cuestiones afectivas así como información vinculada con la respuesta a textos literarios (permitiendo capturar la dimensión afectiva de la lectura en ILE).

- El empleo de comportamientos de lectura relacionados con el contenido cultural de los textos (es decir, las modificaciones textuales producidas por los participantes en sus respuestas a los fragmentos) como medida de análisis, es algo que no he observado en la bibliografía. En este estudio se propone una lista extensiva de dieciséis comportamientos a observar, mientras que en la bibliografía se usan entre dos y cinco (véase capítulo 6). Esta lista no sólo resulta más abarcadora, sino que está exclusivamente conectada con comportamientos relacionados con la *dimensión cultural* de la lectura.

- Del mismo modo, la atención en unidades de ideas *culturales* es original. Como se explica en el capítulo 6, las investigaciones previas han cuantificado *todas* las unidades de ideas (identificadas previamente en los textos) que están presentes en los protocolos de recuerdo del lector. Por contraste, esta tesis enfatiza exclusivamente las unidades de ideas *culturales*.

- El estudio combina textos en L1 (español) y L2 (inglés).

- A diferencia de los estudios que utilizan variables culturales (revisados aquí), la cultura no se limita a un aspecto aislado a controlar como variable independiente (como raza, nacionalidad, etnia) sino que se considera la complejidad del contexto sociocultural en el que se realiza este estudio. El reconocimiento que se hace aquí de la complejidad de este contexto opera como justificación en dos niveles: por un lado, justificación del tipo de estudio a realizar, es decir, un estudio exploratorio e interpretativo; por otro, justificación del objetivo mismo, que es comprender cómo estos estudiantes, en este contexto específico, comprenden el contenido cultural de textos narrativos literarios en la lectura en inglés como lengua extranjera.

- En contraposición a los trabajos revisados aquí, en esta tesis se realiza un estudio que es congruente con una perspectiva sociocultural de los esquemas de dos maneras: en primer lugar, se constituye como una investigación anclada en el aula tal como recomiendan McVee, Dunsmore y Gavelek (2005). En segundo término, utiliza tareas, actividades y materiales (respuesta textual y representación visual, entre otras, en lugar de las preguntas de opción múltiple, el recuerdo *verbatim*, el recuerdo inducido, los tests de integración de oraciones y otros instrumentos) que funcionan como mediadores culturales de las transacciones de estos estudiantes con los textos utilizados, con las culturas reflejadas en

estos textos y conmigo misma como docente-investigadora. Esta mediación no existe en las investigaciones llevadas a cabo en el laboratorio. En investigaciones en contextos áulicos con participantes pagos y/o investigadores externos, no se da el sentido de “comunidad del aula”. En los tres casos (investigaciones de laboratorio, con participantes pagos o investigadores externos), la dimensión sociocultural queda relegada. Como ya se expresó en este capítulo, una concepción sociocultural de la lectura como la que se sostiene en este estudio necesita una visión congruente de los esquemas, es decir, su concepción como construcciones históricas y socioculturales que aparecen a través de transacciones con otros en contextos reales y que son mediadas por actividades, materiales y artefactos culturales.

3.10. Conclusión

En este capítulo se han revisado estudios en el área de la lectura comprensiva en cuanto son pertinentes a esta tesis. Se ha señalado la amplitud del campo y se ha reducido el centro de atención a la teoría de esquemas, ofreciendo una perspectiva histórica de esta teoría, útil y necesaria para justificar y enmarcar el presente trabajo. En particular, se ha hecho una revisión de cuatro tipos de investigaciones: a) estudios que utilizan textos oscuros y ambiguos para respaldar la teoría de esquemas; b) estudios que utilizan la cultura como una variable independiente; c) estudios que investigan la comprensión cultural en contextos hispanohablantes; y d) estudios que exploran el conocimiento previo con textos expositivos. Una conclusión de este análisis detallado de la bibliografía es la polaridad subyacente producto-proceso en la lectura comprensiva observada en todos los estudios revisados. Tras señalar las falencias de esta polaridad, se ha propuesto una perspectiva alternativa que se apoya en una concepción diferente de comprensión basada en grados de comprensión a lo largo de un continuo. He concluido remarcando las características distintivas de este estudio sobre la base de la revisión bibliográfica llevada a cabo en este capítulo.

En el siguiente capítulo se explorará esta visión alternativa de la comprensión basada en la noción de grados de comprensión a lo largo de un continuo, un concepto recogido por el *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE* propuesto como la principal contribución teórica de esta tesis.

CAPÍTULO 4

MODELO DE COMPRENSIÓN CULTURAL DURANTE LA LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Introducción

Visión general del modelo

Antecedentes del modelo

Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE: evolución y desarrollo

El Modelo de Comprensión Cultural en el análisis de datos

Algunas aclaraciones

Conclusión

CAPÍTULO 4

MODELO DE COMPRENSIÓN CULTURAL DURANTE LA LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

4.1. Introducción

En este capítulo se describe el *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en inglés como lengua extranjera*, que propongo como la innovación teórica de esta tesis. El capítulo se inicia con una descripción breve y general del modelo, lo que me permite luego presentar otros modelos existentes en la bibliografía y delinear semejanzas y puntos de partida. A continuación se explican y describen en detalle cada uno de los seis niveles de este modelo. Todo lo que se expone en este capítulo está intrínsecamente conectado a las bases teóricas de esta investigación, y a lo largo del mismo me propongo establecer interrelaciones con este marco teórico. Por último, se señala la noción de comprensión subyacente en este modelo y el empleo que se le ha dado al mismo en este estudio.

4.2. Visión general del modelo

Propongo el *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE* que se describe en este capítulo como la contribución teórica de esta tesis. De acuerdo con Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004), sugiero que la captación, aprehensión o comprensión de los aspectos culturales de los textos (literarios narrativos) durante la lectura en ILE no es una cuestión de todo o nada sino más bien un tema de grados y de crecientes niveles de complejidad, precisión y detalle. Esta concepción de la comprensión basada en niveles o grados de comprensión cultural se distancia de la que se centra en cuánto puede recordarse de un texto. El análisis bibliográfico en el capítulo anterior ha demostrado que este foco en el recuerdo preciso de contenido textual trasunta todos los estudios revisados. Como se postula en el capítulo sobre metodología (capítulo 6), en este modelo producto y proceso están integrados, distanciando, por tanto, esta investigación de estudios previos que centraron la atención únicamente en el producto de la lectura, es decir, en el recuerdo preciso de todas las unidades de ideas presentes en un texto. Por contraposición, este modelo descansa sobre una noción de comprensión enmarcada dentro de una visión constructivista del aprendizaje como una modificación de algo preexistente (y no como la adquisición de conocimiento

nuevo al estilo *tabula rasa*). La noción de niveles o grados de comprensión permite investigar el proceso de comprensión en su conjunto, tanto *durante* como *después* de la lectura, rompiendo así con la polaridad producto-proceso (abordada en el capítulo 6) hasta que el proceso se completa.

Más específicamente, este *Modelo de Comprensión Cultural* es un modelo de seis niveles que intenta describir las diferentes maneras en que estudiantes de ILE en este contexto abordan cuestiones culturales durante la lectura. Este modelo es consistente con las perspectivas teóricas que enmarcan este estudio. En este sentido, es importante observar que este modelo reconoce los múltiples y variados factores (en el plano individual así como el contexto en que tiene lugar la lectura y el contexto sociocultural, incluyendo los contextos histórico y global) que influyen en la lectura en una cultura determinada, en particular los aspectos identificados como centrales en este marco teórico (capítulo 2): la perspectiva (*insider*, *outsider* o híbrida) a través de la que se representan aspectos culturales en un texto y mediante la que un lector accede al mismo; la influencia crucial de la cultura nativa del lector en el proceso de lectura (mediante la puesta en práctica, en cada encuentro con un texto, de varias y simultáneas identificaciones sociales como raza, grupo étnico, nacionalidad, género, edad, situación socioeconómica, religión, orientación sexual, bagaje de conocimientos, capacidades especiales y otras); y la flexibilidad de las respuestas textuales dada tal interacción de factores. Sobre esta base, sugiero que este *Modelo de Comprensión Cultural* ofrece un marco sólido para la exploración de la dimensión cultural de la lectura en lengua extranjera, especialmente los niveles a través de los cuales los aspectos culturales de un texto dado pueden abordarse durante la lectura en ILE.

Subyace a este modelo una concepción dinámica de la cultura tal como se la ha descrito en el capítulo 2, es decir, una visión que enfatiza procesos antes que hechos, que se distancia de perspectivas monolíticas y estáticas, y que acentúa su naturaleza como constructo social: “los objetivos a ser alcanzados en la comprensión intercultural incluyen procesos antes que hechos” (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 27). En este sentido, este modelo está diseñado para considerar tanto la dimensión sociocultural de la lectura como la individualidad de los lectores. En otras palabras, fue diseñado para captar los aspectos dinámicos y procedimentales de la comprensión cultural. Por ejemplo, este *Modelo de Comprensión Cultural* conceptualiza la comprensión cultural en la lectura como una trayectoria flexible a través de niveles, lo que significa que los lectores pueden desplazarse

libremente en una u otra dirección entre los diferentes niveles en cualquier momento durante el proceso de lectura.

El *Modelo de Comprensión Cultural* diseñado para esta tesis funciona de dos maneras. Por un lado, argumento en este capítulo que este modelo constituye un progreso teórico sobre otros disponibles y, por tanto, una contribución al avance en las investigaciones del área. Por otro, es utilizado aquí como medida de análisis (algo en que me extenderé en el capítulo 6). Esto me permite considerar las diferentes perspectivas de los lectores en su comprensión de la otredad, en particular perspectivas *insider*, *outsider* e híbrida en la comprensión de la dimensión cultural de la lectura. Una de sus ventajas es que intenta captar explícitamente el doble ángulo de visión (nosotros-ellos) por medio de la imaginación, otorgando importancia a ambos aspectos: la capacidad de movimiento dentro y fuera de percepciones diferentes y el rol significativo de la imaginación en la comprensión cultural. Llevando más lejos este argumento, sostengo en esta tesis que de hecho esta *doble* visión necesita extenderse para abarcar perspectivas *múltiples*, simplemente porque la naturaleza permeable de las identidades del “nosotros” o “ellos” no permite esa noción de categorías tan bien definidas, homogéneas y dicotómicas. El punto es que este *Modelo de Comprensión Cultural* puede, de hecho, ser considerado como un vehículo para la creación de un tercer espacio en la comprensión cultural, un espacio que pone en primer plano lo fluido, lo relativo, lo dinámico y lo inestable.

Esta posibilidad de explorar perspectivas *múltiples* implica refutar la noción de cultura como esencia y proponerla como “negociación” (Genetsch, 2007: 26). Según el autor, las culturas no son auténticas y puras sino cambiantes e inherentemente diversas. Las culturas pueden verse más bien como “horizontes” que como limitaciones (Genetsch, 2007: 20). Este concepto de horizonte se vuelve una metáfora que se refiere a las múltiples perspectivas superadoras de diferencias binarias. “Un horizonte no es sólo potencialmente infinito, sino que además constituye una gama de posibilidades infinitamente productiva” (Genetsch, 2007: 203). El *Modelo de Comprensión Cultural* permite tanto el surgimiento de múltiples perspectivas (desde el punto de vista de los lectores) como la exploración de las mismas (desde el punto de vista de mi misma como investigadora en este estudio).

4.3. Antecedentes del modelo

Este *Modelo de Comprensión Cultural* tiene sentido como modelo conceptual, no empírico, derivado de lo que sabemos que ocurre psicológicamente cuando las personas se enfrentan con la otredad y de lo que creemos que *debiera* suceder, es decir, lo que sería humanamente deseable que ocurriera cuando las personas enfrentan la otredad (por ejemplo, cambios de perspectiva).

La bibliografía ofrece otros modelos. Algunos han sido diseñados para la enseñanza y aprendizaje de lengua y cultura de manera integrada, y son principalmente conceptuales. Es el caso de Seelye (1981, 1994), Crawford-Lange y Lange, (1984), Byram (1997), Byram y Morgan (1994), Kramsch (1993, 1998) y Paige, Jorstad, Siaya, Klein y Colby (2003), todos los cuales tienden a prescribir lo que *debiera* ocurrir. Existe otro modelo teórico, el de Bennett (1993, 1998), que fue diseñado para reflejar lo que *de hecho* ocurre en la realidad y que describe los estadios por los que las personas pasan cuando se enfrentan con la otredad. En conjunto, este cuerpo de trabajo ha acentuado puntos en común en los que la bibliografía concuerda (Deardorff, 2009; Lange y Paige, 2003) en relación con los siguientes supuestos, a los que esta tesis adhiere:

- una visión dinámica, fluida y heterogénea de cultura, opuesta a concepciones clásicas que la toman como una acumulación de hechos, algo ya explorado en el capítulo 2;
- la atención más allá de las conductas o comportamientos observables, incluyendo actitudes, creencias, capacidades, habilidades¹ y valores;
- la naturaleza interrelacionada y la inseparabilidad entre lenguaje y cultura (contrastar con Risager, 2006);
- la atención en la interacción y la comunicación en contextos naturales (con menor frecuencia en el contexto del aula);
- la integración de los aspectos afectivos, conductuales y cognitivos del aprendizaje (actitudes, habilidades y conocimiento);
- la atención en aspectos culturales específicos (particulares de una cultura específica) y en aspectos culturales generales (aspectos generalizables y transferibles de la cultura);

¹ He traducido libremente el término *skill* como *habilidad*, *capacidad*, *destreza*, dependiendo del contexto de uso.

- la atención tanto en la cultura propia como en culturas diferentes (la autoconciencia de los propios parámetros culturales es tan importante como la conciencia de las otras culturas);
- la dependencia de la noción de diferencia sobre la base de similitudes y contrastes culturales;
- el énfasis en procesos antes que en hechos (por ejemplo, procesos de observación, descripción, análisis, relación, interpretación, etc.);
- el reconocimiento de la importancia de la empatía, la toma de perspectiva y la adaptabilidad, acentuando no sólo la dimensión individual o personal (mediante cuestiones de identidad) sino también la faceta relacional;
- el rol central atribuido al lenguaje: “El lenguaje en este proceso juega un fascinante y complejo doble rol, siendo a la vez un medio transmisor y un moldeador de la cultura” (Paige, Jorstad, Siaya, Klein y Colby, 2003: 176). En palabras de Kramsch (1998: 3), “el lenguaje expresa realidad cultural (...) el lenguaje materializa realidad cultural (...) el lenguaje simboliza realidad cultural”; y por sobre todo,
- el reconocimiento de la dificultad y la complejidad que implica el campo del aprendizaje cultural.

El modelo de Bennett (1993, 1998, 2009), llamado Modelo de Desarrollo Intercultural, conceptualiza la competencia intercultural como un proceso evolutivo en el que interactúan factores afectivos, conductuales y cognitivos. Son centrales en este modelo la noción de diferencia cultural y la manera en que ésta se percibe e interpreta. El modelo consta de seis niveles. Los tres primeros son etnocéntricos (monoculturales), y se los llama negación, defensa y minimización. Los últimos tres son etnorrelativos (interculturales) y se los llama aceptación, adaptación e integración. Aunque se trata de un modelo que intenta dar cuenta de la experiencia intercultural en contextos naturales, las bases antes descriptas, que este modelo acentúa (Bennett, 2009), son pertinentes para el *Modelo de Comprensión Cultural* que propongo en esta tesis. Hay además otras áreas de convergencia, como el reconocimiento de la existencia de *niveles* en la comprensión cultural (niveles de comprensión en el modelo propuesto en esta tesis y estadios de adaptación o ajuste en el de Bennett), la distinción entre Cultura con mayúscula y cultura con minúscula, las fuerzas concurrentes hacia la unidad y la diversidad en la comprensión cultural, la atención en estereotipos y generalizaciones, cuestiones relacionadas con la relatividad de las

percepciones y la experiencia, y el énfasis en un *continuo en el proceso* reflejado por el modelo (opuesto a la dicotomía entre niveles disponibles y no disponibles).

Paige, Jorstad, Siaya, Klein y Colby (2003: 178) afirman que ellos presentan un “modelo más detallado de aprendizaje cultural” y sostienen explícitamente que lo particular de tal modelo es una distinción entre características culturales específicas y generales que atraviesan sus tres niveles, a saber, conocimiento, conducta y actitudes. Véase, sin embargo, que ya otros se han explayado sobre esta distinción entre lo social y lo individual, lo universal y lo particular, como se describe aquí en el marco teórico (capítulo 2; véase además Bennett, 2009). En su modelo, los autores identifican:

- conocimiento cultural específico (conocimiento de la cultura con minúscula de la cultura meta, conocimiento de la Cultura con mayúscula de la cultura meta, pragmática, competencia sociolingüística) y conocimiento cultural general (niveles de ajuste o adaptación cultural, choque cultural, desarrollo intercultural, aprendizaje cultural, identidad cultural, marginalidad cultural);
- conductas (comportamientos) culturales específicos o capacidades/habilidades relativas a la cultura meta (cultura con minúscula o conducta apropiada en el ámbito cotidiano, Cultura con mayúscula o conductas contextuales apropiadas) y conductas culturales generales o habilidades interculturales (estrategias de aprendizaje cultural, estrategias de enfrentamiento y manejo del estrés, competencia comunicativa intercultural, habilidades para la toma de perspectivas interculturales, adaptabilidad cultural y competencia transcultural); y
- actitudes culturales específicas (actitud positiva hacia la cultura meta y hacia sus representantes) y actitudes culturales generales (actitud positiva hacia diferentes culturas, hacia el aprendizaje cultural y actitud etnorelativa con respecto a las diferencias culturales).

Este modelo comparte muchas de las características específicas ya descritas para el modelo de Bennett, como también algunas de las características globales comunes a todos los modelos analizados. Aunque el *Modelo de Comprensión Cultural* propuesto en esta tesis no distingue entre orientación cultural específica y orientación cultural general, ésta es, no obstante, una distinción interesante y potencialmente útil. Sin embargo, un inconveniente quizás insalvable es el hecho de que todo lo que se relaciona con la dimensión cultural específica está intrínsecamente unido a conocimiento e información

cultural fáctica, lo cual, en este sentido, viene a contradecir los principios globales listados más arriba y en los que se supone que descansa el modelo de Paige, Jorstad, Siaya, Klein y Colby (2003).

Kramersch (1993: 210) propuso “un abordaje en cuatro pasos para la comprensión intercultural.” Además de las pautas comunes subyacentes listadas anteriormente, hay otras nociones básicas que la autora aclara y que será útil traer al debate. Una es el concepto de contexto, que ya he abordado en el capítulo 2. Lo que resulta interesante en la discusión de Kramersch (1993: 46) es que “el contexto debería ser considerado, por consiguiente, no como algo dado naturalmente sino como un constructo social, producto de elecciones lingüísticas llevadas a cabo por dos o más sujetos que interactúan mediante el lenguaje.” Esta construcción activa depende de manera crucial de los procesos de recepción (interpretación) y producción (enunciación, comunicación) de la realidad (cultural u otra), procesos que están en permanente interacción. Al igual que la cultura, el contexto es considerado como dinámico, fluido y relacional (que implica la interacción de un sujeto con otros). Son cruciales en la perspectiva de Kramersch las percepciones de los sujetos acerca de sí mismos, de la cultura propia, de los otros y de sus culturas. Este énfasis en las percepciones trae a la superficie el hecho de que la comprensión cultural es un proceso centrado no tanto en el descubrimiento de las características fácticas y objetivas de otra cultura como en la exploración del modo en que otras culturas se relacionan con la propia. En este proceso, es central la noción de diferencia, ya discutida y abordada en el capítulo 2. Por todo lo expuesto, la cultura puede pensarse como una realidad multifacética que involucra varios niveles de percepción de uno mismo y de los otros en relación a distintas subculturas tales como género, edad, religión, raza, educación, trabajo, etc.

En este punto Kramersch remarca las dificultades que implica este concepto de percepción, ya que las percepciones pueden acabar siendo atrapadas en percepciones erróneas. Su manera de resolver el problema reside en la noción de “tercera perspectiva, que permitiría al alumno adoptar tanto la perspectiva *insider* como la *outsider* en relación a C1 y C2” (Kramersch, 1993: 210). En el capítulo 2 me he ocupado ya de la noción de tercer espacio. Quizás resultará útil repetir ahora que “la cultura que surge mediante el diálogo intercultural es diferente tanto de C1 como de C2 (...) Esto [la comprensión cultural] aparece mucho más tarde, en varios niveles de comprensión, a partir de la reflexión personal y de intentos reiterados de unir las diferentes piezas del rompecabezas cultural y de comparar la imagen resultante del mismo

con la de otros” (Kramsch, 1993: 232). Una vez más, es importante notar el énfasis puesto tanto en el proceso como en la noción de niveles o grados, algo que retomaré al describir mi propio *Modelo de Comprensión Cultural*.

Utilizando esta noción de tercer espacio como punto de partida, el abordaje de los cuatro niveles de Kramsch consiste en:

- 1) la reconstrucción del contexto de producción y recepción (de un texto) dentro de otra cultura (no la propia), es decir, la cultura C2 (incluyendo tanto la percepción de uno mismo como la de los miembros de la cultura C2);
- 2) la construcción (por parte de los alumnos o de los sujetos implicados en la comunicación) de sus propios contextos de recepción. Esto implica relacionar un aspecto de C2 con otro de C1 en contexto (incluyendo las propias percepciones que los estudiantes tengan de sí mismos);
- 3) el análisis de cómo los sujetos perciben su propia cultura, y cómo estas percepciones afectan el modo en que tales sujetos ven otras culturas y sus miembros;
- 4) la interacción y el diálogo como conductores a posibles cambios.

Son centrales en este abordaje los cambios de perspectiva de todos los participantes implicados, la necesidad de distanciamiento crítico en la percepción de la realidad y el descubrimiento de puntos de contacto entre las culturas (lo que Kramsch denomina puentes culturales), con la concomitante revelación de ciertas fronteras con respecto a las diferentes subculturas (género, edad, etc.). En este proceso, Kramsch (1993: 226) remarca la inseparabilidad entre lo universal (global) y lo particular (local) abordada en el capítulo 2: “La comunicación intercultural parece requerir ambos aspectos al mismo tiempo: los universales sólo pueden adquirir su sentido verdadero (o su real valor) a partir de la voz particular del escritor, y la voz particular sólo puede ser oída y comprendida a través de lo universal.” La exploración de puntos de contacto une lo universal y lo particular y contribuye a la comprensión de las fronteras, en las que se halla el centro de la comprensión cultural.

Otro marco para la investigación de la comprensión cultural particularmente relevante para esta tesis ha sido propuesto por Byram (1981, 1984, 1986, 1988, 1989a, 1989b, 1997), Byram y Morgan (1994), Alred, Byram y Fleming (2003, 2006) y Byram y Fleming (2001). Es ampliamente conocido como el Modelo de Competencia Intercultural (Byram, 1997, 2009), y consiste en cuatro *saberes (savoirs)* o dimensiones de conocimiento, habilidades y actitudes.

La razón que hace a este modelo particularmente relevante a los fines de este estudio es que ha sido concebido para contextos de educación en lengua extranjera. Estos saberes son *saber ser* (*savoir être*) (que consiste, por ejemplo, en actitudes de interés y curiosidad), *saberes* (*savoirs*) (que se refieren al conocimiento de diferentes aspectos de la vida como el trabajo, la educación, las tradiciones, etc., en una sociedad determinada), *saber comprender* (*savoir comprendre*) (que implica la habilidad para interpretar y relacionar estos saberes), y *saber aprender /saber hacer* (*savoir apprendre/savoir faire*) (que implica la capacidad para el descubrimiento y la interacción). Más tarde se agregó un quinto saber que incluyó la conciencia cultural crítica (*saber comprometerse*) (*savoir s'engager*). Este último saber es central para posibilitar que la enseñanza de lenguas extranjeras sea verdaderamente *educativa* (capítulo 1), lo capta la noción de educación para la ciudadanía intercultural (Byram, 2008; Osler y Starkey, 2005; Starkey, 2007) y explica las dimensiones ideológica y política involucradas necesariamente en la enseñanza de una lengua extranjera (Byram, 2001). Otro elemento importante en que se centran Byram y sus colegas es el aspecto *relacional* en la comprensión cultural, que también señalan Kramsch (1993, 1998), Bennett (1993, 2009) y otros, y que ha cobrado vida en la figura del hablante intercultural o mediador intercultural (Byram, 2009).

Este cuerpo de trabajo ha ejercido gran influencia desde una perspectiva teórica y pedagógica: en el plano teórico, mediante el propio Modelo de Competencia Intercultural; y desde lo pedagógico, mediante la sugerencia y descripción de metodologías relevantes, materiales, opciones de evaluación, etc. Son pertinentes para esta tesis en este punto las discusiones sobre cuestiones de diferencia, estereotipo, parcialidades, prejuicios y perspectivas, desarrolladas en el capítulo 2.

4.4. Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE: evolución y desarrollo

Este modelo constituye el núcleo de mi tesis, tanto teórica como metodológicamente. En términos teóricos provee el fundamento que guía este estudio. La lista de supuestos comunes compartidos por todos los modelos aquí analizados (consignados al comienzo de este capítulo) funciona como base teórica de esta investigación. Metodológicamente, ya he señalado que he utilizado este modelo como medida de análisis de datos. Aunque en conjunto puede no haber nada nuevo en este modelo, es la configuración especial de estos supuestos compartidos como se captan aquí lo que lo torna revelador.

Llegados a este punto, parece necesario presentar el modelo. Puede representárselo esquemáticamente en el siguiente cuadro, aunque la interacción dinámica y la interrelación entre todos los niveles es un factor importante que este cuadro no llega a mostrar.

Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en inglés como lengua extranjera

Nivel 0. Percepción errática u omisión de aspectos culturales.

Nivel 1. Percepción o identificación de diferencias culturales. Acceso a los niveles 2, 3, 4 y 5.

Nivel 2. Identificación de valores e ideas propios. Percepción de los supuestos culturales detrás de la cultura propia (perspectiva *insider*).

Nivel 3. Percepción de la cultura C2 desde el marco de referencia de la cultura propia (C1) (perspectiva *outsider*).

Nivel 4. Percepción de la cultura C2 desde el marco de referencia de la cultura C2 (perspectiva *insider*).

Nivel 5. Percepción de la cultura C1 desde la perspectiva de la cultura C2 (perspectiva *outsider*).

Una característica que diferencia este modelo de los otros analizados en este capítulo es el hecho de que su centro de atención es más restringido o específico. Con esto quiero decir que este modelo está originalmente diseñado para captar la comprensión cultural en contextos de inglés como lengua extranjera (ILE) en particular y, dentro de ellos, en la *lectura* en ILE. Esto contrasta con el origen del modelo de Bennett en el marco de la comunicación intercultural cara a cara, el argumento de Kramsch para la educación en lenguas en general y la educación en lengua extranjera en particular (aunque no se restringe al inglés), y las ideas de Byram con respecto a la educación en lengua extranjera en el escenario particular de la Unión Europea y algunos otros contextos (como los Estados Unidos). En otras palabras, cada modelo ha surgido de condiciones específicas en culturas particulares (conectadas histórica, política y socialmente a contextos específicos) y ha intentado responder a necesidades específicas y locales. El *Modelo de Comprensión Cultural* propuesto en esta tesis satisface el contexto actual de la lectura en ILE en Argentina. Queda por investigar su potencial relevancia para la lectura en ILE en otras partes del mundo o en otros contextos de educación en lengua extranjera en éste o en otro país.

La especificidad de este modelo en la lectura satisface las necesidades de los usos del inglés en Argentina. Ya he mencionado que las posibilidades de contacto directo con la lengua en contextos anglo-hablantes son escasas para los estudiantes en este contexto, debido a una variedad de razones, principalmente económicas. El impacto de la globalización y la internacionalización del inglés han hecho factible este contacto directo en Argentina, sobre todo a través de los avances tecnológicos. En este sentido, este modelo podría ser apropiado para estos nuevos contextos del uso del inglés en este país.

De todos los puntos comunes observados en todos los modelos analizados, me interesa remarcar particularmente que este modelo reconoce los múltiples y variados factores (lo individual, el contexto en que tiene lugar la lectura, y el contexto sociocultural) que influyen sobre la lectura en una cultura determinada, en particular los aspectos identificados como centrales en el marco teórico en que se apoya esta tesis (capítulo 2): la perspectiva (*insider*, *outsider* o híbrida) a través de la que los aspectos culturales se presentan en un texto y mediante la que el lector accede al mismo; la influencia crucial de la cultura nativa de un lector en la lectura (mediante la puesta en práctica, en cada encuentro con un texto, de múltiples y simultáneas identificaciones sociales como raza, etnia, nacionalidad, género, edad, situación socio-económica, religión, orientación sexual, bagaje de conocimientos, capacidades especiales y otras); la flexibilidad de las respuestas textuales dada tal interacción de factores; el distanciamiento crítico necesario para el abordaje de la otredad; y los procesos de familiarización y extrañamiento implicados en este abordaje.

Procedo a continuación a explicar cada nivel en el *Modelo de Comprensión Cultural*.

Nivel 0. Omisión, rechazo total o aceptación total de aspectos culturales.

En este nivel los lectores pueden fallar a la hora de percibir aspectos culturales, lo que lleva a su omisión; o pueden percibirlos de manera errática, ya sea aceptándolos o rechazándolos.

Hay aquí una subyacente tensión teórica entre una visión de ceguera ante la diferencia en aras de valores universales, opuesta al reconocimiento y la apreciación de la diferencia por derecho propio (Genetsch, 2007). Más profundamente, quizás, es relevante aquí hacer referencia a la concepción del carácter indeterminado del significado abordada en el capítulo 2. La idea es que toda interpretación es provisoria porque cualquiera que

interprete está preparado para saber ciertas cosas y no otras (Rosaldo, 1993). Esta dimensión filosófica en la comprensión cultural, es decir, la existencia de un horizonte más allá del cual siempre habrá algo que permanecerá incomprensible, subyace claramente a este primer nivel del modelo.

Otro concepto de la antropología cultural útil para describir lo que implica este nivel se refiere a que cada cultura es tan única que es virtualmente imposible compararla con otras (Rosaldo, 1993). El argumento es que ninguna cultura es superior o inferior, más rica o más pobre, más grande o más pequeña que otra. En términos teóricos, esta tesis adhiere tanto a esta concepción como a la complejidad implicada en la exploración de lo cultural (desde cualquier disciplina, no sólo la lectura en ILE) como se describe en el marco teórico (capítulo 2). Sin embargo, este reconocimiento de la imposibilidad de comparar culturas de manera verdaderamente profunda no impide la investigación de la comprensión cultural en este estudio. De hecho, se propone aquí que este modelo puede convertirse en una herramienta útil en este sentido.

Suponiendo que la investigación sobre comprensión cultural es factible a pesar de las limitaciones existentes, permítaseme traer a la superficie ahora un concepto relevante ya desarrollado en el capítulo 2, la noción de visibilidad cultural (Rosaldo, 1993). Esta noción es importante, en particular para este nivel en el modelo, porque contribuye a la viabilidad de que algunos aspectos de una cultura ajena se vuelvan potencialmente evidentes (y por tanto más o menos probables de ser vistos). A pesar de que todos los modos de percibir y organizar la realidad son específicos desde el punto de vista cultural y que ningún aspecto de la vida es más o menos cultural que otro, en todas las culturas hay zonas definidas (visibles) y otras invisibles (Erez y Gati, 2004; Rosaldo, 1993). Esto significa que, en un plano práctico, ciertos fenómenos humanos parecen más susceptibles de análisis cultural que otros. Desde esta perspectiva, este nivel en el modelo constituye un intento de captar los elementos más visibles de una cultura determinada (en este estudio, las culturas en cuestión en los textos utilizados como disparador; véase capítulo 6 sobre metodología para más detalles). Al mismo tiempo, la dimensión filosófica en la comprensión cultural mencionada anteriormente señala la dificultad inherente de este nivel del modelo (o cualquier otra conceptualización, elemento, modelo o noción) para captar verdaderamente la esencia de cualquier cultura.

Nivel 1. Percepción/identificación de diferencias culturales.

Este nivel implica la percepción de diferencias culturales, con la identificación de elementos diferentes, exóticos, atractivos, etc. de una cultura determinada. Se accede a este nivel por medio de la identificación de vocabulario clave. La identificación de diferencias culturales mediante la comparación, la confrontación y el contraste constituye un puente para acceder a los otros niveles del modelo (niveles 2, 3, 4 y 5).

La relación entre vocabulario clave y cultura es estrecha (Byram, en prensa; Goddard y Wierzbicka, 1994; Kramsch, 2007; Lehrer, 1974; Salzmann, 1993; Sapir, 1963; Sercu, 2001; Whorf, 1956; Wierzbicka, 1986, 1992). Esta conexión constituye un sustento teórico para la existencia de los niveles 0 y 1 en este modelo, porque “algunas ‘palabras clave tienen una connotación particularmente fuerte y revelan significados compartidos de otra sociedad (...) La adquisición de esas palabras y sus connotaciones no es simplemente un proceso cognitivo, sino un proceso que puede amenazar el apego afectivo con el mundo que conocemos” (Alred y Byram, 2002: 342). Además, el papel del vocabulario en la percepción, almacenamiento, recuerdo y comprensión de la información también ha demostrado ser crucial (Carmichael, Hogan y Walter, 1932; Clarke et al., 1984; Loftus, 1979).

Atkinson (1999: 641) señala la “necesidad humana básica de categorizar a aquellos que son diferentes de uno mismo en algún sentido como Otro en forma radical e irreductible.” Del mismo modo, Byram (1997, 2001), Byram, Gribkova y Starkey (2002), Palfreyman (2005), Ridgeway (2006: 12) y otros concuerdan en que “para definirse a uno mismo y al otro a fin de actuar, los actores deben desarrollar primero un modo de categorizar al otro sobre la base de la comparación y el contraste - es decir, como diferente de o similar a objetos conocidos y socialmente predecibles como el propio ser -.” Como una primera instancia en la comprensión cultural, comprendida en los niveles 0 y 1 de este *Modelo de Comprensión Cultural*, los tres textos utilizados como disparador en este estudio incluían múltiples instancias donde estos lectores serían capaces de demarcar sus propias identidades de esta manera (ver Anexo I).

La atención en la diferencia es útil en este nivel porque contribuye a hacer la cultura particularmente visible para los observadores externos. Al mismo tiempo, es problemática por cuanto estas diferencias no son absolutas sino relativas a las prácticas culturales de los propios observadores. La decisión de categorizar a alguien como diferente es siempre “un

posicionamiento o una interpretación” (Genetsch, 2007: x). En otras palabras, parte de la dificultad en la comprensión cultural es que el Otro pueden ser “representado en maneras que podrían sugerir tanto diferencia como uniformidad, dependiendo de quién propuso las definiciones y con qué propósitos” (Genetsch, 2007: 16). Esto significa que el Otro jamás puede estar auténticamente representado sino sólo traducido” (Genetsch, 2007: 19). Dicho brevemente, en última instancia, en un momento u otro, la percepción o comprensión del Otro es siempre problemática.

Simultáneamente, esta noción de diferencia nos lleva nuevamente a la interrelación y la tensión entre las fuerzas de familiaridad y extrañeza en la comprensión cultural, ya abordadas en el capítulo 2. Las descripciones sociales acerca de culturas distantes tanto del escritor como del lector requieren un énfasis relativo en la familiarización, de modo que aparezcan visiblemente disímiles en sus diferencias, pero reconocibles como humanas en sus similitudes. Este nivel en el *Modelo de Comprensión Cultural* capta tanto las similitudes como los contrastes, en particular en los niveles 0 y 1, mediante procesos de familiarización y extrañeza como se describen en el capítulo 2.

Nivel 2. Identificación de valores e ideas propios. Percepción de los supuestos culturales detrás de la cultura propia.

Comprender la cultura C1 desde una perspectiva *insider* significa visualizar el comportamiento, los valores y las ideas propios a la luz de los parámetros culturales propios. Se manifiesta dificultad para observar la realidad cultural propia dada su excesiva familiaridad. El acceso a este nivel requiere ayuda (por ejemplo del docente), ya que en general se observa una posición etnocéntrica junto con la falta de sensibilidad cultural.

Se demuestra interés por descubrir perspectivas alternativas en la interpretación de fenómenos familiares y no familiares dentro de las prácticas culturales propias, y se observa disposición para cuestionar los valores y supuestos enmarcados en dichas prácticas. La reflexión sobre la cultura propia revela las actitudes propias a su respecto. En este proceso, uno se distancia de lo familiar, y esta distancia hace que lo familiar se vea diferente, ajeno, extraño. En este proceso, la identificación de los estereotipos con respecto a la cultura propia conduce a generar conciencia de uno mismo y conciencia de la realidad cultural propia.

Este nivel es importante porque la comprensión de uno mismo está inevitablemente conectada con la comprensión de la otredad (Byram y Morgan, 1994; Byram, 1989 a, b). De esta manera, el rol del lector adquiere una dimensión filosófica en la comprensión cultural porque los diferentes niveles de comprensión reflejan tanto el grado de empatía como la modificación de los esquemas mentales del lector tras incorporar lo que es diferente.

En términos teóricos, este nivel rechaza la posibilidad de establecer identidades puras o auténticas (la propia como la de los otros). Cuando una identidad es definida mediante un proceso de abstracción de características (lenguaje, tradiciones, alguna conducta estereotipada), hay una tendencia a separar ciertas prácticas relacionadas de la historia de integración en que fueron formadas así como una tendencia a presentar de manera prescriptiva su uso como absoluto. Por contraposición, este nivel representa maneras heterodoxas de hablar una lengua, poniendo de manifiesto desempeños culturales o interpretando tradiciones. Según esta visión, “la identidad no es una esencia sino un posicionamiento” (Genetsch, 2007: 15; García Canclini, 2003). En otras palabras, en este nivel los sujetos se preguntan de manera crítica quiénes son ellos mismos, quién es ese Otro a partir del cual delinean su propia identidad y cómo se evalúa esa otredad, esto es, esa diferencia. En el capítulo 6 explicaré en detalle de qué manera me ocupé de este sustento teórico en el diseño de investigación en forma global. Por ahora, baste decir que tanto los textos que sirvieron de punto de partida como todos los instrumentos de recolección de datos en este estudio alentaron esta reflexión crítica en los participantes. Este elemento crítico y reflexivo en relación con uno mismo y el Otro atraviesa el diseño global de la investigación en esta tesis, como se verá en el capítulo 6.

El proceso de socialización propio de por sí genera conocimiento sobre los grupos sociales y las distintas subculturas en el país en el que uno vive, facilitando la toma de conciencia sobre la manera en que uno adquiere las identidades individual y social. Ya he abordado las cuestiones de identidad en el capítulo 2, por lo que no quisiera ser reiterativa. Lo interesante que este modelo remarca en este sentido es que esas identidades son siempre definidas “en diálogo con, y en ocasiones en lucha con, las cosas que quienes nos importan quieren ver en nosotros” (Kamboureli, 2000: 32-3). Este diálogo es el punto de partida en relación con la comprensión de uno mismo y de la otredad. Kamboureli (2000: 34) sostiene que la identidad es negociada “mediante el diálogo, en parte manifiesto, en parte interno, con otros,” y en este sentido coexiste con lo social y comunitario. Podría afirmarse que en

este dialogismo, el sujeto en comunión con los otros alcanza, en última instancia, un horizonte nuevo y compartido.

Nivel 3. Percepción de la cultura C2 desde el marco de referencia de la cultura propia (C1).

Este nivel implica comprensión de la cultura C2 desde una perspectiva *outsider* y requiere conciencia del modo en que son interpretados la conducta, los valores y las ideas de otros desde el propio marco de referencia, es decir, como observador.

Aunque existe conocimiento fáctico (social, histórico, geográfico, político, etc.) acerca de la cultura C2 y de sus normas de interacción social, la comprensión de la cultura C2 desde una perspectiva *outsider* suele ser estereotipada. La noción de estereotipo es relevante e importante en términos teóricos, y su interés se basa en que la construcción ideológica de la otredad se produce cuando lo que es diferente (en términos raciales, culturales, históricos, etc.) se percibe como rígido, estático, desviado y exorbitante (Bhabha, 1994). Inicialmente, la identificación de estereotipos constituye una manera de clasificar la cultura C2 en categorías manejables para quien realice tal clasificación (Widdowson, comunicación personal, 1995). Es además el primer paso hacia la apreciación de lo desconocido, y posibilita el acceso a los niveles 4 y 5. Sin embargo, la mera acumulación de estereotipos ayuda a captar la otra cultura sólo de manera superficial, analizando y explicando desde afuera, es decir, desde el punto de vista del observador.

Las visiones estereotipadas se diferencian de la comprensión cultural genuina porque para que ésta tenga lugar es esencial tener actitudes de curiosidad, apertura y deseo de suspender la incredulidad y los juicios de valor con respecto a las creencias y las conductas de otras personas (Byram, 1997; Byram y Morgan, 1994; Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Mountford y Wadham-Smith, 2000). Debe existir además deseo de abordar lo extraño, reconociendo la importancia de comprender las manifestaciones de una cultura diferente en el contexto en el que se enmarcan (Shah, 2004). En este nivel esto no ocurre, y el abordaje es básicamente estereotipado.

Nivel 4. Percepción de la cultura C2 desde el marco de referencia de la cultura C2.

Este nivel implica la comprensión de la cultura C2 desde una perspectiva *insider*. La conducta de los otros es interpretada a la luz de sus propias normas culturales.

La conciencia acerca de los modos de comportamiento del Otro según sus propias normas culturales se consigue, en parte, a través de información respecto al mundo privado de ese Otro. Las percepciones que los miembros de otra cultura tienen de sí mismos hacen posible el acceso a sus códigos culturales, aun cuando influyen sobre la selección de contenido y la perspectiva adoptada por los ajenos a dicha cultura (*outsiders*).

Pueden analizarse diferentes áreas, en particular aquéllas directamente relacionadas con las experiencias de los miembros de una cultura (por ejemplo, el hogar, el trabajo, las comidas, la vestimenta, celebraciones y festividades, tradiciones, etc.). Existe la capacidad para describir fenómenos de la vida contemporánea en esta cultura y explicar las connotaciones y campos semánticos de palabras claves reveladores de esquemas culturales –siempre desde una perspectiva *insider*-. Sin embargo, en este nivel es posible obtener algo más que mera información en estas áreas, agregando niveles de descripción e interpretación a fin de posibilitar la identificación de los sistemas de valores, normas sociales y expectativas de los miembros de la cultura C2.

Nivel 5. Percepción de la cultura C1 desde la perspectiva de la cultura C2.

Esto significa captar la cultura C1 desde una perspectiva *outsider*. Este nivel implica conciencia sobre cómo se interpreta el comportamiento propio a través de los ojos de los miembros de otra cultura.

Se observa la capacidad de reconocer y articular las dificultades encontradas en el proceso de percibir una cultura desde adentro (nivel 4) (perspectiva *insider*), así como la capacidad de aceptar que la perspectiva cultural propia y los valores y expectativas propios influyen en las visiones que uno adopta. La descentralización en relación a los códigos culturales propios permite la toma de conciencia sobre su relatividad cultural. Uno es capaz de explorar las reacciones propias ante los comportamientos propios y ajenos, y es posible ponerse en el lugar del Otro por medio de la imaginación. En este nivel confluiría la "tercera perspectiva" de Kramsch (Kramsch 1993: 210) que permite adoptar no sólo una visión *insider* sino también *outsider* e híbrida en la comprensión de C1 y C2.

Existe aquí una actitud crítica y reflexiva, por lo que ya no se aceptan los hechos sin previo análisis crítico sobre su validez. Se va más allá de la descripción, se aprecia la diversidad y se exploran interpretaciones diferentes y alternativas en la representación de otra cultura.

Lo específico de la cultura propia se emplea para explicar aspectos de la otra cultura. Puede observarse de manera crítica la cultura y la sociedad propias, evaluándolas desde la perspectiva de la cultura C2, lo cual garantiza el distanciamiento crítico y la descentralización de las propias creencias. Observar las normas culturales propias a través de la mirada de un extraño facilita la comprensión de la manera en que un extraño podría reaccionar ante tales normas. Este nivel es crucial, por cuanto no puede haber negociaciones de significados compartidos o comprensión del mundo del Otro si no se intenta captar la relación entre la visión propia y las ajenas. La validez de la cultura C2 se reconoce y aprecia en sus propios términos.

El acceso a este nivel no es fácil. El dilema profundo que se da aquí es que este reconocimiento del Otro siempre implica también el fracaso para conocer a ese Otro (García Canclini, 2003). Ya he abordado en el capítulo 2 la noción filosófica de la existencia de un horizonte más allá del cual siempre hay algo que permanece opaco, inasequible y oscuro. Kamboureli (2000: 130) expresa: “El fracaso para conocer al Otro implica fracaso para adaptar los estereotipos existentes y fracaso para producir otros nuevos. Esto significa fracaso para asimilar al Otro a los discursos culturales y políticos que se apropian de sus diferencias. También significa fracaso para aceptar principios universales de buena fe, y fracaso para ver al Otro como una entidad completamente aprehensible.” Esta salvedad se hace eco de lo ya dicho en el capítulo 2 con respecto a la existencia de un horizonte, o un umbral, en la comprensión de la diferencia.

4.5. El Modelo de Comprensión Cultural en el análisis de datos

En la sección anterior se ha descrito el *Modelo de Comprensión Cultural* y se ha establecido su importancia teórica. Procederé a continuación a realizar una breve descripción del modo en que se ha utilizado este modelo como medida para el análisis de datos (para más detalles, véase capítulo 6).

Comencé asignando al menos dos niveles diferentes a cada respuesta textual y a cada representación visual. Primero, la elección fue exclusivamente entre los niveles 0 y 1. Estos niveles eran críticos, porque implicaban la percepción, o falta de ella, de elementos culturales (detalles culturales, similitudes, diferencias, siempre sobre la base de la propia cultura de los lectores). La percepción de los elementos diferentes o atractivos de una cultura dada fue

posible a través de la identificación de palabras clave y funcionó como un puente para acceder a los otros niveles del modelo (2, 3, 4 y 5).

En segundo lugar ubiqué las respuestas en uno de los niveles 2, 3, 4 o 5. Durante el proceso, descubrí que en realidad los participantes se desplazaban en una y otra dirección a lo largo del continuo de este modelo, no sólo entre los diferentes textos escritos que habían producido sino también en diferentes puntos del mismo texto (véase capítulos 8 y 9 con resultados). En otras palabras, explorar dónde se hallaban estos lectores en el continuo de este modelo reveló su abordaje dinámico y fluido en su comprensión de lo cultural en los textos utilizados como punto de partida en este estudio.

Como representación teórica de niveles de comprensión, he utilizado este modelo para analizar y explicar los datos recogidos (categorizando, mostrando conexiones dentro de los datos, etc.) (véase capítulo 7). Lo he utilizado además para mostrar los modos en que este modelo ha permitido manejar con éxito los datos recolectados, específicamente las respuestas textuales y las representaciones visuales. En este proceso, también han surgido las falencias que presenta el modelo a este respecto, algo de lo que me ocuparé en los capítulos 8 y 9 de resultados.

4.6. Algunas aclaraciones

Se imponen en este punto algunas aclaraciones. La más importante es que los modelos “pueden además representar la realidad de manera esquemática y simplificada” (Byram, 2009: 325). En otras palabras, ningún modelo lo explica todo, por lo que también el modelo propuesto en esta tesis resulta una simplificación. Además, siempre de acuerdo con Byram (2009), este modelo funciona como una herramienta descriptiva desarrollada sobre la base de análisis conceptuales. Sin embargo, en contraste con el modelo del hablante intercultural de Byram (2009) (enmarcado dentro de un modelo más amplio de competencia comunicativa intercultural), no hay nada prescriptivo en mi modelo. En otras palabras, no intenta enmarcar sus niveles como objetivos de enseñanza. Otra similitud con Byram es que este modelo no especifica las interrelaciones entre sus niveles: se limita a puntualizar que tales interrelaciones existen. En el capítulo 7 de análisis de los datos, y en los capítulos 8 y 9 de resultados, se describen estas interrelaciones tal como fueron observadas en los datos recolectados.

Por último, como ya he mencionado en este capítulo, he utilizado este modelo como medida de análisis, o en palabras de Byram (2009: 326), “de manera analítica, para determinar la presencia o ausencia de subcompetencias, y para predecir a partir de allí el éxito o fracaso de los sujetos en interacciones interculturales.” Aunque en mi modelo no se especifican competencias o subcompetencias, y recordando que el mismo tiene que ver con la comprensión cultural en la lectura en ILE antes que con interacción cultural, hay aquí una importante idea subyacente, y es que este modelo refleja el proceso de los lectores hacia su “éxito” relativo en la comprensión cultural en este contexto. Nótese las comillas en la palabra “éxito,” por cuanto enmarcado como está en concepciones socioculturales y constructivistas de la lectura en lengua extranjera, este estudio no respalda la idea de que el éxito o el fracaso en la lectura sean nociones sostenibles (véase capítulo 2 para más detalles). Además, que este modelo pudiera llegar a tener este uso potencial, es decir, que se lo pudiera utilizar para predecir, no significa que este estudio haya tenido tal intención. La naturaleza exploratoria e interpretativa de esta investigación ha sido ya suficientemente recalçada.

4.7. Conclusión

En este capítulo he descrito el *Modelo de Comprensión Cultural* diseñado especialmente a los fines de esta tesis. He analizado brevemente otros modelos relevantes existentes en la bibliografía, estableciendo útiles puntos de contacto y de partida en relación con este modelo propuesto. He destacado además los supuestos teóricos comunes detrás de todos estos modelos, en los cuales se apoya esta tesis.

Luego de la descripción de los cimientos teóricos de esta tesis en el capítulo 2, del análisis de la bibliografía en el capítulo 3 y de la descripción del *Modelo de Comprensión Cultural* en este capítulo, se ha allanado el camino para comenzar con aspectos específicos de este estudio. El siguiente capítulo se centrará en cuestiones vinculadas con los materiales utilizados en esta investigación, en tanto el capítulo 6 incluirá una presentación detallada de la metodología.

CAPÍTULO 5

MATERIALES: SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN

Introducción

Textos seleccionados

Motivación para la elección de los materiales

Selección de materiales: característica distintiva de este estudio

Elección del tema

Características textuales

Conocimiento previo

Perspectivas *insider*, *outsider* e híbrida en la representación de la otredad

Perspectiva y comprensión cultural

Sorpresa, novedad o anormalidad del contenido textual

Visión general de los textos seleccionados

Mi planta de naranja-lima

Cat's Eye

Desert Wife

Una limitación

Conclusión

Fragmento de *Mi planta de naranja-lima*

Fragmento de *Cat's Eye*

Fragmento de *Desert Wife*

5.1. Introducción

Este capítulo describe el proceso de selección de los materiales¹ utilizados en este estudio, es decir, los textos que sirvieron como punto de partida para la investigación de la comprensión cultural de los participantes. Está organizado de la siguiente manera. En primer lugar incluyo un fundamento para el uso de textos literarios narrativos en este estudio, con una consideración sobre las razones por las cuales mi selección de materiales constituye en sí misma una de las características distintivas de esta investigación. Luego exploro algunas cuestiones involucradas en la selección textual y describo el proceso de toma de decisión a este respecto. Considero específicamente los siguientes aspectos: elección del tema; características textuales; conocimiento previo; perspectivas *insider*, *outsider* e híbrida en la representación de la otredad; perspectiva y comprensión cultural; y sorpresa, novedad y anormalidad del contenido textual. Concluyo con una visión general de cada fragmento seleccionado. En el Anexo I incluyo un análisis detallado de los fragmentos seleccionados y presento algunas cuestiones centrales relacionadas con la lectura dominante de cada uno, en cuanto a sus aspectos culturales, que esperaba de parte de los participantes. Este análisis también incluye algunas consideraciones acerca de las dificultades de comprensión que podían ocasionar los fragmentos, desde el punto de vista de lo cultural.

Hago una salvedad desde el comienzo. Todo lo que se dice sobre el análisis de los textos seleccionados en esta tesis, y en particular en este capítulo y en el Anexo I, requiere ser comprendido dentro del debate sobre dónde reside el significado (abordado en el capítulo 2), y más específicamente, sobre dónde reside el significado en la lectura de textos literarios. En el campo de la crítica literaria, Allington y Swann (2009: 219) afirman que “un lector -‘el lector’- ha sido el centro de la crítica del siglo XX, lo cual es clave para su concepción de significado.” En este sentido, la idea subyacente en este capítulo de que la

¹ Los siguientes términos se usan indistintamente en esta tesis para referirse a estos materiales: textos, textos disparadores, selecciones textuales, fragmentos. Si bien son selecciones de novelas, el hecho de que son auto-contenidas permite la referencia a “textos” para simplificar la redacción.

noción de lectura dominante o interpretación preferida puedan existir en abstracto, o en un vacío cultural, resulta engañosa. La razón aquí podría ser que algunos críticos literarios (incluyéndome a mí misma por cuanto cumplí este rol en este capítulo en mis análisis de los fragmentos elegidos) “ignoran en ocasiones las condiciones de producción y consumo material de la literatura, por cuanto el lector en cuyos encuentros estos críticos ubican el significado no tiene ‘situación cultural específica’ - y de hecho, tampoco identidad particular -” (Allington y Swann, 2009: 220). Por contraposición, en los capítulos 8 y 9 de resultados y en el capítulo 10 con el análisis de un lector en profundidad resaltaré esta “situación cultural específica” (Allington y Swann, 2009: 220), que incluye “no sólo lo social y políticamente dominante en un estado o bloque de poder sino también las fluctuaciones y superposiciones de dominación de micro culturas en los planos regional, local, personal e incluso textual” (Jeffries, 2001: 341).

5.2. Textos seleccionados²

Se utilizaron tres textos literarios narrativos con un tema común (celebración de la Navidad). El contenido cultural de los fragmentos se presenta por medio de distintas perspectivas, básicamente la mirada de *insiders* o *outsiders* (incluyendo perspectivas híbridas) respecto de las culturas en cuestión. Un texto, escrito en español, presenta una realidad cultural familiar o cercana a la de los participantes, en un contexto brasileño, con una perspectiva autogeneradora, desde adentro, o *insider* (es decir, con un narrador participante de la celebración descrita y miembro de la cultura representada) (selección de *Mi planta de naranja-lima*, Vasconcelos, 1971: 39-43)³. Otro texto, escrito en inglés, presenta una realidad cultural distinta a la de los participantes, en un contexto estadounidense-canadiense, con una perspectiva *insider* (selección de *Cat's eye*, Atwood, 1998: 137-140). El tercer texto, también en inglés, presenta una realidad cultural completamente distante, al describir una celebración navideña de los indios navajos de Estados Unidos con una perspectiva externa, desde afuera, o *outsider* (es decir, con un narrador participante de la celebración descrita pero no miembro de la cultura representada) (fragmento de *Desert Wife*, Faunce, 1961: 173-181).

² Deseo traer la atención una vez más sobre las limitaciones asociadas a los conceptos de “cultura” (en singular, ver la discusión en el capítulo 2) y “lector” (tal como señalan Allington y Swann, 2009, en la sección anterior en este capítulo).

³ El fragmento es, en realidad, una traducción del portugués. Vasconcelos, J. M. de (1968). *Meu Pé de Laranja Lima*. São Paulo, Edicoes Melhoramentos.

El fragmento de *Mi planta de naranja-lima* tiene lugar en Brasil y retrata la celebración navideña de una familia de clase baja, narrada desde la perspectiva *insider* de Zezé, uno de los niños de la familia. Están presentes muchos elementos típicos de una celebración navideña de Brasil, tales como la mención de la Misa de Gallo, las campanas de la iglesia y los fuegos artificiales. Zezé describe la desazón de los miembros más jóvenes de la familia, decepcionados porque, a diferencia de los niños de las casas más ricas del pueblo, ellos no van a recibir regalos de Navidad. La percepción de tal desigualdad lleva a los personajes a cuestionar algunas ideas inherentes al cristianismo, como la creencia en la justicia e imparcialidad del Niño Jesús.

El fragmento de *Cat's Eye* tiene lugar en un contexto estadounidense-canadiense. La escena presenta una familia occidental, específicamente de Canadá, celebrando la Navidad. Se ha unido a ellos un visitante, un estudiante de biología de la India llamado Banerji. El entramado cultural es complejo, por estar Banerji, alumno del padre de la narradora, invitado a esta celebración. Ambas culturas, la canadiense-estadounidense y la hindú, confluyen y se entrelazan a través de la mirada de Elaine, narradora e hija del profesor. Se hallan presentes los elementos típicos de una celebración navideña en el contexto canadiense-estadounidense, tales como el pavo, la abundancia de comida, la nieve, los muñecos de nieve y el componente religioso. El lector se percata de la tensión cultural: el invitado ha sido colocado en un contexto en el que no comprende el significado de la reunión, y sólo puede interactuar cabalmente en una conversación cuando él y su profesor, el padre de la familia, hablan sobre biología y ciencia y utilizan lenguaje científico. Curiosamente, esta tensión sólo es percibida a través de la mirada de la niña de la casa, que es quien narra la historia, y el lector nunca logra estar seguro de si el visitante hindú se ha sentido así realmente.

El fragmento de *Desert Wife* tiene lugar en el contexto de una reserva indígena en los Estados Unidos y describe una celebración navideña en un contexto estadounidense nativo, presentada al lector a través de la mirada de la narradora, Hilda, y su compañero, Ken. Hilda y Ken son estadounidenses que trabajan en el lugar e introducen a los navajos en la idea de una celebración navideña, en la que se entrelazan la cultura estadounidense y la de los nativos. Faltan aquí los elementos típicos de una celebración navideña estadounidense. La narradora se ve confrontada por los códigos culturales de los navajos, que por ser diferentes a los de ella misma motivan su nostalgia y su añoranza de su tierra natal.

5.3. Motivación para la elección de los materiales

Hubo varias razones para realizar este estudio sobre la base de textos literarios narrativos, utilizados como un medio para investigar el tema central de esta tesis, es decir, la exploración de la comprensión cultural de los participantes en contextos naturales de lectura. Algunas razones fueron pragmáticas, otras teóricas. Comienzo por las pragmáticas.

Primero, el programa de estudios de la materia que enmarca esta investigación, Lengua Inglesa II, se centra en el uso de literatura, con atención exclusiva en el género narrativo. La producción de textos narrativos es un requisito de la materia. Todos los participantes ya habían cursado y aprobado la materia antes de la etapa de recolección de datos.

Segundo, estos participantes estaban muy acostumbrados a leer textos literarios narrativos y a responder a los mismos en todas las materias de Lengua y Literatura (incluyendo esta asignatura) a lo largo de las dos carreras (Profesorado y Traductorado) (de cinco años cada una) en esta universidad. Existen varios cursos obligatorios sobre literatura (literatura argentina, inglesa, de los Estados Unidos y varias otras) en ambas carreras. Además, quienes estaban inscriptos en el Traductorado tenían también cursos específicos de traducción literaria. Sobre esta base, es posible argumentar que la necesidad de competencia literaria en el género narrativo no se presentaría como un obstáculo para la comprensión cultural de los sujetos participantes en este estudio. Sin embargo, a pesar de que los alumnos contaban con este bagaje en literatura (en particular acerca de la narrativa) a través de sus años de escolaridad y de formación de grado, también es un hecho que a lo largo de su formación el análisis tendía a estar más orientado hacia lo lingüístico y lo literario que hacia lo cultural.

Tercero, la idea, arraigada tanto en el ámbito popular como en el académico, de que los alumnos prefieren y disfrutan la narrativa y la creencia acerca del poder motivador de los cuentos parecen convincentes, al menos desde lo intuitivo (Kamberelis y Bovino, 1999).

Cuarto, con orientación más teórica, debido a que los textos seleccionados eran narrativos, anticipé que las tareas requeridas (respuesta textual escrita y representación visual) estarían marcadamente orientadas hacia este género. Es importante señalar, por tanto, que muchos alumnos de lengua extranjera o segunda lengua ya poseen los requisitos relevantes para la

tarea narrativa, es decir, ya poseen el esquema retórico formal del cuento corto así como la capacidad de utilizarlo (Paris y Paris, 2003; Singer y Donlan, 1994; Strömqvist y Day, 1993). Los adultos, en particular, poseen los requisitos para la producción de cuentos y sólo necesitan adquirir una pequeña porción de la lengua extranjera para poder aplicar las estrategias ya adquiridas. Considerando que estos participantes dominaban muy bien el inglés, mi expectativa era que ya estarían equipados con estos requisitos. Este bagaje permitió controlar el efecto de la estructura retórica del texto para focalizar la atención en el esquema retórico de contenido, en particular su dimensión cultural, que es el objetivo de este estudio.

Quinto, el género narrativo tiene una correspondencia cercana con las experiencias diarias en situaciones contextuales específicas (Graesser et al., 1994). Tanto los textos narrativos como las experiencias diarias involucran personas que realizan acciones para lograr objetivos, obstáculos a estos objetivos, reacciones emocionales a los episodios narrativos, motivaciones fuertes y sentimientos poderosos (Bruner, 1986). Por consecuencia, es probable que los mecanismos de inferencia y las estructuras de conocimiento sobre el mundo que aparecen durante la comprensión de las experiencias de la vida diaria también aparezcan durante la comprensión de narraciones (Graesser et al., 1994) y viceversa. En este contexto, no existió motivo para suponer que los participantes iban a dejar de lado estos mecanismos interpretativos tan frecuentes en la vida diaria durante su lectura de los textos narrativos utilizados en esta investigación. Como contrapartida, lo que puede aprenderse de la interpretación que los participantes realizaron de las historias narradas en los textos podría ser relevante para saber más acerca de cómo estos participantes interpretan las historias de la vida diaria. Esta podría ser una línea de investigación susceptible de ser explorada en el futuro.

Sobre la base de este argumento, es decir, que la socialización narrativa a través del discurso oral de la vida diaria es significativa (Paris y Paris, 2003), muchos investigadores han sugerido que los géneros narrativos son más fáciles de aprender y más naturales que los géneros informativos (Kamberelis y Bovino, 1999) y que son centrales en la lectura principiante (Paris y Paris, 2003). Otro aspecto por tener en cuenta es que en general la educación formal privilegia el género narrativo, quizá porque la experiencia intersubjetiva que traen los niños y jóvenes a la escuela se apoya en la capacidad de organizar y comunicar la experiencia por medio de la narración (Bruner, 2002), todo lo cual contribuye

a su familiaridad (Byrnes, 2008; Duke, 2000; Kamberelis y Bovino, 1999). Esta familiaridad con el género específico me permitió suponer que las dificultades potenciales ocasionadas por el mismo serían poco frecuentes o que, dicho de otra manera, sería posible centrarme en la comprensión cultural de los participantes dentro del género.

Sexto, los textos literarios permiten a los lectores sacar a la luz los sentimientos y los pensamientos que guían los valores y las creencias de sus propios estilos de vida y facilitan la toma de conciencia sobre los mismos (Ooka Pang, Colvin, Tran y Barba, 1998). Los elementos estructurales de los cuentos y su organización están relacionados con el funcionamiento de los mismos en una cultura. Como explica Bruner (2002), las historias convierten la experiencia individual en colectiva y permiten leer las mentes de los otros al facilitar el acceso a las intenciones y estados mentales de los personajes. Por esta razón los cuentos cultivan el entendimiento personal e interpersonal mediante la exploración de aquello que motiva a los personajes, cómo interactúan y cómo sus objetivos y las maneras de alcanzarlos entran en conflicto, por ejemplo (Kamberelis y Bovino, 1999). Los géneros narrativos expresan inferencias sobre las creencias, actitudes, valores, motivaciones y objetivos de los seres humanos (Kamberelis y Bovino, 1999). La narrativa entonces se constituye en un modo ejemplar para el entendimiento (Gallie, 1964) así como en un instrumento cognitivo (Hexter, 1971) al resaltar la inteligibilidad retrospectiva por medio de la demostración de cómo los episodios posteriores fueron condicionados, provocados o facilitados por los anteriores.

Séptimo, las historias siempre son contadas desde una perspectiva en particular y es esto lo que permite la comprensión cultural dado que mostrar una determinada perspectiva revela a su vez otra (Bruner, 2002). La narración permite tomar conciencia sobre perspectivas alternativas, así como descentrar el pensamiento al ponerse en el lugar de Otro y comprender su realidad. En este sentido, la narrativa es poderosa ya que ayuda a los lectores a definirse a sí mismos, a construir puentes hacia los demás al ofrecerles contrastes con distintas perspectivas (Boyle y Peregoy, 1998; Joseph, 2005), y a comprender distintas visiones de la realidad (Burwitz Melzer, 2001). La información cultural presente en casi todos los elementos narrativos facilita el acceso a información rica en detalles culturales (Harris, 1999; Yakota, 1998), los cuales dan vida a un cuento y le ofrecen al lector una visión acerca de la vida en la cultura sobre la cual está leyendo (Eliggi y Germani, 2005; Marianne, 2007; Yakota, 1998). La literatura brinda “este salto imaginativo que permitirá a

los estudiantes imaginar culturas diferentes de la propia” (Kramersch, 1995: 85) y puede por tanto “ser utilizada para desarrollar un entendimiento de la otredad” (Burwitz Melzer, 2001: 29; Matos, 2005). Los detalles culturales están dados por los modelos del mundo que se presentan, por lo que dicen y hacen los personajes, por los problemas que ocurren y las soluciones que se sugieren. Como dice Bruner (2002: 31), “la narración es constitutiva de la vida cultural.” Las historias muestran patrones culturales en tanto marcan lo que se espera de los individuos como miembros de una determinada cultura, pero también muestran la transgresión a la norma haciendo memorables ambas, la norma y la transgresión. En este aspecto, el argumento aquí es que la narración permite la apertura necesaria para la comprensión cultural.

En estrecha conexión con lo anterior, Carter (2010: 116) se refiere a “la autenticidad primaria de los textos literarios así como del hecho de que los usos más imaginativos y con mayor poder de representación del lenguaje podrían estar imbricados en producciones con fines más utilitarios.” Esta autenticidad contribuye a la alta validez ecológica del estudio reportado en esta tesis, ya que “los cuentos posibilitan una investigación del uso contextualizado del lenguaje” (Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit, 2003: 299). Además, Marianne (2007) llevó a cabo un análisis comparativo del racismo en dos versiones de *The Clay*, la versión original y una versión modificada y simplificada. Diez alumnos de inglés como segunda lengua en escuelas secundarias en una ciudad de Nueva Zelanda estudiaron en detalle ambas versiones. Sobre la base de datos de discurso áulico, los resultados mostraron que los alumnos fueron incapaces de percibir los temas del racismo y los prejuicios en la versión modificada. En este sentido, Marianne (2007) ofrece respaldo adicional para el uso de textos literarios narrativos auténticos (sin modificar) en esta tesis. Por contraposición, la revisión de la bibliografía en el capítulo 3 ha revelado el predominante empleo de textos breves, artificiales, manipulados con fines experimentales en la mayoría de los estudios analizados. Como mencioné en el capítulo 3, la autenticidad del material literario utilizado aquí constituye una de las características distintivas de esta investigación.

Es interesante notar que lo que postulo aquí, es decir, las ventajas de la literatura para el desarrollo de la comprensión de la otredad, ha sido propuesto asimismo por investigadores de otras disciplinas. Por ejemplo, en la psicología, Allport, en una discusión sobre los prejuicios (véase capítulo 2), sostiene que un método que podría ser efectivo en el

tratamiento del prejuicio es el “método de la experiencia vicaria” (Allport, 1954: 523), que implica exponer a los sujetos a obras literarias a fin de fomentar la identificación con miembros de exogrupos minoritarios. Según el autor, la ficción literaria es una opción particularmente beneficiosa en programas interculturales.

Por último, la centralidad de lo cultural en la narrativa significa también que los cuentos son vehículos particularmente buenos para hacer que lo extraño parezca familiar. Este proceso de familiarización con lo diferente, lo peculiar y lo exótico es necesario para que haya comprensión cultural (véase capítulo 4 sobre el *Modelo de Comprensión Cultural*). La narración presenta el gran desafío de encontrar nuevos problemas, es decir, muestra al lector la realidad que ya conoce con un extrañamiento que hace que vea con nuevos ojos aquello que le resultaba familiar (Moreiras, 1991). Siempre ocurre algo distinto de lo que el lector espera. La narración permite nuevas formas de resolver problemas y de mirar la realidad. Esto requiere imaginación, algo que la narrativa estimula, en particular en la literatura infantil y juvenil, donde las imágenes que acompañan al texto son significativas (Arizpe, 2001; Pope Edwards y Mayo Willis, 2000). La integración de información textual y visual está relacionada con la comprensión, la integración y el aprecio de lo que se lee (Pope Edwards y Mayo Willis, 2000; Sadoski y Paivio, 2004) y ayuda a este proceso de extrañamiento en que lo que ocurre desafía aquello que el lector espera. Esta posibilidad de apertura a otras alternativas, a otras posibilidades, permite precisamente la comprensión cultural.

5.4. Selección de materiales: características distintivas de este estudio

El uso de textos naturales, auténticos, es decir, no modificados con fines experimentales, es una de las características distintivas de este estudio. Ésa es la razón por la que los fragmentos seleccionados en esta tesis resultaron ser considerablemente más extensos cuando se los compara con los utilizados en otras investigaciones. La revisión bibliográfica en el capítulo 3 reveló que los materiales generalmente utilizados en la mayoría de los estudios analizados eran extremadamente breves (por ejemplo, entre doscientos cincuenta y quinientas palabras, entre diez y cuarenta líneas, con un solo caso en que se usó un texto de una página completa). En esta tesis los textos seleccionados tienen una extensión de una a tres páginas. El tema de la longitud es consistente con el hecho de que este estudio investiga la comprensión cultural de textos en contextos naturales de lectura. Dicho de otro

modo, el objetivo es investigar qué impacto tiene la diferencia cultural en la comprensión general, más específicamente cómo los lectores abordan los aspectos culturales dentro de su proceso de lectura de un texto auténtico. La línea de pensamiento aquí es que los lectores, a menos que sus propósitos estén atados a la búsqueda de información específica, en general leen materiales más extensos, especialmente cuando se trata de literatura. Además, por todo lo expuesto anteriormente, consideré que modificar experimentalmente los textos y abreviarlos para centrar la atención en ciertos aspectos culturales de interés resultaba inapropiado.

Sumado a esto, el hecho de que se utilizaron textos auténticos en contextos naturales de lectura distancia a este estudio de otros igualmente interesados en la comprensión cultural. Pienso en estudios que investigan la experiencia intercultural en el contexto de estancias de estudio en el exterior. En estas investigaciones, los textos utilizados se llaman incidentes o incidentes culturales (Cohen et al., 2003; Paige et al., 2002, 2006; Paige, 2009, comunicación personal; Petri, 1995; Steglitz, 1993). Se diferencian de los textos que he elegido en que dichos incidentes culturales presentan una interacción entre dos o más interlocutores (en forma de diálogos escritos) en la cual algo ha fallado. Los participantes en estos estudios deben explicar qué ha salido mal y por qué. Estos incidentes son un fenómeno distinto a mi interés en cómo las personas comprenden un texto que es diferente desde el punto de vista cultural porque centran su atención en aspectos culturales específicos y pre-determinados. En consecuencia, consideré que la noción de incidente como una ejemplificación del modo en que las personas leen textos narrativos literarios era inadecuada a los fines de este estudio.

5.5. Elección del tema

Elegir el tema de los textos a utilizarse como punto de partida constituyó un problema. Si bien el tema es un aspecto fundamental en relación con la comprensión de un texto, depende más del conocimiento previo y de la capacidad de razonamiento de los lectores (Singer y Donlan, 1994) y es más susceptible de verse afectado por su experiencia individual y su bagaje cultural que cualquier otro aspecto de la estructura narrativa (Oller 1995). En general, la técnica típica para generar el uso de esquemas de contenido cultural específico es mediante la selección de temas distintos (Anderson, 2004). Aquí los textos elegidos tenían un tema común, la Navidad, con distintas perspectivas. A grandes rasgos,

entonces, el esquema de contenido era compartido por los tres textos. Otro motivo para optar por un tema común fue que esto activaría ciertos conceptos relevantes en la memoria (Mannes, 1994). Al mismo tiempo, sin embargo, precisamente porque los participantes leyeron más de un texto que sustentaba un mismo esquema, podían aparecer intrusiones (en las tareas de respuesta textual y representación visual) acerca de la Navidad, derivadas del esquema general de la celebración así como de los fragmentos leídos anteriormente (Bower, Black y Turner, 1994). Por último, elegí el área de las celebraciones y rituales, la Navidad en particular, porque siendo un hecho cultural en sí mismo, garantizaba la presencia de elementos culturales tanto explícitos como implícitos.

La búsqueda de un texto apropiado en español fue particularmente ardua pues el mismo debía cumplir con varios requisitos adicionales, si bien ninguno comprometía su familiaridad cultural: este texto debía incluir algún elemento religioso típico de la celebración navideña en Argentina; debía presentar un cierto grado de dificultad para evitar su transparencia absoluta; y debía presentar, por el mismo motivo, un nivel aceptable (no excesivo) de elementos facilitadores de la predicción. Un texto sin dificultades, es decir, con estabilidad total y alta predictibilidad, no era deseable ni posible ya que ningún texto puede explicitar todas las conexiones (De Beaugrande, 1981). Se incluyen más detalles sobre estas cuestiones en el análisis del fragmento al final de este capítulo y en el Anexo I.

5.6. Características textuales

Teniendo en cuenta que una estructura narrativa bien organizada (con patrones problema-solución, causa-efecto, etc.) facilita el recuerdo de información (Bower, Black y Turner, 1994; Oller, 1995), un elemento determinante en la elección de los textos fue la calidad de su estructura (es decir, la presencia de personajes delineados, un contexto definido, un tema claro, episodios narrativos claros, resolución, etc.). Igualmente determinante fue la presencia de elementos que hacen que un texto sea menos abstracto y estimulan el interés cognitivo (como ejemplos, imágenes, descripciones, analogías, comparaciones, emoción, metáforas, vocabulario vívido, información contextual, etc.).

Anticipé que la estructura de los textos seleccionados ayudaría a los participantes a dirigir su atención hacia la información textual relevante y activar búsquedas en la memoria, con la activación selectiva de su conocimiento previo, ya fuese parcial o totalmente -si bien

existen, por supuesto, diferencias individuales en la capacidad de los lectores de activar dicho conocimiento- (Allen et al., 1994; Allington, 1994).

Las cuestiones relacionadas con la perspectiva, mencionadas anteriormente, llevaron al análisis de otros temas vinculados con la selección de materiales, como la extensión, el estilo, los detalles de la estructura retórica, la transparencia lingüística y la complejidad lingüística, entre otros. Es posible afirmar que los tres textos eran complejos por diferentes motivos y que todos los participantes fueron ayudados por distintos aspectos de los fragmentos, como la perspectiva *outsider* en *Desert Wife*, o la perspectiva *outsider* de Elaine en relación con la cultura de Banerji en *Cat's Eye*, por ejemplo. El punto, sin embargo, es que ningún investigador puede mantener todos los factores constantes desde ningún punto de vista, cualquiera sean los textos que se elijan, especialmente cuando, como en el caso de esta tesis, se utilizan textos naturales, auténticos, no modificados con fines experimentales (véase capítulo 6 para más detalles acerca del uso de textos no modificados con fines experimentales).

5.7. Conocimiento previo

Los textos seleccionados contenían información que los participantes podían relacionar o contrastar de alguna manera con su conocimiento previo y sus experiencias propias. Esta conexión potencial con su conocimiento previo era fundamental ya que constituía el punto de acceso a los textos. En el caso de *Mi planta de naranja-lima*, estos elementos atravesaban el fragmento e incluían referencias a la comida, la luz, la tristeza, los regalos, la pobreza, etc. El texto incluía contrastes explícitos, con los cuales los participantes podían relacionarse desde cualquier perspectiva, tales como familias ricas – familias pobres; abundancia de comida – escasez de comida; bien – mal; felicidad – tristeza; fuegos artificiales – silencio, soledad; regalos – falta de regalos. Estos contrastes nos recuerdan la importancia de las nociones de diferencia y visibilidad cultural en la comprensión cultural (abordadas en el capítulo 2). Además, la prevalencia de divisiones binarias o polaridades en este texto implicaba que los participantes serían capaces de responder a esas oposiciones a través de sus propias perspectivas, y al hacerlo estarían creando sus propios terceros espacios híbridos en la comprensión de la otredad (tema abordado asimismo en el capítulo 2).

En el texto sobre la celebración estadounidense-canadiense, los contrastes recurrentes entre las culturas estadounidense-canadiense e hindú en diferentes áreas de la vida diaria posibilitaban que los participantes encontrasen, durante la lectura, sus propias conexiones, desde el punto de vista de sus propias culturas. De nuevo operan aquí las nociones de diferencia, visibilidad, tercer espacio e hibridez, porque las perspectivas retratadas en el texto con respecto a las culturas estadounidense e hindú estarían necesariamente mediadas por las perspectivas de los participantes. Algunas de las áreas de divergencia entre ambas culturas, tal como las visualiza la narradora Elaine, incluían, entre muchas otras, la naturaleza (jugar con la naturaleza, los tomates cuadrados, los gatos sin pelaje), el clima (la nieve), la comida y los hábitos alimentarios (pavo, cortar el pavo, jugo de arándanos, puré de papas, ensalada de gelatina) y las costumbres navideñas (juntarse alrededor de la mesa, cortar el pavo, adecuación de los temas de conversación). El entramado cultural en este texto era claramente complejo. Me ocuparé de esta cuestión más en detalle en el análisis de este fragmento en el Anexo I.

Por último, el texto de los navajos presentaba, en forma más o menos explícita, las siguientes áreas de dicotomía, con las cuales los alumnos podrían vincularse: reserva indígena- civilización/sociedad; reserva de vida silvestre – gente de la ciudad, gente blanca; celebración comunitaria- celebración íntima; lo religioso y lo pagano; los roles de género en la vida familiar y comunitaria; los hábitos alimenticios; las costumbres en las actividades comerciales; los hábitos culinarios; etc.

Otro punto de contacto o de encuentro con las vidas de los participantes en los tres textos podría ser la percepción de que la ausencia de un sentido de pertenencia puede probablemente ser universal, es decir, el sentimiento de alienación, de no pertenencia, que los individuos probablemente experimentan en algún momento de sus vidas. Los participantes podían compartir este sentimiento con Zezé (por los motivos que fueren), con Elaine, con Banerji, y por qué no, con la misma Atwood; también con los navajos y con la propia Hilda, la narradora, en diferentes puntos de la historia. Es importante recordar aquí que estos participantes eran adultos jóvenes (de aproximadamente veinte años) que estaban en un proceso continuo de construcción y re-construcción de distintos aspectos de sus identidades. Más allá de algo tan complejo como las cuestiones de identidad o las identificaciones sociales, los tres textos hacen presente otro punto de contacto posible, como es la complejidad de las relaciones humanas independientemente de la cultura en la

que uno viva, en especial las relaciones familiares. En este sentido, las reuniones familiares o comunitarias en ocasión de la Navidad siempre pueden transformarse en un escenario en el que se manifiesten ciertos conflictos.

Todos estos aspectos (entre otros) en los tres textos permitirían a los participantes establecer conexiones con su conocimiento previo y/o con lo que imaginasen sobre una celebración navideña en cada contexto, contribuyendo así a que resultaran interesantes y a despertar su curiosidad como lectores.

5.8. Perspectivas *insider*, *outsider* e híbrida en la representación de la otredad

También existía la posibilidad de seleccionar textos con una perspectiva *insider*, es decir, con un narrador participante de la celebración descrita y miembro de la cultura representada; o bien con una perspectiva *outsider*, es decir, con un narrador participante de la celebración descrita pero no miembro de la cultura representada. Esta elección era crucial ya que las perspectivas *insider-outsider* (que siempre implican también perspectivas híbridas), a través de la diferencia en voz, pueden determinar cómo los lectores percibirán la cultura en cuestión (Yakota, 1998). Abordaré de nuevo la cuestión de la perspectiva en mis comentarios sobre cada texto, hacia el final de este capítulo y en el Anexo I.

Otro aspecto en relación al tema es la perspectiva a través de la cual un lector accede a un texto, en particular a su contenido cultural. Las perspectivas de los lectores en cuanto a su acercamiento a esta dimensión cultural de la lectura en ILE constituyen un elemento central en el *Modelo de Comprensión Cultural* (descrito en el capítulo 4).

El tema de la perspectiva dio lugar a una cuestión metodológica importante. El hecho de que el fragmento de los navajos tenía una perspectiva diferente a la de los otros dos (*outsider* y no *insider*) complicaba la situación. Durante la etapa de análisis de los datos nunca podría saber con certeza si algunos de los aspectos culturales del texto resultaban más o menos comprensibles porque los lectores habían sido ayudados por la perspectiva *outsider* (de observadora) proporcionada por Hilda, la narradora. En este punto, consideré la posibilidad de encontrar un texto acerca de un acontecimiento navajo escrito por un *insider*. De este modo, tendría tres textos en un continuo, los tres con distinta familiaridad-extrañeza relativa y los tres con la misma perspectiva *insider*. En un extremo ubicaría un texto en el que

los lectores tuvieran que comprender algo que no fuera comparable o que no existiera bajo ninguna forma en su propio contexto, como por ejemplo una descripción, desde una perspectiva *insider*, de un acontecimiento navajo completamente diferente (no la Navidad). Comencé a buscar otros temas para los cuales pudiera conseguir una perspectiva navajo *insider*, como nacimientos, rituales de muerte y otros, pero abandoné la búsqueda rápidamente por los motivos que menciono a continuación.

Mientras consideraba esta posibilidad, varios obstáculos me obligaron a descartarla. Uno era la cuestión de las comparaciones textuales, o dicho de otro modo, el hecho de que uno desearía tener el mayor control posible sobre la mayor cantidad de factores relacionados con la selección textual, en todos los textos elegidos. Los aspectos más obvios aquí eran la estructura retórica de contenido y de organización. Elegir un texto con un tema distinto al de la Navidad significaba que los textos seleccionados tendrían esquemas de contenido diferentes. Sumado a lo anterior, hubiera sido extremadamente improbable encontrar una historia de Navidad navaja y con una perspectiva *insider*, simplemente porque los navajos no celebran la Navidad.⁴ En cualquier caso, este texto probablemente hubiera tenido que ser una traducción al inglés de algo originalmente escrito para una audiencia *insider*. Las traducciones, sin embargo, son problemáticas en los estudios de comprensión cultural como éste ya que agregan un nivel de interpretación de la cultura en cuestión, el del traductor.

⁴ Contacté al *Native Information Center* en los Estados Unidos y pregunté por literatura navaja en este tema de Navidad. Me informaron que, hasta donde conocen, no existe un retrato de la descripción de la Navidad de Hilda Faunce, autora de *Desert Wife*, contada por un navajo. Me brindaron un listado de literatura sobre la historia y tradiciones de los Navajos, muchas contadas por Navajos. Sin embargo, los problemas relacionados con los esquemas formales de contenido y esquemas de estructura retórica que menciono en este capítulo eran pertinentes en todos los casos.

Lo más cercano a lo que estaba buscando era un libro electrónico que incluye una sección escrita por Joseph Gray titulada "Navajo Christmas Celebrations" (pp. 47-50). El escritor es indudablemente Navajo, pero el texto no tiene las características de la perspectiva *insider*. Por momentos, incluso, se asemeja al texto de Faunce. A grandes rasgos, entonces, mi búsqueda de una narración navaja de una celebración navideña que fuera más apropiada a la que tenía resultó infructuosa.

Driskill, J. L. (Ed.) (1997). *Christmas Stories from Around the World: Honoring Jesus in Many Lands*. Pasadena, California. Hope Publishing House. Visitado el 29 de octubre de 2009.
http://books.google.com/books?id=hbaGZuHtiKkC&pg=PA47&lpg=PA47&dq=Navajo+Christmas+stories&source=bl&ots=831KI4gKe&sig=EYfv316GpIqW2nAyg4VE-Tskpw&hl=en&ei=dQsDSouSEY3flQeol_TfBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2#PPA48,M1

¿Cuántos niveles tendría un texto navajo con estas características, por ejemplo? El del narrador; la comprensión e interpretación que el traductor hace de la visión del narrador; mi lectura como investigadora y analista textual; y luego las interpretaciones de los participantes. Era importante evitar más complejidad en este punto.

La razón principal fue mi interés por emplear estos tres textos porque ya había realizado otras investigaciones sobre esta base, y el uso de los mismos fragmentos me permitiría conectar los resultados de esta tesis con los de estudios anteriores, los cuales estaban enmarcados en el mismo contexto (el mismo país, la misma ciudad, la misma universidad) y con un perfil similar de participantes (véase capítulo 8 de resultados). Ya mencioné en el capítulo de análisis de la bibliografía la escasez de estudios relevantes en el campo de la lectura en ILE y comprensión cultural en Argentina y América Latina (donde el inglés es de hecho una lengua extranjera; contrastar con España). Más específicamente, y según mi conocimiento, no existen otros estudios que hayan investigado este tema con esta población universitaria en particular (es decir, futuros profesores y traductores de inglés) en ninguna otra universidad pública nacional en el país. Esta tesis se distancia de todos mis anteriores proyectos de investigación en el marco teórico que adopta (perspectivas socioculturales sobre los esquemas) así como en varios otros aspectos metodológicos (instrumentos de recolección de datos, medidas de análisis y variaciones importantes en los procedimientos de recolección y análisis de los datos) (Porto, 2010 b, 2009 a, c, d, 2008 a, 2005, 2003 b, c, 2001 c, entre otros). Describo estas modificaciones en detalle en el capítulo de metodología (capítulo 6) y he presentado las conclusiones generales de estos proyectos de investigación previos en el capítulo 3. En todos los casos, lo que permaneció constante fueron los textos que sirvieron de disparador y más globalmente, los cimientos y supuestos teóricos de la investigación (Porto, en prensa, 2010 a, 2009 a, b, c, 2008 a, 2007 b, 2001 a, 2000, entre otros). El hecho de que esta tesis utilice los mismos fragmentos que en otros estudios anteriores asegura conexiones e interrelaciones interesantes en este contexto particular.

5.9. Perspectiva y comprensión cultural

Esta cuestión de perspectiva trae a la superficie muchos aspectos relevantes a la comprensión cultural en relación con la narrativa y por lo tanto relevantes a este estudio. En la década de 1950, los textos narrativos fueron empleados en la comprensión histórica como si se tratase de medios transparentes para contar la “verdad real” sobre el pasado, convirtiéndose en una

forma de conocimiento. Con el énfasis en el contexto, el análisis narrativo ubica factores potencialmente discretos dentro de conjuntos más amplios de relaciones en lugar de aislarlos como variables separadas (Mink, 1966). De esta manera promueve el entendimiento de lo que sucedió en un lugar y tiempo específicos y bajo ciertas circunstancias particulares. Esta relatividad y especificidad contextual es igualmente esencial en la comprensión cultural.

Para este estudio el tema de la perspectiva tiene además una implicancia metodológica importante, considerando las posibilidades, ya descritas, que se manejaron para controlarla. White (1973) argumenta que desde el momento en que se elige una forma particular de discurso (y no otra), ésta determina el conocimiento (histórico o de cualquier tipo) posible tanto por lo que incluye como por lo que excluye.

Gallie (1964) compara al lector de narrativa con el espectador de un juego de azar. Tanto los lectores como los espectadores tienen distintos grados de conocimiento, percepción e inteligencia y ninguno interpretará el juego de la misma manera. Seguir una historia significa en gran medida aprehender la acción humana, con lo que el lector debe tener la capacidad de percibir las intenciones, los deseos y los pensamientos de los personajes. Muchas veces los lectores se identifican tanto con un personaje de una historia que se ponen en su lugar y experimentan sus mismos sentimientos. Otras veces, permanecen como observadores alejados e inactivos. El autor afirma que los buenos lectores oscilan constantemente entre sus propias posiciones y las de los personajes. Los lectores tienen una doble visión que va y viene constantemente hacia ellos mismos y hacia los personajes. Razones similares a estas (mencionadas al comienzo de este capítulo) a favor del uso de la literatura para la comprensión intercultural han sido ofrecidas por Bredella (2000, 2003), Burwitz Melzer (2001), Matos (2005) y otros.

Rosaldo (1993) va más allá al cuestionar la idea de que sea posible decir que los protagonistas (en una historia o en la vida real) participan en un mismo acontecimiento social. Los personajes de los cuentos pueden interpretar los incidentes centrales de la vida diaria de manera muy diferente y pueden no estar de acuerdo en qué disparó una secuencia de episodios o quién estuvo involucrado. Lo mismo ocurre con los individuos en sus vidas diarias, y también con los lectores. Este tema del punto de vista o perspectiva es, por tanto, complejo y a la vez inevitable. Tanto Gallie (1964) como Hexter (1971) coinciden en que

las historias oscilan continuamente de la perspectiva del observador a la de los participantes y viceversa, aunque difieren en lo que distingue a ambas perspectivas. Gallie (1964) enfoca la atención en el lector y deja de lado la interacción entre la cercanía de la identificación apasionada y la distancia de la observación. Hexter (1971) da prioridad a la posición del escritor y enfatiza la interacción entre la incertidumbre futura y la certidumbre pasada. Los personajes se encuentran a medio camino, mirando al futuro sin conocimiento de cómo serán las cosas.

Ricoeur (1984) también remarca la dificultad del concepto de punto de vista o perspectiva. Según él, en la narrativa social los protagonistas están tan atrapados en el fluir de los sucesos que no son narradores confiables. Mink (1966) argumenta que puede existir más de una descripción de un mismo acontecimiento, todas verdaderas pero referidas a distintos aspectos del mismo hecho o describiéndolo con distintos grados de generalidad. Lo que toda esta discusión revela es la dificultad de definir y controlar la noción de punto de vista o perspectiva en este estudio. Lo que pude hacer como investigadora es ser consciente de estas consideraciones durante la etapa de análisis de los datos.

5.10. Sorpresa, novedad o anormalidad del contenido textual

Un factor importante relacionado con el conocimiento previo es el hecho de que el interés de los lectores en un determinado material de lectura depende, hasta un cierto punto y entre otros aspectos, de su grado de novedad o sorpresa. Wade et al. (1999) han argumentado que los lectores estarán interesados en leer material que consideren nuevo o diferente. Desde esta perspectiva, un texto completamente familiar y predecible no resultará interesante. Los griegos utilizaban una palabra específica para expresar lo que paraliza nuestra comprensión: el *atopon*, que significa algo a-tópico, no localizado, algo que no encaja completamente en nuestras expectativas de comprensión y que por eso desconcierta (Gadamer, 1992). El esfuerzo de comprensión empieza de esta manera, es decir, cuando un lector encuentra algo que le resulta extraño, provocador, perturbador o desorientador. El asombro, el desconcierto y la incompatibilidad con las expectativas pre-esquemáticas de nuestra orientación en el mundo nos hacen pensar. Estos sentimientos (que son relativos) invitan a los lectores a avanzar hacia formas más profundas de conocer y comprender.

Describo a continuación mi fundamento en cuanto a la importancia de este aspecto en el proceso de selección de los materiales utilizados en esta investigación, y argumento que los textos seleccionados tienen el potencial de permitir este tipo de comprensión más profunda, esencial en la comprensión cultural, que es el centro de este estudio.

Bernhardt (1991) ha sugerido que en general los lectores recuerdan sucesos o acontecimientos específicos cuando constituyen excepciones a sus reglas, o bien cuando tienen un significado emocional dramático o poderoso. Lo que sabemos del mundo es el resultado de nuestras experiencias en él, y es aquí donde el conocimiento previo tal como se mencionó antes cumple un papel importante. Sin embargo, aunque es posible comprender (en el sentido más amplio de la palabra) únicamente en relación a lo que ya sabemos, vivimos en un continuo estado de anticipación. Esto significa que anticipamos y predecimos de manera inconsciente, permanente y eficiente (Bernhardt, 1991) y sólo nos damos cuenta de ello en la medida en que nuestras anticipaciones y predicciones se ven violadas o contradichas. Cuando nuestras predicciones fallan durante la comprensión, nos sorprendemos.

El hecho de que los tres textos ofrecieran diferentes visiones de la Navidad en distintos contextos respondió a la necesidad anterior de evitar la familiaridad, transparencia y predictibilidad completas. El texto en español ofreció una celebración navideña incongruente con una celebración típica en el contexto sociocultural específico de los participantes. El texto mostraba otra faceta de la Navidad: una celebración extremadamente pobre y triste, con un componente religioso que cuestionaba la concepción y la visión católica dominante en Argentina. En el texto de Atwood, por ejemplo, la novedad está materializada en la presencia de un invitado extranjero en la celebración, con detalles culturales ricos en relación con la comida, las costumbres navideñas, los contrastes entre las culturas estadounidense-canadiense e hindú y las anécdotas referidas a la manipulación de la Naturaleza (pavos con cuatro patas, tomates cuadrados, cría de pollos y gatos sin pelaje), entre otros. La variedad y multiplicidad de episodios y elementos atractivos en el texto de los navajos (danzas, lucha, carreras, cocina, vestimenta, fuegos, música) presentaban un mundo vívido e inusual. Según Wade et al. (1999) y Bernhardt (1991), todo esto fue fundamental para generar el interés de los participantes en los fragmentos seleccionados.

Contraria y simultáneamente, ambos autores también sugieren que una situación demasiado extraña o impredecible no generará mucho interés. En este sentido, era posible que las tres Navidades fueran percibidas como demasiado atípicas o anormales, requirieran un esfuerzo excesivo para ser comprendidas y resultaran poco interesantes, debilitando en consecuencia la comprensión. La hipótesis que se mantiene aquí es que los mundos vívidos e inusuales presentados en los tres fragmentos neutralizarían los posibles efectos negativos que la sorpresa o extrañeza de su contenido podrían producir. Además, si bien no es necesario incluir detalles atractivos para generar interés, en general los lectores juzgan como importante e interesante la información de tipo sensacional (Maccabe y Peterson, 1990), información que abundaba en los tres textos.

5.11. Visión general de los textos seleccionados

A continuación presento una visión general de los textos seleccionados. Análisis más detallados pueden leerse en el Anexo I. Parte de los análisis de los fragmentos que incluyo tanto en este capítulo como en el Anexo I han sido publicados en Porto y Barboni (2009 a, b). Los textos utilizados como disparador aparecen al final de este capítulo y en el Anexo I, para conveniencia del lector. Esta visión general necesita ser enmarcada dentro de la salvedad mencionada al comienzo de este capítulo.

5.11.1. Mi planta de naranja-lima (Vasconcelos, 1971:39-43).

Este fragmento, escrito en español, presenta una realidad cultural relativamente cercana a la de los participantes. Describe una celebración navideña en Brasil con una perspectiva *insider*, es decir, con un narrador participante de la celebración descrita y miembro de la cultura representada en el texto. Aunque el texto presenta una celebración similar a la de este país (incluyendo el aspecto religioso), ofrece cierto grado de dificultad ya que la celebración no es prototípicamente Argentina. El texto presenta una visión más amplia de la Navidad, aplicable al contexto latinoamericano. El hecho de que el fragmento ofrece la visión de una familia pobre de Brasil significa que su abordaje podía resultar problemático para alumnos universitarios de clase media en Argentina.

5.11.2. *Cat's Eye* (Atwood, 1998: 137-140).

Este fragmento, escrito en inglés, presenta una realidad cultural distinta a la de los participantes, en un contexto americano-canadiense. Describe la celebración navideña de una familia canadiense con una perspectiva *insider*. El entramado cultural es complejo, por estar Banerji, alumno del padre de la narradora, invitado a esta celebración. Ambas culturas, la canadiense-estadounidense y la hindú, confluyen y se entrelazan a través de la mirada de Elaine, narradora e hija del profesor. Se hallan presentes los elementos típicos de una celebración navideña en el contexto canadiense-estadounidense, tales como el pavo, la abundancia de comida, la nieve, los muñecos de nieve y el componente religioso.

Los participantes tenían cierta familiaridad con la cultura representada en *Cat's Eye* tanto a través de su contacto con el idioma inglés en sus carreras universitarias como mediante la penetración de dicha cultura en la propia cultura nacional y por tanto en la vida cotidiana de estos estudiantes (en forma de películas, TV, arte, literatura, música, Internet, carteles en la vía pública, publicidades, periódicos, medios de difusión, etc.). De cualquier manera, anticipé que el fragmento presentaría dificultades por la descripción de aspectos distantes y específicos desde el punto de vista cultural.

En cuanto a los fragmentos de *Mi planta de naranja-lima* y *Cat's Eye*, también anticipé que la contribución de la perspectiva *insider* de ambos textos en la comprensión cultural de los participantes sería limitada por distintas razones. Primero, el abordaje cultural por medio de esta perspectiva se plasma a través de los ojos de un *insider*, miembro de la cultura representada. Esto necesariamente implica la presencia de información cultural encubierta e implícita, así como supuestos culturales, por el simple hecho de que un *insider* no necesita explicitar los valores asociados a sus comportamientos a menos que haya una razón poderosa para hacerlo. La visión que esta perspectiva ofrece está mediada por las percepciones propias del *insider* que la ofrece, lo que agrega un elemento de subjetividad inevitable a la presentación. Segundo, debido a lo anterior, la perspectiva *insider* se limita al plano descriptivo sin profundizar en el plano explicativo en relación con la visualización del contenido cultural, lo que dificulta el acceso al mismo. Por último, esta perspectiva no aborda el plano interpretativo, es decir, no intenta interpretar las percepciones y representaciones del *insider* sobre la cultura en cuestión. Dicho de otro modo, los lectores deben interpretar las acciones y comportamientos de los personajes así como el contenido

cultural del texto sin la guía que proporcionaría la presencia de valores y creencias culturales explícitos.

5.11.3. *Desert Wife* (Faunce, 1961: 173-181)

Este texto presenta una realidad cultural completamente distante, al describir una celebración navideña de los indios navajos de Estados Unidos con una perspectiva *outsider*, es decir, con un narrador participante de la celebración descrita pero no miembro de la cultura representada en el texto. El fragmento es distante en términos de su contenido cultural (un país y grupo étnico distintos) así como también en cuanto a las experiencias y bagajes de los participantes (contexto, tiempo, edad de los protagonistas, etc.). En otras palabras, de los tres textos, se consideró que este era el que mayor reto planteaba a la capacidad de los participantes para abordar la otredad en este contexto cultural específico.

Debido a la realidad cultural distante que ofrecía este fragmento, consideré la posibilidad de que demasiados aspectos culturales divergentes o extraños produjeran problemas de sobrecarga. Sumado a esto, la Navidad es una festividad cristiana introducida a los nativos de Estados Unidos por la narradora estadounidense y su compañero, Ken. En este sentido, el fragmento es rico y complejo desde el punto de vista cultural, ya que se entremezclan distintos niveles: la cultura estadounidense dominante de Hilda; la cultura navaja; la falta de significación cultural de una celebración cristiana para los navajos; y la visión de la cultura nativa estadounidense a través de los ojos de Hilda, que trae asociados temas de estereotipos, racismo inconsciente y perspectivas peyorativas inconscientes y conscientes en diferentes momentos de la narración.

A pesar de esta complejidad, anticipé que la perspectiva *outsider* de *Desert Wife* facilitaría el abordaje del contenido cultural del fragmento por diferentes motivos, reduciendo de esta manera el desafío que presentaba su extrañeza cultural. Primero, esta perspectiva ofrecía los valores y creencias culturales que la narradora asociaba con algunas acciones y comportamientos de los nativos, lo que ayudaría hasta un cierto punto a los participantes a comprender dichas acciones y comportamientos al posibilitar el contraste con los propios. Segundo, esta perspectiva ofrecía información cultural abundante, nueva y fáctica, a través de los ojos de un observador, lo que contribuiría a su visibilidad. Como ya se mencionó,

estos participantes estaban entrenados en un enfoque crítico del análisis del discurso en la lectura, por lo que supuse que estarían capacitados para identificar los prejuicios y visiones por momentos parciales de la narradora, y también para acceder a la información cultural sobre los navajos que necesitaran para completar las tareas escritas. Por último, esta perspectiva iba más allá de lo descriptivo para profundizar en el plano explicativo e interpretativo, ya que en algunos momentos de la narración Hilda intenta explicar e interpretar los comportamientos que observa en los navajos. Por todo lo expuesto, este texto es necesariamente más extenso que los otros dos ya que la perspectiva *outsider* incluye descripciones, explicaciones e interpretaciones que no son explícitas en textos con una perspectiva *insider* (los miembros de una cultura no necesitan explicitar los valores implícitos asociados a sus comportamientos y acciones).

Debido a la perspectiva *outsider*, algunas partes de este texto presentaban información fáctica, rica y nueva desde el punto de vista cultural (danzas, comida, etc.), a través de los ojos de un observador (no navajo), lo que en general contribuyó a su claridad. La narradora *outsider* describe en forma metódica diferentes aspectos como el contexto, los personajes, los hábitos de vida de los navajos, características acerca de su personalidad y aspecto físico así como sus costumbres y rituales (descritos con gran detalle). También incluye visiones coloridas y vívidas de dichas costumbres y ofrece explicaciones e interpretaciones para la información cultural mencionada. Hay momentos, por el contrario, en que Hilda no logra describir o interpretar lo que observa desde la perspectiva navaja. En este sentido, su visualización como *outsider* deja entrever, en ocasiones, una visión condescendiente de los nativos. Sin embargo, como ya se mencionó, estos alumnos estaban entrenados en un enfoque crítico del análisis del discurso en la lectura de textos literarios, por lo que hipoteticé que los beneficios asociados a esta perspectiva reducirían el impacto potencial del contenido cultural del fragmento.

5.12. Una limitación

El empleo en este estudio de tres textos y un tema único (la Navidad) limita la generalización de resultados a textos narrativos de características diversas o, de hecho, a cualquier otro tipo de texto y género. Considerando que los participantes representan combinaciones particulares de capacidades y experiencias previas de aprendizaje en un

contexto sociocultural y educativo específico, los resultados están necesariamente limitados al contexto descripto.

Además, cualquier texto puede afectar el desempeño lector de manera positiva o negativa, ofreciendo un retrato de algunos lectores como más competentes que otros (Bernhardt, 1991). Por lo tanto, la dependencia en instancias individuales de lectura (en este caso, tres textos) como indicador de la capacidad de lectura, específicamente comprensión cultural en este estudio, es limitante (Bernhardt y Kamil, 1995; Rosenblatt, 2004).

5.13. Conclusión

Este capítulo ha descripto el proceso de selección de los materiales utilizados en este estudio, es decir los textos que sirvieron como disparador para la investigación de la comprensión cultural de los participantes. Incluí un fundamento para el uso de textos narrativos literarios en este estudio, con una consideración sobre las razones por las cuales mi selección de materiales constituye en sí misma una de las características distintivas de esta investigación. Luego exploré algunas cuestiones involucradas en la selección textual y describí el proceso de toma de decisión a ese respecto. He considerado específicamente los siguientes aspectos: elección del tema; características textuales; conocimiento previo; perspectivas *insider*, *outsider* e híbrida en la representación de la otredad; perspectiva y comprensión cultural; y sorpresa, novedad y anomalía del contenido textual. Concluí con una visión general de cada fragmento seleccionado. Un análisis textual detallado de cada fragmento utilizado puede leerse en el Anexo I.

El capítulo siguiente describe en detalle el diseño de investigación de este estudio exploratorio interpretativo e incluye el fundamento para todas las decisiones metodológicas que se tomaron.

Fragmento de Vasconcelos, J.M. (1971). *Mi planta de naranja-lima*. Buenos Aires, El Ateneo (pp. 39-43).

En la cocina estaba Dindinha, que había venido para hacer "rabanada" mojada en vino. Era la cena de Nochebuena.

Le comenté a Totoca:

-Y mira, hay gente que ni siquiera tiene eso. El tío Edmundo dio el dinero para el vino y para comprar las frutas para la ensalada del almuerzo de mañana.

Totoca estaba haciendo el trabajo gratis, porque se había enterado de la historia del Casino Bangu. Por lo menos, Luis tendría un regalo. Una cosa vieja, usada, pero muy linda y que yo quería mucho.

-Totoca.

-Habla.

-¿Y no voy a recibir nada, nada, de Papá Noel?

-Pienso que no.

-Hablando seriamente, ¿crees que soy tan malo como dice todo el mundo?

-Malo, malo, no. Lo que pasa es que tienes el diablo en la sangre.

-¡Cuando llega la Nochebuena, querría tanto no tenerlo! Me gustaría tanto que antes de morir, por lo menos una vez, naciese para mi el Niño Jesús en vez del Niño Diablo.

-Quién sabe si a lo mejor el año que viene. . .

- ¿Por qué no aprendes y haces como yo?

-¿Y qué haces?

-No espero nada. Así no me decepciono. Ni siquiera el Niño Jesús es eso tan bueno que todo el mundo dice. Eso que el Padre cuenta y que el Catecismo dice...

Hizo una pausa y quedó indeciso entre contar el resto de lo que pensaba o no.

-¿Cómo es, entonces?

-Bueno, vamos a decir que fuiste muy travieso, que no merecías un regalo.

-Pero ¿Luis?

-Es un ángel.

-¿Y Gloria?

-También.

-¿Y yo?

-Bueno, a veces..., tomas mis cosas, pero eres muy bueno.

-¿Y Lalá?

-Pega muy fuerte, pero es buena. Un día me va a coser mi corbata de moño.

-¿Y Jandira?

-Jandira tiene ese modo. . . pero no es mala.

-¿Y mamá?

-Mamá es muy buena; cuando me pega lo hace con pena y despacito.

- ¿Y papá?

-¡Ah, él no sé! Nunca tiene suerte. Creo que debe haber sido como yo, el malo de la familia.

-¡Entonces! Todos son buenos en la familia. ¿Y por qué el Niño Jesús no es bueno con nosotros? Vete a la casa del doctor Faulhaber y mira el tamaño de la mesa llena de cosas. Lo mismo en la casa de los Villas-Boas. Y en la del doctor Aducto Luz, ni hablar...

Por primera vez vi que Totoca estaba casi llorando.

-Por eso creo que el Niño Jesús quiso nacer pobre sólo para exhibirse. Después El vio que solamente los ricos servían... Pero no hablemos más de eso. Hasta puede ser que lo que diga sea un pecado muy grande.

Se quedó tan abatido que no quiso conversar más.

Ni siquiera quería levantar los ojos del cuerpo del caballo que pulía.

Fue una comida tan triste que ni daba ganas de pensar. Todo el mundo comió en silencio, y papá apenas probó un poco de "rabanada". Ni siquiera había querido afeitarse. Tampoco habían ido a la Misa del Gallo. Lo peor era que nadie hablaba nada con nadie. Más parecía el velorio del Niño Jesús que su nacimiento.

Papá agarró el sombrero y se fue. Salió, incluso en zapatillas, sin decir hasta luego ni desear felicidades. Dindinha sacó su pañuelo y se limpió los ojos, pidiendo permiso para irse en seguida con tío Edmundo. Y éste puso algún dinero en mi mano y en la de Totoca. A lo mejor hubiese querido dar más y no tenía. A lo mejor, en vez de darnos dinero a nosotros, desearía estar dándoselo a sus hijos, allá en la ciudad. Por eso lo abracé. Tal vez el único abrazo de la noche de fiesta. Nadie se abrazó ni quiso decir algo bueno. Mamá fue al dormitorio. Estoy seguro de que ella estaba llorando, escondida. Y todos tenían ganas de hacer lo mismo. Lalá fue a dejar a tío Edmundo y a Dindinha en el portón, y cuando ellos se alejaron caminando despacito, despacito, comentó:

-Parece que están demasiado viejitos para la vida y cansados de todo. . .

Lo más triste fue cuando la campana de la iglesia llenó la noche de voces felices. Y algunos fuegos artificiales se elevaron a los cielos para que Dios pudiera ver la alegría de los otros.

Cuando entramos nuevamente, Gloria y Jandira estaban lavando la vajilla usada y Gloria tenía los ojos rojos como si hubiese llorado mucho.

Disimuló, diciéndonos a Totoca y a mí:

-Ya es la hora de que los chicos vayan a la cama. Decía eso y nos miraba. Sabía que en ese momento allí no había ya ningún niño. Todos eran grandes, grandes y tristes, cenando a pedazos la misma tristeza.

Quizá la culpa de todo la hubiera tenido la luz del farol medio mortecina, que había sustituido a la luz que la "Light" mandara cortar. Tal vez.

El reyecito, que dormía con el dedo en la boca sí era feliz. Puse el caballito parado, bien cerca de él. No pude evitar pasarle suavemente las manos por su pelo. Mi voz era un inmenso río de ternura.

-Mi chiquitito.

Cuando toda la casa estuvo a oscuras pregunté bien bajito:

-Estaba buena la "rabanada", ¿no es cierto, Totoca?

-No sé. Ni la probé.

-¿Por qué?

-Se me puso una cosa rara en la garganta que no me dejaba pasar nada. . . Vamos a dormir. El sueño hace que uno se olvide de todo.

Yo me había levantado y hacía barullo en la cama.

-¿Adónde vas, Zezé?

-Voy a poner mis zapatillas del otro lado de la puerta.

-No las pongas. Es mejor.

-Las voy a poner, sí. A lo mejor sucede un milagro. ¿Sabes una cosa, Totoca? Quisiera un regalo. Uno solo. Pero que fuese algo nuevo. Solo para mí...

Miró para el otro lado y enterró la cabeza debajo de la almohada.

Fragmento de Atwood, M. (1998). *Cat's Eye*. Bantam, Anchor Books (pp. 137-140).

We sit around the table, eating our Christmas dinner. There's a student of my father's, a young man from India who's here to study insects and who's never seen snow before. We're having him to Christmas dinner because he's foreign, he's far from home, he will be lonely, and they don't even have Christmas in his country. This has been explained to us in advance by our mother. He's polite and ill at ease and he giggles frequently, looking with what I sense is terror at the array of food spread out before him, the mashed potatoes, the gravy, lurid green and red Jello salad, the enormous turkey: my mother has said that the food is different there. I know he's miserable, underneath his smiles and politeness. I'm developing a knack for this, I can sniff out hidden misery in others now with hardly any effort at all.

My father sits at the head of the table, beaming like the Jolly Green Giant. He lifts his glass, his gnome's eyes twinkling. "Mr. Banerji, sir," he says. He always calls his students Mr. and Miss. "You can't fly on one wing."

Mr. Banerji giggles and says, "Very true, sir," in his voice that sounds like the BBC News. He lifts his own glass and sips. What is in this glass is wine. My brother and I have cranberry juice in our wineglasses. Last year or the year before we might have tied our shoelaces together, under the table, so we could signal each other with secret jerks and tugs, but we're both beyond this now for different reasons.

My father ladles out the stuffing, deals the slices of dark and light; my mother adds the mashed potatoes and cranberry sauce and asks Mr. Banerji, enunciating carefully, whether they have turkey in his country. He says he doesn't believe so. I sit across the table from him, my feet dangling, staring at him, enthralled. His spindly wrists extend from his over-large cuffs, his hands are long and thin, ragged around the nails, like mine. I think he is very beautiful, with his brown skin and brilliant white teeth and his dark appalled eyes. There's a child these colors in the ring of children on the front of the Sunday school missionary paper, yellow children, brown children, all in different costumes, dancing around Jesus. Mr. Banerji doesn't have a costume, only a jacket and tie like other men. Nevertheless I can hardly believe he's a man, he seems so unlike one. He's a creature more like myself: alien and apprehensive. He's afraid of us. He has no idea what we will do next, what impossibilities we will expect of him, what we will make him eat. No wonder he bites his fingers.

"A little off the sternum, sir?" my father asks him, and Mr. Banerji brightens at the word.

"Ah, the sternum," he says, and I know they have entered together the shared world of biology, which offers refuge from the real, awkward world of manners and silences we're sitting in at the moment. As he slices away with the carving knife my father indicates to all of us, but especially to Mr. Banerji, the areas where the flight muscles attach, using the carving fork as a pointer. Of course, he says, the domestic turkey has lost the ability to fly.

"*Meleagris gallopavo*," he says, and Mr. Banerji leans forward; the Latin perks him up. "A pea-brained animal, or bird-brained you might say, bred for its ability to put on weight, especially on the drumsticks" – he points these out – "certainly not for intelligence. It was originally domesticated by the Mayans." He tells a story of a turkey farm where the turkeys all died because they were too stupid to go into their shed during a thunderstorm. Instead they stood around outside, looking up at the sky with their beaks wide open and the rain ran down their throats and drowned them. He says this is a story told by farmers and probably not true, although the stupidity of the bird is legendary. He says that the wild

turkey, once abundant in the deciduous forests in these regions, is far more intelligent and can elude even practiced hunters. Also it can fly.

I sit picking at my Christmas dinner, as Mr. Banerji is picking at his. Both of us have messed the mashed potatoes around on our plates without actually eating much. Wild things are smarter than tame ones, that much is clear. Wild things are elusive and wily and look out for themselves. I divide the people I know into tame and wild. My mother, wild. My father and brother, also wild; Mr. Banerji, wild also, but in a more skittish way. Carol, tame. Grace, tame as well, though with sneaky vestiges of wild. Cordelia, wild, pure and simple.

"There are no limits to human greed," says my father.

"Indeed, sir?" says Mr. Banerji, as my father goes on to say that he's heard some son of a gun is working on an experiment to breed a turkey with four drumsticks, instead of two drumsticks and two wings, because there's more meat on a drumstick.

"How would such a creature walk, sir?" asks Mr. Banerji, and my father, approving, says, "Well may you ask." He tells Mr. Banerji that some darn fool scientists are working on a square tomato, which will supposedly pack more easily into crates than the round variety.

"All the flavor will be sacrificed, of course," he says. "They care nothing for flavor. They bred a naked chicken, thinking they'd get more eggs by utilizing the energy saved from feather production, but the thing shivered so much they had to double-heat the coop, so it cost more in the end."

"Fooling with Nature, sir," says Mr. Banerji. I know already that this is the right response. Investigating Nature is one thing and so is defending yourself against it, within limits, but fooling with it is quite another.

Mr. Banerji says he hears there is now a naked cat available, he's read about it in a magazine, though he himself does not see the point of it at all. This is the most he has said so far.

My brother asks if there are any poisonous snakes in India, and Mr. Banerji, now much more at ease, begins to enumerate them. My mother smiles, because this is going better than she thought it would. Poisonous snakes are fine with her, even at the dinner table, as long as they make people happy.

My father has eaten everything on his plate and is digging for more stuffing in the cavity of the turkey, which resembles a trussed, headless baby. It has thrown off its disguise as a meal and has revealed itself to me for what it is, a large dead bird. I'm eating a wing. It's the wing of a tame turkey, the stupidest bird in the world, so stupid it can't even fly anymore. I am eating lost flight.

Fragmento de Faunce, H. (1961). *Desert Wife*. Lincoln, University of Nebraska Press (pp. 173-181).

Kismas

Before the birth of Mrs. White Hat's baby, more frequently while the wind blew in October and without ceasing, after that dance Polly and I attended, the heathen asked, "How long 'till Kismas?"

Christmas to us meant warm fires, red berries, gifts in tissue paper. We found that the Navajo "Kismas" included the warm fires, but everything else was novel enough to make history.

We planned to watch the benighted Navajo cook dinner; we had even declared we would eat with them; we would spend the day watching their games. For our treat we prepared a hundred small bags each containing candy, cookies and a red apple.

Christmas Eve the heathen began to arrive over these hills. There were wagonloads of women and children and scores of men and young people on horses. Everybody was dressed in his best: beads, bracelets and silver belts glistened against the bright-colored velvet shirts and glossy sateen skirts, with miles and miles of flounces. I had made several of the skirts and I knew how many miles long a flounce was.

By dark some two hundred Navajos were present. The Utcity were there: the head of the house in all his dignity, the Little Bidoni and his three wives, soft-spoken and sweet, and all the other sons and daughters and husbands and wives; the Little Cranks, living up to their name; the Old Lady and Old Man, with their children and grandchildren; Robert, greeting old friends, and White Hat and Mrs. White Hat and the children; Japon and his wife and their progeny, Mrs. Japon and the Old Lady giving each other a wide berth. Cla was present with his brothers and the Old Buzzard. Everybody's friends were present and all their relatives.

Apparently they expected "Kismas" to begin at once. Expecting to supply meat for the Christmas dinner, Ken had killed a beef, but now he took down a hind quarter and cut steaks and more steaks until there was enough to go around. The adults came and took what they needed for their families for supper and for breakfast on Christmas morning. What they did not eat at once they were afraid to put down because some one would steal it, so all the evening they strolled about with great raw beefsteaks in their hands. Mrs. Japon and the Old Buzzard each had two.

We had provided several loads of wood so they could help themselves; and the Christmas fires, big and little, were all over the place. They were so all over the place, we were uneasy. One family settled down and built their fire within two feet of the walls of that frame shack of a store building. Ken had to go out and insist that they move elsewhere. They were indignant and thought it quite fussy in me to go out and shovel dirt over the bed of live coals they left.

Big fires were built on the level space, where the dancing was to be, and these, added to the light of a full moon, made the night so bright we could see the whole landscape around. The dancing was just for the Indians' amusement and ours and was in no sense ceremonial. Now and then some of them danced a figure from a ceremonial dance but without the costumes and other accessories. The music was made on a clay water jar with water in it and a rawhide stretched over the top. One fellow played this, or beat it, and others shook rattles made of paper bags with beans in them.

The best dance of the lot was one performed by some of the older men. They had to dance and sing because the younger men knew neither the proper songs nor the dance; and Utcity, the Singer, and the other six who made up the figures sang, laughed and kept up the most violent sort of exercises until they dropped panting to the ground. They all assured us

that when they were young men they could keep it up all night, but now they were old and full of meat besides, and they couldn't do what they used to do.

With that dance and others, and wrestling and racing about the fires, there was plenty of activity. There was nothing cold or solemn about the gathering; every one was laughing and happy. They were a most fun-loving people and laughed at the same things we thought funny.

All the evening I was trying to bake two loaves of fruit cake. It was done when we finally went to bed at midnight -done with a thick crust an inch deep all over it and a core of good cake in the middle. Keeping an oven fire of pitch wood and watching the dancing outside had been too much for the success of the cake. The wood-burning stove was temperamental at its best.

All night we smelled the piñon smoke from the camp fires, and when a different smoke drifted into our window, we got up and followed it to find that some one had put box boards on his fire. Lady Betty was nervous and growled every time we or any one else moved. When we got back in bed, after tracing the source of non-piñon smoke, she came to the side of the bed and put her cold nose in my hand. After a little she lay down with a loud sigh, but got up at once if she could not feel my hand. My arm was numb from keeping the hand where she could reach it. Poor Betty! She didn't get much sleep that night and a hard day she had ahead of her, too. Wild reservation life was no joy to a blooded bulldog like Betty.

What with our uneasiness about the Indian fires and their early rising habits, we were up early Christmas morning. While the men and boys went out to the flat mesa to race their horses, we women folk thought about dinner for the crowd. By eleven o'clock Mrs. White Hat and Mrs. Japon began making bread and the efficient way they went about it was a lesson to me.

A twenty-five-pound sack of flour, a frying pan or Dutch oven, a can of baking powder and a bucket of well water was the total of their equipment. They rolled back the top of the sack, put in a pinch of baking powder and mixed in enough water with their hands to make a dough stiff enough to handle easily. This was pulled and patted into a cake that covered the bottom of the cooking pan and fried in an inch or two of fat. The finished cakes were stacked in piles. It was an interesting performance; but after I had watched for a time, I realized they could not bake enough bread for the crowd that way, so I started to make biscuits in the oven. That was a full-time job. I learned then that one sack of flour just fills a washtub with biscuits.

While we women were preparing the bread, Ken had cut up the meat. Some women built up stones about the cooking fires to set tubs on, and soon we had three tubs of the meat simmering, each with an attendant stirring it with a long splinter of wood from the woodpile. The wash boiler did duty as a coffee pot. There was a forked cedar in it to hold the bag of coffee down. I was sure the whole dinner would be flavored with cedar, but it wasn't.

Other women I set to peeling onions and potatoes, and very handy they were at it too. These we added to the meat tubs. When everything was all well cooked, I mixed a pail of flour and water for thickening and added that, with salt, pepper and chili. The cooks tasted it of ten and said it was very good.

One of the children was sent out to the mesa edge to call the men; and in a few minutes they charged in, the ponies running pell-mell between the camp fires and jumping over the clutter of camp stuff, the Indians yelling like pirates and quirting on both sides. I never had heard a pirate yell, but I was sure a Navajo must be as good a yeller as a Comanche, and nothing else *could* make so much noise, unless it was a pirate.

The dripping ponies were left at one side and the Indians came to the fires. I dipped the stew into pans, all we had in the store; and then we passed tin cups of coffee and spoons

for the stew. The family groups sat together and everybody ate and ate. Some of the heathen, I know, had not had a square meal for a month.

After the meal was over, the women cleaned the soot from the tubs and boiler with sand, while I scalded the spoons and pans. They were willing enough to do it, though they would have gone away and left everything dirty, if I had not suggested the dishwashing. I thought it best they do some little thing for their meal.

When that was done, the children lined up to get the bags of candy. I passed them out and soon became suspicious about the length of the line. Investigation revealed Mrs. Little Crank and a score of other mothers standing around the corner of the store, putting bags of candy into their blankets and sending the children back to stand in line for another. There was a sort of appreciation in the Navajo, but it was the sort that wanted all they could get from any one who wasn't looking.

By the middle of the afternoon they were all gone and we were allowed to eat something ourselves. Tired! But we agreed we had never seen such a Christmas and would not see another in a lifetime.

Among the last to go was Robert, who came to me and spoke in English, a thing he did not often do, as I had learned Navajo. "I wish you a Merry Christmas, San Chee (my name)," he said.

All day I had been too busy and excited to think, but that little attention made me homesick for something not Indian; and I stumbled into the store and hurried through to the living room, so Ken would not see the tears in my eyes.

He locked the store, polished the lamp chimney which I had not had time to touch and followed me. He set the lamp on the table and handed me an envelope.

"Merry Christmas," he said. He turned at once to undress and I knew he knew I did not want him to see me cry.

In the envelope was the receipt for the second payment on the farm.

"Ken," I gasped.

"Better get to bed. It's been a long day," he answered sleepily.

Half undressed, I sat on the edge of the bed. Outside a cold moon climbed to where I could see it through the window. We had been at Covered Water more than a year. Did Ken want to own a farm or would he rather stay on the reservation?

The moon climbed higher, and the shell of a house snapped and cracked in the cold. The air was freezing; I could see my breath in the moonlight, but still I sat.

I thought Ken asleep but suddenly he rolled over and spoke to me. When I faced him, he grinned at me in the moonlight.

With a gesture, I finished undressing and pulled the warm covers over me. My teeth were chattering and I blew out my breath sharply, to see the wraith of it in the moonlight. What difference whether we worked here or there, so we worked together?

CAPÍTULO 6

ELECCIONES METODOLÓGICAS: DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTO

Introducción

Visión general del diseño de investigación

- Población y contexto
- Procedimiento: instrumentación
- Recolección y análisis de datos

Diseño: consideraciones generales

Diseño de la investigación e instrumentos de recolección de datos: reseña de estudios anteriores y presentación de los instrumentos propuestos para este estudio

- Revisión bibliográfica
- Tareas de investigación propuestas
 - Una alternativa: Técnica del pensamiento en voz alta
 - La propuesta: instrumentos de respuesta textual y representación visual.
 - Características generales
 - Instrumentos de respuesta textual y representación visual: dos formas de intervención textual
 - Instrumentos para la investigación del proceso

Diseño de la investigación: descripción detallada de los instrumentos de recolección de datos

- Datos demográficos
- Las tareas de investigación: tipos de datos (*data types*) y procedimiento
- Disponibilidad de los textos en todo momento durante la etapa de recolección de datos

Análisis de datos: revisión de estudios anteriores

- Análisis cuantitativo y cualitativo
- Noción de comprensión
- Medida de coherencia global
- Propuesta de análisis de datos: Modelo de Comprensión Cultural, unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura
 - Modelo de Comprensión Cultural
 - Medidas de cantidad y calidad dentro de la noción propuesta de niveles de comprensión cultural: unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura
 - Unidades de ideas culturales
 - Comprensión cultural: comportamientos de lectura específicos en la comprensión del contenido cultural

Validez, triangulación y confiabilidad del análisis de los datos

Conclusión

6.1. Introducción

Este capítulo describe en detalle el diseño de esta investigación exploratoria interpretativa e incluye la justificación de las decisiones metodológicas que se tomaron. Está organizado de la siguiente manera. Primero, ofrezco una visión general del diseño de la investigación, en un intento de presentar la idea central de este estudio. Luego recapitulo algunas consideraciones generales sobre los participantes, en particular cuestiones sobre sus competencias lingüística y literaria. Estos aspectos son importantes pues han colaborado en la delimitación del centro de atención de esta investigación. Segundo, presento un panorama general y un análisis de estudios relevantes existentes en la bibliografía, en relación con los instrumentos de recolección de datos y retomo, para ello, algunos de los estudios más importantes revisados en el capítulo 3. Al observar falencias serias en los instrumentos tradicionales disponibles de recolección de datos, propongo otros, ofrezco una justificación para las elecciones realizadas y describo y explico estos instrumentos en detalle. Tercero, me centro del mismo modo en el análisis de los datos: comienzo con un panorama de estudios anteriores, sobre la base de cuyo análisis crítico propongo medidas de análisis propias. A lo largo del capítulo, el énfasis reside en explicar cómo las decisiones metodológicas se complementan unas a otras y se articulan en un diseño de investigación coherente y sólido. Concluyo con una discusión en torno a cuestiones de validez, triangulación y confiabilidad.

6.2. Visión general del diseño de investigación

6.2.1. Población y contexto

Esta investigación se enmarcó en el contexto de mi cátedra, Lengua Inglesa II, en la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Ésta es una universidad prestigiosa, pública, de acceso libre en un país en desarrollo. Lengua Inglesa II es una materia que los alumnos cursan durante su segundo año en cualquiera de las dos carreras de cinco años (Profesorado o Traductorado de Inglés). Mis razones para realizar esta investigación en el

marco de mi cátedra fueron prácticas (como docente-investigadora de esta universidad no me era necesario conseguir autorizaciones para llevar a cabo este estudio).

Las dos carreras, Profesorado y Traductorado de Inglés, se dictan en inglés (lengua extranjera) y se exige que los estudiantes hayan alcanzado el nivel CAE (*Cambridge Certificate in Advanced English*) para aprobar esta materia. Este nivel de lengua se mide mediante el desempeño en los exámenes parciales (en otras palabras, no se les exige que rindan de hecho el examen mencionado). El programa de esta materia se centra en el uso de literatura, con una atención exclusiva en el género narrativo. Aunque un elemento central de la materia es la enseñanza de la narrativa con un fuerte foco en lo lingüístico, se fomenta en los estudiantes el tratamiento de los textos literarios como exponentes de cuestiones culturales. La dimensión cultural se aborda en forma explícita en el aula.

Diez alumnos de años anteriores participaron voluntariamente. Eran estudiantes universitarios argentinos (nueve mujeres, un varón), futuros profesores y traductores de inglés, de entre veinte y veinticuatro años de edad (a excepción de dos participantes que tenían veintiocho y treinta y dos años). Todos habían sido mis alumnos en la materia Lengua Inglesa II en la Universidad Nacional de La Plata en 2008. Los datos fueron recolectados en noviembre de 2009. Me puse en contacto con estos estudiantes porque juzgué que era importante llevar a cabo esta investigación con participantes que ya hubiesen cursado mi materia (para evitar las consideraciones éticas que hubieran surgido de haber estado ellos cursándola durante la recolección de datos), y además porque había desarrollado una relación de afecto y respeto con este grupo, la cual me garantizaba que participarían por interés genuino en el proyecto y con sinceros deseos de colaborar (y no suponiendo que participar en esta investigación los ayudaría a aprobar el curso).

6.2.2. Procedimiento: instrumentación

Una descripción detallada de cómo se realizó este estudio puede hallarse más adelante en este capítulo. Sin embargo, acaso resulte útil anticipar aquí que estos participantes recibieron información general sobre el proyecto de investigación y firmaron un formulario de consentimiento. Se les pidió que leyeran tres fragmentos literarios narrativos y que realizaran un número de tareas basándose en su lectura del material. Recibieron instrucciones escritas de cada tarea que se les pidió que hicieran (las mismas para los tres textos) y completaron las

tareas individualmente. Al finalizar la recolección de datos les brindé información general sobre la investigación.

Los datos fueron recolectados en tres sesiones diferentes (llevadas a cabo en días diferentes) en noviembre de 2009. Exigí que los participantes no fuesen preparados a tales sesiones, es decir, les recalqué que no necesitaban estudiar o buscar información con anterioridad a la recolección de datos. Trabajaron en un texto por sesión. Sin embargo, los participantes y yo estuvimos en contacto permanente vía correo electrónico, y tuvieron la posibilidad de realizar comentarios adicionales con respecto a los textos si lo creían necesario. La mayoría de los datos fue recogida *in situ*, aunque algunos instrumentos de recolección de datos se enviaron de forma electrónica (como fue el caso del cuestionario con información personal y los cuestionarios sobre la lectura en inglés y en español). Algunos participantes escribieron reflexiones adicionales sobre los textos luego de que tuvieron lugar las sesiones de recolección de datos. Un ejemplo es Victoria (pseudónimo), quien escribió una post-reflexión basada en el fragmento de *Cat's Eye* dos semanas luego de la recolección de datos y me la envió por correo electrónico. En los capítulos 8 y 9 de resultados, y en el capítulo 10 con el análisis en profundidad de las respuestas de un lector, se verá que los participantes añadieron contribuciones, comentarios y reflexiones hasta un año después del cierre de la recolección de datos.

6.2.3. Recolección y análisis de datos

Se emplearon tres textos literarios narrativos con un tema común (las celebraciones navideñas), con diferentes perspectivas (*insider*, *outsider* e híbrida) y con diferente contenido cultural (*Mi planta de naranja-lima*, con contenido cultural relativamente familiar; *Cat's Eye*, con contenido cultural más distante; y *Desert Wife*, con contenido cultural completamente extraño). Los participantes respondieron a los textos produciendo dos tareas (entre otras) en su lengua nativa, el español: una respuesta textual y una representación visual. Como se verá más adelante, la respuesta textual es una respuesta del lector que va más allá de la síntesis y que implica respuestas personales e imaginativas a un texto. La representación visual se define aquí como la representación visual del contenido de un texto, integrando la combinación de palabras, oraciones y/o frases con información visual en diferentes formatos de distintos grados de complejidad (cuadros, tablas, gráficos, grillas, mapas mentales, organigramas, diagramas, dibujos y otros similares).

Sucintamente, propongo en esta tesis que las tareas de respuesta textual y representación visual son mejores instrumentos para la investigación de la lectura comprensiva¹ que el tradicional y ampliamente aceptado protocolo del recuerdo libre (*free recall protocol*). Más adelante en este capítulo respaldaré esta afirmación.

Más específicamente, los tipos de datos (*data types*) fueron los siguientes, recogidos en español en este orden (ninguno con límite de tiempo o palabras):

- a) un cuestionario para solicitar información personal;
- b) un cuestionario sobre la lectura en español;
- c) un cuestionario sobre la lectura en inglés;
- d) una tarea escrita sobre el conocimiento previo en relación con el contenido cultural de los fragmentos (antes de ver los textos) junto con una especificación del origen de tal conocimiento (TV, libros, etc.);

Para cada texto:

- e) El subrayado de las partes difíciles o confusas de los textos según las percibieron los participantes durante la lectura, junto con una breve explicación de tales dificultades en forma de notas en los propios textos;
- f) un diario de reflexión inmediata (introspección retrospectiva) basada en los aspectos culturales de los textos y las dificultades de comprensión encontradas;
- g) una tarea de respuesta textual;
- h) una tarea de representación visual;
- i) una grilla diseñada para investigar el grado de comprensión de los aspectos culturales identificados previamente en los textos (unidades de ideas culturales) empleando una escala de 0 a 6; y
- j) una entrevista diferida para atender cuestiones surgidas a partir de mi análisis preliminar de g) y h).

Los instrumentos de investigación e), f) y j) se incluyeron específicamente en el diseño de este estudio para explorar el *proceso* de lectura, o en otras palabras, la investigación de cómo estos lectores abordaron el contenido cultural de estos textos *durante* la propia lectura.

¹ Una traducción de uso generalizado para “reading comprehension” es “comprensión lectora.” A pesar de estar convalidada, se objeta aquí esta construcción por cuanto no es la comprensión la que lee.

En consonancia con el concepto de Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) de un continuo en grados variables de familiaridad con los esquemas culturales, en este estudio se utilizaron como punto de partida tres textos con diferentes grados de familiaridad cultural. Los detalles sobre estos textos pueden hallarse en el capítulo 5. Puede ser útil repetir aquí, sin embargo, que el texto con contenido cultural relativamente familiar, escrito en español, es una selección de *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos, 1971) que describe una celebración navideña en un contexto pobre de Brasil con una perspectiva *insider*, es decir, con un narrador que participa en la celebración descrita y es miembro de la cultura representada en el texto. Uno de los textos con contenido cultural distante es una selección de *Cat's Eye* (Atwood, 1998), escrito en inglés, que describe la celebración navideña de una familia canadiense, también con una perspectiva *insider*. El otro texto, con contenido cultural totalmente extraño, también escrito en inglés, es una selección de *Desert Wife* (Faunce, 1961) y describe una celebración navideña en un contexto estadounidense nativo con una perspectiva *outsider*, es decir, con un narrador que participa de la celebración descrita pero que no es miembro de la cultura representada en el texto.

Los participantes respondieron a los fragmentos produciendo un número de tareas (listadas anteriormente), las cuales fueron analizadas utilizando una taxonomía de unidades de ideas culturales (específicas al contenido cultural de cada texto), una lista de comportamientos de lectura específicos en la aproximación al contenido cultural de los textos (distorsión, simplificación, generalización y elaboración de información cultural, por ejemplo), y el *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE*, un modelo teórico rediseñado a los fines de esta tesis, descrito en el capítulo 4, y utilizado asimismo como medida de análisis.

6.3. Diseño: consideraciones generales

El diseño de este estudio se basa en la hipótesis de que la comprensión cultural tal como se la investiga aquí depende, entre otros, de tres aspectos principales: la competencia lingüística, la competencia literaria y la competencia cultural. Teniendo en cuenta la complejidad implicada en el estudio de la comprensión, en particular el hecho de que “casi el 50% de la variabilidad permanece inexplicada (Sharp, 2002: 101; también Bernhardt, 1991 y Smith Maddox, 1998) y reconociendo la complejidad de la investigación de los procesos mentales en los seres humanos, el argumento para elegir centrarme, de estas tres variables, en la competencia

cultural, fue que asumí que los factores lingüísticos y literarios no serían (o no deberían ser) un problema para estos participantes.

En cuanto al aspecto lingüístico, los participantes habían alcanzado el nivel CAE (*Cambridge Certificate in Advanced English*), lo cual significaba que eran lectores muy avanzados y que por consiguiente, la lengua no constituía una dificultad para ellos, al menos para el tipo de texto utilizado en el estudio. De cualquier manera, esta tesis es consistente con la bibliografía (estudios revisados en el capítulo 3) al haber proporcionado todas las instrucciones en la lengua materna (también Chang, 2006; Yu, 2008), cuando se podría haber requerido el uso del inglés o bien permitido el uso de ambos idiomas, español e inglés. El empleo de la lengua nativa en las instrucciones y en la resolución de las tareas apuntó a evitar potenciales dificultades lingüísticas en cuanto al uso de la lengua extranjera. Además de este consenso en la bibliografía con respecto al factor lingüístico, algunas investigaciones han estudiado en forma específica el rol de esta cuestión del lenguaje en relación con la comprensión, concluyendo que el uso de la lengua nativa en la resolución de tareas garantiza una mejor medida para mostrar la comprensión de los alumnos en la segunda lengua que el uso de de la segunda lengua misma (Martínez-Roldán y Sayer, 2006; Yu, 2008). Más específicamente, Martínez-Roldán y Sayer (2006) han demostrado que sus lectores revelaron más comprensión cuando se les permitió utilizar español (en lugar de inglés) para mediar su lectura y su reconstrucción de los textos utilizados.

En relación con la competencia literaria, estimé que tampoco debía constituir un problema. Los participantes leen y responden a textos literarios narrativos en todas las materias de Lengua y Literatura (incluida mi materia, Lengua Inglesa II) a lo largo de las carreras de Profesorado y de Traductorado de Inglés (de cinco años cada una) en esta universidad. Los textos literarios narrativos constituyen una parte central del programa de mi materia, hecho que justifica su selección (ver capítulo 5). Existen muchos cursos obligatorios sobre literatura (literatura argentina, inglesa, de los Estados Unidos y varias otras) en ambas carreras. Además, quienes estaban inscriptos en el Traductorado tenían también cursos de traducción literaria. Por estas razones, pensé que la competencia literaria en el género narrativo no se presentaría como un obstáculo en este estudio.

6.4. Diseño de la investigación e instrumentos de recolección de datos: reseña de estudios anteriores y presentación de los instrumentos propuestos para este estudio.

6.4.1. Revisión bibliográfica

En términos generales, puede decirse que todos los estudios revisados en el capítulo 3 exploran la lectura comprensiva y los aspectos culturales. Las formas específicas en que se aborda la cuestión, sin embargo, varían considerablemente en cada caso, con el énfasis puesto en distintos puntos de acceso y ángulos de visión tales como bagaje cultural, conocimiento previo específico en un plano cultural, conocimiento previo disciplinar (específico de distintas disciplinas), actitudes en relación con el contenido textual, contexto social, etc. Como se vio en el capítulo 3, existen además variaciones importantes en el diseño de estos estudios en cuanto a los participantes (edad, bagaje cultural, conocimiento previo, etc.), los textos utilizados (género –narrativo, expositivo-; extensión; modalidad –oral, escrita-; lengua –L1, L2-), los instrumentos de recolección de datos (es decir, las tareas solicitadas tales como los protocolos de recuerdo, el recuerdo inducido, las preguntas de opción múltiple, etc.), la lengua (de los textos utilizados y de las tareas requeridas) y las medidas de análisis (unidades de ideas, listado de cambios cualitativos en los protocolos del recuerdo, coherencia global, tiempo de lectura, etc.). A continuación abordo estos aspectos según su relevancia para esta tesis.

Bernhardt (1991, 2005), Brantmeier (2003, 2004), Klingner (2004), Heinz (2004) y otros insisten en la importancia de usar *múltiples medidas* de lectura comprensiva, y Brantmeier (2004: 52) en particular remarca la necesidad de “consistencia en los estudios de lectura en L2” en este sentido. En todos los casos, el capítulo 3 revela la combinación de varios instrumentos para investigar la lectura comprensiva como los exámenes de opción múltiple, los protocolos del recuerdo, el recuerdo inducido, las preguntas de inferencia, las preguntas abiertas, las oraciones para completar, los ejercicios de verdadero/falso, los resúmenes, las pruebas *cloze* y otros. Sólo observo uniformidad en el uso de un instrumento, el protocolo del recuerdo libre, aunque existen diferencias sutiles en lo que se les pidió a los participantes que hicieran, en qué idioma (L1 o L2), así como en las condiciones en las que se suscitó el recuerdo (con o sin límite de tiempo; con o sin acceso al texto utilizado; inmediato, diferido o ambos; etc.). Esta consistencia en el uso de los protocolos del recuerdo sobrepasa los estudios que investigan los esquemas culturales (lo que constituye el centro de esta investigación) y

alcanza también a aquellos que exploran otros aspectos de la lectura, como se observó en el capítulo 3, junto con muchos otros como por ejemplo Brantmeier (2003), Chang (2006), Deville y Chalhoub-Deville (1993) y Riley y Lee (1996).

Es importante destacar que en la mayoría de los casos el recuerdo pedido fue en general *verbatim* y cuando no lo fue, se les pidió a los participantes que recordaran el original lo más exactamente posible (comparar con Hammadou, 1991, quien se centró en la coherencia global de sentido en lugar de en el recuerdo *verbatim* durante el análisis). Describo el caso de Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979:16) como un ejemplo prototípico. A los sujetos se les pidió “mantener el mismo orden y utilizar las mismas palabras” que el original, “escribir cada parte del original” que pudieran recordar, o en su defecto, escribir cada oración “de la manera más parecida posible al original.” En Brantmeier (2005: 50) las instrucciones fueron: “Sin mirar el texto, escriba en inglés todo lo que pueda recordar sobre el texto. Trate de mencionar tanto las ideas principales como los detalles. *El énfasis reside en la cantidad de ideas recordadas*” (énfasis añadido). En Hollingsworth y Reutzel (1991: 196) se les pidió a los participantes que “escribieran todo lo que pudieran recordar del texto.” En Carrell (1984c: 454) se les pidió que “escribieran todo lo que pudieran recordar del texto, utilizando sus propias palabras, o palabras del texto mismo. Se les pidió que trataran de escribir oraciones completas y no sólo palabras o ideas aisladas.” Del mismo modo, en Rice (1980) se requirió que los sujetos escribieran el fragmento de memoria tan exactamente como fuera posible y que utilizaran sus propias palabras si no podían recordar las palabras exactas.

En este sentido, Sharp (2002: 102) remarca la importancia de las instrucciones que se brindan, las cuales afectan la naturaleza de la tarea. “Los recuerdos de aquellos sujetos a los que se les pidió que hicieran un resumen de las ideas principales del texto contuvieron significativamente más unidades de ideas que los recuerdos de los sujetos a quienes se les pidió simplemente que escribieran lo que pudieran recordar (...) la tarea puede tener un efecto en lo que se recuerda y debe ser definida con claridad.” Volveré a este punto más adelante, cuando defina el instrumento que utilizo en este estudio en lugar del protocolo del recuerdo. Más allá de las instrucciones, Chang (2006) advierte además que las condiciones generales bajo las que se lleva a cabo la tarea de recuerdo afectan los productos de lo que se recuerda.

A pesar de algunas excepciones (por ejemplo, Chang, 2006, que propone una tarea de traducción, y Yu, 2008, que utiliza la síntesis), existe un acuerdo incuestionable en la

bibliografía no sólo en el uso del protocolo del recuerdo sino también en el modo de recolección de datos (es decir, las instrucciones dadas) y el tipo de recuerdo que se obtuvo en consecuencia. Sin embargo, observo una incongruencia entre lo que los estudios revisados en el capítulo 3 investigaron explícitamente (distintos aspectos de la comprensión) y el principal instrumento elegido, el protocolo del recuerdo libre. Esta incongruencia se hace más evidente aún si se consideran los otros instrumentos mencionados anteriormente, concretamente las oraciones para completar, los ejercicios de verdadero/falso, los resúmenes (Yu, 2008), las pruebas *cloze* (Chihara, Sakurai y Oller, 1989; Sasaki, 2000), etc. Klingner (2004: 59) afirma que “ninguna de estas [pruebas *cloze*, tareas de opción múltiple, preguntas con respuestas breves, etc.] son tareas de lectura natural ni reflejan lo que sabemos acerca del proceso de lectura.”

Esta tesis lleva este argumento más lejos y básicamente cuestiona la idea subyacente en todos estos estudios de que el protocolo del recuerdo (así como todos los otros instrumentos ya mencionados) sea un indicador fiel de comprensión. Siguiendo líneas similares, López Bonilla y Rodríguez Linares (2003: 74) han señalado la dificultad para definir la noción de comprensión en términos de capacidad para recordar, proponiendo en cambio una noción constructivista: “En todo caso, lo que está en juego es lo que se entiende por comprensión lectora, un constructo cada vez más inasible por su naturaleza fluida y situada en contextos específicos (...) Es en este contexto que las formas de evaluación alternativa han cobrado auge en la última década. A diferencia de las prácticas tradicionales, en las que el estudiante selecciona una respuesta de un menú de posibilidades (opción múltiple, falso o verdadero, relación de columnas), las alternativas requieren la construcción de una respuesta, producto o demostración por parte del alumno.”

Aunque la mayoría de los estudios analizados en el capítulo 3 están enmarcados en la teoría de esquemas para investigar la comprensión, el foco reside en el producto final de lo que se ha comprendido tal como lo revela el protocolo del recuerdo, con un interés específico en cuánto ha sido recordado de un texto, o en otras palabras, la *cantidad* de comprensión. Creo que este centro de atención requeriría un modo diferente de teorizar, es decir, cuánto puede ser recordado cuando la memoria es un factor y debe por tanto ser teorizada. En palabras de Chang (2006: 522), “comprender no necesariamente equivale a recordar.” Este cambio de centro de atención no es reconocido en la bibliografía (contrastar con Chang, 2006). Volveré a este punto más adelante en la discusión sobre las medidas de análisis.

La tarea del recuerdo tal como se la describe en los estudios revisados en el capítulo 3 parece entrar en conflicto con muchas de sus ventajas ampliamente reconocidas. Por ejemplo, contrariamente a lo que acabo de argumentar, es decir, que el protocolo del recuerdo libre puede ser considerado como un test de memoria en lugar de un test de comprensión, Sharp (2002: 117), Khaldieh (2001), y muchos otros sostienen que “el supuesto es que el recuerdo indica algo de la asimilación y la reconstrucción de información textual por parte del lector y que por consiguiente, refleja la comprensión (...) Por ende se mide la comprensión por la cantidad de información presente en la respuesta.” Bernhardt (1991) afirma que este instrumento, cuyo análisis cualitativo es el método preferido para investigar los procesos de lectura comprensiva en L2, requiere que el lector comprenda el texto lo suficientemente bien como para ser capaz de hacer un racconto coherente y lógico. Lo más importante de este instrumento, según la autora, es que permite el surgimiento de errores o brechas en la comprensión, posibilitando la visualización de los elementos culturales, conceptuales y lingüísticos que interfieren con ella. Sostiene, además, que este instrumento refleja en forma directa la manera en que un lector construye significado y qué factores (lingüísticos o extra-lingüísticos) impiden la comprensión.

Heinz (2004: 99-100) afirma que “el procedimiento permite que emerjan los malentendidos y las brechas en la *comprensión* (énfasis añadido) y “enfatisa la importancia de la comprensión. Los alumnos no pueden simplemente adivinar las respuestas; deben hacer un intento por llegar a una comprensión del texto.” Sobre esta base, y a partir de Bernhardt (1991), el autor subraya la congruencia del protocolo del recuerdo con las teorías constructivistas de la lectura en L2 y su adecuación para investigar “el *proceso* de lectura comprensiva” (Heinz, 2004: 117) (énfasis añadido). Junto con Riley y Lee (1996) y Sharp (2002), también remarca su naturaleza integradora (cantidad y calidad) cuando se lo compara con las medidas de elementos discretos e individuales (*discrete point measures*), así como su autenticidad (contar lo que ha pasado es una actividad recurrente en la vida diaria). Heinz (2004) es uno de los pocos autores que reconoce a la representación en la memoria como el cimiento teórico del protocolo del recuerdo, pero la conexión con las teorías constructivistas de la lectura en L2 y la atención en el proceso se dejan curiosamente sin explorar.

He decidido alejarme del ampliamente utilizado protocolo del recuerdo por cuatro motivos interrelacionados. Un primer motivo reside en el punto mencionado anteriormente acerca de que el uso de este instrumento requeriría dirigir la atención hacia las teorías de la memoria, las

cuales escapan a los objetivos de este estudio. Segundo, sostengo que la capacidad de reproducir lo que dice un texto no implica su comprensión. Unos pocos de los autores que defienden el protocolo del recuerdo reconocen la posibilidad de que se dé un “aprendizaje de memoria sin que haya verdadera comprensión” (Sharp, 2002: 117), pero mencionan esta cuestión como una desventaja menor. Debido a esta distinción entre recuerdo y comprensión, sostengo que el recuerdo de un texto no ayuda a responder mi pregunta de investigación. En tercer lugar, lo que es fundamental es la naturaleza de la pregunta de investigación. Estoy interesada en el *proceso* de lectura, no sólo en su *producto*, que es en lo que un test del recuerdo se centraría. Como acabo de mostrar, los defensores del protocolo del recuerdo argumentan lo contrario. Por último, una razón fundamental está relacionada con una de las características distintivas de este estudio, que es su investigación de la lectura natural o en contextos naturales, lo cual implicó el empleo de textos auténticos y sin modificar (contrastar con la artificialidad y las modificaciones con fines experimentales que es característica de los textos utilizados en la mayoría de los estudios analizados en el capítulo 3 - algo que ejemplificaré más adelante-). Más aún, con respecto a la artificialidad de las tareas experimentales que se pide a los lectores que realicen basándose en esos textos modificados y no naturales, concuerdo con Allington y Swann (2009: 224) cuando afirman que “los experimentos psicológicos en la lectura de literatura, con sus protocolos de ‘pensamiento en voz alta’, sus tareas cuantificadoras, sus tests de recuerdos, etc. – por no mencionar los ambientes de evaluación en que frecuentemente se llevan a cabo, y los textos bibliográficamente idiosincrásicos (o ‘textoides’) como centro – podrían ser considerados sumamente inapropiados para la tarea de construir un modelo de ‘lectura habitual’: podría ser más beneficioso tratar estas prácticas como indicativas de las competencias a las que grupos particulares o sujetos *son capaces de recurrir bajo presión* que como indicadores de cómo ocurre “normalmente” la lectura” (énfasis de los autores).

6.4.2. Las tareas de investigación propuestas

6.4.2.1. Una alternativa: técnica del pensamiento en voz alta

Una opción obvia a mi disposición para investigar el proceso era utilizar el pensamiento en voz alta (*think-aloud*). En lo que Cohen (1986: 132) llama un “enfoque mentalista de la lectura,” el pensamiento en voz alta se centra en los procesos mentales durante la lectura desde la perspectiva del lector (Cohen, 2009, comunicación personal). Es interesante notar,

sin embargo, que ninguno de los estudios revisados en el capítulo 3 utiliza este instrumento, con excepción de Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) donde sorprendentemente no se menciona la motivación para la recolección de estos datos de *think aloud* ni tampoco cómo fueron analizaron.

Luego de la debida consideración, llegué a la conclusión de que esta técnica no hubiera sido adecuada para el contexto de mi investigación por varias razones. Primero, depende en gran medida de las habilidades verbales de los participantes, quienes pueden experimentar dificultades para articular lo que hacen o piensan mientras leen (Klingner, 2004). Segundo, la simultaneidad de pensar sobre la lectura y la lectura misma era un problema potencialmente serio para participantes inexpertos como estos, quienes nunca se habían embarcado en una actividad de este tipo. Sumado a esto, dicha simultaneidad interfiere con el proceso mismo de lectura (Klingner, 2004). Tercero, anticipé que hubiera sido difícil garantizar que el foco del pensamiento en voz alta estuviera donde yo lo quería. En otras palabras, el modo en que los participantes conceptualizasen la tarea hubiera sido crucial. Incluso con mi guía, pensé que hubiera sido imposible garantizar que los participantes se centraran en los aspectos culturales de los textos, considerando el foco lingüístico arraigado en la lectura en inglés en este contexto (Porto, 2001 b, 2008 b). En consecuencia, el entrenamiento previo de los participantes hubiera sido mucho más demandante en tiempo y esfuerzo que lo normal, y en última instancia, no hubiera habido certeza posible sobre la utilidad de los datos recolectados para los fines de este estudio. Por último, la extensión de los textos utilizados, de una a tres páginas, se hubiera convertido en una dificultad adicional para el uso de este instrumento, en particular en vinculación con su puntuación, considerando el hecho de que la tarea de pensamiento en voz alta es difícil de puntuar y demandante de tiempo en este sentido (Klingner, 2004).

Retorno ahora al capítulo 3 sobre el análisis bibliográfico. Cuando los estudios revisados incluyen información sobre la extensión de los materiales empleados (lo cual es algo infrecuente, y más aún lo es encontrar los textos completos en un apéndice), resulta sorprendente la extrema brevedad de estos textos. Menciono a continuación algunos ejemplos. Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979) utilizaron cartas de entre ciento veintisiete y ciento treinta y seis unidades de ideas (pero no las incluyeron en el artículo). Lipson (1983) nunca menciona la extensión. De aquellos que sí incluyeron los textos en apéndices, Rice (1980) y Hammadou (1991) recurrieron a textos de entre doscientos

cincuenta y quinientas palabras, y Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) variaron entre un párrafo y transcripciones de conversaciones de entre diez y cuarenta líneas. Mecarthy (2001) es uno de los pocos que usó un texto de una página completa. Volviendo ahora a mi investigación, debido a que los textos seleccionados eran fragmentos auténticos, sin modificar, de obras literarias, resultaron ser considerablemente más extensos que los utilizados, por lo general, en la bibliografía revisada en el capítulo 3. Dado este panorama, el pensamiento en voz alta simplemente no parecía viable en este contexto educativo, precisamente por la extensión de los textos. Hay que tener en cuenta también que la participación fue voluntaria, que el proyecto ya era extremadamente demandante en tiempo, y que la técnica del pensamiento en voz alta con textos de una a tres páginas como los utilizados aquí hubiera requerido mucho tiempo para ser llevada adelante.

6.4.2.2. La propuesta: instrumentos de respuesta textual y representación visual. Características generales.

Por consiguiente, decidí abandonar los tradicionales protocolos del recuerdo y la tarea de pensamiento en voz alta tal como fueron descritos anteriormente. Klingner (2004: 59) ha remarcado la necesidad de “procedimientos innovadores que examinen los aspectos de la comprensión no evaluados por los instrumentos estandarizados.” Siguiendo la misma línea, López Bonilla y Rodríguez Linares (2003: 74-75) han propuesto la necesidad de evaluaciones alternativas en el estudio de la lectura comprensiva, y han sugerido algunos ejemplos que acentúan su carácter natural y auténtico: “por evaluación alternativa se entiende la que tiene lugar de manera cotidiana en contextos de aprendizaje significativos. Estas prácticas reflejan experiencias que se conciben como ‘auténticas’ y que se documentan a través, entre otros métodos, de la observación, la escritura de diarios, la elaboración de portafolios, la realización de experimentos y de exámenes de ejecución. El énfasis en ellos radica en la autorreflexión del que lo ejecuta y la comprensión de lo que se hace sin traer a cuento la rememoración de datos aislados.” Esta tesis puede ser considerada una contribución en el área a este respecto, a través de su propuesta de las tareas de respuesta textual y representación visual como instrumentos alternativos.

Necesitaba, sin embargo, un instrumento que no se alejara demasiado de estos protocolos del recuerdo para garantizar la “consistencia” con otros estudios de lectura en L2 (Brantmeier, 2004: 52). Diseñé dos modos de respuesta, una tarea de respuesta textual y una tarea de

representación visual, ambos basados en el ampliamente utilizado protocolo del recuerdo, pero con innovaciones originales que, desde mi perspectiva, resaltan “la naturaleza integradora y la autenticidad” de la tarea (comparar con el punto anterior sobre Heinz, 2004, seis párrafos más arriba).

Una tarea escrita de respuesta textual es un formato de respuesta textual adaptado de Ollman (1996) que permite el surgimiento de respuestas idiosincrásicas a un texto. Requiere del recuerdo de información y del resumen, pero va más allá al incentivar también respuestas imaginativas y personales. Un lector experto puede, con un conocimiento apropiado de la estructura textual, recordar un texto, hacer un resumen y tener, no obstante, escasa comprensión acerca de la dimensión cultural de su contenido. Sin embargo, para producir una tarea de respuesta textual y una representación visual, el recuerdo y el resumen por sí solos no son suficientes. Estos participantes tuvieron que dar sentido a las pistas culturales de los fragmentos y a la información cultural contextualizada de los mismos, relacionar esta información con sus parámetros culturales propios, y al hacerlo, traer a la superficie sus experiencias, conocimiento y bagaje relevantes para la interpretación. Como las instrucciones no requerían que los participantes recordaran cada parte del texto exactamente (ver Anexo II), tuvieron la libertad de responder a aspectos específicos de los fragmentos que les llamaron la atención. No estaban obligados a reflejar la visión del escritor o del narrador de cada texto. Desde esta perspectiva, las tareas de respuesta textual y de representación visual se distancian claramente del recuerdo *verbatim* generalmente solicitado en el protocolo del recuerdo libre ya que tienen en cuenta las concepciones socioculturales actuales acerca de la lectura en L2, que descansan, entre otras características, en la naturaleza multivalente y multidimensional de sus procesos (Bernhardt, 2003; Paris y Paris, 2003).

A los fines de este estudio, la tarea de respuesta textual también fue rediseñada de manera de distanciarse de los resúmenes, las síntesis y los protocolos del recuerdo de información que yo misma había utilizado en mis estudios anteriores. Una diferencia radical con todos los proyectos anteriores es que en este caso se usó español tanto en las instrucciones como en las tareas. Antes, las instrucciones se brindaron en español, pero los alumnos escribieron resúmenes (o síntesis, o protocolos del recuerdo según el caso) tanto en español como en inglés, y tuvieron la libertad de elegir el idioma de realización de la representación visual (ver los comentarios más adelante acerca de los términos representación-reformulación). Sin

embargo, ya he señalado que existe consenso en la bibliografía acerca de las ventajas de recolectar los datos en la lengua nativa de los participantes.

Una representación visual puede definirse como la representación visual del contenido textual que incluye la combinación de palabras, frases y oraciones con información visual en formatos variados con distintos grados de complejidad (dibujos, gráficos, tablas, cuadros, grillas, mapas mentales, organigramas, diagramas, dibujos y otros similares.). Se distancia de la *reformulación* en el sentido clásico, en la cual un lector reescribe un texto (no el suyo propio) tratando de adherir al significado que supuestamente el escritor intentó brindar (Cohen, 1983a, b, c, 1989, 2009, comunicación personal).²

Uno de los motivos para la inclusión de este modo de respuesta como instrumento de investigación fue su simplicidad y poder de representación (Derrida, 1994) así como su utilidad para capturar respuestas emocionales en la lectura - área en que las teorías de esquemas tienen falencias (Sadoski y Paivio, 2004)-. Sadoski, Paivio y Goetz (1991: 472) remarcan que “las imágenes (...) han sido por lo general descuidadas por los investigadores en el campo de la lectura.” De hecho, en este punto puede rescatarse la Teoría de Codificación Dual (Paivio, 1971; Sadoski y Paivio, 2004), una teoría de la cognición como la teoría de esquemas (descrita en el capítulo 3), para remarcar la importancia de las imágenes en la comprensión. Esta teoría puede utilizarse para justificar el uso de la representación visual como instrumento de recolección de datos en esta investigación. Por último, Brantmeier (2005: 54) cita un estudio que encontró que “Las imágenes y la efectividad se formaron aun en la ausencia total de comprensión. Esto demuestra que son variables fundamentales en la lectura en lengua extranjera.” La representación visual fue, por consiguiente, concebida en este estudio como un medio para brindar importancia a las imágenes y las emociones en la lectura.

Ponerse en el lugar de otro requiere imaginación (Byram y Grundy, 2002; Kramersch, 1995) y la representación visual pretendía ofrecer un ámbito para su manifestación (Burnett y Gardner, 2006). La idea era que los participantes respondieran en forma visual con el fin de posibilitar el mejor acceso a sus sistemas no verbales e imaginativos (Arizpe, 2001; Pope Edwards y Mayo Willis, 2000; Sadoski y Paivio, 2004). Otra razón para la inclusión de esta

² En mis investigaciones anteriores este instrumento se llamó *reformulación* visual. Con el fin de distinguirlo de reformulación en el sentido clásico, en esta tesis utilizo el término *representación* visual. Agradezco a Andrew Cohen por haber mencionado la necesidad de esta distinción en 2009.

tarea residió en el poder de las imágenes como estrategia para recordar información textual (Sadoski y Paivio, 2004). La integración de información textual en forma visual está relacionada con la comprensión, la integración y el aprecio del material de lectura (Pope Edwards y Mayo Willis, 2000; Sadoski y Paivio, 2004). Además, la representación visual apuntaba a estimular lo cognitivo a través de lo afectivo en un intento por satisfacer la necesidad, percibida en la comunidad académica, de unificar el campo cognitivo con el afectivo (Burnett y Gardner, 2006; Byram y Grundy, 2002; Kramsch, 1995, 2003; Millard y Marsh, 2001; Sanders Bustle, 2004; Tierney, 1994), especialmente aguda en países como Argentina, donde muchas veces el entorno educativo limita el desarrollo de esta dimensión imaginativa. Si bien este estudio no fue específicamente pensado ni diseñado para investigar la dimensión afectiva de la lectura, existe consenso en la bibliografía acerca de que esta dimensión constituye el punto de acceso a otra cultura (Byram y Morgan, 1994).

Por último, este tipo de respuesta personal y afectiva que la representación visual permite (obviamente condicionada por la modalidad de la escritura) toma en cuenta la dimensión afectiva que forma parte de las respuestas a textos literarios como los utilizados en este estudio. Widdowson (2003: 89) señala un vacío existente en el área: “Un área de la experiencia lingüística, sin embargo, continúa quedando relegada, concretamente la exploración imaginativa e individual del significado potencial que es característico de la literatura.” Esta desatención motiva mi afirmación de que la representación visual puede convertirse en un modo de respuesta útil y necesario, que hasta donde sé, no ha sido utilizado en estudios que investigan la dimensión cultural de la lectura en ILE. Cabe mencionar el énfasis de Widdowson no sólo en la dimensión imaginativa sino también en la individual. Ya he puntualizado en el capítulo 2 que esta investigación se refiere a lo personal, lo local y lo individual, donde lo individual no queda “reducido a un factor común” (Widdowson, 2003: 89). Por tanto, en este sentido, el empleo de textos literarios en este estudio, juntamente con este modo de respuesta específico, la representación visual, pueden ayudar a captar “la realidad de la experiencia del individuo con el lenguaje” (Widdowson, 2003: 89).

Una cuestión práctica aquí es que debido a que creía que la representación visual podía ayudar a los participantes a planear su tarea de respuesta textual si la realizaban en primer lugar, decidí que esta tarea fuera producida luego de la de respuesta textual. De cualquier manera, como soy consciente del efecto inevitable que la secuenciación propuesta en el diseño tiene en la producción propiamente dicha de tales tareas (así como cualquier otra

secuenciación lo hubiera tenido), he considerado esta influencia en el diseño de la etapa de recolección de datos, como se verá más adelante.

6.4.2.3. Instrumentos de respuesta textual y representación visual: dos formas de intervención textual

Tanto la respuesta textual como la representación visual son tareas que suponen una intervención textual, es decir, un acto de “transformación,” de cambio, que permite comprender un texto en mayor profundidad (Pope, 1995: 1). En ambos casos los participantes produjeron un nuevo “texto” (Anstley y Bull, 2006: 24), *distinto* de los fragmentos originales que sirvieron de disparador. En este sentido, ambos instrumentos se distancian del protocolo del recuerdo libre, en el cual es fundamental la exactitud y la precisión en la reproducción del texto original.

Justamente a causa de la transformación que implican, la respuesta textual y la representación visual difieren también de las reconstrucciones (*retellings*) empleadas por Martínez Roldán y Sayer (2006) y Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit (2003). Aunque concuerdo con Martínez-Roldán y Sayer acerca del concepto de autoría en las reconstrucciones cuando afirman que “el análisis de las reconstrucciones no debería hacer hincapié en el recuerdo en forma de repeticiones o paráfrasis sino que (...) la atención debería estar en el lector como autor de su propia versión del contenido” (Martínez-Roldán y Sayer, 2006: 297), la noción de “transformación” (Pope, 1995: 1) no es fundamental en las reconstrucciones. Por contraposición, el concepto es central en los instrumentos de investigación aquí propuestos (respuesta textual y representación visual) como asimismo la idea de que los participantes fueron los autores de estas tareas, antes que simples re-evocadores o re-constructores del contenido textual.

Partiendo de Pope (1995), Carter (2010: 118), en el área de la estilística pedagógica, sostiene que “entre los desarrollos más sorprendentes han figurado aquéllos que se centran en ‘transformaciones textuales’ empleando análisis de comparación textual mediante procesos de reescritura desde diferentes ángulos y posiciones, ‘traduciendo’ el texto de un medio a otro a lo largo de un eje que va del habla a la escritura, de lo verbal a lo visual, de lo textual a lo dramático.” Se identifican tres tipos de transformaciones textuales. “La *reescritura* implica hacer uso de un espectro diferente de elecciones lingüísticas; la

transformación es la manipulación de alguna característica clave del diseño textual como su organización narrativa; y el *registro nuevo* implica un giro más significativo en el que el mismo contenido se plasma en un género distinto” (Carter, 2010: 118, énfasis del autor). Específicamente, el análisis de transformación textual requiere que el lector compare el texto original con uno que haya sido reescrito, transformado o registrado nuevamente.

Hay que mencionar aquí tres aspectos. Uno es que en esencia, es posible afirmar que la respuesta textual y la representación visual propuestas en esta tesis involucran, en mayor o menor medida, los tres tipos de transformación identificados por Carter (2010). Otro es que Carter se refiere a las transformaciones textuales con fines pedagógicos, mientras que yo propongo en esta tesis que la respuesta textual y la representación visual pueden ser instrumentos de investigación útiles para reemplazar al más ampliamente difundido protocolo del recuerdo. Por último, en este estudio los participantes no compararon específicamente los textos basándose en lecturas detalladas, que es lo que requieren las transformaciones textuales por parte de los lectores. Sin embargo, los participantes pueden haberse embarcado incidentalmente en un proceso de comparación de los textos y de sus propias producciones escritas.

La idea central, entonces, es que al producir la respuesta textual y la representación visual, estos lectores generaron textos nuevos, llevando a cabo procesos de reescritura, de transformación y de registro nuevo. Estos nuevos textos son el resultado de la conformación de la identidad de cada participante (conformación con la que a su vez contribuyen), en su rol como lector de los fragmentos y escritor de la respuesta textual y de la representación visual. En este estudio, estas tareas centraron la atención en el repertorio de recursos que cada alumno trajo consigo, específicamente en relación con su *conocimiento y experiencias culturales*, dentro de su proceso de alfabetización (como acceso a la cultura letrada) (*literacy*) en el marco de una matriz más amplia (constituida por su experiencia previa con textos, su conocimiento sobre los textos y su conocimiento y experiencias sociales y tecnológicas, entre otros aspectos; Anstley y Bull, 2006).

Estas tareas de respuesta textual y representación visual también son diferentes del ensayo académico o del trabajo de análisis literario que suele ser común en los cursos de literatura en esta universidad. Para los fines de este estudio, estos modos de responder a los textos literarios hubieran reflejado cuánto “conocimiento sobre” los aspectos culturales tenían los

lectores, pero no hubieran permitido la puesta en acción de tal conocimiento, es decir, no hubieran revelado su “conocimiento en acción.” Esta noción de conocimiento en acción se refiere a la capacidad de los participantes para emplear su conocimiento cultural en situaciones nuevas y concretas de resolución de problemas, en este caso las intervenciones textuales. Dicho de otro modo, este conocimiento involucra las habilidades interculturales (Byram, Nichols y Stevens, 2001) que se ponen en movimiento mientras se articula el conocimiento sobre una cultura y sobre valores culturales. Desde esta perspectiva, la respuesta textual y la representación visual, como intervenciones textuales, captaron simultáneamente la comprensión cultural de los participantes en dos momentos: durante la lectura de un texto y durante la producción de otro al mismo tiempo. Producir una intervención requiere explotar un texto para reescribirlo desde una perspectiva alternativa, perspectiva que será siempre complementaria o suplementaria, pero nunca idéntica al fragmento original.

Este potencial de las intervenciones textuales propuestas para este estudio, en el área de la comprensión cultural, se ve fortalecido por las propiedades de la narrativa que describo en el capítulo 5. Como se menciona más adelante, la respuesta textual y la representación visual tienen un componente narrativo importante. La utilidad del género narrativo es la de constituir un espacio con fisuras, una fuente de conflicto y negociación de significados sobre los otros. La creación involucrada en la lectura de un texto y la realización de una intervención sobre la base del mismo requirió la exploración de la naturaleza híbrida, fluida, cambiante y dinámica de las voces y las culturas presentes en los textos utilizados aquí. Esta exploración se distanció de la percepción o captación de una cultura como entidad homogénea, ya que los escritores dan voz a sus personajes en contextos sociales y culturales diversos. En este sentido, al producir las intervenciones textuales propuestas para este estudio, los participantes debieron identificar la tensión existente entre las voces de otros (en los fragmentos utilizados) y la propia – que plasmaron en sus tareas de respuesta textual y de representación visual -. Es decir, intervenir un texto como lo hicieron los participantes de este estudio significó poner en juego la propia voz y la de otros de un modo distinto al que lo había hecho el escritor de cada fragmento.

Tanto la respuesta textual como la representación visual constituyen intervenciones textuales re-centradas (Pope, 1995); la primera desde un nuevo género (ensayo o composición breve) y la segunda desde una adaptación o cambio a otro medio (visual) sin

modificación del género de los fragmentos originales. De cualquier manera, las instrucciones de estas tareas (tales como los participantes las recibieron) los forzaban a inclinarse a un componente narrativo importante, aun en la tarea de respuesta textual con un nuevo género (véase Anexo II para leer las instrucciones completas). Más específicamente, los participantes debían imaginar que iban a preparar a alguien para leer cada texto y que esta persona no conocía el contexto en el que se situaba el fragmento. Debían escribir una introducción al texto, en forma de ensayo o composición, contándole al lector (que no estaba familiarizado con este contexto) lo que necesitaba saber, y enumerando los temas específicos a este contexto cultural que aparecerían en el texto. Las instrucciones mencionaban explícitamente que este ensayo o composición debía estar basado en el texto original, lo cual los forzaba a hacer referencias a distintos aspectos de cada historia.

La presentación visual (en este caso por medio de la representación visual), a través de la imagen, tiene mayor determinación ya que “Las palabras *representan* mundos. Mucho menos que las películas y la fotografía, *presentan* mundos. Las palabras ofrecen *ausencias*. Mucho menos que las películas, proyectan *presencias*” (Pope, 1995: 87). Por este motivo, en la respuesta textual el lenguaje tiende a narrar, a “contar” acerca de una experiencia mientras que la imagen muestra o “dramatiza” dicha experiencia. Particularmente porque la representación visual plantea un cambio de medio (de la palabra a la imagen-palabra), siempre significa transformar, nunca simplemente transferir.

La capacidad productiva de los participantes era crucial para completar ambas tareas, ya que las dos requerían la inclusión de un fuerte componente narrativo debido a la propia naturaleza narrativa de los fragmentos seleccionados. El elemento narrativo de ambas tareas requería la integración de conocimiento de distintos ámbitos, incluyendo capacidades lingüísticas, cognitivas, sociales y discursivas (Allen et al., 1994). En un plano lingüístico, se requería control sobre la organización lógica y temporal. En un plano cognitivo, se requería el uso de los elementos típicos de los cuentos cortos como episodios, objetivos, consecuencias, etc. así como conocimiento sobre sus interrelaciones. En cuanto al conocimiento social, se requería la explicación de las motivaciones y los comportamientos de los personajes y la inclusión de información sobre sus estados mentales. Relativo a lo discursivo, era necesario contar con conocimiento sobre cómo crear el marco o contexto para una historia, habilidad para diferenciar las distintas voces

presentes (por ejemplo, narrador y personajes), habilidad para distinguir los personajes principales y secundarios y referirse a ellos, destreza para no confundir sus roles y actividades; etc. Ambas tareas requerían, en resumen, de alta capacidad productiva (Allen et al., 1994).

Según Pope (1995), estas intervenciones textuales permiten a los alumnos transformarse en analistas, críticos y escritores por sí mismos. Tanto la respuesta textual como la representación visual incentivaban a los participantes a transformar los fragmentos de múltiples y variadas formas (Anstley y Bull, 2006: 90-91), como por ejemplo a través de:

- usos no tradicionales de trama, personajes y lugar que desafían al lector/observador y que requieren diferentes formas de leer/mirar (por ejemplo, la combinación de imágenes y texto, las lecturas no lineales);
- usos no tradicionales de la voz del narrador que hacen al lector/observador leer/mirar de formas particulares a través de los ojos de determinados personajes (de tercera a primera persona);
- la mezcla de estilos de presentación visual de la información que requieren de una gama de conocimientos sobre cómo leer (usando diferentes técnicas para diferentes tipos de información como por ejemplo gráficos, cuadros, dibujos, etc.);
- cambios de un formato tradicional a un diseño inusual desafiando la lectura que hace el lector/observador de la narración;
- intertextualidad que requiere que un lector/observador use otros textos para acceder a un significado disponible (por ejemplo, conocimiento de otros géneros); y
- la disponibilidad de múltiples lecturas y significados para una variedad de audiencias.

Más específicamente, al intervenir cada texto, los participantes podían recurrir a múltiples técnicas, entre ellas:

- respuestas textuales y representaciones visuales alternativas: captar la atención hacia aspectos diferentes, generar discursos con cargas valorativas distintas, establecer lo que cada participante consideraba más o menos central, etc.;
- cambios en el título, en las introducciones (contexto de la narración) o en los comienzos, con el propósito de crear diferentes expectativas en el lector;

- finales diferentes para expresar una preferencia distinta de la del texto original;
- intervención narrativa: cambios en algún punto central de la narración para explorar consecuencias alternativas;
- parodia: exagerar aspectos del texto de base para cambiar su estilo o las preocupaciones del mismo;
- explotar partes implícitas o parcialmente dichas;
- centrar la atención en una parte en particular del texto; y
- enfocarse en aspectos centrales o secundarios, esenciales o auxiliares; entre otras opciones.

Por medio de estos recursos, puestos en acción en la respuesta textual y la representación visual, los participantes podían interrumpir las expectativas del lector, producir lecturas y significados múltiples y desafiar a una audiencia tradicional al cuestionar personajes, escenarios y tramas establecidos. Estos recursos aportan significados nuevos y alternativos ya que intervienen en la forma en que un sujeto interactúa con una narración.

En este sentido, las tareas de respuesta textual y representación visual permitieron explotar procesos narrativos concebidos como una construcción. En otras palabras, en esta tesis no se considera a la narración sólo como un producto terminado sino como un proceso continuo y activo que implica re-crear los fragmentos en cuestión por medio de las tareas de intervención textual propuestas.

Ambas intervenciones textuales requerían también que cada participante tomara una decisión acerca de cuán paralela, opuesta o alternativa resultaría su producción en relación al original. Siguiendo a Pope (1995:5), intervenir requiere preguntarse qué “preferencias” crea un escritor, es decir, qué lectura dominante se plantea con un determinado texto. Esto puede resultar complejo en el caso de textos literarios por su ambigüedad inherente y su valor estético. Asimismo, no es menor el hecho de que la lengua escrita presenta espacios de indeterminación, o dicho de otro modo, un gran nivel de generalidad que requiere un alto grado de participación del lector para establecer significados (ver capítulo 2). Jugando con esta indeterminación, los textos literarios logran efectos y permiten lecturas variadas a lo largo del tiempo y entre lectores. El Anexo I ofrece un análisis de los extractos seleccionados en donde se presentan algunos aspectos centrales a la lectura dominante que

era posible esperar de los participantes en este estudio en relación con cuestiones culturales, considerando la indeterminación propia del medio escrito.

Sobre la base de lo ya expuesto, propongo que la tarea de respuesta textual y la representación visual son mejores instrumentos para investigar la lectura que el tradicional protocolo del recuerdo libre.

6.4.2.4. *Instrumentos para la investigación del proceso*

Quedaba sin resolver aún el problema de cómo explorar más directamente lo que ocurría *durante* la lectura en ILE. A pesar de que concibo las tareas de respuesta textual y de representación visual para que resulten congruentes con concepciones constructivistas y socioculturales de la lectura en general, y de la teoría de esquemas en particular, estos modos de respuesta se producen, sin embargo, *después* de que la lectura ha tenido lugar. Como alternativas posibles a la técnica del pensamiento en voz alta (*think-aloud*) - dadas las limitaciones locales y contextuales que me desalentaron a adoptarla - decidí explorar el proceso de la lectura utilizando los siguientes instrumentos de investigación:

- El subrayado de las partes difíciles o confusas de los textos tal como las percibieron los participantes durante la lectura, junto con una breve explicación escrita (en forma de notas) sobre cada dificultad en el texto mismo en cuestión. Como en Cohen et al. (1984), los participantes subrayaron cada texto mientras leían. Las instrucciones apuntaban a que en este momento los participantes explicaran o comentaran acerca de su subrayado, es decir, acerca de sus dificultades de comprensión *durante* la lectura (ver Anexo II), identificando las porciones que les habían parecido problemáticas o confusas por cualquier motivo excepto la lengua. Denegué en forma explícita la posibilidad de subrayar dificultades lingüísticas con la esperanza de que esto redirigiera su atención hacia otros aspectos, como por ejemplo el contenido cultural. El objetivo aquí fue observar qué partes de los fragmentos eran *percibidos* como problemáticos por los participantes y en particular, cuáles eran dificultades culturales.

- Un diario de reflexión inmediata en español sobre el contenido cultural de los fragmentos y las dificultades de comprensión experimentadas por los participantes. Ubiqué este instrumento inmediatamente después de la lectura de cada texto y antes de las tareas de

respuesta textual y de representación visual. La idea era que los participantes reflexionaran sobre su comprensión *durante* la lectura, sin influencia de las tareas requeridas sobre la base de cada texto. Pensé que si recolectaba este tipo de dato después de la realización de dichas tareas, las reflexiones habrían tendido a centrarse en cuestiones relacionadas con la formulación de las respuestas de los participantes en lugar de hacerlo en el proceso de lectura. La inmediatez entre la lectura y el diario garantizaba que los sujetos recordaran lo que habían hecho o pensado durante la lectura. Obviamente, este instrumento no permitió capturar todo aquello sobre lo cual los participantes no centraron su atención durante la escritura de este diario, debido a las limitaciones típicas de los métodos introspectivos. Debería mencionar en este punto que estos alumnos habían escrito diarios de aprendizaje antes y habían realizado muchas tareas de reflexión como parte de los requisitos de mi materia.

- Una entrevista diferida individual en un encuentro posterior para explicar, reflexionar y comentar sobre los modos de respuesta producidos por los participantes, en particular cuestiones específicas que surgieron de su realización de las tareas de respuesta textual y de representación visual. A través de preguntas puntuales, los guíé para que reflexionaran sobre los pensamientos e ideas subyacentes a sus producciones, específicamente sobre temas que emergieron de mi análisis preliminar de las mismas. La reflexión, sin embargo, no estuvo exclusivamente ligada a estos modos de respuesta. De hecho, en ocasiones se centró, por ejemplo, en la tarea sobre el conocimiento previo, el diario de reflexión o la grilla de comprensibilidad. Estas entrevistas tuvieron lugar una semana después de la lectura de cada texto, y los participantes tuvieron todas sus producciones con ellos cuando éstas se llevaron a cabo.

6.5. Diseño de la investigación: descripción detallada de los instrumentos de recolección de datos

En esta sección describo cada instrumento de recolección de datos en detalle. Al hacerlo, puntualizo de qué manera los instrumentos propuestos en esta tesis se construyen sobre la base de mi anterior cuerpo de trabajo de investigación en este contexto.

Desde el punto de vista metodológico, todos mis proyectos de investigación anteriores (Porto, 2010 b, 2009 a, c, d, 2008 a, 2005, 2003 b, c, 2001 c, entre otros) se distancian significativamente de esta tesis en muchos aspectos. Algunas cuestiones metodológicas y

de implementación sufrieron en esta tesis modificaciones importantes y significativas y constituyen así un avance en relación con la producción propia. Describo a continuación los instrumentos de recolección de datos, y explico en cada caso cómo esta tesis constituye un avance en comparación con estudios anteriores propios en este contexto.

6.5.1. Datos demográficos

El primer paso en el diseño fue la recolección de datos demográficos e información similar, con el fin de conocer la posición de estos participantes antes de comenzar con las tareas de investigación. Adhiriendo a los estándares de ética descritos por ejemplo en Cohen, Manion y Morrison (2000), los participantes recibieron información general sobre el proyecto y firmaron un formulario de consentimiento antes de la implementación (ver Anexo II). Además de información biográfica y contextual, estos datos incluyeron información, entre otros aspectos, sobre hábitos de lectura en español e inglés y sobre su conocimiento cultural previo acerca de la temática de los textos. Los instrumentos de recolección de datos aparecen en forma completa en el Anexo II.

Estos instrumentos de investigación eran:

- a) cuestionario sobre la lectura en español;
- b) cuestionario sobre la lectura en inglés;
- c) datos personales e información biográfica;
- d) tarea escrita sobre el conocimiento previo de los participantes con respecto al contenido cultural de los textos (antes de la lectura de los mismos) junto con la especificación de la fuente o el origen de dicho conocimiento (TV, diarios, libros, películas, etc.).

Comparados con mis investigaciones previas, algunos de los instrumentos destinados a recolectar datos demográficos fueron simplificados y su foco fue reorientado hacia aspectos relevantes para la comprensión cultural. Por ejemplo, el cuestionario con datos personales incluye en esta tesis preguntas específicas sobre la religión de los participantes (dado el contenido religioso, relevante por su presencia o ausencia, en todos los fragmentos), sobre sus experiencias y contactos con otras culturas (específicamente a través de viajes al exterior o dentro del país, Internet, y personas de otros países). Estos aspectos no se incluyeron en mis investigaciones anteriores.

Diseñé dos cuestionarios escritos sobre la lectura, uno sobre la lectura en español y otro similar sobre la lectura en inglés, que los participantes respondieron en español en sus hogares y devolvieron en forma electrónica. Estos cuestionarios apuntaban a obtener información sobre aspectos tales como el interés por la lectura, sus hábitos de lectura (propios y de familiares), sus géneros literarios favoritos, el tiempo que invertían en la lectura fuera de la educación formal, su conocimiento sobre el proceso de lectura, las dificultades experimentadas en la lectura, sus actitudes hacia la lectura, la disponibilidad de material de lectura en el hogar y el uso de la biblioteca, entre otros. Las ideas y actitudes de los participantes hacia la lectura eran importantes ya que, debido a la influencia que sobre ellas tenían el contexto cultural y las experiencias previas de aprendizaje, delimitaban la manera en que concebían la lectura así como los valores y supuestos que asociaban a la misma (Artelt, 2005; Burgess, Hecht, y Lonigan, 2002; Gee, 2001; Worthy, Moorman y Turner, 1999). Estos cuestionarios constituyeron tanto un factor contextual general como uno de los elementos que me permitió brindar una “descripción profunda” de los participantes (Geertz, 1974, 1983).

Diseñé además una tarea para suscitar el conocimiento previo acerca del contenido cultural de los fragmentos, que los participantes realizaron por escrito antes de ver los textos. La tarea era simple y su objetivo era identificar su conocimiento previo acerca de una celebración navideña en cada contexto y sus actitudes hacia tales celebraciones, fundamental por constituir el punto de acceso a los textos.

Esta tarea sobre el conocimiento previo de los participantes con respecto al contenido cultural de cada fragmento es mucho más específica que en las otras oportunidades. En mis estudios anteriores, la instrucción fue simple y abierta, del tipo *Escriba todo lo que sepa sobre Si no está seguro, escriba lo que cree que sabe*. En esta tesis, los participantes no sólo describieron una celebración navideña típica en Argentina y en los Estados Unidos, sino que también la compararon y contrastaron con una celebración navideña típica en su hogar. También especificaron si habían pasado alguna Navidad en otro contexto que no fuera el de su hogar y en ese caso, la describieron. Una pregunta del cuestionario indagó acerca de su conocimiento sobre la celebración en Brasil y en los Estados Unidos. La tarea sobre el conocimiento previo de los navajos contenía una pregunta específica acerca de sus conocimientos escolares sobre distintos indígenas que pudieran ser relevantes para la lectura de este texto.

El fundamento para la inclusión de esta tarea era que las interpretaciones inapropiadas de un lector pueden originarse por razones textuales o de conocimiento; por otra parte, suponer erróneamente lo que los participantes sabían podía haber conducido a un análisis inadecuado o equivocado de sus dificultades (Bernhardt, 1991). Esta tarea también requería que los participantes especificaran la fuente o el origen de su conocimiento previo (TV, diarios, libros, películas, arte, viajes al exterior y dentro del país, contacto con extranjeros, etc.), información que resultaba vital ya que este estudio estaba enmarcado en un contexto cultural específico, en un país y una región donde no se habla el inglés, donde las posibilidades de viajes de estudio al exterior son extremadamente infrecuentes y donde los participantes no tenían contacto directo con la lengua ni con la cultura extranjeras excepto a través de libros, Internet y otros medios similares.

6.5.2. Las tareas de investigación: Tipos de datos (data types) y procedimiento

El segundo paso fue la administración de las tareas. Los participantes trabajaron en un texto por vez con un intervalo de una semana entre uno y otro. Recibieron instrucciones escritas en español para la realización de cada tarea, y completaron cada una en forma individual. Una vez finalizada la etapa de recolección de datos se les brindó información general sobre el proyecto.

Para cada texto:

Los participantes leyeron cada texto en días distintos, sin límite de tiempo, y realizaron, en este orden, las tareas que se describen, obteniendo las siguientes tipos de datos:

e) El subrayado de las partes incomprensibles, confusas o difíciles de cada texto por parte de los participantes, junto con una breve explicación escrita (en forma de notas) sobre cada dificultad en el propio texto. En mis estudios anteriores los participantes subrayaron las partes incomprensibles, confusas o difíciles de comprender en cada texto, pero no se les pidió que acompañaran dicho subrayado con una explicación breve en forma de nota o comentario en cada caso, escrito sobre el fragmento mismo (como se hace en este estudio). Se incluyó esta modificación con la idea de tener una referencia, breve y específica, sobre cada dificultad.

f) Un diario escrito de reflexión inmediata en español. Los participantes reflexionaron sobre las dificultades de comprensión que encontraron en cuanto al contenido cultural de cada fragmento (tal como las subrayaron en los textos, tipo de datos e), en un diario diseñado específicamente para este propósito. Este diario consistió en una especie de introspección retrospectiva y se basó en el contenido cultural de cada fragmento así como en las dificultades encontradas. Se les aclaró que no necesitaban organizar la información que incluían ni revisar el trabajo para asegurar su exactitud lingüística, ya que se trataba de un diario de reflexión cuyo objetivo era captar el fluir de sus conciencias.

Este instrumento de recolección de datos utilizado en esta tesis es original, es decir, no fue empleado con anterioridad en ninguno de mis otros estudios. En forma coherente con la concepción de comprensión a la que adhiere esta investigación, los participantes pudieron tener acceso a los textos mientras escribieron sobre las dificultades de comprensión que encontraron en cuanto al contenido cultural de cada fragmento en este diario de reflexión inmediata. Por contraposición, en todas mis investigaciones anteriores así como en los estudios revisados en el capítulo 3, los textos fueron retirados una vez finalizada la lectura, y ya no estuvieron disponibles a la hora de producir las tareas requeridas (protocolo del recuerdo, resúmenes, síntesis, etc.).

g) Una tarea de respuesta textual a la lectura (*reading response task*), escrita en español sin límite de tiempo ni de extensión (descrita en las secciones 6.4.2.2. y 6.4.2.3.).

h) Una representación visual escrita en español, concretamente, una representación visual del contenido textual, que integraba la combinación de palabras, oraciones y/o frases con información visual en formatos variados con distintos grados de complejidad (dibujos, gráficos, tablas, cuadros, grillas, mapas mentales, organigramas, diagramas, dibujos y otros similares.) (descrita en las secciones 6.4.2.2. y 6.4.2.3.). Es importante recordar que si bien las instrucciones para este instrumento fueron idénticas en mis estudios anteriores (aunque no su fundamento, véase arriba), existió una diferencia importante, constituida por el hecho de que esta tarea fue realizada completamente en español, la lengua nativa de los participantes.

Los participantes estaban bien entrenados para producir las tareas de respuesta textual y de representación visual. Habían producido estas tareas en varias ocasiones en respuesta a otros

textos literarios utilizados en esta materia durante el año y con anterioridad a la implementación de este estudio. Como se mencionó antes, trabajaron en un texto por vez, en días distintos. En cada caso, leyeron el texto sin límite de tiempo y produjeron la tarea de respuesta textual y de representación visual, ambas en español. La decisión de usar la lengua materna en las instrucciones y en la realización de las tareas requeridas es consistente con la bibliografía y apuntó a evitar cualquier interferencia lingüística con su capacidad de demostrar comprensión. A pesar de la alta competencia lingüística de los participantes, hubieran podido experimentar dificultades de producción en la L2 si se les hubiera pedido que realizaran las tareas en inglés. No hubo límite de tiempo para leer los textos, a los que los participantes pudieron tener acceso en todo momento durante la etapa de recolección de datos (contrastar con todos los estudios revisados, en los cuales los textos fueron retirados después de la lectura). Pudieron tomar notas sobre cada texto y completaron cada tarea en el orden aquí mencionado. No hubo ningún requisito sobre la extensión de las tareas.

i) Se utilizó además la siguiente grilla de opción múltiple sobre los aspectos culturales de cada texto, que incluyó:

- el grado de comprensión percibida por los participantes en relación con los aspectos culturales identificados en los textos (unidades de ideas culturales; véanse medidas de análisis de datos, más adelante) utilizando una escala de 0 a 6 (por ejemplo: no lo recuerdo, completamente comprensible, totalmente incomprensible); y
- la evaluación de cada aspecto cultural como esencial o auxiliar a la celebración navideña en cuestión.

<i>Comprensión de aspectos culturales</i>							<i>Importancia</i>	
<i>Aspecto Cultural</i>	<i>1 Completamente comprensible</i>	<i>2 Moderadamente comprensible</i>	<i>3 Bastante difícil de comprender</i>	<i>4 Muy difícil de comprender</i>	<i>5 Totalmente imposible de comprender</i>	<i>6 No lo recuerdo</i>	<i>Esencial</i>	<i>Auxiliar</i>
Rabanada								
Escuela								
Dominical								
Etc.								

Como ya se describió en el capítulo 3, en todos los estudios revisados en esta tesis, el análisis de los datos incluyó en algún punto un análisis cualitativo de los protocolos del recuerdo en cuanto a los elementos textuales importantes y no importantes recordados (reconociendo la relatividad del término “importante”). Si bien encuentro problemas serios en la distinción producto/proceso o cantidad/calidad, como se verá más adelante, creo que esta distinción cualitativa puede ser útil para comprender y describir cómo estos participantes abordaron el contenido cultural de estos textos en este escenario. Para cada unidad de idea cultural identificada en cada texto (véanse medidas de análisis más adelante), como por ejemplo *rabanada* en *Mi planta de naranja-lima*, los participantes determinaron su grado de comprensión cultural, tal como lo percibieron, sobre la base de una escala de seis ítems que iba desde “Completamente comprensible” (lo entendí fácilmente) hasta “Totalmente incomprensible” (lo recuerdo pero no sé de que se trata) (ver Anexo II). También tenían que decidir si cada unidad de idea cultural, por ejemplo *rabanada*, era esencial o auxiliar a la celebración navideña descrita en cada texto. Completaron esta información en la grilla luego de concluir la tarea de respuesta textual y la de representación visual. Esta grilla requería la reflexión sobre el contenido cultural de los textos, en particular su *percepción* por parte de los participantes *después* de la lectura, y luego de haber elaborado dicho contenido cultural a través de las intervenciones textuales (es decir, la escritura de las tareas de respuesta textual y representación visual).

j) Una entrevista individual en un encuentro posterior para atender cuestiones que surgieron de mi análisis de g) y h).

En encuentros individuales con cada participante para discutir su trabajo, suscitó comentarios en forma abierta, al estilo de una entrevista semi-estructurada (Cohen, Manion y Morrison, 2000; Kvale, 1996). Luego realicé preguntas específicas sobre cuestiones que necesitaban ser aclaradas. Estas entrevistas no fueron realizadas en mis estudios anteriores y me permitieron obtener información sobre las opiniones de los participantes acerca de aspectos específicos de su proceso de comprensión.

En este punto cabe mencionar que las limitaciones asociadas con la introspección y retrospección personal, presentes en muchas investigaciones con seres humanos, se aplican también a este estudio (Cohen, Manion y Morrison, 2007), en particular en relación con ciertos instrumentos como los cuestionarios, el diario de reflexión inmediata, la tarea sobre

el conocimiento previo y las entrevistas. Los métodos introspectivos y auto-retrospectivos son útiles para recolectar información sobre el estado afectivo y mental de los lectores, pero sólo reflejan lo que ellos quieren o pueden expresar. Es imposible saber si estos participantes creyeron, sintieron o hicieron lo que afirmaron creer, sentir o hacer. Además, los participantes pueden haber editado inconscientemente sus pensamientos antes de expresarlos, o pueden haber experimentado alguna dificultad para poner ciertos sentimientos y opiniones por escrito o en las entrevistas. Sin embargo, los capítulos 8 y 9 de resultados y el capítulo 10 con el análisis en profundidad revelarán que los participantes ofrecieron respuestas extraordinariamente francas y honestas. Volveré sobre esta cuestión en el capítulo final con las conclusiones (capítulo 11).

6.5.3. Disponibilidad de los textos en todo momento durante la etapa de recolección de datos

Es importante remarcar aquí una vez más que en esta tesis los participantes tuvieron los textos a su disposición en todo momento (comparar no sólo con mis estudios anteriores sino con todos los estudios revisados en el capítulo 3, en los cuales se retiraba el texto una vez finalizada la lectura). El fundamento ya fue explicado: éste no es un estudio sobre el recuerdo y la memoria de lo que se ha leído sino sobre su comprensión, por lo cual el argumento es que denegar el acceso a los textos una vez finalizada la lectura sólo haría hincapié en lo que los participantes pudieran recobrar a través de la memoria, y no necesariamente en lo que fueran capaces de comprender.

6.6. Análisis de los datos: revisión de estudios anteriores

6.6.1. Análisis cuantitativo y cualitativo

Todos los estudios revisados en el capítulo 3 analizan los protocolos del recuerdo tanto cuantitativa como cualitativamente. El análisis cuantitativo comprende la cuantificación de todas las unidades de ideas de un determinado texto presentes en un protocolo del recuerdo (comparar con Deville y Chalhoub-Deville, 1993, quienes proponen un sistema alternativo de conteo). Primero se divide el texto que se utilizará en unidades de ideas, las cuales son luego identificadas y cuantificadas en los protocolos del recuerdo. Cuantas más unidades de ideas

contiene un protocolo, más se dice que el lector ha comprendido el texto en cuestión. Esta dimensión cuantitativa del análisis se centra en cuánto ha sido recordado y cuán fiel es el recuerdo. El recuerdo *verbatim* que por lo general se requiere cobra sentido desde esta perspectiva, ya que la mayoría de dichos estudios fueron concebidos con esta línea de razonamiento. Sin embargo, ya he expresado mi preocupación acerca de que la cantidad de contenido que se recuerda de un texto se constituya en una medida de comprensión, y he argumentado que este centro de atención requeriría de un modo diferente de teorizar, es decir, cuánto puede ser recordado cuando la memoria es un factor y debe por tanto ser teorizada.

En todos los casos, el análisis cualitativo comprende la indagación sobre los cambios que los lectores realizan durante el recuerdo. Basándose en esta dimensión de análisis, muchos investigadores han argumentado que los protocolos del recuerdo también contribuyen a explorar el *proceso* de lectura. Heinz (2004: 98) y otros autores remarcan que el protocolo del recuerdo inmediato “incentiva la recolección cuantitativa y, más importante, cualitativa de datos.” Hace treinta años, Bernhardt (1991: 194) ya llamaba la atención de los investigadores de la lectura a este respecto: “un mecanismo de evaluación exitoso de la lectura comprensiva en L2 debe proveer información profunda sobre la manera en que los lectores abordan un texto y brindar, al mismo tiempo, datos cuantificables para la comparación y el contraste a gran escala.” Observo en todos los estudios revisados en el capítulo 3 una simultaneidad de medidas cuantitativas de análisis (cantidad de recuerdo a través de unidades de ideas) y medidas cualitativas (tipo de recuerdo, cambios que los lectores realizan). A pesar de este consenso en la bibliografía, creo que existe una confusión considerable en esta formulación, puesto que el análisis tiene lugar sobre los cambios que los lectores realizan precisamente durante el *recuerdo* y no durante la *lectura*. De aquí la necesidad de encontrar alternativas para el protocolo del recuerdo tales como el pensamiento en voz alta (que acabé por abandonar) y las tareas de respuesta textual y de representación visual que propuse finalmente en su lugar. Esta confusión alcanza absolutamente a todos los estudios revisados y llama la atención. Es importante mencionar una vez más que, como se ha señalado antes, una indagación de los cambios realizados durante el recuerdo debería ser explicada en términos de teorías de la memoria en lugar de teorías de la comprensión como es el caso en todos los estudios revisados.

En algunos estudios, la confusión es aún más visible cuando los investigadores recurren a la teoría de esquemas, adhieren a este análisis cuantitativo y cualitativo de los protocolos

del recuerdo, sostienen que el estudio en cuestión investiga el *proceso* de lectura, y simultáneamente señalan que “existen pocas investigaciones en la literatura que brindan un panorama completo de *desempeño*” (Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979: 13, énfasis añadido). Los autores explican que “las investigaciones sobre el discurso han tendido a enfatizar sólo unas pocas medidas privilegiadas, las cuales se corresponden típicamente con la posición teórica que se adopte. Aquellos investigadores que poseen un sesgo constructivista buscan elaboraciones e intrusiones (...) Aquellos que creen en alguna versión de la teoría del rastro abstracto miden la cantidad de recuerdo de elementos textuales, particularmente como función de la importancia de los elementos en el mensaje total” (Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979: 14). Los investigadores identifican y codifican todos los elementos anteriores en su estudio (elaboraciones, distorsiones, cantidad de recuerdo, cantidad de recuerdo de elementos textuales importantes y no importantes) al mismo tiempo que hipotetizan y explican desde la teoría de esquemas. Sumado a esto, aun cuando los autores reconocen que los lectores producen elaboraciones, distorsiones, etc. (es decir, cambios cualitativos) en dos momentos, primero durante la lectura y luego durante el recuerdo, esta distinción no se refleja ni se justifica en el diseño del estudio. Las contradicciones e incongruencias que ejemplifico aquí entre la teoría, la recolección de datos y su análisis son características de todos los estudios que se han revisado en esta tesis.

En general, observo en todos los estudios culturales analizados en el capítulo 3 una marcada y persistente polaridad *producto-proceso* en la lectura comprensiva, que se manifiesta en la mayoría de las decisiones metodológicas. La oposición se da entre el análisis cuantitativo de los protocolos por medio de la media de frecuencia de mención de las unidades de ideas previamente identificadas en un texto dado, y el análisis cualitativo de dichos protocolos por medio de la observación de los cambios que los lectores realizan al recordar el texto. Esta dicotomía que señalo aquí no es mencionada en ninguno de los estudios revisados. En todos los casos, tanto el producto como el proceso coexisten felizmente en la metodología sin discusión alguna, de ningún tipo, acerca de las concepciones de lectura subyacentes. Observo esta falencia incluso en Rice (1980) y Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004), donde si bien en un plano teórico se rescata la idea de un *continuo* de familiaridad cultural, la metodología refuerza sin lugar a dudas dicha polaridad.

6.6.2. *Noción de comprensión*

La tensión producto-proceso que se observa en todos los casos depende, en primera instancia, del concepto de comprensión que se adopta. Como ya se mencionara en otro capítulo, el problema es que este concepto y las medidas utilizadas para medirlo, no están definidos en ninguno de los estudios revisados en el capítulo 3 en forma explícita. En esta tesis se cuestiona la idea subyacente en todos estos estudios de que la capacidad de reproducir lo que dice un texto sea un indicador fiel de comprensión. El recuerdo buscado es en general *verbatim* o en el mejor de los casos, lo más cercano posible al original, suponiéndose que ha habido comprensión cuando un texto es recordado con tanta exactitud como sea posible. La dimensión cualitativa se explora en general en términos de unidades de ideas importantes y no importantes, con la cuantificación de desviaciones del original en la forma de errores, omisiones, intrusiones, distorsiones, etc. Dicho de otro modo, cuanto menos errores, omisiones, intrusiones y distorsiones se observan, más se dice que un lector ha comprendido un texto. Por lo demás, el supuesto subyacente en todos los casos es que una medida de recuerdo, que es un *producto* de la comprensión que tiene lugar *después* de la lectura, es una medida adecuada para describir lo que ocurre *durante* el *proceso* de comprensión.

En esta tesis se propone en su lugar la noción de niveles o grados de comprensión ya descrita en el capítulo 4. Esta noción se aleja del enfoque en cuánto se recuerda de un texto (manifiesto tanto en la cuantificación de unidades de ideas como en la polaridad producto-proceso) para acercarse a una conceptualización de la comprensión enmarcada en nociones constructivistas del aprendizaje como una modificación de algo preexistente (y no como la adquisición de conocimiento nuevo al estilo *tabula rasa*). La noción de niveles o grados de comprensión permite investigar el proceso de comprensión en su conjunto, tanto *durante* como *después* de la lectura, rompiendo así con la polaridad producto-proceso hasta tanto el proceso se completa. El diseño propuesto en este estudio, descrito en este capítulo, permite capturar tanto el *durante* como el *después*. Se abandona la distinción entre proceso y producto hasta tanto el proceso se completa, por cuanto esta investigación capta tanto el *durante* y el *después* así como la modificación del conocimiento preexistente por el proceso mismo de la comprensión que se lleva a cabo.

6.6.3. Medida de coherencia global

Las unidades de ideas culturales, los comportamientos de lectura (en el plano cultural) y el *Modelo de Comprensión Cultural* (antes llamado *Modelo de Aprehensión Cultural*), que describo a continuación, son las únicas medidas comunes entre esta tesis y mis propios estudios anteriores. En realidad, en esta tesis sólo se emplean estas tres medidas. En contraposición, mis investigaciones previas incluyeron una mayor variedad de medidas de análisis (véanse las publicaciones mencionadas anteriormente). Abordo aquí la adecuación de una medida en particular, la de coherencia holística o coherencia global.

Varios estudios de otros autores utilizan una medida similar (Heinz, 2004; Mannes, 1991; Martínez-Roldán y Sayer, 2006; Sharp, 2002; Steffensen, Joag-Dev y Anderson, 1979). Heinz (2004: 117) menciona que “los lectores evalúan en forma inconsciente la importancia de algunas proposiciones textuales como más importantes que otras y tienden a construir su comprensión alrededor de estas estructuras.” De manera similar, Sharp (2002) sostiene que la puntuación (*scoring*) de esta medida implica la presencia o ausencia de la coherencia global de un texto. Esta medida de coherencia global (llamada “coherencia,” “medida de calidad” o “idea central”) apuntaba a observar si los lectores producían un ordenamiento aleatorio y disperso de microproposiciones textuales o si sus protocolos del recuerdo reflejaban una coherencia global consistente con el texto disparador. Martínez-Roldán y Sayer (2006: 306) se refieren a “evaluaciones holísticas de reconstrucciones textuales para obtener una medida global de la comprensión de cada texto por parte de los alumnos.” Esta medida, sin embargo, no se explica ni se describe más allá de estos comentarios, en ninguno de los estudios analizados en el capítulo 3.

Mis estudios anteriores, por el contrario, definían esta medida con precisión. Se evaluó esta coherencia de manera holística, sobre la base de una escala de uno a cinco, adaptada de Penningroth y Rosenberg (1995), donde el nivel uno fue equivalente a un texto inadecuado con poca o ninguna coherencia y el nivel cinco correspondió a un texto con coherencia completa. Se suponía que esta evaluación global del texto completo constituía una unidad relevante y significativa de análisis, una medida holística de comprensión. Más especificidad sobre esta escala (con la descripción de cada nivel y cómo se asignaron) puede encontrarse en las publicaciones mencionadas, especialmente Porto (2010 b, 2009 a). Sin embargo, una reconsideración acerca de la adecuación de esta medida para los fines

de un estudio sobre comprensión me llevó a su eliminación en esta tesis, porque consideré que en realidad esta medida centraba la atención en la escritura antes que en la lectura.

6.6.4. Propuesta de análisis de los datos: Modelo de Comprensión Cultural, unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura

6.6.4.1. Modelo de Comprensión Cultural

Decidí entonces utilizar el *Modelo de Comprensión Cultural* diseñado como parte de la contribución teórica de esta tesis como una herramienta de análisis de los datos. Tal como se describe en el capítulo 4, este modelo es una adaptación de ideas de Alred, Byram y Fleming (2006), Byram y Morgan (1994), Byram y Fleming (2001) y Kramsch (1993, 1998). Siguiendo a Sharifian, Rocheouste y Malcolm (2004), propongo que la captación, aprehensión o comprensión de los aspectos culturales de textos (literarios narrativos) durante la lectura en inglés como lengua extranjera no es una cuestión de todo o nada, presencia o ausencia, sino bien un tema de grados y de crecientes niveles de complejidad, profundidad y detalle. Más específicamente, este modelo consta de seis niveles que intentan describir los diferentes modos en que los estudiantes de ILE en este contexto abordan las cuestiones culturales durante la lectura.

Era necesario encontrar una medida de comprensión cultural que fuera congruente con las perspectivas teóricas en que se enmarca este estudio. En este sentido, es importante observar que este modelo reconoce los múltiples y variados factores (el plano individual, el contexto en que tiene lugar la lectura, y el contexto sociocultural, incluyendo los contextos histórico y global) que influyen sobre la lectura en una cultura determinada, en particular los aspectos identificados como centrales en este marco teórico (capítulo 2): la perspectiva (*insider*, *outsider* o híbrida) a través de la que se representan aspectos culturales en un texto y mediante la que un lector accede al mismo; la influencia crucial de la cultura nativa de un lector en el proceso de lectura (mediante la puesta en práctica, en cada encuentro con un texto, de varias y simultáneas identificaciones sociales como raza, grupo étnico, nacionalidad, género, edad, situación socioeconómica, religión, orientación sexual, bagaje de conocimientos, capacidades especiales y otras); y la flexibilidad de las respuestas textuales dada tal interacción de factores. Sobre esta base, sugiero que este *Modelo de Comprensión Cultural* ofrece un marco sólido para la exploración de la dimensión cultural de la lectura en lengua extranjera, en particular

los niveles en que puede abordarse el contenido cultural de un texto durante la lectura en ILE. He desarrollado en profundidad este modelo en el capítulo 4.

Modelo de comprensión de aspectos culturales durante la lectura en lengua extranjera

Nivel 0. Percepción errática o falta total de percepción de aspectos culturales.

Nivel 1. Percepción/identificación de diferencias culturales. Puente para acceder a los niveles 2, 3, 4 y 5

Nivel 2. Identificación de valores e ideas propios. Percepción de los supuestos culturales detrás de la cultura propia (perspectiva *insider*).

Nivel 3. Percepción de la cultura C2 desde la perspectiva de la cultura C1 (perspectiva *outsider*)

Nivel 4. Percepción de la cultura C2 desde la perspectiva de la cultura C2 (perspectiva *insider*).

Nivel 5. Percepción de la cultura C1 desde la perspectiva de la cultura C2 (perspectiva *outsider*)

Asigné por lo menos dos niveles a cada tarea de respuesta textual y a cada representación visual. En primer lugar, la elección estuvo entre los niveles 0 y 1. Estos niveles son cruciales porque comprenden la percepción, o la falta de percepción, de aspectos culturales (detalles culturales, similitudes y diferencias, siempre sobre la base de la cultura de origen del lector). La percepción de los elementos diferentes, exóticos y atractivos de una determinada cultura es posible por medio de la identificación de vocabulario clave y constituye un puente para acceder a los niveles 2, 3, 4 y 5. A continuación ubiqué las respuestas en alguno de los niveles 2, 3, 4 o 5.

6.6.4.2. Medidas de cantidad y calidad dentro de la noción propuesta de niveles de comprensión cultural: unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura

Bernhardt (1991) y muchos otros han argumentado, con respecto a la codificación y puntuación de los datos, que la consistencia es crucial para posibilitar generalizaciones apropiadas, consistencia que debe ser interna dentro del estudio en cuestión y también debe extenderse a todos los estudios de lectura en L2. Este tema de la consistencia entre estudios es válido no sólo con respecto al análisis cuantitativo y cualitativo sino también en relación con los instrumentos utilizados (concretamente, el protocolo del recuerdo). Ya he explicado cómo los instrumentos de recolección de datos propuestos en esta tesis, en particular las tareas de respuesta textual y de representación visual, constituyen un avance en comparación con el tradicional protocolo del recuerdo. En relación con el análisis de los datos, propongo que la

confusa y deficiente distinción producto-proceso, cantidad-calidad, generalizada en todos los estudios analizados, puede en realidad ser substituida por una noción de niveles de comprensión tal como se describe en el *Modelo de Comprensión Cultural*. Más aún, considero que es posible acomodar las dimensiones cuantitativa y cualitativa de análisis en este modelo a fin de satisfacer este llamado a la consistencia. Sin embargo, en lugar de llevar a cabo ambos análisis como pasos independientes y aislados dentro del proceso de investigación, propongo llevarlos a cabo de manera integrada. En otras palabras, tanto la dimensión cuantitativa (unidades de ideas culturales) como la cualitativa (comportamientos de lectura) pueden interrelacionarse exitosamente en cada uno de los niveles del modelo, con mayor o menor fuerza.

6.6.4.2.1. Unidades de ideas culturales

La asignación del nivel 1 de este modelo a las producciones de los participantes resultó ser problemática. Fue necesario identificar algunos elementos *a priori* para su codificación, por simples cuestiones de organización. Por consiguiente, identifiqué las unidades de ideas distintivas desde el punto de vista cultural mencionadas en cada texto. La atención en unidades de ideas *culturales* distancia y diferencia a este estudio de otros anteriores donde se cuantifican *todas* las unidades de ideas en los textos utilizados. Estas unidades de ideas, que identifiqué con la colaboración de un hablante nativo de inglés de Estados Unidos (según se hizo necesario en cada caso) tomaron la forma de frases o proposiciones cortas. Dentro de esta dimensión cultural, observé la inclusión, por parte de los participantes, de estas unidades de ideas culturales, en las tareas de respuesta textual y de representación visual. Asigné el nivel 1 del *Modelo de Comprensión Cultural* a aquellos participantes que pudieron percibir o identificar (lo que sería “recordar” en los otros estudios) estas unidades de ideas culturales en dichas tareas. La omisión de unidades de ideas fue tan importante como su inclusión.

Como se menciona en el capítulo 4, aprehender el contenido cultural del material de lectura requiere la apertura mental para investigar y descubrir distintos horizontes de ideas, algo que resultó difícil para estos participantes. La elección entre los niveles 0 y 1 en el modelo opera como evidencia de dicha apertura. Anticipé que un participante que no contara con esta apertura cerraría su mente a estas unidades de ideas culturales y alcanzaría en consecuencia el nivel 0 en el modelo. A pesar de que dicha apertura es un elemento

afectivo del proceso, y en esta tesis estoy interesada en lo cognitivo (es decir, grados o niveles de comprensión), creo que esta dimensión afectiva constituye el punto de acceso a los textos, lo que justifica la presencia de un nivel 0 en el modelo.

Un punto a tener en cuenta aquí es que estas unidades de ideas culturales son sólo *indicadoras* de un primer nivel hacia la comprensión cultural, concretamente el nivel 1 en el *Modelo de Comprensión Cultural*. El recuerdo de unidades de ideas específicas, atomista como parece en primera instancia, presupone la percepción del lector de tales ideas, con la consiguiente sensibilización acerca de la otredad que subyace a las mismas - algo que permite el acceso a niveles más altos de comprensión cultural -.

Incluyo a continuación las unidades de ideas culturales identificadas en cada texto, y codificadas como incluidas/no incluidas en las tareas de respuesta textual y de representación visual realizadas por los participantes.

Para *Mi planta de naranja-lima*

Rabanada mojada en vino; comida escasa; regalo viejo y usado; sin regalos nuevos de Papá Noel; nacimiento del Niño Diablo; velorio del Niño Jesús; Misa de Gallo; afeitarse y vestirse bien en Nochebuena; abrazarse, decir cosas buenas y desear felicidades en Navidad; alegría de los otros en la Iglesia; pobreza de la familia; tío Edmundo pone dinero para la comida; riqueza de los Faulhaber, Villas-Boas y Aducto Luz; vida rural; tristeza de la cena; cenar en silencio; no esperar regalos para no decepcionarse; poner las zapatillas del otro lado de la puerta; dormir para olvidar; esperanza de Zezé.

Para *Cat's Eye*

Ensalada de gelatina; Jolly Green Giant; pavo enorme; salsa de arándanos; jugo de arándanos; variedad y abundancia de comida; jugar con la comida sin comerla; escuela dominical; diario misionero de la escuela dominical; Banerji como criatura extraña; Elaine como criatura extraña; miseria oculta de Banerji; hospitalidad de la familia; tomates cuadrados; pavos con cuatro patas; anécdota de los pollos sin piel; anécdota de los gatos sin pelaje; clasificación de las personas en dóciles y salvajes; víboras venenosas como tema de conversación; pavo como tema de conversación; diferencias culturales;

discurso científico; estupidez de los pavos; anécdota de los pavos que mueren ahogados; apariencia de Banerji; referencia a la Biología; puré de papas; vuelo perdido.

Para *Desert Wife*

Paisaje desértico; navajos con sus mejores ropas; 200 navajos presentes; celebración comunitaria; fogatas; pasearse con carne bajo el brazo; suministro de leña por Hilda y Ken; danzas y música para diversión; instrumentos musicales caseros; celebración activa: lucha y carreras; levantarse temprano en Navidad; eficiencia de los navajos; familias comen juntas; navajos comen y comen; anécdota de las bolsas con caramelos; episodio del lavado de los platos; preparación del pan; preparación del guiso; preparación del café; saludo de Robert; referencia a la comida en general; alegría y diversión.

6.6.4.2.2. *Comprensión cultural: comportamientos de lectura específicos en la captación del contenido cultural*

El proceso de comprensión cultural, como se lo describe en el modelo, necesariamente requiere que los lectores elaboren, distorsionen, infieran, generalicen y simplifiquen (entre otros comportamientos de lectura) el contenido cultural de lo que leen, dependiendo del nivel de comprensión cultural que hayan alcanzado. Por consiguiente, decidí observar lo que los participantes hicieron en las tareas escritas, concretamente la manera en que modificaron el contenido cultural de cada texto al escribir la tarea de respuesta textual y la representación visual. En congruencia con la distinción antes mencionada entre producto (cantidad) y proceso (calidad), también se observaron estos comportamientos en relación con los aspectos culturales que aparecieron en los instrumentos de investigación diseñados para investigar el proceso: los textos subrayados, el diario de reflexión inmediata y la entrevista diferida (tipos de datos e, f, j).

Como ya he mostrado, este procedimiento de observar el *tipo* de información recordada es una medida común en los estudios revisados en esta tesis. Sin embargo, en todos los casos las medidas de análisis son más generales que las diseñadas para esta investigación. Por ejemplo, Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979: 15) enfocan la atención en cuatro grandes cambios que los lectores realizan al recordar un texto, como son las elaboraciones o “extensiones culturales apropiadas del texto,” distorsiones o “modificaciones culturales

inapropiadas del texto,” errores explícitos y omisiones. Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004: 211) incluyen cinco elementos en su índice de clasificación de unidades de ideas recordadas: “recuerdo correcto, recuerdo parcial, distorsión/reinterpretación, adición, omisión” - que los autores llaman “patrones o estrategias generales reclutadas durante el recuerdo” (Sharifian, Rochecouste y Malcolm, 2004: 203)-.

En este estudio, los comportamientos de lectura considerados (las modificaciones textuales producidas por los participantes en respuesta a los fragmentos) son diferentes a los de la bibliografía en dos sentidos. Primero, son más variados y específicos. Desde esta perspectiva, la lista extensiva de dieciséis comportamientos que aparece más abajo es una característica distintiva de este estudio. Segundo, estos comportamientos de lectura no son lo que se conoce comúnmente como estrategias de lectura sino que son procesos o comportamientos que aparecen sólo en el acercamiento al contenido cultural de un texto durante la lectura. Cada comportamiento es un comportamiento vinculado al contenido cultural. No se habla entonces de “simplificar información,” por ejemplo, sino de “simplificar información cultural.”.

Esta lista de comportamientos fue desarrollada a partir de los resultados de tres estudios anteriores propios con características similares a este (Porto, 2001 c, 2003 c, 2005). En estos estudios, inicialmente se observaron y codificaron en los datos los cinco comportamientos típicos de la bibliografía, para encontrar luego que muchos más comportamientos aparecieron en la etapa de análisis de los datos. Por tanto, esta lista extensiva de comportamientos emergió como una contribución metodológica de estos estudios anteriores. Tentativamente, debido a que los contextos de estos estudios que sirven de antecedente y la presente investigación son similares, anticipé que comportamientos similares aparecerían aquí. Por supuesto, tuve apertura para encontrar otras categorías en los datos, o dicho de otro modo, fui flexible en relación con estas definiciones *a priori*.

Comprensión cultural: comportamientos de lectura específicos

Elaboración de información cultural

Distorsiones de la cultura C2

Intrusiones de la cultura propia

Errores culturales evidentes

Inferencias apropiadas sobre el contenido cultural del texto

Inferencias erróneas (no motivadas ni justificadas por el contenido cultural)

Inclusión de información cultural irrelevante

Racionalización de información cultural

Reducciones/simplificaciones de información cultural

Generalización de información cultural

Comentarios evaluativos relacionados con el contenido cultural

Juicio/interpretación adecuada sobre un aspecto cultural

Juicio/interpretación inadecuada o errónea sobre un aspecto cultural

Mención explícita de sentimientos y motivaciones de los personajes, inferidos adecuadamente a partir del contenido cultural del texto

Mención explícita de sentimientos y motivaciones de los personajes, inferidos erróneamente a partir del contenido cultural del texto o no justificados ni motivados por el mismo

Detalles culturales adecuados.

Defino a continuación cada uno de estos comportamientos de lectura.

Elaboración de información cultural: información proveniente de un esquema apropiado; extensiones culturales apropiadas del texto (con mayor o menor precisión).

Distorsiones de la cultura C2: información cultural inapropiada; modificaciones textuales inapropiadas desde el punto de vista cultural.

Intrusiones de la cultura C1 (propia): provenientes de las ideas y la cultura de los participantes.

Errores culturales evidentes: una acción lleva a un resultado inesperado o inapropiado; errores explícitos con una base cultural identificable; detalles ajenos o extraños no motivados por el texto en general, el contenido cultural o el esquema navideño.

Inferencias sobre el contenido cultural del texto: inferencias justificadas o motivadas por el contenido cultural del texto.

Inferencias erróneas: inferencias no motivadas ni justificadas por el contenido cultural.

Información cultural irrelevante: aquella información referida a aspectos culturales (sobre episodios, lugares, personajes, pensamientos y sentimientos de un personaje, etc.), que no tiene lugar en el flujo de los sucesos clave de la historia; resultado de una lectura local y de asignar a todo el material el mismo valor o importancia, con la atención en información cultural que no pretende ser focal.

Racionalización de información cultural: conexión entre detalles culturales y presentación de esos detalles como aparentemente coherentes. De dos tipos, dependiendo de si un detalle cultural está conectado a otro no presente en el propio texto (invenciones) o si dos detalles culturales presentes en el texto están relacionados (con el uso de cohesión para conectar elementos que no deberían haber estado conectados).

Reducción/simplificación de información cultural: proceso de simplificación de dos o más oraciones, con menos palabras y detalles que en el texto original; uso de vocabulario general; presencia de proposiciones generales y términos que resumen las acciones más básicas del esquema navideño en el texto.

Generalización de información cultural: una reducción más significativa en la cual palabras generales reemplazan a sustantivos específicos; presencia de proposiciones generales, de naturaleza más temática que las reducciones.

Comentarios evaluativos acerca del contenido cultural: inclusión de una opinión o actitud con respecto a una idea cultural en el texto (no la mera copia de las opiniones de los personajes o las del autor del texto).

Juicio/interpretación adecuada: motivada o justificada por el contenido cultural del texto o por el esquema navideño.

Juicio/interpretación inadecuada: no motivada o justificada por el contenido cultural del texto o por el esquema navideño.

Inclusión explícita de los sentimientos y motivaciones de los personajes: inferidos del contenido cultural del texto.

Inclusión explícita de los sentimientos y motivaciones de los personajes: inferidos erróneamente o no motivados o justificados por el contenido cultural.

Detalles culturales adecuados.

6.7. Validez, triangulación y confiabilidad del análisis de los datos

Se imponen aquí unas pocas palabras acerca de algunas cuestiones de validez, triangulación y confiabilidad. Considerando que en cualquier investigación resulta imposible ser absolutamente válido y confiable (ésta es una cuestión de grados), la discusión que sigue debe ser enmarcada dentro del paradigma de la investigación cualitativa.

Con respecto a la validez, no hay duda de que este estudio tiene anclaje en los principios de la investigación cualitativa (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Se acentúa, como se ha expuesto en los capítulos 1 y 2, la importancia del contexto, la naturaleza contextualizada de los datos desde el punto de vista cultural, el foco descriptivo que resalta la comprensión (y no la explicación), el contexto natural de los tipos de datos (con anclaje en el aula o en la comunidad) (contrastar con estudios realizados en laboratorio y estudios experimentales), el énfasis en el proceso (tanto como en los resultados) y la complejidad inherente a todas las investigaciones en las ciencias sociales, que involucran personas y que se orientan hacia el descubrimiento de significado e intenciones desde el punto de vista de los propios participantes. Además, la validez interna de este estudio se ha alcanzado principalmente tanto mediante la evaluación del proceso de análisis de datos por parte de colegas como por la explicación detallada del fundamento para los instrumentos utilizados, como ya se mencionó anteriormente en este capítulo.

Este estudio no sólo respeta y adhiere a estos principios, lo cual contribuye a su validez, sino que además se preocupa de obtener validez por otros medios, como la “honestidad, la profundidad, la riqueza y el alcance de la información obtenida, los participantes abordados, la extensión de la triangulación y la imparcialidad u objetividad del investigador” (Cohen, Manion y Morrison, 2007: 133). Desde esta perspectiva, y como los propios autores sugieren, podría ser mejor reconceptualizar esta noción en cuanto es pertinente para este estudio, y hablar en cambio de *autenticidad* o *comprensión*. Me permito aquí traer de la introducción (capítulo 1) las palabras de Byram al argumentar que la validez de este estudio es que puede ser considerado como “un trabajo que busca *comprender* la experiencia de las personas implicadas en la educación,” como opuesto a una investigación que buscase explicar o transformar (Byram, en prensa).

Más específicamente, de acuerdo con Maxwell (2002), este estudio alcanza los siguientes tipos de validez: descriptiva (en la precisión objetiva de lo aquí reportado, nada de lo cual ha sido montado artificialmente, alterado o recortado de ninguna manera³); interpretativa (en mi habilidad para ver sentido en las producciones de los participantes, o en otras palabras, mi capacidad interpretativa); y la posibilidad de generalizar o generalización interna, lo que significa “generalización dentro de la comunidad, grupo o institución estudiados a personas, hechos y contextos que no fueron directamente observados” (Maxwell, 2002: 53). Freeman et al. (2007: 29) se refiere a esto como “generalizaciones particularizadas.” En este contexto específico, la generalización interna se alcanzó en la posibilidad de generalizar *dentro* de este grupo específico de alumnos (estudiantes universitarios, futuros profesores y/o traductores de inglés) en esta comunidad específica (La Plata, Universidad de La Plata) bajo estas circunstancias (la materia Lengua Inglesa II). Como afirma Maxwell (2002), los estudios cualitativos no permiten generalizaciones a poblaciones más amplias. No me propongo aquí realizar generalizaciones externas, es

³ Puede resultar útil tener en cuenta lo que Maxwell (2002: 47) sostiene con respecto a validez descriptiva: “El argumento de que un fenómeno determinado fue frecuente, típico o poco común en una situación específica al momento en que fue observado (...) también está sujeto a amenazas a la validez descriptiva. Esta es una cuestión para la cual Becker (1970) ha defendido el uso de lo que él llama “cuasi-estadísticas” - simples conteos de cosas para respaldar argumentos que son implícitamente cuantitativos -. Lo que convierte esto en una cuestión de validez descriptiva es que no implica *inferencias* estadísticas para un universo más amplio que el de los fenómenos estudiados, sino sólo la descripción numérica del objeto específico de estudio.” Sobre esta base, el informe de resultados en los capítulos 8 y 9, según corresponda, debe ser visto bajo esta luz, es decir, como una descripción numérica de lo que se observó.

decir, “generalizaciones a otras comunidades, grupos o instituciones” (Maxwell, 2002: 53). Esta cuestión podría constituirse en un tema de investigación futura, con muestras más amplias de participantes pertenecientes a diferentes instituciones y/o universidades. Maxwell continúa entonces recalando que “de hecho, el valor de un estudio cualitativo puede depender de su falta de generalización externa en un sentido estadístico; puede proporcionar una descripción informativa de un contexto o población que se presenta como caso extremo o “tipo ideal.” (Maxwell, 2002: 54). Este estudio proporciona tal descripción.

Siguiendo a Cohen, Manion y Morrison (2007), este estudio alcanza también otros tipos de validez. Uno de ellos es la validez ecológica, en el sentido de que como investigadora no he intentado controlar las variables. Ya he mencionado que una de las características distintivas de este estudio es su carácter descriptivo y exploratorio, es decir, que investiga la lectura habitual. Como sostienen al respecto Allington y Swam (2009: 224), “con actividades complejas del mundo real como la lectura, las conclusiones que surgen sólo de datos experimentales pueden ser, en el mejor de los casos – como argumenta Hall (2008: 21) – ‘sugentes’, de cuestionable validez ecológica.” Por otro lado, “la autenticidad primaria de los textos literarios” (Carter, 2010: 116), y por consiguiente de los textos literarios narrativos empleados en este estudio, contribuye a su alta validez ecológica porque “la narrativa posibilita una investigación del uso contextualizado del lenguaje” (Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit, 2003: 299). Esto significa que “usos más imaginativos y con mayor poder de representación del lenguaje podrían estar imbricados en producciones con fines más utilitarios” (Carter, 2010: 116).

Otro tipo de validez es la validez cultural, dado que en todas las etapas de la investigación he estado extremadamente atenta a los participantes, sus culturas y las circunstancias específicas que los rodeaban como individuos. Aunque en general la validez cultural se utiliza con referencia a grupos de la cultura meta, la noción se aplica a este estudio, si se traen a la superficie los principios de la investigación cualitativa antes mencionados y la conceptualización de cultura como un constructo dinámico (un concepto al que esta tesis adhiere y que ha sido explorado en el capítulo 2).

Debe tenerse en cuenta además que existen varios tipos de validez (Freeman et al., 2007). Cohen, Manion y Morrison (2007) identifican y describen más de dieciocho tipos de validez, obviamente no todos relevantes para este estudio. Lo que quizás sea importante

señalar es la permanente atención que he prestado a esta cuestión en esta tesis a lo largo del proceso de llevar a cabo este estudio, y mi flexibilidad para considerar constantemente múltiples alternativas en mi toma de decisiones en diferentes etapas durante el proceso. En este sentido, concuerdo con Freeman et al. (2007: 29) cuando afirman que “No existe un único indicador de validez en la investigación cualitativa, y las mejores investigaciones cualitativas emplean muchas de las estrategias descritas e inventan otras, específicas al estudio particular. De este modo, la validez no puede ser definida de antemano mediante un procedimiento determinado sino que debe ser considerada en todo momento en los giros y cambios de atención del estudio.” A continuación ilustro algunos de estos pequeños giros y cambios de atención. En el capítulo 11 describo este proceso con un importante cambio de atención que se centra en la noción de exotismo cultural.

En cuanto a la triangulación, la riqueza y el carácter complejo e intrincado de los lazos contextuales de este estudio y sus participantes fueron captados por las diferentes perspectivas o aspectos de la lectura tal como los experimentaron estos participantes en este contexto particular. Más específicamente, este estudio alcanza los siguientes tipos de triangulación: triangulación temporal, porque los participantes han proporcionado información (datos) en diferentes momentos a lo largo de trece meses (noviembre 2009-noviembre 2010); triangulación del investigador, porque los datos fueron analizados independientemente por mí y por colegas invitados, o en otras palabras, el análisis tuvo lugar desde la mirada de más de un observador; triangulación teórica, a causa de las múltiples perspectivas teóricas que constituyen el marco teórico de este estudio, como se describió en el capítulo 2; y triangulación metodológica, por cuanto los múltiples instrumentos de recolección de datos, tal como se describen en este capítulo, aseguraron que la información recolectada capturara la lectura tal como se la experimentaba en este contexto, por estos participantes, desde más de un punto de vista. En particular, los instrumentos de recolección de datos y las medidas de análisis permitieron observar los datos desde perspectivas complementarias (la respuesta textual y la representación visual por un lado, y por otro el empleo de estos tres modos de análisis de la información –el *Modelo de Comprensión Cultural*, las unidades de ideas culturales y los comportamientos de lectura).

Una opción que consideré aquí fue la revisión de los datos por parte de los propios participantes (*member checks*), como una forma de triangulación concebida como proceso.

Según Bishop (1999: 120) el chequeo de datos con los informantes reales es el “escenario ideal” y procede a justificar sobre esta base: “Compartir nuestro trabajo con nuestros informantes tan frecuentemente como sea factible y de manera tan interactiva como sea viable no sólo enriquecerá nuestra comprensión cultural y nos involucrará en la triangulación como proceso, sino que además permitirá a nuestros lectores saber qué hicimos y por qué funcionó como lo hizo” (Bishop, 1999: 123). Del mismo modo, Freeman et al. (2007: 28) afirman que “los especialistas en la investigación cualitativa también alientan la verificación por parte de los participantes” - aunque esta práctica puede variar entre las diferentes escuelas dentro de la investigación cualitativa -. Por ejemplo, “en esta tradición [la escuela de Chicago de sociología cualitativa], se valora la práctica de verificar las interpretaciones y representaciones de un investigador con los participantes antes de su publicación” (Freeman et al., 2007: 26).

Por el contrario, Morse et al. (2002: 16) sostienen que “aunque es atractiva la idea de devolver los resultados a los participantes originales para su verificación, ésta no es, en realidad, una estrategia de verificación. De hecho, muchos especialistas (...) han advertido sobre la tendencia de definir verificación en términos de si los lectores, participantes o usuarios potenciales de la investigación juzgan que los análisis son correctos, y han manifestado que en realidad esto constituye más frecuentemente una amenaza a la validez. El problema con la verificación de los datos por parte de los participantes es que, con la excepción de investigaciones de estudios de caso y alguna investigación narrativa, los resultados del estudio han sido sistematizados, descontextualizados y abstraídos de (y entre) los participantes individuales, de modo que no hay razón para que los sujetos puedan reconocerse a sí mismos o a sus experiencias particulares (...) Por consiguiente, la verificación de datos por parte de los participantes puede, de hecho, invalidar el trabajo del investigador y mantener el nivel de análisis impropiaemente cercano al de los datos.”

A grandes rasgos, a pesar de que la sugerencia de Bishop (1999) puede ser atractiva, la advertencia de Morse et al. (2002) de que la noción de verificación de los resultados por parte de los participantes es problemática cuando los resultados están sintetizados pareció tener sentido. No obstante, y más allá de cuestiones de triangulación, consideré importante que las personas implicadas en esta investigación supiesen lo que se estaba haciendo con los datos. Teniendo en cuenta que el respeto por los informantes es una cuestión relevante que puede tenerse en cuenta en ciertas circunstancias, pensé que precisamente las

circunstancias de este estudio me permitían atender este aspecto. En consecuencia, compartí los capítulos de resultados (8 y 9) con todos los participantes y el capítulo 10 con Tess, comprendiendo que aun cuando ellos pudiesen hacer comentarios, tales comentarios no tendrían necesariamente más autoridad que los míos como analista e investigadora sistemática. Cabe aclarar aquí que a diciembre de 2010, momento en que se concluyó la escritura de este informe final de tesis, ningún participante había realizado ninguna observación.

Otra decisión que tomé fue la de respetar el anonimato que había prometido a los participantes al comienzo de este estudio. Existen, sin embargo, otros puntos de vista al respecto. Por ejemplo, Williams (1996 en Bishop, 1999: 144) afirma: “En tanto que la mayoría de los investigadores enmascaran los nombres y las asociaciones de los participantes para protegerlos de potencial vergüenza o daño, esta estrategia impide que los participantes reciban reconocimiento. De hecho, como los investigadores cubren la identidad de los participantes, eliminan así cualquier posibilidad de reconocimiento o elogio público.”

Otro aspecto que amerita algún comentario es el de la confiabilidad. Cohen, Manion y Morrison (2007: 148) afirman que “la adecuación del término para la investigación cualitativa es refutable” y puede ser reemplazado por otros como credibilidad, verificabilidad, fiabilidad (confiabilidad), consistencia y aplicabilidad. Aunque una discusión acerca de los matices entre estos términos escapa al alcance de esta tesis, un principio subyacente de la investigación cualitativa refleja su carácter refutable. Este principio se refiere al carácter único, local e idiosincrásico de la investigación cualitativa, que torna impracticable la reproducción o replicabilidad. Es sobre la base de esta imposibilidad que esta noción pueda ser refutada.

Simultáneamente, sin embargo, los autores señalan que puede haber reproducción en algunos aspectos de la investigación cualitativa. En este estudio, los aspectos que podrían ser replicados son mi posición como investigadora, la elección de participantes, las situaciones y condiciones sociales y los métodos de recolección y análisis de datos. Si nos movemos más allá del debate con respecto a la necesidad, relevancia y legitimidad del concepto de confiabilidad para la investigación cualitativa, los principios de la investigación cualitativa a que me referí antes podrían convertirse, en última instancia, en

los criterios de confiabilidad de las metodologías cualitativas (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Una vez más, tales criterios serían la especificidad del contexto y la situación, la autenticidad, el grado de exhaustividad y detalle, la honestidad, la profundidad de respuesta y la significación para los participantes.

Más específicamente, un tipo de confiabilidad que podría aplicarse en este estudio es la confiabilidad entre calificadoros (*inter-rater reliability*). Freeman et al. (2007: 28) afirman que “también es recomendable trabajar con otros colegas investigadores y grupos de investigación— para ayudar a pensar acerca de la complejidad y la ética del trabajo.” En este proceso, cuatro colegas participaron en forma voluntaria como analistas de una muestra de todos los tipos de datos tomados de los diferentes instrumentos, empleando los diferentes modos de análisis. Cabe señalar que estos colegas participaban como asistentes de investigación en uno de los proyectos actualmente en ejecución, a partir del cual esta tesis elabora. Específicamente, este es un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación (Secretaría de Políticas Universitarias) de Argentina (2008-2011) (véase capítulo 1 sobre las contribuciones de mis propios trabajos previos a esta tesis). Debido a lo expuesto, estos colegas sólo necesitaron un entrenamiento mínimo para participar en este proceso. Estaban altamente familiarizados con el estudio en general, incluyendo los instrumentos de recolección de datos y las medidas de análisis. Tuvimos una reunión en la cual les expliqué cómo esta tesis difería del estudio en el que estaban participando, en particular con respecto a detalles sobre los instrumentos de recolección de datos y las medidas de análisis. Para el análisis de los datos, estos colegas siguieron los mismos procedimientos que se describen en este capítulo. Cada uno trabajó en forma independiente y convergimos para resolver, por medio del debate, los casos donde hubo desacuerdo. Este proceso clarificó el análisis general ya que, en un sentido, contribuyó a mi propia consistencia en mi análisis por medio de la consulta con otros.

Morse et al. (2002) refutan el reemplazo gradual de los conceptos de validez y confiabilidad por conjuntos de criterios incluyendo los discutidos más arriba, que ha tenido lugar en la investigación cualitativa durante las dos últimas décadas. Abogan por un regreso a estas nociones como un modo de alcanzar rigor en la investigación cualitativa mediante la implementación de estrategias de verificación durante el propio proceso de investigación (en oposición a los criterios utilizados para evaluar una investigación una vez que ésta se ha completado). Dejo a los autores hablar por sí mismos: “Consideramos que las estrategias para asegurar el rigor deben ser construidas dentro del proceso de

investigación cualitativa *per se*. Estas estrategias incluyen la receptividad del investigador, la coherencia metodológica, el muestreo teórico y la adecuación del muestreo, una posición analítica activa, y saturación” (Morse et al., 2002: 17).

La receptividad del investigador ha sido contemplada en esta tesis por medio de mi respeto y atención hacia los participantes tanto como mediante la flexibilidad en proponer un diseño de investigación apropiado al contexto (por ejemplo el abandono del pensamiento en voz alta que describí en este capítulo). La coherencia metodológica se alcanzó mediante la congruencia entre la pregunta de investigación y el método. El muestreo fue apropiado, por cuanto se pensó que los participantes serían capaces de dar respuesta a la pregunta de investigación (por ejemplo, poseían alta competencia literaria y lingüística, permitiendo por tanto el centro de atención en la competencia cultural; véase capítulo 5). Además, los datos fueron recogidos y analizados simultáneamente, permitiendo una interacción entre recolección y análisis que es la “esencia para obtener confiabilidad y validez” (Morse et al., 2002: 18). Por ejemplo, antes de la implementación de las entrevistas, leí todas las respuestas textuales y representaciones visuales a fin de estar en condiciones de saber qué preguntar durante las mismas. Por último, otro aspecto mencionado por los autores es aquél al que se refieren como “pensar teóricamente” (Morse et al., 2002: 18). Esto significa que las ideas que surgieron de los datos fueron confirmadas en datos nuevos, y este proceso generó a su vez nuevas ideas que fueron luego verificadas en los datos recogidos. Volveré sobre esto en el siguiente capítulo, cuando describa el proceso de análisis de datos. En suma, en este estudio he implementado estrategias de verificación *durante el proceso* de investigación en términos de Morse et al. (2002), estrategias que han contribuido a la obtención de confiabilidad y validez.

6.8. Conclusión

Este capítulo ha descrito en detalle el diseño de esta investigación exploratoria interpretativa, incluyendo la justificación de las decisiones metodológicas que se tomaron. Ha ofrecido una visión general del diseño de la investigación, para presentar al lector la idea central de la investigación. He proporcionado un panorama general y un análisis de estudios previos en relación con los instrumentos de recolección de datos y las medidas de análisis en la bibliografía. Al observar algunas falencias serias en los instrumentos

tradicionales de recolección de datos disponibles así como en las medidas de análisis utilizadas comúnmente, he propuesto otros. Esta propuesta ha sido acompañada por una justificación para las elecciones realizadas, además de por una descripción y explicación en detalle de los instrumentos y medidas propuestos. A lo largo del capítulo, el énfasis residió en explicar cómo las decisiones metodológicas se complementaron unas a otras y cómo se articularon en un diseño de investigación coherente y sólido. El capítulo ha concluido con una discusión en torno a cuestiones de validez, triangulación y confiabilidad.

En el siguiente capítulo la atención recaerá en el proceso de análisis de datos tal como tuvo lugar en esta investigación. Su propósito será describir, explicar e ilustrar la manera en que analicé los datos recogidos.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LOS DATOS: DESCRIPCIÓN E ILUSTRACIÓN DEL PROCESO

Introducción

Bagaje y perspectivas del investigador

- Notas o diarios de reflexión teórica
- Notas de campo
- Archivos de datos

Análisis de los datos propiamente dicho

- Visión general, desde todos los instrumentos de recolección de datos
- Análisis de datos propiamente dicho

Análisis de los datos: interrelaciones, descripción y ejemplos

- Unidades de ideas culturales
- Comportamientos de lectura
- Modelo de Comprensión Cultural

Conclusión

7.1. Introducción

Este capítulo describe el proceso de análisis de los datos tal como tuvo lugar en esta investigación. Comienzo con una breve referencia a la posición del investigador en una investigación cualitativa como la presente, y explico de qué manera mi conciencia al respecto me llevó a emprender acciones específicas para mitigar su impacto. Describo aspectos procesales o procedimentales relacionados con el análisis de los datos, tales como el modo en que organicé y dispuse la información, cómo llevé a cabo el análisis de los datos, qué procesos subyacen bajo lo que se reporta en esta tesis, con qué problemas me enfrenté en diferentes puntos durante el análisis de la información y cómo los resolví, etc. Exploro luego las interrelaciones entre las medidas de análisis propuestas, en una explicación integrada por medio de la cual describo, ilustro y ejemplifico el funcionamiento de las unidades de ideas culturales, los comportamientos de lectura y el *Modelo de Comprensión Cultural* en acción dentro de la gama de instrumentos de recolección de datos utilizados, concretamente la tarea sobre el conocimiento previo, el diario de reflexión inmediata, la respuesta textual, la representación visual y la entrevista diferida. Por último, presento el rol de soporte que han cumplido las entrevistas, que he insertado en la explicación procesal (procedimental) e integrada del análisis de datos tal como ha tenido lugar en este estudio.

7.2. Bagaje y perspectivas del investigador

“Ni los participantes de una investigación ni el propio investigador pueden nunca ser neutrales, porque (...) tienen siempre un posicionamiento cultural, histórico y teórico” (Freeman et al., 2007: 27). Concentrando la atención en el investigador, su base de conocimiento es limitada, y se ve asimismo afectada por el contexto social, histórico y cultural, que funciona como un filtro cognitivo que influye tanto sobre la manera en que el investigador concibe y lleva a cabo su estudio como sobre el modo en que percibe el proceso de investigación en sí mismo. Como parte del mundo social que investiga, el investigador se halla en una posición por la que le es posible conocer ciertas cosas y no

otras (Rosaldo, 1993). Cabe mencionar especialmente la doble visión, ya abordada en el capítulo 2, que oscila entre la perspectiva del observador externo y la de los miembros de una cultura dada (Geertz, 1983). Cada punto de vista está incompleto y refleja el hecho de que las realidades socioculturales son cambiantes y multifocales (Rosaldo, 1993). Por otra parte, tampoco es neutral el uso del lenguaje. Dado tal escenario, el investigador debe ser explícito en cuanto a los significados que pone en juego en sus análisis y observaciones. Describo a continuación el proceso tal como tuvo lugar en esta investigación. No obstante, aun cuando este estudio ha fortalecido mi capacidad para ver y comprender, soy consciente de que podría haber otras maneras de oír las voces de los participantes implicados en esta investigación así como de interpretar sus prácticas de lectura en este contexto.

7.2.1. Notas o diarios de reflexión teórica

Posicionada por la naturaleza cualitativa de la investigación como el principal agente de recolección, análisis e interpretación de los datos, fue importante reflexionar sobre mi bagaje y perspectivas. No intenté suprimir mis prejuicios metodológicos (que de todos modos fueron inevitables), sino más bien volverme consciente de ellos reconociendo mi subjetividad. Independientemente de cuán abierta fuese, yo sabía que abordaba este proyecto de investigación desde mis propios marcos personales de interpretación (Norton Peirce, 1995) tanto teóricos como analíticos. Muchos razonamientos subjetivos influyeron en mis decisiones sobre la dirección que debía tomar la investigación, puesto que tales decisiones estaban bajo la influencia de diferentes ideas con respecto, por ejemplo, a lo que implica llevar a cabo una investigación cualitativa, a los resultados que podrían ser deseables en un estudio de este tipo y a mis aspiraciones como investigadora, entre muchas otras. Por consiguiente, escribí diarios de reflexión teórica a lo largo de todo el proceso de investigación para reflexionar sobre estas cuestiones. Estos diarios tomaron la forma de diálogos intrapersonales, es decir, conversaciones escritas conmigo misma que se centraron en mis propios intereses, puntos fuertes y débiles, subjetividades y objetivos en relación con el proceso de investigación, ofreciendo así una mirada acerca de mi bagaje como investigadora y de mis puntos de vista en respuesta a cuestiones como las delineadas más arriba, aunque sin limitarse a ellas. La reflexión por escrito sobre estas cuestiones me obligó a explicitar mi posición con respecto al proyecto de investigación, ayudándome a clarificar mi papel y función en cada etapa del estudio. Estos diarios de reflexión teórica

fueron especialmente útiles durante el primer año de este emprendimiento, cuando los ajustes sobre la propuesta original de esta investigación fueron frecuentes y constantes.

7.2.2. *Notas de campo*

Tomé breves notas de campo a lo largo de todo el proceso de investigación, con particularidades para cada etapa. Por ejemplo, durante cada sesión de recolección de datos y dentro de las restricciones reales de la implementación, escribí reseñas de todo lo que llamara mi atención, incluyendo descripciones del contexto y del escenario físico, reflexiones sobre el estado de ánimo de los participantes, descripción de episodios incidentales y cuestiones que surgieron en las entrevistas. Durante el análisis de los datos, esas notas tomaron la forma de comentarios breves acerca de diversas cuestiones, temas y aspectos emergentes, áreas que por cualquier motivo requerían mi revisión, aspectos de dificultad no previstos en la etapa de la codificación, etc. En este sentido fueron muy útiles, constituyéndose en recordatorios de aspectos en que debía concentrarme más tarde (sobre todo a los fines de la codificación como lo ejemplificaré más adelante, y también para el proceso de escritura del informe final de esta tesis). Luego de escribirlas, expandí esas notas, descriptivas y narrativas por naturaleza, tan pronto como pude.

7.2.3. *Archivos de datos*

Conservé los datos en diferentes archivos. Tenía *archivos de datos no procesados, de datos reducidos, de datos/información reconstruida y notas sobre el proceso metodológico*. Describo a continuación cada uno de ellos.

*Los archivos de datos no procesados*¹ incluyeron todos los datos de todos los instrumentos de investigación, y abarcaron:

- un *archivo de información contextual*, que contenía observaciones generales con respecto a información básica sobre la universidad en general y sobre la carrera en particular, la organización de los horarios de la facultad (útil a la hora de fijar los días de las sesiones de recolección de datos), los horarios para las entrevistas, etc.;

¹ Adopto el término “información/datos no procesada/os” a fines de la simplificación. Nótese, sin embargo, que “los datos se generaron en interacciones sociales y son, por tanto, construcciones o interpretaciones. No hay “datos puros,” “no procesados,” no contaminados por el pensamiento y la acción humanos” (Freeman et al., 2007: 27).

- un *archivo con la información del investigador*, que contenía mis notas de campo, mis diarios de reflexión teórica, las páginas de codificación, los tipos de datos subrayados o marcados con mis comentarios (comentarios que inserté por escrito en los datos recolectados), las transcripciones de las entrevistas con anotaciones hechas por mí, etc.;
- un *archivo con información sobre los participantes*, que incluyó los cuestionarios de información personal, información de contacto, correspondencia vía correo electrónico a lo largo del proceso de investigación, cuestionarios sobre la lectura en inglés y en español, etc.; y
- los *tipos de datos propiamente dichos*, que incluyeron todos los tipos de datos en esta investigación (diario de reflexión, respuesta textual, representación visual, entrevista, etc.).

En los *archivos de datos reducidos* incluí:

- a) comentarios descriptivos y narrativos, escritos a mano, sobre todos los instrumentos de recolección de datos (en particular la tarea sobre el conocimiento previo, el diario de reflexión, la respuesta textual, la representación visual y las entrevistas);
- b) notas breves e informales con respecto a las idiosincrasias de ciertos participantes (rasgos personales y hechos relevantes en sus vidas tales como fueron reportados en los cuestionarios de información personal o revelados mediante algún otro instrumento de recolección de datos, que consideré que serían importantes para la comprensión cultural);
- c) los perfiles generales de los datos puestos por escrito;
- d) fragmentos *verbatim* de información tomados de los diferentes instrumentos de recolección de datos e ingresados en la computadora;
- e) bosquejo escrito de los procedimientos de recolección de datos;
- f) cuadros de visualización de los datos; etc.

Mis notas con respecto a patrones emergentes y temas clave en relación con la pregunta de investigación fueron al *archivo de información reconstruida*, y revistieron importancia por cuanto contribuyeron a centrar mi atención en dicha pregunta. Además, las utilicé para organizar el informe final. También incluí aquí notas en que conecté por escrito diferentes tipos de datos en la medida en que eran pertinentes a la pregunta de investigación, así como síntesis escritas de datos tomados de los instrumentos clave de recolección de datos (respuesta textual, representación visual y entrevistas), que incluyeron mis intentos preliminares en la producción de comentarios interpretativos. Asimismo, en este archivo de reconstrucción de

información se incluyeron los borradores iniciales del informe final de esta tesis y los comentarios escritos a su respecto por otros colegas.

Cabe mencionar en este sentido el comentario detallado, por escrito y en comunicación personal, proporcionado por Andrew Cohen, Michael Paige y Elaine Tarone, investigadores de CARLA (*Center for Advanced Research on Language Acquisition*), en la Universidad de Minnesota, Minneapolis, Estados Unidos, en septiembre de 2009. Fui invitada por la directora de CARLA, Elaine Tarone, a pasar allí una breve estadía de investigación, donde presenté mi proyecto. Sus comentarios me ayudaron a mejorar algunos aspectos y a resaltar algunas ventajas en la metodología. Uno de estos aspectos fue la distinción entre representación y reformulación visual en relación con uno de los instrumentos de recolección de datos, la representación visual, ya abordada en el capítulo 6. Esta distinción fue producto en particular de las discusiones al respecto con Andrew Cohen. Otro aspecto fue la diferenciación entre la naturaleza de los textos utilizados aquí como punto de partida y el empleo de incidentes culturales en la investigación intercultural, abordada en el capítulo 5 y posibilitada mediante la interacción con Michael Paige. Por último, las limitaciones y dudas planteadas por Elaine Tarone en torno al concepto teórico de exotismo cultural contribuyeron a que yo abandonara este aspecto de la investigación a los fines de esta tesis. Vuelvo sobre esto en el capítulo 11.

Por otra parte, tomé *notas sobre el proceso metodológico*, en las que documenté decisiones de investigación mediante la reflexión acerca de cuestiones relacionadas con la recolección, el análisis y la interpretación de los datos. Utilicé estas notas para explicar mis decisiones metodológicas en este informe final, para considerar diferentes opciones, explorar sus ventajas y limitaciones y examinar el impacto de estas decisiones en el proceso mismo de investigación. También escribí notas para reflexionar sobre mi comprensión creciente de los patrones generales de los datos y sobre la manera en que éstos contribuyeron a responder mi pregunta de investigación.

Recolección de datos

Archivos de datos sin procesar

Archivos de información contextual

Información básica sobre la universidad en general
Información básica sobre la carrera en particular
Organización de los horarios de la facultad
Horarios de las entrevistas

Archivos con información del investigador

Diarios de reflexión teórica
Notas de campo
Páginas de codificación
Tipos de datos marcados con mis comentarios
Transcripción de las entrevistas con anotaciones

Archivos con información sobre los participantes

Cuestionarios de información personal
Información de contacto
Correspondencia vía correo electrónico a lo largo del proceso de investigación
Cuestionarios sobre la lectura en inglés y en español
Tarea escrita de conocimiento previo sobre el contenido de los fragmentos

Archivos con los principales tipos de datos

Subrayado de las partes difíciles o confusas de los textos
Diario escrito de reflexión inmediata
Tarea escrita de respuesta textual
Tarea de representación visual
Grilla de comprensibilidad
Entrevista diferida

Archivos de datos reducidos

Comentarios descriptivos y narrativos, manuscritos, acerca de todos los tipos de datos
Notas breves e informales sobre las idiosincrasias de cada participante
Reseña de puntos significativos discutidos con codificadores externos
Narrativas exhaustivas de algunos encuentros específicos con los evaluadores
Sinopsis escritas de estos encuentros clave
Reflexiones escritas sobre casos no resueltos
Perfiles generales de todos los datos puestos por escrito
Fragmentos *verbatim* de diferentes tipos de datos con fines ilustrativos
Bosquejo escrito de procedimientos de recolección de datos
Cuadros de visualización de información

Archivos de información reconstruida

Patrones emergentes y temas clave en relación con la pregunta de investigación
Notas manuscritas que conectaron varios tipos de datos
Síntesis escritas de tipos de datos clave
Borradores iniciales del informe final
Comentarios orales y escritos a su respecto por otros colegas

Notas sobre el proceso metodológico

Documentación de decisiones de investigación mediante la reflexión
Explicación de decisiones metodológicas
Consideración de opciones de investigación
Exploración de sus ventajas y limitaciones
Consideración del impacto de estas decisiones en el proceso de investigación
Notas de reflexión sobre mi comprensión acerca de los parámetros generales de los datos

7.3. Análisis de los datos propiamente dicho

7.3.1. Visión general, desde todos los instrumentos de recolección de datos

Llevé a cabo análisis globales de todos los datos disponibles, revisando, para estos macroanálisis, todos los tipos de datos, a fin de familiarizarme con ellos y obtener un sentido global y holístico de lo que estaba ocurriendo. Luego del cierre de la recolección de datos, leí y releí varias veces todos los tipos de datos, tomé notas informales y escribí comentarios respecto a características distintivas centradas en puntos comunes entre los participantes y los diferentes tipos de datos, así como en perspectivas únicas y temas emergentes. Tras esta visión holística, repetí el procedimiento con grupos específicos de datos. Un grupo estuvo constituido por el cuestionario personal y los cuestionarios sobre la lectura en inglés y en español. Otro grupo abarcó las tareas sobre conocimiento previo, el subrayado de las partes dificultosas en los textos y el diario de reflexión inmediata. El último grupo consistió en los tipos de datos clave, concretamente la respuesta textual y la representación visual, además de las entrevistas. Estos comentarios anecdóticos, de naturaleza descriptiva o narrativa y escritos a mano, me ayudaron a buscar relaciones e interconexiones explícitas entre todos los tipos de datos. Mis impresiones iniciales, basadas en estos comentarios, fueron observaciones generales relacionadas con la pregunta de investigación. Sobre la base de estas impresiones generé luego reflexiones preliminares pertinentes a la pregunta de investigación. Representé estos dos niveles de análisis de datos (impresiones iniciales y reflexiones preliminares) en un cuadro de visualización de la información, en tres columnas, que captó puntos comunes, perspectivas únicas y temas en desarrollo. En esta etapa la coherencia entre mis impresiones y estas reflexiones fue débil, porque lo que me interesaba era tener un panorama general de los datos. También leí todos los datos sobre cada uno de los participantes en forma independiente y realicé breves e informales interpretaciones por escrito, que luego utilicé para confirmar o descartar la información preliminar en el cuadro de visualización en tres columnas.

Es importante remarcar la relevancia del proceso que acabo de describir, que surgió luego de la recolección de datos y sólo cuando me vi ante toda la información recogida. En otras palabras, me fue imposible ejecutar inmediatamente mi plan original de análisis de los datos, descrito en el capítulo 6, porque antes debía acomodarme a la riqueza de los datos que tenía delante, lo cual hice del modo descripto.

Análisis de los datos

Visión general de todos los tipos de datos

Revisión exhaustiva de todos los tipos de datos
Notas informales y comentarios respecto a características sobresalientes
Identificación de puntos comunes, perspectivas únicas y temas emergentes
Búsqueda de relaciones e interconexiones entre los diferentes tipos de datos
Observaciones generales relacionadas con la pregunta de investigación
Reflexiones preliminares pertinentes a la pregunta de investigación
Breves e informales interpretaciones escritas
Perspectiva holística

Codificación

Unidades de ideas culturales
Comportamientos de lectura
Modelo de Comprensión Cultural

Proceso

Identificación de elementos/características y ubicación en las categorías adecuadas
Búsqueda de casos negativos que desafiaran unidades de ideas culturales,
comportamientos de lectura y niveles del Modelo
Nombrar, refinar, agrupar, fusionar y reagrupar unidades de ideas culturales
Codificación múltiple cuando fue necesario
Saturación de datos: ejemplos múltiples
Ingreso de todos los tipos de datos en la computadora
Selección de ejemplos múltiples con fines ilustrativos en el informe final
Compilación de perfiles detallados de lectura de participantes individuales
Constante selección y replanteo de los datos
Participación de codificadores externos para identificar sesgo en selección y representación
Descripciones interpretativas escritas de ciertos fragmentos de datos: reseñas analíticas +
descripción general + comentario interpretativo
Enunciados proposicionales

Cuestiones de triangulación

Replanteo constante del cuerpo de datos como un todo
Reasignación de nombre y definición a categorías y parámetros ya creados y definidos
Evaluación de datos y chequeo de método de análisis por parte de evaluadores externos
Encuentros con evaluadores externos para discutir el método de análisis
Revisión independiente por mi parte y por parte de evaluadores externos
Reflexiones individuales escritas sobre casos no resueltos
Resolución colaborativa de diferencias mediante la discusión

7.3.2. Análisis de datos propiamente dicho

Estuve lista entonces para comenzar con la codificación, empleando las medidas de análisis descritas en el capítulo 6. Mientras utilizaba estas medidas *a priori*, es decir, las unidades de ideas culturales correspondientes a cada texto, la lista de comportamientos de lectura y el *Modelo de Comprensión Cultural*, estuve al mismo tiempo alerta a las impresiones y reflexiones holísticas preliminares reveladas por el macro-análisis que las había precedido.

He seleccionado fragmentos de información de todos los tipos de datos para incluirlos en este capítulo, a fin de ilustrar y ejemplificar las interrelaciones entre los instrumentos de investigación y las medidas de análisis del modo en que utilicé ambos en este estudio. Comencé con una amplia selección de segmentos, y con el paso del tiempo y al familiarizarme más con la información, limité la selección para incluir sólo aquellos fragmentos que añadieran visiones de casos típicos, o que agregaran información única o contradictoria. Utilicé páginas con los listados de las codificaciones por realizar y procedí en forma manual, analizando un tipo de datos por vez (compárese con el análisis vertical de cada uno de los participantes que mencioné antes).

La codificación inicial en esta etapa sirvió para alertarme de inadecuaciones en las medidas *a priori* de análisis de datos, y me llevó a introducir nuevas categorías de codificación y encontrar puntos en que pudiera fusionar categorías. Luego revisé todos los datos disponibles en busca de casos negativos que desafiaron estas nuevas categorías. Cuando codifiqué una parte de los datos en una determinada categoría en primera instancia, y descubrí luego que tal porción contenía también aspectos indicativos de otra categoría, apliqué a tales fragmentos codificaciones múltiples. Ejemplificaré este punto más adelante en este capítulo. Cuando no me fue posible encontrar datos nuevos que respaldaran categorías adicionales, consideré que los datos estaban saturados (Morice, Barrett, Mayan, Olson y Spiers, 2002). Por consiguiente, las categorías finales en las unidades de ideas culturales, en los comportamientos de lectura y en los niveles del *Modelo de Comprensión Cultural* estuvieron en parte diseñadas *a priori*, pero también derivaron en parte de los mismos datos.

Ingresé todos los tipos de datos en la computadora, a excepción de los cuestionarios sobre la lectura y la información personal. No fue fácil decidir qué y cuánto incluir a fines ilustrativos en este capítulo. Inicialmente elegí fragmentos extensos y los fui reduciendo cada vez más,

eliminando tanto la información redundante o innecesaria así como la que no era directamente relevante con respecto a la pregunta de investigación. Agregué, cuando fue necesario, claves contextuales, información de referencia y aclaraciones. Ingresé en la computadora, en su totalidad, la tarea sobre el conocimiento previo, el diario de reflexión inmediata, la respuesta textual, la representación visual y las entrevistas para los tres textos.

Más adelante en este capítulo presentaré, ilustraré y ejemplificaré cada medida de análisis utilizando fragmentos de los datos. Con este fin, identifiqué partes específicas de los datos ingresados en la computadora para llevar a cabo en ellas un análisis más profundo. Señalé los ejemplos más sobresalientes y representativos, procurando al mismo tiempo incluir en el muestreo la amplitud y riqueza de los datos existentes. La selección de los ejemplos más representativos fue más problemática de lo que había esperado. Quise ofrecer un panorama rico y completo de los datos que elegí incluir aquí a fines ilustrativos, captando al mismo tiempo los matices significativos en las múltiples percepciones e interpretaciones de los textos por parte de los participantes. Identifiqué casos en crítica discrepancia, en particular los que pensé que tendrían el potencial para influir sobre mi propia interpretación acerca del modo en que había tenido lugar la comprensión cultural en este contexto. Otra razón para la inclusión de ejemplos múltiples derivó de mi conciencia de que lo que seleccionara, cómo me posicionara en esta selección y cómo construyera mis interpretaciones de esas elecciones afectaría lo que quedase representado en este informe final. Sabía que al privilegiar en mi inclusión en este capítulo ciertos elementos descriptivos y narrativos, estaba inevitablemente subestimando otros. En mi constante interpretación y reinterpretación de los datos, fui consciente de que mi representación de tales datos no era otra cosa que una visión incompleta de la realidad del abordaje de estos participantes al contenido cultural de los textos utilizados como disparador. La selección de ejemplos múltiples para ilustrar las medidas de análisis me obligó a examinar el impacto de estas cuestiones en mi proceso de selección y evaluar cuán representativos eran estos ejemplos a la luz de la riqueza de los datos disponibles.

Como ya se mencionara, incluyo aquí múltiples ejemplos en un intento de captar las múltiples interpretaciones de los participantes y asegurar a la vez una representación genuina y significativa de la esencia y la especificidad de los individuos implicados. Soy consciente, sin embargo, de que en mi esfuerzo por reflejar la riqueza y variedad de los datos podría haber incluido ejemplos de fragmentos ricos pero quizá idiosincrásicos. El proceso de selección fue constante y crucial en esta etapa final de análisis, por cuanto aún tenía acumulados extensos

fragmentos *verbatim* de los distintos tipos de datos para respaldar los principales resultados de este estudio. Era consciente de que aquí, selectividad podía equivaler a parcialidad. Mis decisiones sobre lo que podía considerarse un ejemplo representativo y dónde se insertaba en el panorama general pudieron haber generado una visión limitada o distorsionada de lo representado en esta tesis. Para neutralizar la selectividad prematura, revisé una y otra vez los fragmentos seleccionados y exploré incidentes y episodios críticos en mayor profundidad. La revisión de datos fue permanente, e invertí tiempo y esfuerzo para depurar y delimitar la perspectiva desde la cual los observé.

Utilicé además los ejemplos más distintivos y representativos de los datos para compilar perfiles de lectura detallados de participantes individuales. Tales perfiles tomaron forma luego de mi lectura y relectura de todos los tipos de datos de cada participante en forma independiente, en lo que puede denominarse un análisis vertical (contrastar con el análisis horizontal o transversal descripto hasta ahora en este capítulo). Estos perfiles fueron, por consiguiente, informativos, descriptivos y explicativos, sintetizaron todos los tipos relevantes de datos, proporcionaron un panorama general de los datos y sirvieron para identificar cuestiones significativas y tendencias temáticas asociadas con cada individuo. Exploré las voces específicas reuniendo más información contextualizada de algunos participantes en particular, obteniendo así una perspectiva de los matices presentes en cada sujeto. Sinteticé esta información en una explicación integrada y la he usado en el capítulo 10, que proporciona un análisis en profundidad de un participante específico. El proceso aquí descripto fue útil en la elección de este participante para este análisis vertical.

En el presente capítulo y a fines ilustrativos, escribí viñetas narrativas preliminares que contienen ejemplos *verbatim* de todos los tipos de datos, enmarcados en breves comentarios interpretativos cuyo objetivo es respaldar, explicar e ilustrar las medidas de análisis. En particular, esta fase final implicó la puesta por escrito de descripciones interpretativas que incluyeron una descripción general, una narrativa analítica y un comentario interpretativo. Las viñetas narrativas reflejan las características de la comprensión cultural en este contexto. Las descripciones generales proporcionan la evidencia de que las viñetas narrativas incluidas son ejemplos típicos del corpus total de datos. Cada extracto de los datos está enmarcado en breves comentarios interpretativos que incluyen información pertinente al contexto, análisis de su significado y, por último, la manera en que éste se inserta en el panorama general.

7.4. Análisis de los datos: interrelaciones, descripción y ejemplos

Tras esta descripción procesal con respecto al análisis de los datos y antes de presentar formalmente los resultados en los dos capítulos siguientes, procederé a continuación a mostrar y ejemplificar (cuando sea necesario) las interrelaciones entre las medidas de análisis propuestas para responder a la pregunta de investigación, a saber:

¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en ILE en este contexto para abordar el contenido cultural de textos literarios narrativos durante y luego de la lectura de los mismos?

7.4.1. Unidades de ideas culturales

Llegados a este punto, cabe aclarar que aun cuando el diseño de investigación en esta tesis alejó deliberadamente la atención del *recuerdo* explícito del contenido textual (en forma de *protocolos de recuerdo inmediato*) (véase capítulo anterior), la intervención textual diseñada, en forma de respuesta textual y representación visual, requería que los lectores organizaran sus respuestas basándose en el contenido cultural de los textos. El centro de interés en lo cultural quedó explícito en las instrucciones que recibieron los participantes (Anexo II). Por consiguiente, una decisión inicial obvia que los participantes debieron tomar, consciente o inconscientemente, para responder al contenido cultural de los textos literarios narrativos utilizados como punto de partida, se refirió a cuál contenido podía ser clasificado como cultural (y cuál no), y en este marco, cuál información requería ser explícitamente mencionada en sus tareas y cuál debía omitirse. En este diseño de investigación, esta decisión equivale a la distinción entre los niveles 0 y 1 en el *Modelo de Comprensión Cultural* descrito en el capítulo 4, distinción que se basa en la identificación de algunas ideas culturales específicas, mencionadas en los textos utilizados como disparador, y su inclusión en las tareas escritas requeridas (por ejemplo, respuesta textual y representación visual).

Yo había compilado esas unidades de ideas en una lista *a priori* de *unidades de ideas culturales* que utilicé para la codificación. El énfasis en unidades de ideas *significativas desde el punto de vista cultural* distancia este estudio de investigaciones anteriores que cuantificaron *todas* las unidades de ideas en los textos que utilizaron (enfaticando, por tanto, el recuerdo). Aquellos lectores que fueron capaces de identificar o percibir (lo que

equivaldría a *recordar* en los estudios anteriores) estas unidades de ideas culturales en sus tareas, alcanzaron el nivel 1 (opuesto al nivel 0) en el *Modelo de Comprensión Cultural*. La omisión de unidades de ideas fue aquí tan significativa como su inclusión.

La elección entre los niveles 0 y 1 en el modelo funciona como evidencia de la apertura mental de los participantes para descubrir nuevos horizontes de ideas (específicamente en relación con lo cultural en este estudio) en su lectura de los textos utilizados. Un participante que careciera de esta apertura cerraría su mente a estas unidades de ideas culturales y alcanzaría por tanto el nivel 0 en el modelo. El recuerdo de unidades de ideas específicas, atomista como puede parecer en primera instancia, presupone la *percepción* que tiene un lector de tales ideas, con la consiguiente sensibilización acerca de la otredad que subyace a las mismas, algo que permite el acceso a niveles más altos de comprensión cultural.

Como mencionaré en los capítulos 8 y 9 de resultados, estos participantes incluyeron en sus tareas la mayor parte de las unidades de ideas culturales que figuraban en mi lista *a priori*, aunque no todas y en distinta medida. Incluyeron además otras ideas culturales específicas para cada texto, que yo no había listado (mencionadas en los Cuadros 14, 15 y 16 en el Anexo III). Para conveniencia del lector, incluyo aquí nuevamente mis listas *a priori*.

Para *Mi planta de naranja-lima*

Rabanada mojada en vino; comida escasa; regalo viejo y usado; sin regalos nuevos de Papá Noel; nacimiento del Niño Diablo; velorio del Niño Jesús; Misa de Gallo; afeitarse y vestirse bien en Nochebuena; abrazarse, decir cosas buenas y desear felicidades en Navidad; alegría de los otros en la Iglesia; pobreza de la familia; tío Edmundo pone dinero para la comida; riqueza de los Faulhaber, Villas-Boas y Aducto Luz; vida rural; tristeza de la cena; cenar en silencio; no esperar regalos para no decepcionarse; poner las zapatillas del otro lado de la puerta; dormir para olvidar; esperanza de Zezé.

Para *Cat's Eye*

Ensalada de gelatina; Jolly Green Giant; pavo enorme; salsa de arándanos; jugo de arándanos; variedad y abundancia de comida; jugar con la comida sin comerla; escuela dominical; diario misionero de la escuela dominical; Banerji como criatura extraña; Elaine como criatura extraña; miseria oculta de Banerji; hospitalidad de la familia;

tomates cuadrados; pavos con cuatro patas; pollos pelados; gatos sin pelaje; clasificación de la gente (dócil-salvaje); serpientes venenosas como tema de conversación; el pavo como tema de conversación; diferencias culturales; discurso científico; estupidez del pavo; anécdota de los pavos que mueren ahogados; apariencia de Banerji; referencia a la biología; puré de papas; vuelo perdido.

(Jello salad; Jolly Green Giant; enormous turkey; cranberry sauce; cranberry juice; variety and abundance of food; playing with food without eating; Sunday school; Sunday school missionary paper; Banerji as a strange creature; Elaine as a strange creature; hidden misery of Banerji; family's hospitality; square tomatoes; turkeys with four drumsticks; skinless chicken; skinless cats; classification of people (tame-wild); snakes as topic of conversation; turkey as topic of conversation; cultural differences; scientific discourse; turkey's stupidity; anecdote of drowned turkeys; Banerji's appearance; reference to biology; smashed potatoes; lost flight).

Para Desert Wife

Paisaje desértico; navajos con sus mejores ropas; 200 navajos presentes; celebración comunitaria; fogatas; pasearse con carne bajo el brazo; suministro de leña por Hilda y Ken; danzas y música para diversión; instrumentos musicales caseros; celebración activa: lucha y carreras; levantarse temprano en Navidad; eficiencia de los navajos; familias comen juntas; navajos comen y comen; anécdota de las bolsas con caramelos; episodio del lavado de los platos; preparación del pan; preparación del guiso; preparación del café; saludo de Robert; referencia a la comida en general; y alegría y diversión).

(Desert landscape; Navajo dressed in their best clothes; 200 Navajos present; a community celebration; piñon smoke from Christmas fires; Native Americans stroll with raw beefsteaks; provision of wood by Hilda & Ken; dances and music for amusement; handmade musical instruments; active celebration: wrestling and racing; early rising habits at Christmas; Navajos as efficient and ingenious; family groups eat together; Navajos eat and eat; episode of candy bags; dishwashing episode; bread making description; stew preparation; coffee-making description; Robert's greeting; reference to food in general; fun and happiness).

Estas listas *a priori* habían resultado de tres estudios anteriores llevados a cabo por mí en este mismo contexto entre los años 2000 y 2005. Por aquel entonces, fusioné o separé unidades de ideas y agregué otras nuevas hasta obtener estas listas finales. Por ejemplo, tras notar que en ocasiones los lectores no mencionaban episodios específicos pero se referían, no obstante, a ciertas ideas de manera global, generé unidades de ideas abarcadoras del tipo de *comida escasa y pobreza de la familia* para el texto en español. Estas nuevas unidades de ideas fueron útiles para la codificación cuando algún lector no mencionó específicamente la rabanada o la falta de regalos, por ejemplo, pero sí se refirió a la falta de comida y a la pobreza de la familia en general.

Otro tanto ocurrió con el fragmento de *Cat's Eye*. A veces los lectores no incluyeron específicamente en sus tareas escritas las diferentes anécdotas con respecto a la Naturaleza (*tomates cuadrados, pavos con cuatro patas, pollos pelados, gatos sin pelaje, anécdota de los pavos que mueren ahogados*), pero sí se refirieron a la *biología* o al *discurso científico* en general. En otras ocasiones no fueron específicos en cuanto a la comida (*ensalada de gelatina, pavo enorme; salsa de arándanos, jugo de arándanos*) pero se refirieron, no obstante, a la *variedad y abundancia de comida*.

Por último, en el texto de los navajos, a veces los lectores no hicieron mención específica a los hechos que tuvieron lugar durante la celebración, tales como *las danzas y la música por diversión*, los diferentes *episodios relacionados con la cocina* o las *luchas y carreras*, pero mantuvieron la idea de la *diversión y alegría* asociadas con la celebración.

Lo anterior motivó la inclusión de unidades de ideas culturales generales como las ejemplificadas en los estudios anteriores, y decidí conservarlas también para esta investigación. Este proceso resultó ser muy útil y pertinente al presente estudio, por lo que no hubo necesidad de más fusiones o divisiones de unidades de ideas culturales en esta instancia, con excepción de casos aislados.

Una de tales excepciones fue que, al comienzo de esta investigación, mi lista *a priori* de unidades de ideas culturales para *Cat's Eye*, por ejemplo, incluía una distinción entre la anécdota de los pavos que mueren ahogados en detalle (narrando lo que ocurría en la anécdota) y en general (simplemente refiriéndose al hecho de que la anécdota se narra en la historia). Sin embargo, dado que la fase de análisis de datos reveló que nadie se refirió a

esta anécdota en detalle, decidí mantener sólo una unidad de idea cultural para la codificación. He incluido la lista *a priori* de unidades de ideas culturales en párrafos anteriores. En los Cuadros 14, 15 y 16 en el Anexo III se pueden leer aquéllas que necesité añadir para la codificación en este estudio en particular, del modo que acabo de describir.

En conjunto, entonces, las unidades de ideas culturales se convirtieron en índices concretos y evidentes del modo en que estos lectores respondieron al contenido cultural de los textos literarios narrativos empleados como puntos de partida en este estudio. En otras palabras, la inclusión de estas unidades de ideas en las tareas escritas mostró las decisiones de los participantes en cuanto a cuál contenido podía ser clasificado como cultural (y cuál no), y en este marco, cuál información requería ser explícitamente mencionada en sus tareas y cuál debía omitirse.

7.4.2. Comportamientos de lectura

Al mismo tiempo que codificaba estas unidades de ideas culturales, observé lo que los participantes habían hecho en sus tareas escritas, es decir, cómo habían modificado el contenido cultural de cada texto al producir su respuesta textual y su representación visual. Cabe destacar que el análisis de los datos tuvo lugar como un proceso integrado del modo ya descrito, esto es, comenzando por las unidades de ideas culturales (simplemente porque tenía que empezar por algo), pero en interacción permanente con las otras medidas de análisis de los datos (los comportamientos de lectura y el *Modelo de Comprensión Cultural*). Llevé a cabo muchas relecturas de todos los tipos de datos (como menciono al comienzo de este capítulo) a fin de analizar los datos, en ocasiones poniendo la atención en las unidades de ideas culturales, en otros momentos sobre los comportamientos de lectura y en otros concentrándome en el modelo, pero sin perder nunca de vista la pregunta de investigación. No obstante, es preciso acentuar que estos análisis se llevaron a cabo de forma integrada y simultánea en lugar de realizarlos de manera discreta, por etapas y en forma sucesiva (es decir, una medida de análisis a la vez). Este informe final, sin embargo, no llega a captar esta dinámica, al verse limitado por la linealidad de la escritura. El punto es, por tanto, señalar que en este análisis de los datos, el producto (en la forma de la cuantificación de las unidades de ideas culturales) y el proceso (en la forma de los comportamientos de lectura empleados por los participantes al leer y producir sus tareas escritas) surgieron juntos en un *proceso de análisis integrado*.

En esta etapa, la integración producto-proceso y la constante interacción entre todas las medidas de análisis alcanzaron no sólo a los principales tipos de datos (respuesta textual, representación visual), sino también a los instrumentos de investigación diseñados deliberadamente para investigar el *proceso* de lectura (es decir, qué hicieron o pensaron los participantes *durante* la lectura), los cuales fueron el subrayado de los textos, el diario de reflexión inmediata y la entrevista diferida (tipos de datos e, f, j). Desde esta perspectiva, la ilustración de las medidas de análisis que presento a continuación en este capítulo hace hincapié en los dos aspectos de la pregunta de investigación, concretamente el *durante* y el *después*. Volveré sobre esto más adelante.

Por otro lado, del mismo modo en que mis análisis fueron procesales (procedimentales) e integrados, este informe escrito intenta responder la pregunta de investigación de manera similar, presentando una explicación integrada basada en todos los tipos de datos. Por consiguiente, el lector no hallará a continuación una lista secuencial (con definiciones y ejemplos) de cada medida de análisis (contrastar con el capítulo 6 sobre metodología). En consecuencia y a efectos de mantener la claridad, las medidas de análisis se marcarán en cursiva.

Puede resultar útil en este punto ejemplificar la lista de comportamientos de lectura, una de las medidas de análisis, utilizando los datos disponibles recolectados. Sirviendo al propósito de esta sección, que es ilustrar los comportamientos de lectura observados, comienzo con una definición y un ejemplo de cada comportamiento de lectura, tomado de cualquiera de los tipos de datos. Siguiendo el proceso de análisis de los datos ya descrito, esta ejemplificación procede necesariamente de manera integrada. Dicho de otro modo, es imposible (y no recomendable) aislar de manera atomista los comportamientos de lectura (contrastar con el capítulo sobre metodología). En cambio, a continuación presento una ilustración de los comportamientos de lectura en permanente interacción entre sí y con todos los tipos de datos.

He elegido realizar esta ilustración principalmente en base a un solo texto, el texto en español, por cuanto esta delimitación permite el surgimiento de esta interacción de manera más evidente. Menciono entre paréntesis el seudónimo del participante en cuestión y el tipo de dato, y añado entre corchetes cualquier información aclaratoria que juzgué necesaria. Cuando transcribo una porción de alguna entrevista (es decir, cuando no se trata de una entrevista completa), señalo las partes faltantes con puntos suspensivos de esta manera (...). Además, en

las entrevistas transcritas empleo las iniciales para identificar a cada participante y a mí misma como entrevistadora (en este caso con la inicial M). En los fragmentos de datos seleccionados para incluirse aquí con fines ilustrativos, marco en cursiva la evidencia del punto o del argumento que quiero hacer visible en cada caso.

En el capítulo 6, he definido la *elaboración* de información cultural como información de un esquema apropiado (en este estudio el esquema navideño), o en otras palabras, extensiones culturales apropiadas de cada texto, con mayor o menor precisión. La respuesta textual de Victoria ofrece un ejemplo de elaboración en torno al concepto de Misa de Gallo: “Se observan, por otro lado, elementos típicos navideños. Son ejemplos las diferentes menciones a la comida; los fuegos artificiales que se echan al viento a medianoche en Nochebuena; *la Misa de Gallo, que es la celebración de la iglesia católica para esperar y conmemorar el nacimiento de Cristo*” (Victoria, respuesta textual, *Mi planta de naranjallima*).

Cuando las elaboraciones ocurrieron en la tarea sobre conocimiento previo, éstas no estuvieron, desde luego, conectadas con información textual (porque estos datos fueron recogidos con anterioridad a la lectura de los textos), sino que se enraizaron en el conocimiento previo de los participantes con respecto a los tópicos textuales, independientemente de dónde proviniese dicho conocimiento. Victoria escribió una tarea de conocimiento previo altamente *elaborada* desde el punto de vista del contenido cultural, con muchos *detalles culturales adecuados* en relación con una celebración navideña en Argentina.

En los días previos la gente se ocupa de comprar regalos y comida, todo lo cual será luego el centro de la fiesta de Nochebuena. En las calles se respira un aire más jovial, hay *adornos en vidrieras y árboles de Navidad en las casas*, por supuesto, todo dependiendo de la situación económica que también parece ser un factor motivante importante, quizás precisamente a consecuencia de que regalos y comida constituyen el centro del festejo. *Gente que no se ha visto entre sí en mucho tiempo aprovecha la ocasión para hacerse un llamado*, y se organizan la cena de Nochebuena y el almuerzo de Navidad. En ambos casos *suele ser comida no apropiada para la estación (verano)*; supongo que hemos importado las modas de otros países donde la Navidad tiene lugar durante el invierno. Aparecen entonces *las comidas típicas como el asado, el cerdo u otra carne hecha “a la parrilla”, ensaladas, y como corolario, los infaltables turrónes y el imprescindible pan dulce, casi un símbolo de la Navidad en Argentina*. Los festejos de Navidad suelen *congregar a toda la familia alrededor de la mesa*, y muchas veces sirven como *punto de reencuentro* para quienes han estado sin verse, quizás, desde las Navidades anteriores” (Victoria, tarea sobre el conocimiento previo acerca de la Navidad en Argentina).

Una *distorsión de la cultura C2* equivale a información cultural inapropiada o modificaciones textuales inadecuadas desde el punto de vista cultural. En este texto, la referencia al episodio de Zezé que pone las zapatillas del otro lado de la puerta derivó en todo tipo de distorsiones, desde qué es lo que puso (zapatos, zapatillas, chinelas, o en otras palabras, *errores con una clara base cultural*) hasta la asociación de la Navidad con los Reyes Magos, pero no obstante, siempre dentro del marco del esquema navideño, es decir, los participantes que mencionaron a los Reyes Magos lo hicieron como si se tratase de un hecho que tuviera lugar durante la Navidad. Esta referencia a los Reyes Magos puede tomarse, además de como un ejemplo de *distorsión*, también como un ejemplo de un *error con base cultural*, y como ejemplo de una *intrusión* proveniente de dicha festividad religiosa en la cultura de los participantes. En este sentido, esto ilustra asimismo la codificación múltiple a que me referí anteriormente. Más adelante volveré sobre estos últimos dos comportamientos de lectura (errores, intrusiones)².

² Hago aquí una salvedad respecto de la Navidad y la Epifanía. Habrá visto el lector que a los fines de esta investigación considero a la Navidad y a la Epifanía como dos festividades diferentes. Esta distinción fue particularmente relevante en la etapa de análisis de los datos, como se evidencia en esta sección y como mencionaré más adelante en esta nota.

Permítaseme comenzar aclarando que la Iglesia Católica, cuyas festividades y celebraciones están determinadas en el llamado “calendario litúrgico” o “año litúrgico,” incluye a la Navidad y a la fiesta de la Epifanía del Señor en el mismo tiempo litúrgico. Este tiempo litúrgico, llamado precisamente “tiempo de Navidad,” concluye con la celebración del Bautismo de Jesús realizado por Juan el Bautista, el primer domingo después de la Epifanía. La razón para esta inclusión es que tanto la Navidad como la Epifanía tienen, para empezar, un mismo escenario (el pesebre del nacimiento de Cristo); por otra parte, la Epifanía es consecuencia directa de la Navidad, como se lee en el Catecismo de la Iglesia Católica (CATIC): “La llegada de los magos a Jerusalén para ‘rendir homenaje al rey de los Judíos’ (Mt 2, 2) muestra que buscan en Israel, a la luz mesiánica de la estrella de David (...) al que será el rey de las naciones” (CATIC, 528).

Sin embargo, y aunque incluidas dentro del mismo período, la iglesia considera a la Navidad y a la Epifanía como dos celebraciones distintas. De hecho, surgen de dos episodios bíblicos diferentes: la Navidad hace referencia al nacimiento de Cristo (Mateo 1, 18-25), y la Epifanía alude a la visita de los Magos (Mateo 2, 1). En el artículo 1171 del CATIC se lee: “El año litúrgico es el desarrollo de los diversos aspectos del único misterio pascual. Esto vale muy particularmente para el ciclo de las fiestas en torno al Misterio de la Encarnación (*Anunciación, Navidad, Epifanía*) que conmemoran el comienzo de nuestra salvación y nos comunican las primicias del misterio de Pascua” (énfasis añadido).

Debido a todo lo expuesto, tomo aquí a la Navidad y a la Epifanía como dos festividades que, aunque íntimamente relacionadas, difieren tanto en el hecho bíblico que las origina como en sus rituales específicos.

El hecho de que hoy día ambas celebraciones tienen un innegable punto en común (entrega de regalos) podría pensarse como un elemento que contribuyó a generar el tipo de *distorsiones, errores con base cultural e intrusiones* que describo e ilustro en este capítulo.

Por último, podría suponerse que la inclusión, por parte de la Iglesia Católica, de ambas festividades en el mismo tiempo litúrgico, podría haber contribuido a crear en los participantes la

En su diario de reflexión, Luz se explayó en la confusión que le generó la mención de las zapatillas en el fragmento. En esta tarea se evidencia una multiplicidad de comportamientos de lectura, y también el modo en que en ocasiones éstos aparecieron en intrincada interrelación dentro de una breve producción textual.

La segunda dificultad se presenta cuando *el niño insiste en colocar sus zapatillas*, ilusionado con recibir un regalo de Papa Noel. *Según su cultura entiendo la idea ya que lo asocié con una parte de mi cultura (Los Reyes Magos)*. Di por sentado esa relación. Igualmente creo que se me facilitó el entendimiento ya que son hechos o acciones que tenemos en común, pero se presentaría como un problema si la persona que lee el texto no realiza en su cultura un hecho familiar. Si en el país, región o lugar las personas carecen de ese ritual por llamarlo de alguna manera, no podría interpretar porque el niño quiere poner las zapatillas del otro lado de la puerta.
(Luz, diario de reflexión, *Mi planta de naranja-lima*)

Luz intentó interpretar la referencia a las zapatillas vinculando este episodio con otro con el cual ella lo relacionaba, concretamente los Reyes Magos (“Según su cultura entiendo la idea ya que *lo asocié con una parte de mi cultura [Los Reyes Magos]*”). Sin embargo, al mismo tiempo se distanció de esta festividad de su propia cultura, en un esfuerzo por reflexionar sobre cómo alguien que no tuviera una festividad similar interpretaría las acciones de Zezé (“*pero se presentaría como un problema si la persona que lee el texto no realiza en su cultura un hecho familiar*”). He aquí una evidencia del nivel 5 en el *Modelo de Comprensión Cultural*, en el intento de escudriñar las prácticas culturales propias a la luz de la mirada de los ajenos a ellas (*outsiders*), algo a lo que volveré más adelante. Luz concluyó con una reflexión meta-cultural generalizable sobre la necesidad de anclar las acciones del protagonista a algo familiar en la cultura de un lector (“*Si en el país, región o lugar las personas carecen de ese ritual por llamarlo de alguna manera, no podría interpretar porque el niño quiere poner las zapatillas del otro lado de la puerta*”).

confusión de verlas como parte de la misma celebración. Sin embargo, un argumento que aboga en contra de creer que pudiera haber sido éste un factor relevante en las *distorsiones, errores con base cultural e intrusiones* observadas en este sentido es el hecho de que los participantes en este estudio no mostraron estar en posición de conocer en profundidad el año litúrgico y por ende, tampoco la inclusión de la Epifanía en el tiempo de Navidad.

Versión digital del catecismo completo.

Disponible en http://www.vatican.va/archive/ccc/index_sp.htm Último acceso el 11 de febrero de 2011.

Santa Sede (2000). *Catecismo de la Iglesia Católica. Nueva versión con las últimas modificaciones para la edición española*. 1ª edición. España, Lumen.

Este diario de reflexión respalda lo que ya antes había subrayado Luz en el propio texto como problemático, y la breve explicación en forma de nota que entonces había brindado:

Entiendo que el nene quiere y espera el regalo de papá Noel y es por eso que coloca las zapatillas. *Nosotros lo hacemos no en Navidad sino cuando vienen los "Reyes."* En fin, lo entendí y lo comparé y lo asocié con mi conocimiento sobre mi país y cultura, pero creo que si no tendría (sic) ese conocimiento previo hubiese sido muy difícil saber a qué hacía referencia y por qué el niño actuaba así.

(Luz, nota aclaratoria sobre el subrayado de dificultades en el texto, *Mi planta de naranja-lima*)

Ambas tareas incluyen a los Reyes Magos como una *intrusión* de su propia cultura, lo cual también se refleja en el siguiente extracto de su entrevista.

M.: "Creo que se debe a no saber particularidades de la cultura." Yo supongo que vos suponés que esto es algo cultural.

L.: Claro.

M.: Por eso. ¿Qué te hace suponer que es algo cultural y no otra cosa? ¿Por qué se te ocurrió que es cultural?, es mi pregunta. Por ahí no sabés contestarla...

L.: Claro, sí, no... en realidad... Claro, sí, acá veo como que está hablando algo que me parece que es cultural por el hecho de que ellos lo comparten, o sea, la familia lo comparte, pero... no sé, se me ocurrió que puede ser parte de su cultura.

M.: Entiendo.

L.: Pero no sé el significado ni...

M.: Bueno, va más allá de la familia, eso me querés decir.

L.: Claro, sí.

M.: (Pausa)

L.: Ah, en esta parte... claro, *donde habla de los Reyes Magos y... o sea, de los Reyes Magos no, justamente en nuestra cultura, bueno, lo asocié... el hecho de poner las zapatillas, lo relacioné... Inmediatamente tuve que hacer referencia a lo que es mi cultura y buscar una conexión porque creo que si no... si en nuestra cultura no tuviéramos eso de poner las zapatillas para los Reyes Magos, no comprendería que está haciendo referencia...*

M.: ...a algo de regalos.

L.: Claro, a los nenes... al nene poniendo la zapatilla.

M.: Claro, *pero tiene que ver con la Navidad.*

L.: Claro, sí.

M.: O sea que *es algo distinto a lo nuestro.*

L.: *Sí, en parte sí.* (Pausa) Y bueno, y justamente en esta parte... que está marcado como que... cuál es la esperanza del nene, yo lo que quise poner es que *él se duerme con... esperanzado de que su regalo no va a ser el... al ser una familia pobre es como que tenían el mismo regalo...*

M.: *...para compartir...*

L.: *Sí, para compartirlo o... por ahí hasta se repetían regalos, ¿no?* Y el hecho de que hay una esperanza no sólo a nivel regalo sino... me parece que va más allá de los objetos, va... o sea, esperanza de... de por ejemplo, de tener... o sea, a nivel económico... por ahí, de levantarse... porque acá también... "mañana será un nuevo día", decía. Entonces es como que está relacionado con que por ahí el año que viene ellos puedan llegar a tener un,... no sé, un mejor porvenir.

(Luz, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

A su vez, este extracto muestra las conexiones que Luz estableció entre diferentes partes del texto en forma de *racionalizaciones* (zapatillas, Navidad, Reyes Magos, regalo, esperanza, un futuro mejor) (“donde habla de los *Reyes Magos* y... o sea, de los *Reyes Magos* no, justamente en nuestra cultura, bueno, lo asocié... el hecho de *poner las zapatillas (...)* *esperanzado* de que su *regalo (...)* hay una *esperanza no sólo a nivel regalo* sino... me parece que va más allá de los objetos, va... o sea, *esperanza de...* de por ejemplo, *de tener... o sea, a nivel económico...* por ahí, de levantarse... porque acá también... ‘mañana será un nuevo día’, decía. Entonces es como que está relacionado con que *por ahí el año que viene ellos puedan llegar a tener un,... no sé, un mejor porvenir*”). Esto muestra también lo que podría considerarse globalmente como una *interpretación adecuada*. Por sobre todo, estos fragmentos de las tareas de Luz, globalmente, demuestran la fluidez e interacción entre los instrumentos de investigación y las medidas de análisis que mencioné al comienzo, y la importancia de proporcionar una descripción integral y procesal del modo en que llevé a cabo esta fase de análisis de datos.

Se dieron *evidentes errores culturales* cuando una acción, una frase (o cualquier otro aspecto en los textos) condujo a un resultado inesperado o inadecuado. Éstos fueron *errores culturales explícitos*, o en otras palabras, errores con una base cultural identificable, que incluyeron además detalles culturales extraños, no motivados ni justificados por el texto en general, por su contenido cultural ni por el esquema navideño. Por ejemplo, Beryl intentó explicar la frase “tienes el diablo en la sangre” conectándola a un determinado punto en el tiempo, diferente del suyo propio, trayendo a la superficie una perspectiva sociocultural marcada por esa distancia generacional.

Frases como “tienes el diablo en la sangre” asumo que es una *expresión de un tiempo anterior al mío*, lo que me dificulta su completo entendimiento. Además, *parece ambigua en relación con el contexto*.
(Beryl, diario de reflexión, *Mi planta de naranja-lima*).

En la entrevista, respondiendo a una pregunta en la que le solicité *explayarse* sobre esta idea, Beryl añadió lo siguiente para respaldarla:

B.: Se me ocurre que sea... se me ocurre que sea precisamente... viste que *hay expresiones que... que vienen con cada generación, y me pareció que quizás era una frase que venía de otra generación. Yo tengo veinticuatro años y entonces me pareció que era anterior a la mía, que el texto por ahí lo había escrito alguien que tendría... no sé, estaría en sus cincuenta o sus sesenta.*

M.: Está bien. Entiendo.

B.: Entonces como que... viste que por ahí los textos argentinos tienen muchas connotaciones, muchas frases que son típicas de la época de alguien. Bioy Casares tiene esas cosas.

M.: Claro.

B.: Borges más que nada. Entonces asumí que por ahí tenía que ver con eso. (Beryl, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

A la vez, este error la llevó a generar *inferencias adecuadas* así como *inferencias erróneas o inadecuadas* del contenido cultural del texto, es decir, por un lado inferencias motivadas o justificadas por el contenido cultural del texto y por otro, al contrario, inferencias que el contenido cultural del texto no motivaba ni justificaba. En este extracto, la referencia al texto en español como un texto argentino (en el sentido de texto de la literatura argentina), surge como un error derivado de un proceso de producción de una *inferencia inadecuada* (“viste que por ahí *los textos argentinos tienen muchas connotaciones, muchas frases que son típicas de la época de alguien*”). Se observan simultáneamente referencias intertextuales a escritores argentinos famosos, que revela el conocimiento literario de Beryl puesto al servicio de su interpretación (“*Bioy Casares tiene esas cosas*”).

Otras veces, los errores con base cultural estuvieron conectados a lo que se denomina racionalización. Una *racionalización de información cultural* requiere una relación que conecte detalles culturales con la presentación de estos detalles como aparentemente coherentes. Las racionalizaciones pueden ser de dos clases, dependiendo de si un detalle cultural está relacionado con otro no presente en el propio texto o si se relacionan dos detalles culturales, ambos presentes en el texto (mediante el uso de cohesión para conectar elementos que no debieran haber estado relacionados). En el siguiente extracto de la entrevista, Beryl se embarcó en un profundo entramado de racionalizaciones con respecto a la pobreza de la familia, que respalda la opinión expresada inicialmente en su respuesta textual de que el fragmento refleja una visión materialista de la Navidad. El primer tipo de racionalizaciones puede ser denominado *invenciones*. La referencia a “mendigar” más abajo es un ejemplo (“no son la gente que no tiene absolutamente nada y que *están mendigando en la calle*. Simplemente creo que son gente que *tuvieron una mínima posición antes y que luego... cayeron*”). La referencia al tío que paga la cena es una instancia del segundo tipo de racionalizaciones (“Y de hecho *no son del todo de una clase baja que no tiene absolutamente nada para comer* porque de hecho *uno de los tíos es el que paga por la cena*”). Obsérvese aquí el uso de “porque” para relacionar los dos elementos textuales.

Si bien esta familia no parece pertenecer a una clase social alta, o en todo caso su clase social está en declive, *sus deseos parecen directamente relacionados con el materialismo.*

(Beryl, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*).

B.: Entonces me parece que lo que surge es *el materialismo*, quizás por el hecho de que son una familia que se ve como que no... no es de... *quizás no es de clase alta pero tampoco una clase media*, y por eso te decía que su sociedad... o sea, *su clase está en declive*. Porque... mínimas referencias sociales y económicas que a mí me hacen ver que es como que están en la típica que se le llama hoy la clase media baja.

M.: OK.

B.: Entonces me pareció que por ahí *se aspiraba a volver a tener lo que se había tenido quizás en algún momento.*

M.: ¿Cómo te surge esta idea de que están en declive? Porque no tienen para comer, dice. ¿Cómo puede ser una clase media baja en declive que no tenga ni siquiera para comer?

B.: *Precisamente porque la clase media baja es la clase que fue en su momento media... y está en declive, o sea está llegando a ser clase baja o marginada en todo caso.*

M.: Está bien.

B.: Entonces me pareció... Y de hecho *no son del todo de una clase baja que no tiene absolutamente nada para comer porque de hecho uno de los tíos es el que paga por la cena.*

M.: Hm. No son completamente pobres.

B.: Entonces es como que hay una diferencia... *Claro, no son la gente que no tiene absolutamente nada y que están mendigando en la calle. Simplemente creo que son gente que tuvieron una mínima posición antes y que luego...*

M.: ...cayeron.

B.: ...cayeron, ¿no?

(Beryl, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

El extracto anterior ofrece evidencia de mucho más que racionalizaciones. Comienza con la interpretación personal que Beryl hace del texto. La lista de comportamientos de lectura que sirve como medida de análisis de datos distingue entre *interpretación adecuada*, basada en información cultural apropiada, e *interpretación inadecuada*, que por contraste, no está justificada ni por el contenido cultural del texto ni por el esquema navideño. La referencia al materialismo es claramente una interpretación personal de Beryl, porque siempre podríamos preguntarnos si un niño pequeño que ha sido pobre durante años y desea un regalo nuevo en Navidad puede ser considerado materialista. Sin embargo, Beryl justificó y explicó su interpretación más extensamente que como lo cito en este extracto de la entrevista, generando una defensa convincente de su perspectiva. En este caso sería posible discutir si esta interpretación tiene anclaje textual o no, y por qué no lo tiene, y hallar que puede en realidad haber evidencia tanto de aspectos adecuados como inadecuados en la comprensión de la historia por parte de Beryl.

Hubo, sin embargo, otros ejemplos más definidos de juicios de este tipo, que no dieron lugar a discusiones. Éste fue el caso de la respuesta textual de Scarlet Rose, donde ella concluyó que “La pérdida de fe en la religión y en la sociedad marca una ironía: nosotros, desde nuestro punto de vista como argentinos, tenemos un estereotipo de que los brasileros son gente alegre. El texto demuestra que no siempre es así” (Scarlet Rose, reading response, *Mi planta de naranja-lima*). No hay duda aquí de que esta interpretación, aunque desde luego viable y válida para esta lectora, no está motivada ni justificada por el contenido del texto.

Los extractos anteriores de Beryl sirven como ejemplificación de *intrusiones de la cultura nativa o CI*, es decir, provenientes de las ideas y la cultura de los participantes. El supuesto de que esta familia tuvo que haber tenido una mejor posición en el pasado es un ejemplo. Beryl invirtió considerable espacio en torno a esta idea de que la familia estaba en decadencia.

La respuesta textual de Yanina constituye otro ejemplo de una *intrusión* similar con respecto a la situación económica del país (“Esta historia refleja *una de las problemáticas más comunes en nuestro país hoy en día: la pobreza*”), sobre la que procedió entonces a *elaborar* (“*Muchos niños trabajan para poder sobrevivir o, como en este caso, para que un familiar querido tenga un regalo en el día de Navidad*”) y a *evaluar* (“esta cultura desesperanzada *lamentablemente* crece día a día”), todo lo cual dio como resultado en una interpretación personal del contexto textual (*interpretación o juicio adecuado/inadecuado*):

“Esta historia refleja una de las problemáticas más comunes en nuestro país hoy en día: la pobreza. Muchos niños trabajan para poder sobrevivir o, como en este caso, para que un familiar querido tenga un regalo en el día de Navidad (...) *La cultura que se ve reflejada en el texto es la cultura de familias humildes, relegadas por la sociedad y el estado. Estas familias y por ende esta cultura desesperanzada lamentablemente crece día a día.*”

(Yanina, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

La representación visual de Yanina se extiende en otras *elaboraciones* basadas en *intrusiones* de su propia cultura, como lo es el hecho de que las familias de clase baja suelen ser numerosas en Argentina: “Hacia el final se habla de un bebé que sumado a todos los otros niños ya mencionados *refleja una característica de las familias de clase baja: las familias con menos recursos son por lo general numerosas*” (Yanina, representación visual, *Mi planta de naranja-lima*). Este comentario puede verse además como un ejemplo de *información cultural irrelevante*, es decir, información (acerca de hechos, lugares,

personajes, pensamientos y sentimientos de ciertos personajes, etc.) que se refiere a aspectos culturales que no tienen lugar en el fluir de los episodios clave de la historia. La inclusión del hecho de que esta familia es numerosa es el resultado de una lectura local y de la asignación del mismo valor o importancia a la totalidad del texto, haciendo hincapié en información cultural que no estaba necesariamente pensada para ser central.

También en el extracto anterior de la entrevista de Beryl podemos observar la presencia de una *generalización de información cultural*, la cual constituye una significativa reducción de la información textual en la que sustantivos generales reemplazan a los específicos, y proposiciones generales substituyen información más detallada presente en los textos. Un ejemplo sería la mención de “mínimas referencias sociales y económicas” sin ninguna especificación de cuáles son esas referencias.

Una *reducción o simplificación de información cultural* es un proceso de simplificación de dos o más oraciones, con menos palabras y detalles que en el texto original. Puede implicar el uso de vocabulario general y la presencia de proposiciones generales, con términos que resumen las acciones más básicas del esquema navideño en cada texto. Fueron ejemplos de simplificaciones las referencias a la cena de Navidad y a la apertura de los regalos, sin ningún otro detalle específico.

La respuesta textual de Enrique Alejandro sobre el texto en español ofrece diversos ejemplos de *generalizaciones* y *simplificaciones*. Esta tarea le tomó un cuarto de página, la extensión más corta registrada (Cuadro 8 en el Anexo III). Fue ésta una característica de este lector en la producción de todas sus tareas para los tres textos. Fue conciso y preciso, y evitó mucha de la elaboración de frases e ideas (en forma de descripciones, explicaciones y ejemplos) observada en la mayoría de los demás participantes. Esta cuestión de la extensión pudo haber dado como resultado la presencia de *generalizaciones* y *simplificaciones* del contenido del texto en su respuesta textual. Al no incluir ningún episodio específico ni descripción de personajes (a excepción de los *sentimientos inferidos*), Enrique Alejandro recurrió a *generalizaciones* y *simplificaciones*. Se refirió así a la falta de regalos en general (no en relación con el deseo de Zezé de un regalo nuevo en lugar de uno viejo y usado). No brindó especificaciones acerca de los miembros de la familia (ningún nombre excepto el de Zezé, ninguna referencia a cuántos eran o a cuál era su relación con Zezé). Se refirió a “la forma” en que los miembros de la familia soportaban

su angustia, sin mencionar ningún ejemplo específico (“*la forma* en la que los varios miembros de la familia se las arreglan para soportar su angustia”). Repitió la expresión “la forma en la que” como una manera general de describir el contenido textual pero sin decir específicamente nada acerca de la “forma” en ningún caso. La única caracterización de la familia (además de los sentimientos inferidos) es que estaban en mala situación económica y vivían en un área rural (“una familia de *mala situación económica*,” “una *pobre familia de campo*”). Enrique Alejandro mencionó a “los niños” en las primeras líneas de esta tarea, pero sólo identificó a uno por su nombre, Zezé, y eso sobre el final.

El texto narra la “fiesta” de navidad de una familia de mala situación económica, tomando el punto de vista de uno de los niños de la familia, angustiado por no recibir regalos. El contexto es el de una locación rural, con menciones a caballos y a la ciudad como lugar lejano, y en general podría describirse como la forma en la que una pobre familia de campo, deprimida ya por su pobreza u otro evento no explicado, pasa las fiestas de mala gana y la angustia que esto le provoca al niño protagonista Zezé y la forma en la que los varios miembros de la familia se las arreglan para soportar su angustia.

(Enrique Alejandro, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

La inclusión explícita de *los sentimientos y las motivaciones de los personajes* fue inferida del contenido cultural de los textos, tanto de manera adecuada como inadecuada. En otras palabras, puede decirse que esos sentimientos estuvieron motivados (o no) o justificados (o no) por el contenido cultural de los textos. Por ejemplo, Enrique Alejandro escribió en su respuesta textual que “uno de los niños de la familia [está] *angustiado* por no recibir regalos” (...) “una pobre familia de campo (...) pasa las fiestas *de mala gana* y la *angustia* que esto le provoca al niño protagonista Zezé.” Lula expresó, también en la respuesta textual, que “La situación que se vive es de continua *zozobra y malestar*” y mencionó “*amargura, tristeza*” en la representación visual. Miranda Dana creía que los miembros de la familia estaban “*resignados*” (respuesta textual). En la representación visual Tess describió los sentimientos de la familia con sustantivos como “*abatimiento, tristeza, cansancio, resignación, ternura.*”

Estos *sentimientos inferidos* constituyeron la base para una cadena de *racionalizaciones* (de ambos tipos) en la entrevista de Enrique Alejandro, en su intento por explicar estos sentimientos tras una pregunta que le hice al respecto. Las interconexiones entre los tópicos lo llevaron a explicar la situación económica de la familia (produciendo una nueva cadena de racionalizaciones), que lo hicieron luego retomar y redefinir la referencia a los

sentimientos. Marco en el extracto las racionalizaciones en cursiva, y en negrita los sentimientos inferidos.

EA.: "De mala gana" porque... bueno, pasa las fiestas **de mala gana** porque no... **nadie tiene muchas ganas de festejar**, es como que van... realizan la ceremonia por sentido de...

M.: ...de obligación...

EA.: ...de obligación, precisamente, pero... simplemente lo hacen y se van a dormir con su propia **angustia**, no... no es algo que les traiga **felicidad**.

M.: Hm. O sea que "de mala gana" vos lo distinguís de la tristeza, o de la angustia, ¿o es la misma cosa para vos?

EA.: No, de mala gana es... *están **de mala gana** porque están **tristes**. Lo hacen de mala gana porque están **tristes**. Si estuvieran **contentos** podrían festejar tranquilamente.*

M.: Está bien. (Pausa) Te pregunto acá otra cosa: "Su pobreza puede deberse a otro evento no explicado." ¿Como qué? ¿Qué pensaste, qué se te vino a la mente?

EA.: *Hacía una mención de... la historia de...*

M.: ...del Casino Bangu.

EA.: Exactamente. *Quizás fue alguna debacle económica que causó... la pobreza o ya eran pobres y eso lo hizo peor...*

M.: ¿En el país o en la familia?

EA.: En la familia.

M.: En la familia.

EA.: Dudo que haya sido... que sea tan...

M.: Está bien.

EA.: ...tanta...

M.: ...significativo.

EA.: ...repercusión.

M.: Claro. (Pausa) Te pregunto acá, ¿por qué ponés en la reformulación³ visual *la historia del Casino Bangu* si no la entendiste? O sea, le atribuí importancia a pesar de que no sabés de qué...

EA.: No, es una... por eso lo pongo con signos de interrogación, es una posibilidad simplemente. *Quizás sea... es una de... quizás sea una de las causas o un agravante de la mala situación económica.*

M.: Entiendo.

EA.: *Que es lo que lleva a todo lo demás.*

M.: Entiendo.

EA.: ¿Quién siente **lástima**? Toda la familia en realidad.

M.: ¿Y lástima por qué, por quién?

EA.: No sé, quizás no fue la palabra... correcta. Eh... en realidad ahora lo borraría y simplemente diría que... la **angustia**... afecta a la familia o envuelve a la familia.

M.: Está bien. Borraremos lástima entonces.

EA.: Están siendo afectados por la **angustia**.

M.: Perfecto. *Y esto significa que el clima festivo genera más angustia.*

EA.: *Exactamente. Como ellos lo mencionan en un momento, eh... ellos están haciendo la fiesta en su casa mientras escuchan todos los gritos y las... las fiestas*

³ Nótese mi empleo del término *reformulación* visual en las entrevistas, a pesar de que expliqué en el capítulo 6 que había tomado la decisión de llamar a este instrumento de investigación *representación* visual siguiendo el consejo de Andrew Cohen (2009, comunicación personal) hacia fines del año 2009. Esta incongruencia deriva del hecho de que esta decisión de reemplazar el término *reformulación* por *representación* fue tomada luego de que tuviese lugar la recolección de datos.

alrededor. Eso en realidad lo hice un poco por experiencia personal de que cuando uno está deprimido y la gente está festejando alrededor...

M.: ...es peor.

EA.: ...*se pone peor.*

(Enrique Alejandro, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Al mismo tiempo, la parte final de este extracto de la entrevista muestra la relación que Enrique Alejandro establece entre el texto y sus propias experiencias, y cómo *generaliza* sus propios sentimientos sobre esta base, como si fuesen aplicables también a otros: “Y esto significa que el clima festivo genera más angustia (...) ellos están haciendo la fiesta en su casa mientras escuchan todos los gritos y las... las fiestas alrededor. Eso en realidad lo hice un poco *por experiencia personal de que cuando uno está deprimido y la gente está festejando alrededor... (...) se pone peor.*”

Los *comentarios evaluativos* sobre el contenido cultural implican la inclusión de una opinión o actitud de cada lector en particular con respecto a una idea cultural presente en los textos. No incluyen la repetición de las opiniones de los personajes ni del autor. Las tareas de Victoria fueron un rico ejemplo de comentarios evaluativos, que tomaron la forma de adverbios o adjetivos: “Se añade aquí un *quasi* cuestionamiento teológico, planteado con *absoluta* inocencia por los más pequeños de la casa, sobre la *aparente* falta de recompensa a la bondad y la *aparente* injusticia divina” (respuesta textual); “*aparentes* ventajas de la resignación” (Victoria, representación visual). En la respuesta textual de Yanina, las evaluaciones también tomaron la forma de breves frases hechas: “*Es entendible que* ante tanta desigualdad social, niños y adultos se pregunten por qué Dios le da a algunos, y a otros no, o que piensen que para Jesús sólo los ricos sirven. *Después de todo,* es lo que ven reflejado en la realidad.” En su representación visual, Yanina escribió: “A pesar de la *cruda* realidad, Zezé no pierde su inocencia.”

En ocasiones estos *comentarios evaluativos* (“*hasta* hay llanto”) derivaron, en alguna entrevista, en extensas explicaciones acerca de ciertas *interpretaciones personales*, que trajeron consigo *intrusiones* y *racionalizaciones* (“no hay motivo para celebrar porque están rodeados de miseria”; nótese una vez más el uso de “porque” para marcar la racionalización). La respuesta textual y la entrevista de Miranda Dana constituyen un ejemplo. Marco algunas instancias de *interpretación personal* en cursiva, *intrusiones* en negrita y *racionalizaciones* mediante el empleo de subrayado.

Toda la celebración ocurre en un clima de tristeza. Hay mucho silencio y hasta hay llanto. Parece como si no hay motivo para celebrar porque están rodeados de miseria. (Miranda Dana, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

M.: Acá no entiendo. ¿Por qué "...hasta hay llanto"? ¿Qué querés poner con el "hasta"? Es representativo eso...

MD.: Como que...

M.: ...lingüísticamente.

MD.: Claro. Eh...

M.: Porque en realidad lloran. ¿Por qué ponés "hasta lloran"?

MD.: Claro... *como que era un extremo, me pareció.*

M.: Un extremo...

MD.: *Que estaban todos que no comían, por ahí bueno, que estaban deprimidos, pero... "hasta hay llanto", me pareció que era demasiado extremo quizás... la depresión.*

M.: Entiendo.

MD.: Por eso.

M.: Y... ¿y por qué demasiado extremo? ¿Vos qué harías en una situación parecida?

MD.: No sé, la verdad, no sé, pero... yo supongo que...

M.: Te parece muy extremo para lo que se refleja.

MD.: Claro, porque además quizás... no es una situación que se dio de un momento para el otro: quizás la situación social de la familia ya es... viene hace un tiempo, no sé, me parece demasiado extraño que lloren así a tal extremo en una celebración... cuando tendrían que estar, no sé, más acostumbrados quizás.

M.: Hm, entiendo.

MD.: Como que no es nada nuevo, entonces... me pareció eso.

(Miranda Dana, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

En este extracto de la entrevista, Miranda Dana explicó su uso de “hasta” como una *evaluación* de la acción de la familia representada por el acto de llorar. Decidí incluir este ejemplo porque evidencia mucho más que el comentario evaluativo de esta lectora. El uso de esta simple palabra en la respuesta textual motivó una profunda interpretación de una acción determinada, la de llorar. En este punto, Miranda Dana hizo un esfuerzo deliberado para comprender esta acción, pero lo hizo desde su propio marco de referencia. Su propia interpretación de la Navidad como algo festivo (*intrusión*) la hizo ver el llanto de esta familia como algo demasiado extraño y extremo (“me parece demasiado *extraño* que lloren *así a tal extremo* en una *celebración*”), lo cual resultó en una *interpretación inadecuada*, la que no puede decirse que esté justificada por información textual (recurriendo a una *racionalización*), y que es la naturalización de la pobreza y la consiguiente apariencia de que esta familia no ha logrado acostumbrarse a su realidad (“cuando *tendrían que estar, no sé, más acostumbrados quizás*”).

En estos extractos no sólo se ve la simultaneidad e interacción de los comportamientos de lectura puestos en juego, sino también la dificultad de Miranda Dana para ver, considerar, juzgar y evaluar una acción (sólo una, la de llorar) dentro del escenario cultural en que esta acción se produce, o en otras palabras, desde el punto de vista de los miembros de otra cultura. Esta dificultad la llevó a interpretar esta parte del texto como la naturalización de la pobreza, es decir, la *generalización* de un supuesto estereotipado que deriva de una *racionalización inadecuada* (deberían estar acostumbrados porque han sido pobres durante mucho tiempo). Por las razones expuestas, esta línea de interpretación se enmarcaría en el nivel 3 del *Modelo de Comprensión Cultural*, algo que ilustraré en mayor profundidad en la sección siguiente. Además, la falta de empatía de esta lectora para ponerse en el lugar de otro evidencia asimismo este nivel, y muestra al mismo tiempo la dificultad para alcanzar el nivel 2, que implica la comprensión de su propia cultura desde una perspectiva *insider*. Es la falta de sensibilidad cultural y la prominencia de posturas etnocéntricas, típicas del nivel 2, lo que impide a Miranda Dana descubrir perspectivas alternativas en la interpretación de lo que debería significar una celebración navideña según su opinión. No puede implicar nada que no sea festivo. Es precisamente esta incapacidad para cuestionar los valores y supuestos dentro de sus prácticas culturales propias la que refuerza el nivel 3 en el modelo.

7.4.3. Modelo de Comprensión Cultural

En la última sección de este capítulo, pondré en acción, con algunos ejemplos, el *Modelo de Comprensión Cultural*. Como ya se ha demostrado, la fase de análisis de los datos tuvo lugar en forma integrada, y fue llevada a cabo de la manera antes descrita. En otras palabras, las unidades de ideas culturales, los comportamientos de lectura y este modelo interactuaron como medidas de análisis, no sólo entre sí sino también con todos los tipos de datos. Lo que revela este proceso integrado son las maneras en que los lectores procedieron al interpretar el contenido cultural de los textos utilizados como punto de partida en la presente investigación. Es, por tanto, en este marco que debe leerse esta sección. Es decir, aun cuando estoy restringiendo mi perspectiva al modelo, no debe olvidarse que mis análisis se llevaron a cabo de manera integrada.

Llegados a este punto, probablemente deba reiterar que el supuesto básico detrás de este modelo es que la comprensión o aprehensión de los aspectos culturales de los textos (literarios narrativos) durante la lectura en ILE no es una cuestión de todo o nada sino más

bien un tema de grados y de crecientes niveles de complejidad, precisión y detalle. Por otra parte, este modelo fue diseñado para captar los aspectos dinámicos y procesales (procedimentales) de la comprensión cultural. En otras palabras, este *Modelo de Comprensión Cultural* conceptualiza la comprensión cultural en la lectura como una trayectoria flexible a través de niveles, lo que significa que los lectores pueden desplazarse libremente en una u otra dirección entre los diferentes niveles en cualquier momento durante el proceso de lectura.

Comencé asignando al menos dos niveles diferentes a cada respuesta textual y a cada representación visual. Primero, la elección estuvo exclusivamente centrada entre los niveles 0 y 1. Estos niveles fueron críticos, porque implicaron la percepción (o falta de percepción) de elementos (detalles culturales, similitudes, diferencias), siempre sobre la base de la propia cultura de los lectores. La percepción de los elementos diferentes o atractivos de una cultura dada fue posible a través de la identificación de palabras clave y funcionó como un puente para acceder a los otros niveles del modelo (2, 3, 4 y 5). Esta primera etapa de análisis resultó sencilla, facilitada por mi anterior codificación de las unidades de ideas culturales presentes en ambas tareas escritas. Otro modo de expresarlo sería decir que la identificación previa de las unidades de ideas culturales presentes en las tareas me ayudó en la asignación del nivel 0 o 1 a cada tarea con claridad y confianza. Las decisiones fueron transparentes, porque o bien un lector había percibido elementos culturales explicitándolos en su inclusión en las tareas, o no los había percibido en absoluto.

Por otra parte, el plan de análisis de datos como lo describí en el capítulo 6 implicaba la asignación, a las tareas escritas, de uno de los niveles 2, 3, 4 o 5. Durante este proceso, descubrí que en realidad los participantes se desplazaban en una y otra dirección a lo largo del continuo de este modelo, no sólo entre los diferentes textos escritos que habían producido sino también en diferentes puntos del mismo texto. En otras palabras, explorar dónde se hallaban estos lectores en el continuo de este modelo reveló su abordaje dinámico y fluido en su comprensión de lo cultural en los textos utilizados como punto de partida en este estudio. Más adelante ejemplifico esta fluidez. Por consiguiente, esta etapa de análisis con el modelo resultó ser más compleja de lo esperado, justamente porque puede decirse que todos los participantes, en diferentes puntos del mismo texto, se deslizaron de uno a otro nivel del modelo. Además, cuando se consideran todas las tareas producidas, se observó que todos estos lectores se desplazaron entre los niveles de manera flexible. Por tanto, puede decirse

que hubo variaciones en los niveles alcanzados por cada participante, dependiendo del tipo de dato que se analizara.

Paradójicamente, este dinamismo y flexibilidad en las respuestas de los participantes al contenido cultural de los textos implicó la imposibilidad de asignar, en esta etapa de análisis, sólo *uno* de los niveles 2, 3, 4 o 5 a sus respuestas escritas. A pesar de esta dificultad, he intentado asignar uno de estos niveles (además de uno de los niveles 0 y 1 como he mencionado anteriormente) basándome en mi impresión general de las tareas. Por otra parte, decidí acomodar el dinamismo y la flexibilidad de los lectores identificando simultáneamente los deslizamientos más críticos en una y otra dirección a lo largo de los niveles del modelo en cada tarea escrita, lo cual muestro en este capítulo marcando tales deslizamientos, asignándoles un nivel en el modelo y ejemplificándolos. Los ejemplos del modelo como medida de análisis, insertos en mi ilustración de los comportamientos de lectura en la sección anterior, constituyen casos que muestran estos deslizamientos. Una vez más, preferí ejemplificar con el texto en español, a fin de ofrecer una ilustración coherente e integradora del proceso de análisis de datos. Se incluyen ejemplos de los otros textos sólo en la medida en que el punto a observarse fuera poco frecuente o no se hallara presente en *Mi planta de naranja-lima*.

Los ejemplos que he seleccionado proporcionan una idea de la variedad en los niveles del modelo que emergieron durante el análisis de datos, y sirven asimismo para describir uno de los objetivos alcanzados por los datos recolectados en las entrevistas, el cual fue lograr mayor profundidad en la comprensión de los resultados obtenidos de los principales tipos de datos, concretamente la respuesta textual y la representación visual. En este sentido, las entrevistas respaldaron resultados específicos. Los extractos provenientes de distintos tipos de datos que presento a continuación ejemplifican e ilustran el funcionamiento del *Modelo de Comprensión Cultural*, a la vez que muestra este rol de soporte de las entrevistas. Comienzo con la respuesta textual de Scarlet Rose.

El texto trata sobre la Navidad en Brasil y cómo la festeja, particularmente, la familia de Totoca y el narrador (punto de vista de un niño). El texto refleja una cultura caracterizada por la desigualdad, una sociedad en la cual Papá Noel sólo visita a unos pocos. La familia del narrador, como se ve, no tiene la suerte de ser parte de la alegría que la Noche Buena supone. La pregunta clave que puede ayudar a guiar la lectura de este texto es: “¿Por qué, si en nuestra familia son todos buenos, el Niño Jesús no es bueno con nosotros?” La pérdida de fe en la religión y en la sociedad marca una ironía: nosotros, desde nuestro punto de vista como argentinos, tenemos un estereotipo

de que los brasileros son gente alegre. El texto demuestra que no siempre es así.
(Scarlet Rose, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

En su respuesta textual, Scarlet Rose no incluyó muchas unidades de ideas culturales, concentrándose, en cambio, en indicar lo que consideró que era el principal mensaje del texto y proporcionando una reseña holística de la historia desde esta perspectiva, es decir, lo que el texto quería transmitir en su opinión. La falta de referencias, ni en detalle ni en general, a hechos específicos de la historia, torna esta tarea breve y simple. Sobre esta base le asigné el nivel 0 en el *Modelo de Comprensión Cultural* (en mi elección entre los niveles 0 y 1), lo cual significaba que esta lectora había omitido este tipo de información.

Con respecto a la elección entre los niveles 2, 3, 4 y 5 (la cual, como ya he mencionado, se realizó de manera holística y sobre una base impresionista), consideré que esta tarea alcanzó el nivel 3, que implicaba la percepción de otra cultura desde el marco de referencia de esta lectora, o en otras palabras, el abordaje de otra cultura desde un punto de vista de observador externo. Este abordaje (es decir, el abordaje cultural representado por el nivel 3 del modelo) contribuye sólo superficialmente a la comprensión de otra cultura, ya que se analiza y se explica desde afuera. Por ejemplo, el supuesto de que tener una feliz Navidad es algo reservado únicamente a los afortunados (“no tiene la *suerte* de ser parte de la *alegría que la Noche Buena supone*”) proviene de la percepción que esta lectora tiene de la Navidad en su propio contexto cultural. Scarlet Rose no intenta hallar las motivaciones (valores y creencias, por ejemplo) detrás de las conductas observables de los miembros de la familia (una característica del nivel 4), lo que ayudaría a explicar por qué la celebración está llena de tristeza. Como lectora de esta respuesta textual, puedo establecer una relación con el tema de la desigualdad social que Scarlet Rose menciona al comienzo (“El texto refleja *una cultura caracterizada por la desigualdad*, una sociedad en la cual *Papá Noel sólo visita a unos pocos*”), pero el punto es que ella misma, como autora del texto, no exploró explícitamente esta conexión.

Por sobre todo, lo que más justifica el nivel 3 en este caso es la generalización final, estereotipada (y por tanto peligrosamente errónea), de que los brasileños son vistos por los argentinos como alegres y extrovertidos (“**nosotros**, desde **nuestro** punto de vista *como argentinos, tenemos un estereotipo de que los brasileros son gente alegre*”). Nótese el uso de pronombres y referencias en primera persona plural, que indican que Scarlet Rose se veía a sí misma como una argentina que creía que los brasileños son alegres y

extrovertidos (en negrita en el ejemplo). Esta visión estereotipada está respaldada, además, por el siguiente extracto de su entrevista, en el que Scarlet Rose, ante la pregunta acerca de si ella consideraba que el propósito del texto era mostrar esta interpretación, confirmó que sí (“Eh... No sé si... no sé si es el único propósito pero uno de los tantos *me parece que sí*”; Scarlet Rose, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*).

La tarea de Scarlet Rose también muestra los mencionados deslizamientos en una y otra dirección a lo largo de los niveles del modelo. A pesar de la consideración de que, en general y por las razones ya expuestas, esta tarea corresponde al nivel 3, también es posible decir que la primera mitad de esta respuesta textual, hasta el momento en que Scarlet Rose plantea la pregunta “¿Por qué, si en nuestra familia son todos buenos, el Niño Jesús no es bueno con nosotros?,” refleja una profundidad de análisis típica del nivel 4, que implica la percepción de otra cultura desde el marco de referencia de sus propios miembros. Quizás lo que contribuye aquí sea la naturaleza sucinta de esta respuesta textual.

Otro ejemplo del nivel 3 figura en la respuesta textual de Tacuara. La principal diferencia con Scarlet Rose es que aquí hay un intento explícito por brindar detalles, en la forma de inclusión de unidades de ideas culturales. Por consiguiente, en este caso asigné el nivel 1. La base para la asignación del nivel 3 no reside, como en el caso de Scarlet Rose, en una visión estereotipada, sino más bien en el hecho de que Tacuara abordó la otredad desde su propia posición etnocéntrica, interpretando y reinterpretando la otra cultura como un observador externo, aunque sin reflejar una visión estereotipada de los brasileños. Esto tuvo como resultado una respuesta textual globalmente coherente con el sentido general del texto sobre el que se basa, pero enmarcada dentro de la interpretación idiosincrásica de esta lectora en torno de la “sinécdoque.” Tacuara incluyó una gran cantidad de comentarios evaluativos y juicios inferidos acerca del mensaje que, en su opinión, el texto intentaba transmitir. Aunque esta lectura de sinécdoque podría estar, en general, justificada por el texto, Tacuara pareció concentrarse únicamente en esta cuestión, lo cual puede tornar su interpretación demasiado idiosincrásica. Por otra parte, lo que Tacuara no hizo fue intentar ponerse ella misma en la piel de los protagonistas, para estar en condiciones de entender por qué estos protagonistas tenían tan arraigada la perspectiva religiosa. En otras palabras, juzgó esta religiosidad según sus propios parámetros. De todos modos, en la entrevista, Tacuara invirtió tiempo y esfuerzo para describir, explicar y justificar su interpretación en mayor profundidad.

El texto retrata a modo de sinécdoque [La sinécdoque es una licencia retórica mediante la cual se expresa la parte por el todo] a toda una sociedad o al menos una clase de ella (clase baja). Digo “a modo de sinécdoque” porque es a través de una situación puntual (la navidad) y de un grupo (una familia) que la historia representa a un colectivo más amplio.

Yo calificaría a la sociedad, cultura retratada como desposeída y atrasada. En cuanto a este último adjetivo (“atrasada”), no lo uso en un sentido peyorativo, sino más bien Hegeliano, por así decirlo. Es decir, según la teoría del absoluto Hegeliano uno puede calificar a una cultura como más o menos atrasada según el grado de autoconciencia alcanzado (entendiendo como autoconciencia la idea de pensarse como ser humano libre, y demás). Teniendo estos conceptos presentes y *considerando el fuerte peso que los aspectos “milagrosos” y “religiosos” tienen en el texto, teniendo en cuenta eso es que digo “atrasado”*. Por ejemplo, al final del texto Zezé se levanta de la cama y cuando le preguntan adónde va, dice: “a poner mis zapatillas del otro lado de la puerta...a lo mejor sucede algún milagro”. A mi juicio, *tanto este fragmento, como otros que tratan de justificar la ausencia de regalos y comida atribuyendo esta carencia a la falta de bondad en la persona, esos fragmentos para mí, muestran lo sometida que está esa cultura. Sometida y hundida en la pobreza y la ignorancia.* Ignorancia no en un sentido peyorativo, sino haciendo referencia a que *ignorán que si están siendo castigados terrenalmente no es ni dios ni Jesús el verdugo.* Digo despojados también porque se retrata en la historia la pobreza naturalizada.

La historia logra retratar, desde el punto de vista de un niño, las problemáticas que atraviesan a una familia de clase baja. Muestra, la historia, cómo una fecha como la navidad, tan explotada comercialmente y tan disfrutada por mucha gente, cómo esa fecha es vivida por otra clase, muchas veces olvidada.

(Tacuara, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*).

Mi análisis anterior de esta respuesta textual queda más ampliamente respaldado por los siguientes extractos tomados de la correspondiente entrevista (mostrando un rol de soporte para este tipo de dato).

T.: Sí, era eso como... bah, que me parece que se hace... o sea que... es a través de un... de una situación poder representar un montón de cosas más desde la sociedad y... qué sé yo, a partir de... bueno, en este caso como de la situación... de la cena de Navidad y... qué sé yo, es esa cosita que de repente te puede mostrar y decir un montón de cosas.

(...)

M.: Entiendo. Acá en el medio: "Teniendo estos conceptos presentes y considerando el fuerte peso que los aspectos milagrosos y religiosos tienen en el texto, teniendo eso en cuenta es que digo atrasado. Por ejemplo, al final del texto, él se levanta de la cama y cuando le preguntan hacia dónde va dice: A poner mis zapatillas." (Pausa) ¿Por qué hacés tanto hincapié en lo milagroso y lo religioso?

T.: Porque me parece... eh...

M.: Lo milagroso es religioso...

T.: Sí...

M.: O lo religioso es milagroso... ¿Cómo es?

T.: Sí, lo veo muy parecido y... es que son... o sea, *me parece que es un bloqueo terrible, o sea, digo, por ejemplo, el querer que... ese esperar que las cosas cambien por sí solas, o sea... que hace sujetos completamente pasivos, resignados a... y más... digo, por ejemplo en esta familia y... creo que está muy ligado a eso, que mientras más humildes son, eh... más... se apoyan en una contención religiosa o... entonces esperar que, bueno, las cosas en algún momento van a cambiar, y si no es acá en otra vida, la vida será justa... tener que buscar otra vida, otro plano que excede a lo*

terrenal porque acá... o sea, ya está... las cosas son así, el pobre es pobre y... y hay que lidiar con eso y... me parece que hace a eso.

(...) el tema de la religión yo la veo que lleva a una resignación y a... qué sé yo, a aceptar un montón de cosas que no tendrían que ser así pero bueno, como a uno lo excede, deja todo... la justicia en manos de Dios.

M.: Entiendo. (Pausa) "A mi juicio este fragmento y otros que justifican o tratan de justificar la ausencia de regalos y comida atribuyendo esta carencia a la falta de bondad de la persona muestran lo sometida que está esa cultura." No entiendo esto.

T.: Yo creo que era... sí, que decía...

M.: Los fragmentos que intentan mostrar...

T.: Sí, eran fragmentos, por ejemplo... cuando dice: "*Yo soy bueno...*" o sea, *como que si uno es bueno recibe, y si uno es malo no recibe.*

M.: Eso es lo que quiere transmitir el escritor, pensás vos.

T.: Claro, sí... en una parte... No, es... no, lo que los pensamientos, *cómo ellos mismos creen eso.* Por ejemplo, si yo soy bueno... O sea, "*¿Yo soy malo, que no me van a traer regalos?*", viste que pregunta.

M.: Sí.

T.: Es esa cosa de decir...

M.: Eso refleja que estamos hablando de una cultura sometida.

T.: Claro, para mí... tiene otra vez que ver con esto de que "*si soy bueno Dios me premia, y me va a dar.*" En ese sentido, otra vez volver a caer en lo mismo, ¿entendés? O sea, *que nunca se planteó una cuestión de "por qué no tengo"* y ver... qué sé yo, cuestiones más de...

M.: ...profundas.

T.: Sí, pero profundas en el sentido de... de concretas, también, de cómo está organizada...

M.: ...de la realidad.

T.: De la realidad, de cómo está organizada, de cuáles son las consecuencias, y no caer en...

M.: ¿Y qué tiene que ver eso con el sometimiento?

T.: Es que... es otra vez lo que decíamos hace un rato, con lo que yo... cómo lo entendía yo, "*atrasada*" y... como el estar... *estar sometidos a creencias y a... estar otra vez estancado en ese lugar y esperando que las cosas cambien.*

(Tacuara, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Aunque he dicho antes que la respuesta textual y la entrevista de Tacuara constituyen, en general, evidencia del nivel 3 en el modelo a causa de la interpretación etnocéntrica de la perspectiva religiosa en el texto, sus tareas son asimismo testimonio del dinamismo y flexibilidad con que estos lectores abordaron la otredad mediante la lectura. Su visión de la familia y la sociedad representadas en el texto como "atrasadas, sometidas y desposeídas," que atraviesa algunos pasajes en ambos tipos de datos, refleja claramente una concepción estereotipada de los pobres como atrasados, limitados o en desventaja dentro de sus concepciones religiosas, como asimismo una conexión igualmente estereotipada entre pobreza, bajo nivel de educación y religiosidad.

De este análisis se desprende que tanto a la respuesta textual de Scarlet Rose como a la de Tacuara se les asignó el nivel 3 del modelo, pero por razones diferentes. Por tanto, el dinamismo y la flexibilidad que vemos en acción aquí están en relación con los diferentes

fundamentos que pueden hallarse para operar dentro de un mismo nivel. Simultáneamente, sin embargo, a lo largo de ambas tareas, respuesta textual y entrevista, vemos en Tacuara la actitud crítica y reflexiva que es típica del nivel 5 en el modelo, y que la llevó a producir una profunda y bien argumentada crítica social, reveladora de su conciencia con respecto a cuestiones sociales y culturales.

La representación visual de Tacuara da cuenta de la utilidad de haber recogido en este estudio datos provenientes de las entrevistas. En este caso, la entrevista cumplió un rol complementario en esta fase de análisis de datos (comparar con el rol de soporte antes mencionado), rol crucial en ciertos casos específicos aislados como éste. La razón es que aquí, la entrevista esclareció el análisis de esta representación visual, que de otro modo hubiese permanecido oscura. Dicho de otra manera, hubiera sido difícil, si no imposible, asignarle uno de los niveles 2, 3, 4 o 5, dado que esta lectora no ofreció ninguna base para posibilitar tal asignación. El siguiente extracto de la entrevista contribuyó significativamente a este respecto.



(Tacuara, representación visual, *Mi planta de naranja-lima*)

M.: En la reformulación visual, ... ¿Qué significa esto?

T.: A mí me pareció... viste más o menos... el final del fragmento, que él deja la zapatilla y... una cuestión que todavía tiene esperanza pero... es, esperanza de que pase algo... no de una, o sea, *no hay una idea de que uno puede hacer o transformar de alguna manera, sino una idea de esperar algo más allá, esperar algo que venga de afuera...* Por eso en este dibujo me pareció que se reflejaba así un poco la pared y eso, relacionada con la casa precaria que me imagino en la que se vive, y... bueno, esa zapatillita así...

M.: ¿Ladrillos?

T.: Sí, son todos ladrillos.
M.: Entiendo.
T.: No tiene revoque.
M.: Ah, ladrillos... entiendo.
T.: Y... y la zapatilla...
M.: O sea que eso es importante, la zapatilla.
T.: Sí. Y está ahí como que... *esperando que vuele, o sea... que salgan solitas las alas* y... Y también lo que significa el volar... digo, todas las connotaciones o cómo uno asocia el hecho de volar, la libertad... qué sé yo.
(Tacuara, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

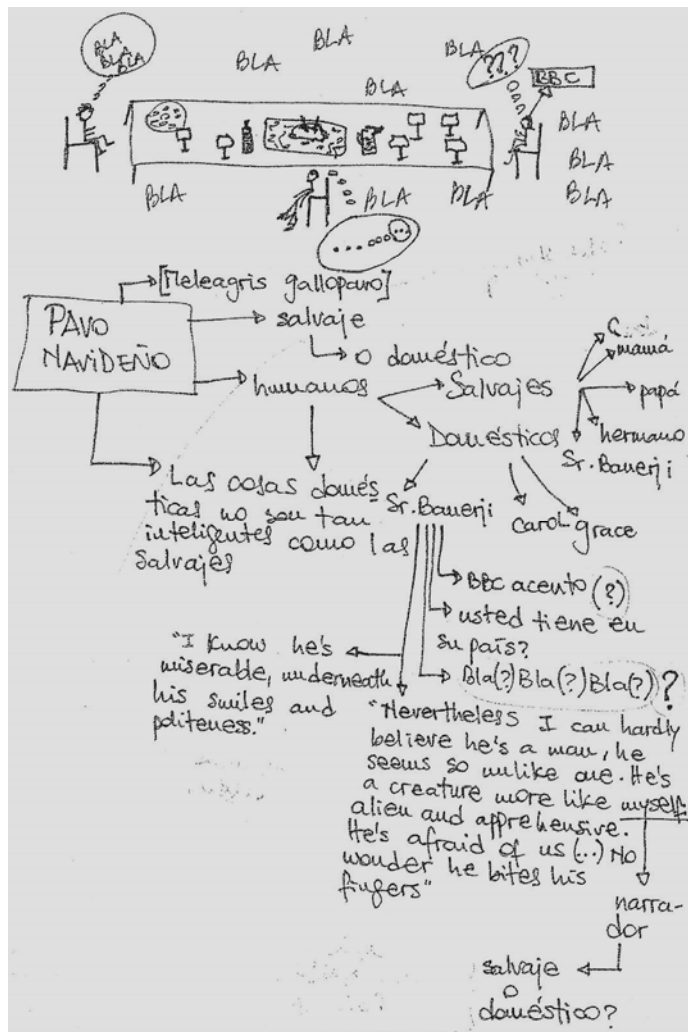
Lo que muestra este extracto de la entrevista de Tacuara es su intención de que su representación visual se correspondiese con su respuesta textual. Dio un formato visual a la interpretación puesta de manifiesto anteriormente en la respuesta textual, que fue respaldada una vez más por la entrevista. Sobre esta base y por las mismas razones, asigné a esta tarea nuevamente el nivel 3.

Este análisis de la representación visual y de la entrevista de Tacuara es un ejemplo del rol complementario de los datos provenientes de las entrevistas. En este caso en particular, la entrevista permitió la asignación de un nivel en el modelo a la representación visual, lo que de otro modo hubiera sido imposible. Cuando se dieron situaciones de este tipo, decidí asignar un nivel empleando ambos tipos de datos en combinación. Mi fundamento fue que la asignación de un nivel a la representación visual tomando en cuenta sólo lo que esta tarea mostraba (sin el complemento de la entrevista) habría dado como resultado un reflejo distorsionado de la comprensión de Tacuara del contenido cultural del texto. Este procedimiento evidencia además la interacción entre los diferentes instrumentos de investigación y las medidas de análisis que ya mencioné antes en este capítulo, como también la importancia de no perder de vista la contribución integral de todos los tipos de datos y medidas de análisis para responder la pregunta de investigación.

En casi todos los casos fue posible asignar uno o más niveles a la respuesta textual y a la representación visual, niveles que fueron luego respaldados por las entrevistas. Resulta significativo observar la escasa frecuencia de aparición de casos en que una tarea (respuesta textual o representación visual) debió ser analizada en combinación con la entrevista a fin de hacer posible la asignación de un nivel. Una inspección más detallada reveló que esto ocurrió sólo con la representación visual (acaso debido a la naturaleza visual y concisa de la propia tarea), solamente con un participante, concretamente Tacuara, y únicamente para el texto en español.

Hubo otros casos en que la información obtenida de las entrevistas jugó un importante rol complementario, en el sentido de que enriqueció y amplió lo que ya había revelado una determinada respuesta textual o representación visual, aunque no resultó indispensable para la asignación de un nivel en el modelo (contrastar con Tacuara más arriba). Estas situaciones, de nuevo, fueron escasas, estuvieron limitadas a la representación visual y fueron típicas de algunos participantes y no de otros. Por ejemplo, esto ocurrió con Scarlet Rose para los tres textos, con Lula para el texto en español y con Beryl y Tacuara para *Cat's Eye*.

A continuación presento un par de ejemplos basados en *Cat's Eye*. Uno pertenece a Beryl. En la entrevista, ella explicó dos elementos importantes de su representación visual, concretamente el empleo de “bla, bla, bla” y los signos de interrogación. Aun cuando yo estuve en condiciones de asignar un nivel en el modelo a esta tarea, la entrevista enriqueció y complementó la comprensión de Beryl de este texto tal como se la reflejaba en la representación visual.



(Beryl, representación visual, *Cat's Eye*)

M: En la reformulación visual... te pregunto... ponés textual del latín, el nombre del pavo.

B.: Precisamente por eso. *Porque hay una ensalada de tantos temas*, que uno de los temas...

M.: Para reflejar...

B.: Claro. Uno de los que más... o sea, se hace hincapié desde mi punto de vista, es el tema de la biología. Esta persona, este extranjero invitado, recién logra sentirse un poco más cómodo cuando... cuando el... el padre de este... del relator dice que... cuando le habla del... le dice el nombre del pavo en... en latín.

M.: Hm.

B.: Entonces es como que... da la sensación de que el se siente un poco más... menos incómodo con la situación.

M.: Entiendo. *Entonces quisiste reflejar esa ensalada de temas.*

B.: Claro, sí, sí, totalmente. *Por eso hay muchos "blas".*

M.: *"Bla" (eso te iba a preguntar), refleja la variedad de temas de conversación.*

B.: *Sí. Es como cuando ves tiras cómicas por la televisión, que siempre se dice: "Bla, bla, bla"...*

M.: Entiendo.

B.: *...y se juntan muchos "bla".*

M.: Entiendo. ¿Y los signos de pregunta?

B.: Claro, porque me parece que... o sea, que hay temas, por ejemplo, como éste, ¿no?, que evidentemente son... muy naturales para la familia porque el padre de... esta persona que relata es biólogo. *Pero de todas formas como que sigue siendo un poco fuera de la situación, ¿no?*

M.: *Eso es lo que querés representar con los signos.*

B.: *Claro, como que hay cosas que no se terminan de entender.*

M.: Entiendo.

B.: *En lo que se dice, no en lo textual.*

M.: Hm.

B.: *Me refiero a los diálogos que hay entre uno u otro personaje.*

(Beryl, entrevista, *Cat's Eye*)

De manera muy similar, es posible observar la contribución de la entrevista en la interpretación que realiza Tacuara de la tormenta, las alas rotas y la referencia a la ruptura en su representación visual sobre el mismo texto.



(Tacuara, representación visual, *Cat's Eye*)

M.: en la reformulación visual, dibujás las alas... y rotas... y te pregunto por qué la lluvia, ¿por qué llueve?

T.: Ah, eh... *la lluvia es como una manera de simbolizar la tempestad, una... un... un algo así.*

M.: Una tempestad.

T.: Sí, sí.

M.: Perfecto. (Pausa). Eh... "cómo se conecta con" ¿qué? No entiendo...

T.: El criterio de utilidad.

M.: (Pausa). Cuál es el criterio de utilidad ya me lo pusiste...

T.: Hm.

M.: O me explicaste qué es la utilidad en realidad.

T.: Sí.

M.: ¿Y el criterio de utilidad cuál vendría a ser?

T.: Pensar las cosas... eh... en términos de eso, de... de utilidad, o sea que ése sea el criterio para valorar algo. O sea, por ejemplo... Eh... No sé, cuando habla... cuando habla de los pollos, que los van a hacer pelados para que no pierdan... no tiempo pero... la energía en producir las plumas, para que puedan producir más. *Una cosa completamente utilitaria y re... terrible, o sea, con ese criterio... terrible para mí. En ese sentido apuntaba a eso...*

(...)

M.: Entiendo. *¿Cómo se conecta esto con el quiebre?*

T.: Y, porque...

M.: Pobreza, miseria, separar a la gente en... tame and wild...

T.: Porque me pareció toda una cosa... ¿no?, que lo analicé bastante negativamente y... también medio el final y eso de... *como que los débiles no tienen lugar.*

M.: Hm.

T.: Entonces... eh... *me pareció eso una cosa re-trágica, o sea... todo, todo conectado, esa cosa de dividir a la gente así, después toda esa cosa muy fuerte del utilitarismo, y encima... claramente que... eso, que sólo los fuertes sobreviven, que los débiles no tienen lugar, son una cosa horrible, me pareció.*

M.: Entiendo.

T.: Fue lo que... *con la tempestad y las alas quebradas.*
(Tacuara, entrevista, *Cat's Eye*)

Resumiendo, entonces, en lo que respecta al análisis de los datos empleando el modelo, esto significa que las entrevistas cumplieron principalmente un rol de soporte, es decir, contribuyeron a aclarar, ampliar, describir y ejemplificar cuestiones ya existentes en las respuestas textuales y en las representaciones visuales. Sólo de manera excepcional jugaron las entrevistas un rol complementario por el cual la información en ellas ofreció perspectivas que no estuvieron presentes en las respuestas textuales y en las representaciones visuales. Por último, he ilustrado el único caso en el que se tomó la decisión de analizar una representación visual en combinación con su entrevista correspondiente (Tacuara, texto en español).

Retomo ahora la ilustración de los niveles en el modelo. Para ello, presento a continuación la representación visual de Scarlet Rose de *Mi planta de naranja-lima*, a fin de ejemplificar el nivel 4. Este nivel abarca la comprensión de otra cultura desde una perspectiva *insider*, es

decir, la comprensión de las conductas de miembros de otra cultura a la luz de sus propias normas culturales. La naturaleza esquemática de esta tarea permitió a esta lectora ofrecer una presentación sucinta del contenido textual en un género interesante, la historieta. Quizás debido a la naturaleza condensada de la representación visual en combinación con el género elegido para llevarla a cabo, no vemos ya la elaboración de la perspectiva estereotipada de los brasileños como gente alegre que observamos antes en la respuesta textual de Scarlet Rose. Esta tarea es rica en términos de unidades de ideas culturales (nivel 1). El nivel 4 equivale a algo más que información acerca de áreas como el hogar, el trabajo, la comunidad, la alimentación, la vestimenta, las celebraciones y festividades, las tradiciones, etc. (todo lo cual vemos reflejado en esta tarea), por cuanto añade además otros estratos descriptivos e interpretativos con el fin de conducir a la identificación del sistema de valores, normas sociales y expectativas de los miembros de otra cultura. Estos estratos están representados por las referencias específicas a la pobreza de la familia, la perspectiva religiosa y la visión que los miembros de la familia tienen sobre la Navidad. Lo que interesa rescatar aquí es que la naturaleza concisa de esta tarea suprimió la sobre-elaboración de frases que, como he mostrado en otras ocasiones, convirtieron las tareas en interpretaciones personales e idiosincrásicas de cada texto.



(Scarlet Rose, representación visual, *Mi planta de naranja-lima*)

Me gustaría volver en este momento a Enrique Alejandro. Su respuesta textual sobre *Mi planta de naranja-lima*, ya citada, constituyó una instancia en que la elección entre los niveles 0 y 1 no fue tan sencilla, a causa de la prominencia de generalizaciones y del

carácter conciso de la tarea. Aunque Enrique Alejandro mencionó sólo unas pocas unidades de ideas culturales, le asigné, no obstante, el nivel 1 en el *Modelo de Comprensión Cultural*, basándome en el fundamento de que esta tarea ofreció más especificidad que la ya mencionada respuesta textual de Tacuara, a la que había asignado el nivel 0. Incluyo nuevamente aquí la tarea para facilitar la lectura.

El texto narra la “fiesta” de navidad de una familia de mala situación económica, tomando el punto de vista de uno de los niños de la familia, angustiado por no recibir regalos. El contexto es el de una locación rural, con menciones a caballos y a la ciudad como lugar lejano, y en general podría describirse como la forma en la que una pobre familia de campo, deprimida ya por su pobreza u otro evento no explicado, pasa las fiestas de mala gana y la angustia que esto le provoca al niño protagonista Zezé y la forma en la que los varios miembros de la familia se las arreglan para soportar su angustia.

(Enrique Alejandro, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

Consideré que en general esta tarea era representativa del nivel 4 en el modelo. Asignar este nivel no fue fácil en este caso, porque aunque no cabía duda de que este lector había considerado episodios como el sentimiento de angustia predominante en la familia desde la perspectiva *insider* de la propia familia (es decir, no la perspectiva propia de Enrique Alejandro), faltó en esta tarea mucho de la reflexión y criticidad que observé en otros lectores como Tess y Victoria. Mostraré esta reflexión y criticidad en los capítulos 8 y 9. Por otra parte, a pesar de la naturaleza concisa de la tarea, el retrato que realizó Enrique Alejandro no fue estereotipado como para merecer un nivel 3, por ejemplo. Además, las instancias del nivel 2 que observé en este caso (la mirada a los propios parámetros culturales y los supuestos que subyacen a ellos) fueron principalmente las referencias a la Navidad como una festividad, en particular mediante el uso de las palabras “fiesta” y “fiestas,” la primera entre comillas. Sin embargo no exploró tales supuestos subyacentes de manera explícita, limitándose a sugerirlos mediante el empleo de un recurso literario como la ironía. Estas consideraciones me llevaron a asignar nivel 4 a esta tarea. A continuación diré más sobre mi fundamento para esta decisión.

Debo mencionar aquí que analicé todos los datos en el siguiente orden: primero el texto en español, luego el fragmento de *Cat's Eye* y finalmente el texto de los navajos. Dentro de esta secuencia, dispuse los instrumentos de investigación en el orden en que los participantes los habían producido, y dentro de esto, alfabéticamente por lector. Esta información es relevante, porque implica que tuve que confrontarme pronto con la cuestión de qué hacer con casos como éste en lo que se refería al *Modelo de Comprensión Cultural*.

Por tanto, decidí que necesitaba agregar un nuevo nivel al modelo, concretamente el nivel *4 más* (4+), para distinguir entre lectores como Tess y Victoria por un lado y Enrique Alejandro por otro. Tess y Victoria, que mostraron instancias significativas del nivel 5, materializadas en su profundidad, reflexividad y criticidad de respuesta, y Enrique Alejandro, que no mostró estos elementos de manera consistente pero, no obstante, de quien no podía decirse que hubiere retratado la perspectiva estereotipada asociada con el nivel 3. Dicho de otro modo, necesité la posibilidad de asignar el nivel 4 a Enrique Alejandro y al mismo tiempo establecer, de alguna manera, una distinción entre él y Tess y Victoria. He ahí el fundamento para la inclusión del nivel *4 más* en el *Modelo de Comprensión Cultural*.

En la siguiente respuesta textual, Luz brindó un ejemplo interesante y único de lo que puede considerarse nivel 5 en el *Modelo de Comprensión Cultural* para el texto en español. Digo único porque es la única instancia en que aparece este nivel para este texto (contrastar con el *deslizamiento* de Tacuara al nivel 5, descrito más arriba). En otras palabras, la misma Luz no adoptó esta perspectiva en su abordaje de la otredad en ninguna de sus restantes tareas, lo cual revela la dificultad que entrañó alcanzar este nivel. Una razón para tal dificultad puede ser que el nivel 5 implica aprehender la cultura propia desde una perspectiva externa (*outsider*), siendo conscientes de cómo son vistas nuestras conductas a través de los ojos de los miembros de otras culturas. Por tanto, lo que vemos hacer a Luz aquí es explicar, describir e informar sobre la Navidad a su lector imaginario, uno que desconoce lo que es la Navidad y lo que implica, que no sabe quién es Papá Noel, ni qué se celebra en la misa de Navidad, entre otras cuestiones. En síntesis, un lector no familiarizado en absoluto con el esquema navideño, sus episodios relacionados y sus connotaciones.

La historia refleja una familia muy ligada con la religión católica que esta por celebrar Navidad. Dicha familia parece encontrarse en una situación económica difícil, cosa que se ve reflejada en toda la historia.

El niño, personaje principal, piensa que no va a recibir ningún regalo. *En dicha cultura se ve que para Navidad suelen hacerse regalos por un tal Papa Noel*. El asocia la falta de ese regalo con su comportamiento y relaciona el buen comportamiento con la religión, lo compara con el Niño Jesús, por el contrario el mal comportamiento esta ligado con el diablo. Acá se ve claramente como *el niño esta inmerso en una cultura donde la religión ocupa un espacio importante. Hace referencia también al Padre y el Catecismo, el primero se refiere a la persona que en la religión católica celebra la misa (también esta a cargo de la Iglesia) y el segundo se refiere a un libro donde se encuentran las normas o esperados comportamientos de las personas*. Vendría a ser el ideal cristiano, por llamarlo de alguna manera.

Al momento de celebrar la Navidad la familia parece estar muy triste y asocian la falta de dinero con la cantidad de comida y como está su mesa en ese día tan especial. La familia

demuestra su tristeza durante la cena, y la falta de entusiasmo y motivación en ese día tan importante. Nombran a “*La Misa de Gallo*” que es una misa, celebración que se hace en la Iglesia tratando de imitar lo que fue el nacimiento de Jesús. Al ser una familia católica es para ellos un evento muy importante y el hecho de no ir es visto de una mala manera. Esto suma al desgano, falta de interés por arreglarse y verse bien en esa celebración. Finalmente el niño ve que la gente de su familia ni siquiera comieron por tal angustia. Aunque el sigue esperanzado que va a recibir el regalo, y se duerme con esa infantil e inocente esperanza.
(Luz, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

Se observa además en el nivel 5 la capacidad para reconocer y articular las dificultades del proceso de percibir una cultura desde adentro, y de hecho, Luz resolvió esas dificultades con éxito. Este nivel se corresponde con la “tercera perspectiva” de Kramersch (Kramersch 1993: 210), que posibilita la adopción de perspectivas *outsider*, *insider* e híbrida en el abordaje de C1 y de C2. De este modo, en tanto Luz tomó la perspectiva que acabo de describir, no pudo evitar, al mismo tiempo, que se filtrara su propia visión personal en relación con el contenido textual (“Vendría a ser el *ideal cristiano*, por llamarlo de alguna manera ... en ese día *tan especial*... en ese día *tan importante*... se duerme con *esa infantil e inocente* esperanza”).

En la entrevista, Luz respalda esta toma de perspectiva en los siguientes términos, reflejando precisamente las características típicas del nivel 5:

L: O sea... lo que compartimos nosotros justamente con... con esta familia es que... *viene una persona, supuestamente llamada Papá Noel, que deja regalos a los niños*. Eh... Bueno, la realidad es que Papá Noel... o sea, son los mismos padres, o las mismas familias, y el hecho de que por ahí lo que yo a veces me planteo es que se ve, bueno, en muchas películas, o... o varias veces como que... *¿en las familias pobres qué pasa? O sea, hay un Papá Noel en las familias ricas o en las familias medias, pero en las familias que... no sé, que no... No existe esa... creación por ahí de lo que es una familia, no tienen papá, son los hijos abandonados...* o sea, ¿qué pasa en esos chicos? Entonces es como que...

M.: Bueno, porque de hecho no lo mencionan. ¿Por eso decís vos? ¿Está mencionado Papá Noel en el texto?

L.: No, no.

M.: No. Pero eso tiene que ver con que son pobres. *Vos decís como que ellos no tienen el concepto de Papá Noel.*

L.: O sea...

M.: *No tan arraigado...*

L.: *No tan arraigado y por ahí el hecho de que ellos esperen... de hecho esperan un regalo, entonces... bueno, yo supongo que es de Papá Noel pero... hasta no sé hasta qué punto ellos... o sea, van a creer en una persona tan ideal, si saben que... por ahí hasta los mismos padres les tienen que decir: "Bueno, Papá Noel no existe" de movida por el hecho de que... por la situación en la que están viviendo.*

M.: Entiendo. Entonces esto... no fue que *vos suponés que la persona que va a leer tu texto no sabe quién es Papá Noel*: es algo irónico, se me ocurre...

L.: *No, no, para mí no, no sabe... por eso es que lo hago específico.*

(Luz, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Además, en la entrevista, Luz abordó lo que podría verse como una laguna en esta respuesta textual, es decir, la referencia al concepto del ideal cristiano y su breve explicación en la propia tarea. Se trata, una vez más, de una evidencia de la función de soporte que cumplieron las entrevistas.

L: trato de explicar el... o sea, qué es lo que... *el hecho de la Navidad que va más allá de... o sea... qué es lo que se hace, por ejemplo las comidas típicas*, y justo en esto... *Más o menos trato de contar un poco la importancia de la parte religiosa que.. que creo que es importante cuando el nene dice: "Voy a ser una buena persona" o "Voy a ser una mala persona", como que se hace replantear, "Si soy una buena persona voy a tener un regalo; si no, no."*

M.: Entiendo. *¿Cuál es el "ideal cristiano"?*

L.: (Pausa) Eh... *Y, justamente eso, que estén... que el comportamiento de una persona sea el adecuado para llegar a ser como una persona buena... y justamente, bueno, los niños por ahí se plantean: "Si soy una persona buena voy a tener un regalo."*

(Luz, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Otras instancias de nivel 5 tuvieron lugar en las tareas basadas en los fragmentos en inglés, pero fueron ejemplificadas sólo por dos lectoras, las mismas en ambos textos, Tess y Victoria. En el próximo capítulo describo una instancia del nivel 5 por parte de Victoria en relación con el episodio de las bolsas de caramelos en el texto de los navajos. Lo que vemos allí es que este nivel 5 implica conciencia sobre cuestiones de objetividad, validez de las propias percepciones, prejuicio y subjetividad, naturalización de la perspectiva y prácticas propias, relatividad de los valores culturales y universalidad de ciertas prácticas culturales. En relación con *Cat's Eye*, sólo Victoria, Tess y Lula mencionaron, por ejemplo, que el hecho de que Elaine y su familia pensaran que Banerji se sentiría solo en Navidad era una prueba de la incapacidad de los personajes para ver las cosas desde el marco de referencia de Banerji en lugar del propio. El hindú podía no sentirse solo en absoluto, simplemente porque en su cultura la Navidad no se celebra. Tess reflexionó:

M.: Y "¿Qué posibilidad de contacto sincero hay?", no hay, estás cuestionando que haya la posibilidad de un contacto sincero.

T.: Para mí hay posibilidad pero está limitada.

M.: Hm.

T.: Por ahí justamente con ese diálogo como que ellos un poco se van desmitificando, cómo ven al otro.

M.: ¿Y está limitada por qué, porque son de culturas distintas o por otra cosa?

T.: En parte sí me parece porque son culturas diferentes, y también... por el temor a cómo va a reaccionar el otro, por ser corteses, por...

M.: Sí.

T.: Y en parte por su propia cultura, como el que *ponía que la familia tenía sus propias costumbres, festejos, y le costaba desde esa visión ver al indio, porque no se ponen a plantearse... Por ejemplo, pensaban que ellos invitan a Navidad para que no esté solo. No se ponen a pensar que para el indio es un día común...*

M.: Claro.

T.: *No es que se va a sentir más ni menos solo, entonces están como que su propia cultura los limita en la relación.*

(Tess, entrevista, *Cat's Eye*)

En ocasiones, los lectores mostraron evidencia (*rastros*) de este nivel en alguna tarea determinada o en su capacidad para reflexionar en las entrevistas. Enrique Alejandro, basándose en el texto de los navajos, evidenció su habilidad para adoptar un ángulo de visión que difirió del suyo propio, en su interpretación del término “*heathen*” en el fragmento. En el siguiente extracto de la entrevista, observamos tanto la profunda reflexión y criticidad puestas de manifiesto así como su capacidad para descentralizarse y analizar el uso de la palabra “*heathen*” en el texto desde una perspectiva diferente a la suya propia. Una perspectiva que, de hecho, difería de la suya en dos sentidos: la dimensión religiosa y la dimensión generacional. Enrique Alejandro posicionó su análisis desde una mirada religiosa arraigada y generalizada en la cultura que él imaginó, distanciándose a sí mismo (y a su interpretación) de una comprensión del término “*heathen*” (pagano) desde la perspectiva del siglo XXI. Nótese que esta reflexión estuvo motivada por contenido textual confuso (ver capítulo 9), en este caso la palabra “*heathen*.”

EA.: *"heathens", cuando los llama "herejes". Eso también, otra cosa que me confundió.*

M.: No lo pusiste a eso.

EA.: No lo puse porque *me pareció contradictorio otra vez. Durante el texto no menciona ninguna... no hay ninguna otra mención despectiva de los indios. Todo el resto los trata como si fueran gente. Es más, dice que "aprendí esto, les mostré esto"... No hay ninguna otra mención despectiva. Quizás esto fue escrito en un contexto cultural en el que la religión era muchísimo más importante, los que no fueran cristianos eran herejes a pesar de que fueran perfectamente... normal. Esa contradicción me llevó a no... a no contarla porque... es tan raro que no...*

M.: Sí. ¿O sea que sería una visión... una posible visión nuestra, desde el siglo XXI?

EA.: Sí, precisamente, como que *no lo menciona de esa manera porque los desprecie, simplemente que los menciona... porque quien no es cristiano es un hereje, punto.*

(Enrique Alejandro, entrevista, *Desert Wife*)

Este extracto revela asimismo la importancia de todos los instrumentos de recolección de datos, en su contribución conjunta para comprender el modo en que estos participantes abordaron el contenido cultural de los textos. Ya he mostrado el modo en que las

entrevistas fueron útiles para respaldar los resultados de instrumentos clave tales como la respuesta textual y la representación visual. Ahora, este extracto reveló la naturaleza complementaria que adoptaron en ocasiones las entrevistas. Enrique Alejandro declaró explícitamente haber omitido en sus tareas esta reflexión específica sobre la palabra “*heathen*” porque le resultaba confusa y de apariencia contradictoria. Fue, entonces, este extracto de la entrevista el que mostró que este lector era capaz de una profundidad de reflexión y criticidad típica de los niveles más altos de comprensión cultural en el modelo, concretamente los niveles 4, 4 más y 5. De esto se desprende que las entrevistas sirvieron para enriquecer y complementar los resultados de los otros instrumentos de investigación en momentos específicos durante el proceso de análisis de los datos. No sólo eso, sino que además, el proceso de comprensión se completó mucho después de finalizada la lectura de los textos, lo cual muestra la ya abordada naturaleza integral del diseño de investigación. Además de lo ya expuesto, la riqueza de este extracto lo convierte en un buen ejemplo para mostrar la fluidez de esta comprensión. En tanto Enrique Alejandro sostenía que no había nada peyorativo en la visión de los navajos retratada en el texto, él mismo se refirió a ellos de manera absolutamente desdeñosa y despectiva: “Todo el resto los trata *como si fueran gente.*”

Esta capacidad para ver desde una mirada diferente a la propia es un rasgo de los niveles 4, 4 más y 5 en el modelo. Por su parte, Victoria y Tess mostraron además evidencia del nivel 5 de una manera específica, constituida por su capacidad para reflexionar acerca del hecho de que en ocasiones, ellas mismas tampoco podían escapar a sus propias visiones prejuiciosas o al etnocentrismo de sus propias perspectivas:

M.: Después mencionás muchos ejemplos de... Bueno, los indios son... perezosos, o aprovechadores u oportunistas... Esto... ¿puede entenderse como una lectura racista o peyorativa o discriminatoria de los indios de parte de la narradora o es algo objetivo? Porque vos decís, bueno, narra a la especie de un diario de viaje.

T.: Sí.

M.: En el sentido de que uno trata de ser lo más objetivo posible. Pero también ponés esto. ¿Existe algo, o te parece que existe algo...

T.: Para mí es peyorativo, sí. Por ahí *después pensé que capaz era mi propia visión, que ya estaba como con prejuicios en contra de esa narradora que iba a mirar a los indios.*

M.: ¿Cómo? Perdón, no te entendí.

T.: Claro, *no sé si al final termino siendo yo la que tengo prejuicios contra la narradora blanca pensando que ella va a mirar con prejuicios a los indios.*

M.: Está bien.

T.: Pero me dio esa sensación, que aunque muy sutilmente, iba introduciendo críticas.

(...)

M.: Hm. ¿Por qué es importante lo del episodio de lavar los platos?

T.: Para mí.. cuando lo leí el texto me pareció importante porque... también te lo marqué, que no entendía por qué la narradora creía que tenía derecho a decirles qué hacer. *Fue en ese momento del texto que me di cuenta que... que yo tenía una visión un poco negativa o que había hecho muchas críticas.* Ahí es como que me llevó a releer otras partes.

(Tess, entrevista, *Desert Wife*)

Concluiré este capítulo con una ejemplificación de algunas breves instancias del nivel 2 en el modelo, en este caso de Lula. El nivel 2 implica comprender la cultura propia desde una perspectiva *insider*, es decir, visualizar la conducta, valores e ideas propios a la luz de los propios parámetros culturales. En su diario de reflexión, ella reflexionó de la siguiente manera, mostrando ser consciente de esta dificultad mediante el uso de un comentario meta-cultural:

Desde el punto de vista cultural, (rabanada, Misa de Gallo) son aspectos difíciles de comprender porque *en nuestra sociedad, quizá, las cosas sean bastante diferentes. Uno tiende a cerrarse en lo que conoce, y resulta difícil entender lo que difiere de nuestras costumbres y comportamiento.*

(Lula, diario de reflexión, *Mi planta de naranja-lima*)

Lula amplió esta reflexión en la entrevista (obsérvese una vez más su rol de soporte), trayendo a la luz posibles interpretaciones con un claro anclaje en su propia manera de concebir la realidad, como por ejemplo el concepto de la familia dividida con padres divorciados o distantes.

L.: ... Era más que nada por el tema de la familia, que... en parte... o sea, es algo que en realidad yo no conozco, pero quizá en otros sectores de la sociedad sea más común. El... el tío que les da plata a los chicos y no el padre o la madre, y el padre que en el medio de la cena se levanta y se va... sin decir nada...

M.: Hm.

L.: Y *se puede llegar a entender que... no sé, los padres están separados y se juntan para la cena de Navidad* pero... en ese fragmento del texto no decía nada, entonces... eh... era eso.

(Lula, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Vemos otra instancia de un breve deslizamiento al nivel 2 en la lectura que hizo Enrique Alejandro de *Cat's Eye*, en la que interpretó la otredad desde una perspectiva etnocéntrica, es decir, desde sus propios parámetros culturales que le indicaban que la Navidad era una reunión de familia. En su respuesta textual y en su entrevista observamos su dificultad para considerar siquiera que los hábitos y tradiciones en torno a la Navidad pudieran ser

diferentes en otro país (“*Eh... no pero... no sé, lo... por alguna razón lo dudo*”). Esto constituye una evidencia del nivel 2. Vemos también su renuencia a considerar la idea de que recibir a un invitado pudiera ser, de hecho, una costumbre usual o habitual en un contexto diferente. Se ve aquí la fuerza de la influencia del contexto familiar y del bagaje cultural en este abordaje de Enrique Alejandro a lo cultural. Lo que hizo Enrique Alejandro aquí fue naturalizar sus propias creencias, normas y tradiciones culturales. Esto también ejemplifica la dificultad para acomodar y asimilar conocimiento nuevo a marcos anteriores de referencia. Para Enrique Alejandro, la Navidad es una reunión familiar, independientemente de lo que diga el texto. Nótese que evaluó la costumbre de tener un invitado en Navidad (abordada a un nivel tentativo) como algo un tanto “shockeante.” Además, aclaró que la distorsión derivaba del hecho de que los roles usuales se verían trastocados por la presencia de un desconocido en lo que debería ser una reunión familiar (“el tener una persona desconocida es... no... no de manera shockeante pero medio *cambia un poco las cosas porque uno hace de anfitrión*”).

Culturalmente, el cuento presenta una cena navideña perfectamente estereotípica en lo que creo que son los Estados Unidos (ya que se menciona la BBC) con una familia reunida y la comida típica de las fiestas americanas (pavo y puré), *la cual es un tanto distorsionada por la inclusión de un extranjero que se siente intimidado por el ritual desconocido.*

(Enrique Alejandro, respuesta textual, *Cat's Eye*)

EA.: "...y la cual un tanto distorsionada por la inclusión de un extranjero."
"¿Distorsionada para quién?"... la fiesta... bueno, *la Navidad familiar es una fiesta familiar usualmente*, el tener una persona desconocida es... no... no de manera *shockeante* pero medio cambia un poco las cosas porque uno hace de anfitrión.

M.: Por eso, yo te pregunto si puede ser que en Estados Unidos ese hábito sea común.

EA.: Eh...

M.: ¿Vos sabés?

EA.: ¿Qué hábito?

M.: *El de invitar a un extranjero.*

EA.: *Eh... no pero... no sé, lo... por alguna razón lo dudo.*

M.: Te suena raro.

EA.: Sí.

M.: Entiendo.

(Enrique Alejandro, entrevista, *Cat's Eye*)

7.5. Conclusión

En este capítulo he descrito el proceso de análisis de los datos tal como tuvo lugar en esta investigación. He comenzado con una breve referencia a la posición del investigador en una investigación cualitativa como la presente, y he explicado de qué manera mi conciencia al respecto me llevó a emprender acciones específicas para mitigar el impacto. He descrito los aspectos procesales o procedimentales conectados con el análisis de los datos, tales como el modo en que organicé y dispuse la información, cómo llevé a cabo el análisis de los datos, qué procesos subyacen bajo lo que se reporta en esta tesis, con qué problemas me enfrenté en diferentes momentos durante el análisis de la información y cómo los resolví, etc. En este sentido, este capítulo ha satisfecho la necesidad señalada por Miles y Huberman (2002: 395) de efectuar análisis “totalmente explícitos sobre lo que se está haciendo en cada etapa del camino.”

Otra función de este capítulo reside en la exploración de las interrelaciones entre los enfoques propuestos para el análisis de los datos, exploración que he realizado en una explicación integrada por medio de la cual he descrito, ilustrado y ejemplificado el funcionamiento de las unidades de ideas culturales, los comportamientos de lectura y el *Modelo de Comprensión Cultural* tal como entraron en acción dentro de la gama de instrumentos de recolección de datos, concretamente la tarea sobre el conocimiento previo, el subrayado de las partes difíciles de los textos utilizados como disparador (acompañado por una breve explicación en forma de nota para cada dificultad), el diario de reflexión, la respuesta textual, la representación visual y la entrevista diferida. Por último, este capítulo ha planteado el rol de soporte que han tenido las entrevistas, descripción que he insertado en la explicación procesal e integrada del análisis de los datos tal como tuvo lugar en este estudio.

Habiendo descrito y ejemplificado el modo en que se llevó a cabo el análisis de los datos, y tras describir e ilustrar el funcionamiento de las medidas de análisis utilizando fragmentos de los instrumentos clave de investigación, pasaré, en los dos capítulos siguientes, a la presentación de los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS: RESULTADOS RELACIONADOS CON LA COMPRENSIÓN DE LA OTREDAD EN ESTE CONTEXTO

Introducción

Visión general del capítulo

La pregunta de investigación: recapitulación de cuestiones clave

Los participantes

- Información personal de los participantes
- Motivaciones para la lectura
- Material de lectura
- Dificultades en la lectura y estrategias para ser mejores lectores
- Perfil de lectura de los participantes
- Participantes en otras investigaciones

Resultados acerca de la lectura de los fragmentos por parte de estos participantes

En su abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les resultaba conocido o familiar

- Revelaciones de otras investigaciones vinculadas con el conocimiento previo
- Elaboración y distorsión de información cultural
- Síntesis del enunciado proposicional 1

La base para comprender la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste

- La dificultad para descentralizarse condujo a la generación de estereotipos
- La toma de perspectiva en la comprensión cultural
- Síntesis del enunciado proposicional 2

Los participantes mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social

- Síntesis del enunciado proposicional 3

Los lectores mostraron una compleja capacidad para reflexionar sobre la cultura: reflexiones meta-culturales

- Síntesis del enunciado proposicional 4

La comprensión cultural en este escenario fue fluida

- El diseño de la investigación resultó esencial para permitir que emergiese esta fluidez en primera instancia
- Síntesis del enunciado proposicional 5

Conexión global con trabajos previos en este mismo contexto

Resumen general de los resultados

Conclusión

CAPÍTULO 8

RESULTADOS: RESULTADOS RELACIONADOS CON LA COMPRESIÓN DE LA OTREDAD EN ESTE CONTEXTO

8.1. Introducción

Este capítulo y el siguiente presentan los resultados de esta investigación¹. Se estructuran en torno a la pregunta de investigación, o en otras palabras, utilizo información de todos los instrumentos de recolección de datos y medidas de análisis en una explicación integrada para responder esta pregunta. Presento los resultados en dos capítulos separados con el fin de hacerlos claros y más accesibles en la lectura, aun cuando el proceso de comprensión cultural en este escenario haya sido integral, esto es, no puede decirse que esté compuesto de elementos independientes y discretos. Las proposiciones en torno a las cuales he organizado esta presentación de resultados fueron observadas a lo largo del proceso de comprensión, en todas las tareas y textos y en todos los participantes, y estuvieron por tanto enraizadas en este proceso.

En el presente capítulo centraré mi atención en aquellos resultados relacionados con la comprensión específica de la otredad, en tanto que en el capítulo siguiente revisaré procesos más generales. Tales procesos se enmarcaron aquí dentro de la comprensión cultural, simplemente porque este estudio estaba diseñado para explorarla y por

¹ Aparecen datos sin procesar en todos los cuadros en ambos capítulos. Los números indican número de participantes. Los espacios en blanco significan que ningún participante brindó una respuesta para los ítems en cuestión.

He tomado las siguientes decisiones en el reporte de los resultados cuantitativos. Para hacerlo más variado, en ocasiones proporciono números específicos de lectores (por ejemplo, tres participantes... ..). Otras veces utilizo expresiones como *la mayoría de* (para indicar 7 u 8 participantes), *casi todos* (9 participantes), *la mitad* (5), *casi la mitad* (4), *una tercera parte* (3), *dos terceras partes* (6), *tres cuartas partes* (7 u 8).

Será útil tener en mente lo que sostiene Maxwell (2002: 47) con respecto a la cuantificación en la investigación cualitativa: “La afirmación de que un determinado fenómeno fue frecuente, típico o poco común en una situación específica en el momento en que fue observado (...) también está sujeta a amenazas a su validez descriptiva. Ésta es una cuestión para la que Becker (1970) ha propuesto el uso de lo que él denomina “cuasi-estadísticas” – simples conteos de cosas para respaldar afirmaciones que son implícitamente cuantitativas-. Lo que convierte esto en un problema de validez descriptiva es que no involucra *inferencias* estadísticas para un universo más amplio que el del fenómeno directamente estudiado, sino sólo la descripción numérica del objeto específico de estudio.” (énfasis del autor). En esta investigación la información cuantitativa está conceptualizada en estos mismos términos.

consiguiente se colocó lo cultural en primer plano a lo largo del mismo. Esta distinción entre específico y general se refiere al hecho de que los procesos más generales en el siguiente capítulo podrían también ser pensados como pertinentes a la comprensión de todo aquello que no fuese cultural, aun cuando hubieran estado aquí inseparablemente enlazados a lo cultural.

8.2. Visión general del capítulo

Este capítulo se inicia con una recapitulación de cuestiones clave de esta investigación, necesarias para la presentación de los resultados. Una de ellas es la distinción entre comprensión *durante* y *después* de la lectura, como se formula en la pregunta de investigación. Otro aspecto aquí inseparable es la polaridad *producto-proceso*, ya discutida en el capítulo 6. Hago una consideración final con respecto al carácter interrelacionado de los instrumentos y las medidas de análisis entre sí, y resalto el proceso integral de análisis de datos como se ha descrito en el capítulo anterior. Este capítulo y el siguiente resumen los resultados de manera integral e integrada, haciendo uso de todos los tipos de datos y medidas de análisis disponibles, acerca de todos los participantes, en un intento de ofrecer un retrato general del modo en que estos lectores, estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, captaron el contenido cultural de los textos literarios narrativos utilizados en el presente estudio. Por contraposición, en el capítulo 10 se restringirá el alcance a fin de proporcionar un análisis en profundidad de un participante, cuyas respuestas a los textos usados como punto de partida son exponentes y ejemplos representativos de las maneras algo dispares en que los lectores respondieron a los fragmentos seleccionados.

8.3. La pregunta de investigación: recapitulando cuestiones clave

A continuación procederé a responder la pregunta de investigación, a saber:

¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en ILE en Argentina para abordar el contenido cultural de textos narrativos literarios durante y luego de la lectura de los mismos?

Ya he explicado en el capítulo 6 de qué manera este diseño de investigación toma en cuenta el *durante* y el *después* de la lectura. Básicamente, he argumentado que en este diseño de investigación se incluyeron explícitamente tres instrumentos con el fin de

explorar el *proceso* de lectura, o en otras palabras, la investigación de cómo los lectores abordaron los textos *durante* la lectura misma. Tales instrumentos fueron:

- el subrayado de las partes difíciles o confusas de cada texto según las percibieron los participantes durante la lectura, junto con una breve explicación de tales dificultades en forma de notas en el propio texto;
- un diario de reflexión inmediata por escrito (auto-observación retrospectiva) basado en los aspectos culturales de cada texto y en las dificultades de comprensión encontradas;
- una entrevista diferida a partir de cuestiones que surgieron de mi análisis de la respuesta textual escrita y de la representación visual.

Por su parte, la referencia de la pregunta de investigación a lo que ocurre *después* de la lectura fue tomada en cuenta mediante los siguientes instrumentos de investigación: la respuesta textual, la representación visual y la grilla de comprensibilidad cultural, diseñada para observar tanto el grado de comprensión de los aspectos culturales identificados en los textos (unidades de ideas culturales) (por medio de la auto-evaluación) como la evaluación por parte de los participantes de cada aspecto cultural como esencial o auxiliar en cada celebración navideña.

Para responder esta pregunta, es también importante tener en mente una observación que realicé en el capítulo 6, donde señalé una fuerte y persistente polaridad *producto* vs. *proceso* en la lectura comprensiva, puesta de manifiesto en la mayoría de las decisiones metodológicas tomadas en los estudios revisados en el capítulo 3. La oposición en esos estudios se daba entre el análisis *cuantitativo* de los protocolos del recuerdo (*recall protocols*) mediante la media de frecuencia de mención de unidades de ideas previamente identificadas en los textos utilizados, y el análisis *cualitativo* de esos recuerdos a través de la observación de los cambios que los lectores producían al recordarlos. La tensión entre producto y proceso que he observado en todos los casos depende, en primera instancia, de cómo se investiga la comprensión. He cuestionado en esta tesis la idea subyacente de que la habilidad para reproducir exactamente lo que dice un texto sea un indicador confiable de comprensión. De hecho, en todos estos estudios se asume que ha habido comprensión cuando un texto puede ser recordado con tanta precisión como sea posible. Además, el supuesto que subyace en todos estos casos es que una medida de recuerdo, que es un *producto* de la comprensión que tiene lugar *después* de la lectura, es una medida adecuada para describir lo que ocurre *durante* el proceso de comprensión.

En esta tesis he propuesto, en cambio, una noción de comprensión basada en niveles o grados de comprensión cultural. Esta visión se distancia de la que se centra en cuánto puede recordarse de un texto (puesta de manifiesto tanto en la cuantificación de unidades de ideas como en la polaridad producto-proceso). La noción de niveles o grados de comprensión me ha permitido investigar el proceso de comprensión en su conjunto, tanto *durante* como *después* de la lectura, rompiendo así con la polaridad producto-proceso hasta tanto el proceso se completa. El diseño propuesto en este estudio tal como lo resumo brevemente en este capítulo (y que describo con detalle en el capítulo 6), permite capturar tanto el *durante* como el *después*.

La interacción y las interrelaciones entre los instrumentos de recolección de datos y las medidas de análisis de esos datos como se describen en el capítulo anterior contribuyen asimismo a la ruptura de esta polaridad y a la exploración del *durante* y del *después* de la lectura. He propuesto que la confusa y deficiente distinción producto-proceso, cantidad-calidad, que atraviesa todos los estudios revisados en el capítulo 3, puede de hecho ser substituida por la noción de niveles de comprensión representada en mi *Modelo de Comprensión Cultural*. Además, he argumentado que este modelo puede contener ambas dimensiones de análisis, cuantitativo y cualitativo. En el capítulo anterior, en el que describo el proceso de análisis de datos, he demostrado cómo he llevado adelante ambos análisis de una manera integrada dentro de este modelo en lugar de hacerlo mediante pasos aislados e independientes en el proceso de investigación. En otras palabras, he demostrado que tanto cantidad como calidad (unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura conectados con aspectos culturales) pueden interrelacionarse con éxito dentro y entre los seis niveles del modelo, con mayor o menor fuerza.

Por consiguiente, el argumento principal es que en la fase de análisis de datos, descrita en el capítulo anterior, el producto (en la forma de cuantificación de unidades de ideas culturales) y el proceso (materializado en los tipos de comportamiento observados en los participantes durante la lectura y la producción escrita de las tareas requeridas) surgieron juntos en un *proceso integrado* de análisis de datos. Esto es, análisis que fueron simultáneos e integrados en lugar de discretos, por niveles y sucesivos (es decir, análisis en los que se aplicara una medida de análisis después de otra). Como ya he mencionado en el capítulo 7, este informe escrito no alcanza a captar esta dinámica a causa de la linealidad de la escritura. Esta dificultad para reflejar la naturaleza fluida, global e integradora del análisis llevado a

cabo se hará más evidente en estos capítulos de resultados (capítulos 8 y 9), ya que me vi obligada a tomar decisiones continuas relacionadas con la organización y la presentación de tales resultados de modo que reflejaran mejor esa dinámica.

8.4. Los participantes

Parece lógico comenzar este reporte de resultados presentando a los participantes. Saber quiénes eran, qué concepciones tenían sobre la lectura, qué los motivaba a leer en español y en inglés y contar con alguna información relevante con respecto a su proceso de alfabetización (*literacy*) en ambos idiomas fue una condición previa para responder la pregunta de investigación. Los resultados específicos de este estudio deben enmarcarse dentro del perfil de participantes que presentaré a continuación. Además, la centralidad de los resultados de los datos demográficos debe ser comprendida dentro de la conceptualización de este estudio como investigación con anclaje en el aula, o investigación áulica, que resalta la importancia de lo individual y lo local y se esfuerza por describir cómo se vive la educación en inglés, en este caso la lectura en inglés como lengua extranjera, en países periféricos, de los que Argentina es un ejemplo.

8.4.1. Información personal de los participantes

El cuestionario personal reveló que todos los participantes menos uno eran mujeres. Tenían entre veinte y veinticuatro años al momento de la recolección de datos (ver Cuadro 1 más abajo), a excepción de dos mujeres (una de veintiocho y otra de treinta y dos). Una de ellas tenía además dos características adicionales que la hicieron peculiar: había completado una carrera de cinco años y era profesora de lengua y literatura (es decir, ya tenía un título de grado) y era ciega². La mayoría había ingresado a la universidad en 2007, con una

² Esta lectora utilizó una computadora provista por la universidad en la que se había instalado previamente un programa llamado *Jaws*. Desarrollado para usuarios de computadora a quienes la falta de visión impide ver el contenido de la pantalla, *Jaws* lee en voz alta tal contenido. Una gama de características versátiles y opciones personalizables permite a los usuarios configurar el programa según sus necesidades y preferencias personales. Por ejemplo, esta lectora podía elegir si *Jaws* leería frase por frase, palabra por palabra o carácter por carácter mientras tipeaba en el teclado. Como el programa estaba configurado para leer un documento entero o navegar por él línea por línea, esta lectora lo utilizó para revisar sus tareas.

Esta lectora se vio ante una dificultad adicional a la hora de producir la representación visual, porque *Jaws* no puede leer gráficos o dibujos. Sin embargo, ella recurrió a una suerte de resumen numerado, en el que presentó de cuatro a seis cuestiones clave (dependiendo del texto), que explicó

excepción en 2005 y otra en 2006. El hecho de que todos ellos hubieran cursado mi materia, Lengua Inglesa II, en 2008 (es decir, aproximadamente durante el segundo año de sus carreras, como es lo ideal) significa que eran muy buenos estudiantes. Sólo tres participantes informaron que trabajaban, pero en todos los casos de manera informal (por ejemplo, enseñando inglés o español) y durante pocas horas. Menciono esto porque implica que estaban dedicados a sus estudios - algo que ellos mismos confirmaron más tarde en charlas informales -. De los seis participantes que eran católicos, sólo uno era practicante, y el resto eran ateos. Esta información es relevante porque los tres textos tenían un componente religioso.

Con respecto a su contacto con otras culturas, la mitad de ellos informó haber tenido la experiencia de viajar al extranjero. De esta mitad, tres habían viajado muchas veces, entre cuatro a diez. Con una excepción, todos los participantes habían viajado varias veces dentro de Argentina. Esto implica que habían tenido la oportunidad de enfrentarse con la otredad (presumiblemente en una variedad de formas) repetidamente a lo largo de esos viajes. Con relación al contacto directo con extranjeros, la mayoría informó haber tenido contacto regular con una, dos o tres personas en el curso de sus vidas. Dos participantes mencionaron haber tenido contacto con diez o más personas. Al momento de la recolección de datos, la mitad de ellos estaban teniendo contacto regular con al menos un extranjero, y más de la mitad tenían este contacto además a través de Internet. Todos los participantes eran usuarios frecuentes de Internet, lo que implica otra fuente para confrontarse con la otredad. En conjunto, entonces, podría suponerse que estos participantes poseían, en varios grados, algo del conocimiento, las habilidades y las actitudes (Byram, Nichols y Stevens, 2001) requeridas para el abordaje de la otredad, en este caso a través de la lectura en inglés como lengua extranjera.

utilizando palabras, frases y oraciones breves. Visualmente, esta tarea resultó similar a los otros gráficos producidos por los otros participantes.

Cuadro 1. Información biográfica.

	<i>Pseudónimo</i>									
	<i>Beryl</i>	<i>Enrique</i>	<i>Lula</i>	<i>Luz</i>	<i>Miranda</i>	<i>Scarlet</i>	<i>Tacuara</i>	<i>Tess</i>	<i>Victoria</i>	<i>Yanina</i>
	<i>Alejandro</i>				<i>Dana</i>	<i>Rose</i>				
Edad	24	21	21	23	20	20	20	21	32	28
Año de ingreso a la Facultad	2007	2006	2007	2005	2007	2007	2007	2007	2007	2007
Trabaja	No	Ocasionalmente	No	Si	No	No	Si	No	Si	Si
Religión	Atea	Católico	Atea	Católica	Católica	Católica	Atea	Atea	Católica	Católica
Católico practicante		No		No	No	No			Si	No
Viajes al exterior	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si
Cantidad de visitas	1		10		4	2		8		3
Viajes dentro de Argentina	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Cantidad de visitas	más 5	7	5	varias	10	muchas	muchas	muchas	pocas	muchas
Usuario frecuente de Internet	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Contacto con extranjeros en la vida	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si
Cantidad de personas	2	1	1	2	3	15	10			5
Contacto con extranjeros (Internet)	Si	Si	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si
Contacto con extranjeros en el presente	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	Si

8.4.2. Motivaciones para la lectura

Los cuestionarios sobre la lectura revelaron las concepciones que estos participantes tenían de la misma. Debido a que con excepción de una minoría estos participantes no trabajaban, obviamente más de la mitad nunca leía en español ni en inglés por motivos vinculados al trabajo. Las conceptualizaciones de la lectura que emergieron fueron idénticas en ambos idiomas. Por ejemplo, estas visiones incluyeron la lectura en ambos idiomas como una herramienta para acceder a información y para aprender sobre el mundo (casi todos los participantes) y para obtener buenas notas en la facultad. Fue predominante la motivación extrínseca de lectura por estudio en ambos idiomas. La totalidad de los participantes mencionaron que a menudo leían por cuestiones vinculadas al estudio en la universidad. Al mismo tiempo, con excepción de un participante, todos indicaron que frecuentemente leían por placer y por curiosidad (motivaciones intrínsecas) en español e inglés. Atribuyeron escasa importancia a la lectura para mantenerse informados (diarios y revistas), ligeramente más elevada para el caso de la lengua materna. Mientras que la mitad de los participantes indicó que leía con este propósito en español, más de la mitad reveló que nunca o rara vez lo hacía en inglés.

Cuadro 2. Motivaciones para la lectura

<i>Lectura en inglés</i>	<i>Frecuencia</i>			
	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>
Estudio				10
Trabajo	5	1	3	1
Para obtener información		2	1	7
Para informarse (diarios)	2	4	1	3
Placer		1	4	5
Curiosidad		1	3	6

<i>Lectura en español</i>	<i>Frecuencia</i>			
	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>
Estudio			1	9
Trabajo	6	2	1	1
Para obtener información			3	7
Para informarse (diarios)		4	2	4
Placer			2	8
Curiosidad			4	6

8.4.3. Material de lectura

En relación con la cantidad de material de lectura existente en sus hogares, casi todos los participantes informaron que poseían una cantidad abundante de material de lectura en español, mientras que más de la mitad expresó lo mismo acerca de inglés. Sólo uno o dos participantes dijeron tener poco material en ambos idiomas y en ningún caso mencionaron no tener nada de material o tener muy poco. Independientemente del idioma, la mitad recurría a la biblioteca para obtener material de lectura (tanto la biblioteca de la facultad como bibliotecas virtuales). Más de la mitad compraba libros en ambos idiomas o los pedía prestado a sus amigos. Pocos alumnos recurrían al aula o al docente para obtener el material que necesitaban (sólo dos participantes y para el caso del inglés). Ningún participante era suscriptor de algún material en ninguno de los dos idiomas. Rara vez recurrían a la fotocopidora como fuente de material de lectura. El hecho de que

compraran y pidieran libros en préstamo (en lugar de utilizar fotocopias, que es una práctica muy extendida en este escenario) demuestra el alto valor asociado a la lectura.

Cuadro 3. Material de lectura

	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
Le gusta leer	9	9
<i>Material de lectura en hogar</i>		
Nada		
Muy poco		
Poco	2	1
Moderado	1	1
Mucho	4	3
Abundante	3	5
<i>De dónde consigue material</i>		
Biblioteca de la facultad	4	4
Biblioteca pública		2
Biblioteca virtual	6	4
Hogar	2	5
Aula	2	
Kiosko		
Librerías	6	7
Suscripciones		
Amigos, compañeros	6	8
Otros (fotocopiadora)	2	1

8.4.4. Dificultades en la lectura y estrategias para ser mejores lectores

Como se observa en el Cuadro 4, la mitad de los participantes manifestó experimentar dificultades léxicas durante la lectura en español, y más de la mitad tenía dificultades relacionadas con el contenido de lo que leían. Las dificultades léxicas aumentaron en relación con la lectura en inglés, donde casi todos expresaron que las tenían. La mitad dijo tener dificultades relacionadas con el contenido de lo que leía en inglés. Sólo un participante en cada caso dijo no tener dificultades de ningún tipo para la lectura en español e inglés.

Los participantes eligieron tres estrategias que en su opinión los ayudarían a ser mejores lectores. Leer más (es decir, mejorar la lectura leyendo) sobresalió en ambos idiomas (todos en español y casi todos en inglés). La mitad mencionó estudiar vocabulario en el caso de inglés mientras que una minoría lo hizo en español. Sólo un participante mencionó que estudiar gramática podía ser útil (sólo para el caso de la lectura en inglés). Ningún participante consideró que tomar clases particulares fuese importante, en ningún idioma. La práctica con textos (resumir, contestar preguntas, encontrar ideas principales, etc.) representó menos de la mitad de los participantes para ambos idiomas. La mayoría de los participantes asignó mucha importancia a la discusión sobre las lecturas en ambos idiomas con otras personas (familiares, amigos, profesores, etc.).

***Cuadro 4. Dificultades durante la lectura
Estrategias para mejorar como lector***

Dificultades durante la lectura

	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
Ninguna	1	1
Léxica	8	5
Sintáctica		
Organización	1	2
Contenido	5	6
Otra (cultural)		1

Estrategias para mejorar como lector

	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
Estudiar vocabulario	5	2
Estudiar gramática	1	
Leer más	8	10
Tomar clases particulares		
Practicar con textos	3	4
Hablar de las lecturas con amigos, compañeros, familiares, etc.	7	8
Otra (especificar)		

8.4.5. Perfil de lectura de los participantes

Resumiendo, en general los cuestionarios sobre la lectura en español y en inglés revelaron participantes con motivaciones intrínsecas fuertes, a quienes les gustaba leer en ambos idiomas, que consideraban la lectura como algo importante en sus vidas, que hablaban sobre lo que leían con familiares y amigos, que tenían acceso a material de lectura (tanto por medio del préstamo como de la compra) y que habían crecido en hogares que estimulaban la lectura. La revelación de estas visiones fue importante ya que, al estar delimitadas por la cultura y por experiencias previas de aprendizaje, actuaron como filtro que moldeó la manera en que estos participantes concebían la lectura en español y en inglés así como los valores y supuestos asociados a la misma. Las actitudes y creencias reveladas aquí mostraban alumnos motivados e inmersos en contextos que valoraban e incentivaban la lectura.

En síntesis, los cuestionarios sobre la lectura en español e inglés revelaron que los participantes estaban inmersos en un contexto que me permitió descartar dificultades relacionadas con su competencia lingüística y literaria o su capacidad como lectores, y por consiguiente investigar la comprensión cultural en este escenario.

8.4.6. Participantes en otras investigaciones

En este estudio, los participantes podrían ser considerados como representantes de la misma subcultura dentro de la cultura nacional. A pesar de las muchas diferencias existentes entre ellos como lo demostró el análisis de sus tareas, todos compartían ciertas características. Su perfil de lectura, anteriormente descrito, fue un rasgo común clave. Otro era su condición de estudiantes universitarios en la Universidad Nacional de La Plata en este escenario sociocultural específico, la ciudad de La Plata. Todos eran adultos jóvenes que por lo general no enfrentaban dificultades económicas.

Estas características a veces contrastan con las de otros participantes en las investigaciones revisadas en el capítulo 3 y en otras ocasiones son similares. Por ejemplo, también fueron adultos los participantes en la investigación de Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979), aunque no se proporcionó información sobre sus edades, lo que podría constituir una cuestión clave considerando las posibilidades de contacto con la otredad que adultos de

más edad podrían haber encontrado en el curso de sus vidas. Además, los participantes de estos investigadores tenían dos bagajes culturales diferentes, hindú y estadounidense, si bien ambos vivían en los Estados Unidos. Ya he señalado en el capítulo 3 que este no puede considerarse un estudio intercultural puro, porque aunque los sujetos hindúes eran nativos de India, residían en los Estados Unidos. Los autores no proporcionan información adicional acerca del contexto o del bagaje cultural con respecto a esta condición (como el idioma y las prácticas culturales en el hogar, la escuela y la comunidad, y la interrelación entre la lengua nativa /cultura heredada y la segunda lengua /cultura extranjera en esos escenarios).

Hollingsworth y Reutzel (1990) trabajaron con estudiantes de sexto grado en los Estados Unidos. De igual modo, fueron niños estadounidenses los participantes en la investigación realizada por Lipson (1983), todo lo cual contrasta con los jóvenes adultos que participaron en el estudio reportado en esta tesis. La investigación de Lipson (1983) se centró en las creencias religiosas. Específicamente, los participantes fueron niños católicos y judíos. En esta tesis la información sobre la religión fue considerada relevante y por consiguiente, una pregunta específica en el cuestionario personal recababa información al respecto, pero esta investigación no se centró en tales identificaciones religiosas. Además, la manera en que tiene lugar la comprensión cultural en niños y adultos jóvenes puede ser diferente, y por consecuencia el diseño de la investigación en esta tesis quizás no sea el más adecuado para investigar la comprensión cultural entre niños, o al menos, esto es algo que queda pendiente de ser investigado.

Contrariamente a esta tesis, la investigación de Abu-Rabia (1998) recurrió a participantes de bajo nivel socio-económico. Además, eran adolescentes, de catorce y quince años, estudiantes árabes en Israel, que estaban aprendiendo hebreo como segunda lengua. Es decir que, al igual que esta tesis, se trata de una investigación acerca de la lectura en segunda lengua. Sin embargo, la complejidad del escenario social y cultural en Israel es altamente idiosincrásica, lo que hace que este estudio sea muy dependiente del contexto. Otro tanto ocurre en el caso de Abu-Rabia (1996).

Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) llevaron a cabo una investigación exploratoria con diez participantes adultos, al igual que en esta tesis, pero ellos eran educadores, condición por la cual podría pensarse que su nivel de conciencia cultural y su capacidad para comprender la otredad serían más elevadas.

Otras investigaciones han utilizado estudiantes universitarios, aunque provenían de diferentes áreas y disciplinas. Estos estudios emplearon textos expositivos (en lugar de textos narrativos como en esta tesis) para la investigación de la dimensión cultural de la lectura, específicamente la lectura del inglés como lengua nativa. Por ejemplo, los participantes en la investigación de Alderson y Urquhart (1984) eran hablantes nativos de inglés, estudiantes universitarios en el Reino Unido, en tanto que los de la investigación de Mannes (1994) eran estudiantes en los Estados Unidos. Brantmeier (2005) utilizó textos en la lengua nativa y en la segunda lengua al igual que en esta tesis, e incluyó la condición de la lengua extranjera. Más específicamente, sus participantes eran hablantes de español y estudiantes de inglés como segunda lengua al igual que en esta investigación, junto con otros contextos de lengua extranjera.

En conjunto, en ninguno de estos estudios se provee un perfil detallado de los lectores, ni tampoco se brinda una descripción cuidadosa del escenario sociocultural específico en que se llevó a cabo la investigación. Esta falta de especificidad acerca del escenario sociocultural es una falencia particular en los estudios realizados en los Estados Unidos, y necesita ser contrastada con el nivel de detalle en las dos investigaciones de Abu-Rabia (1996, 1998). Por contraposición, en esta tesis ofrezco un perfil detallado de los participantes (en este capítulo) como asimismo especificaciones con respecto al contexto sociocultural (en el capítulo 1).

8.5. Resultados acerca de la lectura de los fragmentos por parte de estos participantes

Comenzaré esta presentación de los resultados haciendo algunos comentarios generales, relevantes al modo en que estos lectores abordaron el contenido cultural de los tres textos. Ante todo, existe una limitación significativa y poderosa en el reporte de los resultados, presentada por las restricciones que implica operar por escrito en este informe final. Ésta no es una limitación menor, como lo he demostrado en el capítulo anterior, y suscita conciencia de la imposibilidad real que presenta la linealidad de la escritura (y por consiguiente este informe) para captar la flexibilidad, fluidez, dinamismo y naturaleza procesal de la comprensión cultural como se manifiesta en esta investigación en dos frentes. Por un lado, el diseño mismo de la investigación, desde la perspectiva del *estudio* de la comprensión cultural en la lectura (materializada en esta investigación específica). Por otro, los procesos, técnicas y recursos de los participantes en el abordaje del contenido

cultural de los textos utilizados como disparador. Ya me he ocupado del primer aspecto de esta cuestión en el capítulo anterior, que describe el proceso de análisis de datos. En el presente capítulo y el siguiente me concentraré en el segundo aspecto.

Además de esta severa limitación de la escritura, el proceso de análisis de datos que describí en el capítulo anterior, en particular su primera etapa holística, reveló la intrincada complejidad y profundidad de la comprensión cultural de los participantes en relación con los tres textos. La complejidad y profundidad fueron de tal magnitud que sería posible argumentar que este diseño de investigación (o cualquier otro, para el caso) está necesariamente investigando la comprensión cultural en la lectura desde un punto de vista limitado. En otras palabras y debido a lo anterior, esta investigación ha captado cuestiones particulares en relación con la comprensión cultural en la lectura de inglés como lengua extranjera en este escenario, y no otras, y dentro de lo que ha revelado, inevitablemente el informe de esta tesis a su vez no llega a ser una representación exacta de lo que este estudio ha captado en primera instancia a través de sus propios lentes. Por consiguiente, los resultados que presento en este capítulo y el siguiente deberían ser enmarcados, comprendidos e interpretados dentro de este panorama.

Comenzaré esta sección presentando una visión general de lo que reveló el primer estadio global en el proceso de análisis de datos (descrito en el capítulo anterior). Adopto un abordaje temático en la presentación de estos resultados, resumiendo cuestiones principales y líneas temáticas en frases descriptivas, proposiciones o enunciados proposicionales que captan la esencia de este macro-análisis. En consonancia con mis comentarios en los párrafos anteriores y con la descripción del proceso de análisis de datos en el capítulo precedente, he procurado integrar los resultados de las medidas de análisis de datos (las unidades de ideas culturales, los comportamientos de lectura y el *Modelo de Comprensión Cultural*) en una descripción integrada de ellos en este capítulo.

A continuación hago una lista de estos enunciados proposicionales, que funcionan como indicadores que anticipan la presentación detallada que sigue.

Resultados relacionados con la comprensión específica de la otredad

1. En su abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les resultaba conocido o familiar.
 - Revelaciones de otras investigaciones vinculadas con el conocimiento previo.
 - Elaboración y distorsión de información cultural.
 - Síntesis del enunciado proposicional 1.
2. La base para comprender la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste.
 - La dificultad para descentralizarse condujo a la generación de estereotipos.
 - Toma de perspectiva en la comprensión cultural.
 - Síntesis del enunciado proposicional 2.
3. Los lectores mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social.
 - Síntesis del enunciado proposicional 3.
4. Los lectores mostraron una compleja capacidad para reflexionar sobre la cultura: reflexiones meta-culturales.
 - Síntesis del enunciado proposicional 4.
5. La comprensión cultural en este escenario fue fluida.
 - El diseño de la investigación resultó esencial para permitir que emergiese esta fluidez en primera instancia.
 - Síntesis del enunciado proposicional 5.
 - Conexión global con trabajos previos en este mismo contexto.

Resultados relacionados con procesos generales de comprensión

1. Los lectores mostraron ser conscientes de términos problemáticos en relación con la comprensión cultural.
 - Síntesis del enunciado proposicional 1.
2. Los participantes pusieron en juego su propio conocimiento literario y sus propios supuestos al comprender otra cultura.
 - Síntesis del enunciado proposicional 2.
3. Los participantes ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas de contenido textual.
 - Percepción de confusión y dificultad con el contenido textual.
 - Síntesis del enunciado proposicional 3.
4. El contenido textual problemático condujo a su relectura o replanteo: Momentos eureka.
 - Síntesis del enunciado proposicional 4.
5. Se revelaron diferentes centros de atención: temas prominentes versus temas opacados.
 - Emociones, percepción de tópicos textuales durante la comprensión y temas preferidos versus temas opacados, tanto durante la lectura como en las tareas requeridas.
 - Síntesis del enunciado proposicional 5.

6. Los participantes expresaron dificultad para visualizar el contenido textual durante la lectura.
- Síntesis del enunciado proposicional 6.

A continuación me ocuparé de estos enunciados uno a uno. En este capítulo centro la atención sobre el primer grupo, es decir, aquellos resultados que tienen relación con la comprensión de la otredad en este contexto, en tanto que en el capítulo siguiente abordo el segundo grupo, esto es, los resultados relacionados con procesos generales de comprensión. Resumo brevemente cada enunciado proposicional luego de su presentación, y realizo una síntesis general de todos al final. A lo largo de ambos capítulos comparo y contrasto estos resultados con otros en la bibliografía analizada en el capítulo 3.

8.5.1. En su abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les resultaba conocido o familiar.³

Las experiencias de estos participantes con los fragmentos de *Mi planta de naranja-lima*, *Cat's Eye* y *Desert Wife* mostraron un número de tendencias comunes entre los participantes, los tipos de datos y los textos. En primer lugar, como ya he mencionado, la comprensión cultural de los participantes en relación con los tres textos fue compleja, profunda e intrincada, lo cual contrasta con otras investigaciones que he llevado a cabo en este mismo escenario - algo que exploro hacia el final de este capítulo -. La interconexión y la interacción entre los tópicos textuales (en la forma de unidades de ideas culturales) y

³ Como estrategia general en ambos capítulos, remarco con cursiva los nombres de los comportamientos de lectura (generalizaciones, racionalizaciones, errores culturales, detalles culturales, etc.) con la idea de que el lector reconozca tales comportamientos en la presentación de los ejemplos.

Remarco además con cursiva, negrita y/o subrayado las partes clave de los extractos que cito de los diferentes tipos de datos. Esas partes remarcadas constituyen la evidencia que sustentan mis análisis. A excepción de las entrevistas, simplemente debido a su extensión, en general he intentado incluir en algún punto las tareas completas (es decir, diarios de reflexión completos, respuestas textuales completas y representaciones visuales completas). Recurrir a tareas completas en lugar de fragmentos aislados permite visualizar la perspectiva holística en cada caso. Sin embargo, no me ha sido posible seguir esta estrategia en todo momento porque el propósito de este capítulo es ilustrar mis argumentos con lecturas cuidadosas. En otras palabras, se hizo necesario analizar extractos en detalle, y teniendo en cuenta este objetivo, fue imposible realizar citas textuales demasiado extensas.

Por último, inserto breves fragmentos de las tareas completas que incluyo aquí cuando lo requiere la especificidad del argumento. En ocasiones introduzco extractos breves, incluso de tareas que no haya reproducido en su totalidad. Mi justificación para la presencia de extractos incompletos reside en el fundamento de la utilización de múltiples ejemplos, desarrollado en el capítulo anterior.

las interpretaciones de estos lectores atravesaron todos los tipos de datos. Más específicamente, todos los participantes interpretaron los textos recurriendo explícitamente a algo familiar, ya fuese en la forma de conocimiento específico o experiencias personales. Jeffries (2001: 325) se refiere a esto como “afirmación de esquema.” En el capítulo 2 ya he mencionado en términos teóricos que toda comprensión tiene como referencia lo que es familiar, recurriendo a una estrategia de comparación y contraste. Lo que ha revelado la fase de análisis de datos es que esos conocimientos y experiencias no estuvieron necesariamente relacionados con la Navidad, ni tampoco con las propias culturas de los participantes. Por el contrario, muchas veces fueron asociaciones libres motivadas por los textos, conectadas a conocimientos de diferentes áreas y disciplinas, y a las experiencias más diversas. En otras palabras, algunas veces esta familiaridad fue específica de sus propios hogares, en tanto que otras veces, por ejemplo, el espectro se abrió a sus pueblos, sus comunidades, el país como un todo u otros países y comunidades.

Este hallazgo no es nuevo en cuanto a la lectura en general, como tampoco lo es en lo que respecta a comprensión cultural, y ya lo he demostrado en el capítulo 3. Por ejemplo, Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit (2003: 296) afirman: “En su intento de abordar un tema extraño o poco familiar desde el punto de vista cultural, los niños vuelven a conocimientos existentes para la interpretación y la guía de sus acciones.” Lo que me atrevo a decir que vale la pena rescatar aquí es que en esta investigación los participantes pusieron de manifiesto esta conexión, de manera explícita y por escrito. Todos expresaron con palabras que estaban realizando estas conexiones, y además continuaron ejemplificándolas y respaldándolas. Este resultado, surgido del análisis holístico que realicé de todos los tipos de datos antes de la implementación del plan de análisis de los datos utilizado (véase capítulo anterior), fue un punto común observado en absolutamente *todas* las entrevistas sobre todos los textos. Fue algo menos marcado, sin embargo, en otros tipos de datos, en los que alrededor de las tres cuartas partes de los participantes realizaron este tipo de conexiones.

La conexión explícita con el conocimiento y la experiencia familiares debería ser diferenciada de una de las medidas de análisis, concretamente de los comportamientos de lectura (lo que hicieron estos participantes en relación con el contenido cultural de los tres textos), y dentro de la lista de comportamientos de lectura, de las *intrusiones*. Más adelante abordaré el tema de las intrusiones. Permítaseme recordar aquí que una intrusión se refiere

a información cultural que deriva de la propia cultura de los participantes, y está conectada específicamente con el esquema navideño. Por consiguiente, en todos los tipos de datos (exceptuando la tarea sobre el conocimiento previo como señalaré a continuación), las instancias de conocimiento y experiencias previos en torno a la Navidad fueron identificadas y codificadas como intrusiones. Por contraposición, el conocimiento y las experiencias familiares que mencioné anteriormente involucraban cualquier conocimiento familiar o experiencias familiares que los lectores relacionaran con el contenido textual, de su propia cultura o de otras, y de disciplinas y temas variados. Esta distinción es técnica y específica a este estudio y fue necesaria por razones metodológicas. El foco restringido de las intrusiones tal como se las conceptualiza en este estudio significó que sólo contaban como tales el conocimiento y la experiencia previos de la Navidad. De otro modo, todo conocimiento previo y toda experiencia previa proveniente del bagaje cultural de los participantes debería haber sido codificado como intrusión, lo que a su vez habría desplazado la atención hacia afuera del esquema navideño, que es el centro de esta investigación.

Debo remarcar ahora que todos los estudios revisados en el capítulo 3 definen intrusiones en términos más amplios, involucrando todo el conocimiento cultural familiar. Por la razón que acabo de mencionar, este estudio requirió un foco más limitado. Además, hay otra sutil distinción que se realizó en esta tesis y que no se observa en los estudios analizados, que es la diferencia entre conocimiento y experiencia familiares por un lado, y conocimiento y experiencia familiares desde el punto de vista cultural por otro. Ninguno de los estudios revisados en el capítulo 3 realiza una distinción de este tipo, ni tampoco, de manera explícita, una diferenciación como la que desarrollo más arriba. De hecho, la categoría “conocimiento familiar desde el punto de vista cultural” nunca se define, en ningún estudio. Se dice que los lectores “generan intrusiones” de conocimiento familiar cultural, pero una vez más, el término intrusión nunca se define rigurosamente. De hecho, no se lo define en absoluto. Aparentemente estas dos nociones se utilizan de manera intercambiable. En este sentido, las dos categorías (ya sea conocimiento familiar cultural o intrusión) son demasiado amplias para ser útiles en primera instancia. Parecería existir una diferencia entre conocimiento cultural familiar y conocimiento previo, pero, de nuevo, cuando el término conocimiento previo se utiliza, nunca es definido (por ejemplo en Hollingsworth y Reutzel 1990 y en Hammadou 1991). La confusión surge porque investigadores como Hammadou (1991), por ejemplo, utilizan el término conocimiento

previo como aparentemente equivalente a conocimiento cultural familiar. En síntesis, parece haber una falencia en todos los estudios revisados con respecto a esta falta de especificidad en nociones cruciales como conocimiento cultural familiar y conocimiento previo. En particular Hollingsworth y Reutzel (1990) y Hammadou (1991) concluyen con un argumento concerniente a la dificultad para estudiar esta temática y la consiguiente necesidad de más investigación. Lo que intento señalar aquí es que parte de esta dificultad podría residir en esta vaguedad para definir conceptos clave y medidas de análisis.

Por contraposición, en esta tesis he definido lo que se entiende por intrusión en el capítulo 6, y he ofrecido mayores especificaciones en esta sección. Además, he diferenciado conocimiento y experiencia culturales familiares (en un sentido amplio) de conocimiento y experiencia culturales familiares de la Navidad. Por otra parte, he realizado una distinción adicional en torno a conocimiento y experiencia familiares, vinculados a otras culturas, y conocimiento y experiencia familiares, de diferentes disciplinas y campos. Ilustro estas distinciones en este capítulo, como se verá más adelante.

Por último, obsérvese que en este estudio se da un lugar a las experiencias, no sólo al conocimiento. Ninguno de los estudios revisados en el capítulo 3 hace referencia a experiencias familiares (como diferentes de conocimiento). Jeffries (2001) es una excepción. En el presente capítulo muestro además que los participantes recordaron explícitamente experiencias personales específicas en su intento por interpretar los textos.

Específicamente dentro de sus propias culturas y del tema navideño, la tarea sobre el conocimiento previo acerca de una celebración navideña en Argentina reveló este tipo de conocimiento y experiencia, al que los lectores se refirieron más tarde en sus otras tareas escritas. Se impone aquí una salvedad, porque aunque estrictamente hablando, como acabo de argumentar, este conocimiento y experiencia caerían dentro del comportamiento de lectura llamado *intrusión*, los participantes en realidad no estaban generando intrusiones en absoluto en esta tarea, por dos razones. En primer lugar, la propia tarea sobre el conocimiento previo requería que se concentraran en la Navidad y en lo que sabían sobre ella, incluyendo específicamente sus propias experiencias personales en cuanto a esta celebración. En otras palabras, los participantes fueron estimulados para producir intrusiones. En segundo lugar, aún no habían tenido acceso a los textos a la hora de producir esta tarea, realizada con anterioridad a la lectura de los fragmentos. Por

consecuencia, no había posibilidad de generar intrusiones en esta fase de la recolección de datos. Consistentemente con lo que se esperaba, esta tarea sobre el conocimiento previo sobre una Navidad en Argentina generó reflexiones más extensas que la tarea sobre el conocimiento previo acerca de las celebraciones navideñas en los contextos estadounidense-canadiense y nativo estadounidense, por cuanto los participantes sólo tenían que reflexionar sobre experiencias vividas en celebraciones navideñas previas. De hecho, muchos revivieron celebraciones pasadas por escrito, incluyendo los detalles descriptivos, sentimientos y emociones que tales celebraciones les habían despertado y, en ocasiones, vastas reflexiones acerca del significado de la Navidad desde sus puntos de vista.

El caso de Enrique Alejandro es útil en este punto porque volveré a él hacia el final del capítulo 9, cuando sitúe los resultados de este estudio dentro de cuestiones teóricas clave concernientes a la comprensión cultural en este contexto. En su tarea sobre el conocimiento previo acerca de la Navidad en Argentina, Enrique Alejandro se centró en particular sobre su familia. Reflexionó sobre el hecho de que en su familia no había niños porque los más jóvenes ya tenían entre quince y veinte años. Expresó su sentimiento de terror ante la realidad de que un alarmante porcentaje de los hombres de su familia habían muerto por cuestiones de salud (“un *aterrorizante (sobre todo para mi)* porcentaje de los hombres fallecieron por causas de salud”). A modo de comentario, sería posible decir que en este punto su condición masculina incidió en su consideración. Además, podría ser relevante añadir que vivía con su madre, porque su padre había fallecido cuando él tenía quince años. Proporcionó esta información cuando lo contacté para que me diera más detalles sobre estas afirmaciones siete meses después del cierre de la recolección de datos. Éste es un ejemplo del modo en que las experiencias personales y el contexto familiar incidieron sobre la lectura, como se evidencia claramente en una tarea en particular (la tarea sobre el conocimiento previo), y de cómo dichas experiencias familiares constituyeron un punto fundamental de acceso a los textos.

La descripción que hice arriba es exactamente mi experiencia con navidades (nunca tuvimos problemas con quemaduras), aunque en los últimos años ocurrieron algunos cambios: Algunos familiares se mudaron/casaron/distanciaron por alguna razón, todos los jóvenes crecimos hasta el rango de los 20-15 años sin que aparecieran otros chicos y un aterrorizante (sobre todo para mi) porcentaje de los hombres fallecieron por causas de salud. En grandes rasgos la “ceremonia” sigue igual, pero con menos gente, ninguna necesidad de pretender que Papá Noel existe y menos pirotecnia porque cuesta mucho.

(Enrique Alejandro, tarea de conocimiento previo, *Mi planta de naranja-lima*)

Digo que estas experiencias personales y el contexto familiar constituyeron un punto fundamental de acceso a este texto en particular porque luego, en su respuesta textual, los aspectos sobre los que Enrique Alejandro centró su atención giraron exclusivamente alrededor de la angustia, la depresión, la pobreza y los escenarios rurales, es decir, principalmente el lado negativo de la celebración navideña retratada en el texto. Escribió: “El texto narra la “fiesta” de navidad de una familia de mala situación económica (...) en general podría describirse como la forma en la que una *pobre familia* de campo, *deprimida* ya por su pobreza u otro evento no explicado, pasa las fiestas *de mala gana* y la *angustia* que esto le provoca al niño protagonista Zezé y la forma en la que los varios miembros de la familia se las arreglan para *soportar su angustia*” (Enrique Alejandro, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*). Ambas tareas, conocimiento previo y respuesta textual, revelaron la importancia que para este lector tenía el entorno familiar. Evidencia de ello lo constituyen la centralidad del núcleo familiar, la asociación entre la muerte y los miembros varones de su familia, las experiencias vividas en la familia en relación con la Navidad (pasar Navidad con toda la familia) y las asociaciones culturales (Navidad en Argentina como una celebración festiva y familiar, revelada en particular por el uso de la palabra “fiesta” entre comillas). Es posible que la atención predominante en los aspectos negativos de la celebración reflejados en su respuesta textual (tristeza, pobreza, depresión, etc.) esté conectada con la inclinación de Enrique Alejandro para percibir lo negativo debido a experiencias personales como la muerte de su padre a edad temprana. Curiosamente, en el cuestionario personal había mencionado varios recuerdos negativos que tenía de vacaciones pasadas en familia durante su infancia.

Además, en esta tarea sobre el conocimiento previo los participantes mencionaron múltiples y variados elementos específicos típicos de una celebración navideña en Argentina (Cuadro 5). Tres cuartas partes mencionaron la cena de Navidad y los regalos para los niños. La mitad incluyó una referencia a los regalos en general (no necesariamente para los niños), el encuentro con familiares cercanos y queridos, la celebración con amigos y vecinos, la mención específica de nueces, turrónes, avellanas, garrapiñadas y almendras, el árbol de Navidad, Papá Noel, la misa del Gallo y los fuegos artificiales. Un tercio de estos participantes mencionó la apertura de los regalos en la noche del 24 de diciembre, la abundancia de comida, el brindis, la específica referencia a la comida hecha a la parrilla, al cerdo, cordero o pollo para la cena, y los saludos navideños por teléfono, por carta o en persona. Uno o dos participantes mencionaron además una gran variedad de aspectos

adicionales, como el pesebre, los adornos en calles y negocios, el espíritu festivo, el encuentro con familiares lejanos, el vestirse para la ocasión, la referencia a la comida y bebida en general, la referencia específica a ciertos platos fríos, el pan dulce, la pérdida de algún ser querido, la falta de espíritu religioso, la referencia a la situación económica del país y los vínculos familiares. En resumen, estos participantes fueron capaces de hacer explícitos su conocimiento y su experiencia de una celebración navideña en Argentina, y utilizaron más tarde esta información en las tareas escritas que produjeron, como veremos más adelante.

Cuadro 5. Conocimiento previo sobre el contenido textual. Navidad en Argentina y en Brasil

Generalidades

Ha pasado alguna Navidad fuera de su hogar

<i>Si</i>	2
<i>No</i>	8

Argentina. Mención de elementos específicos

Referencia a los regalos	5
Regalos para los niños	7
Apertura de regalos el 24 a la noche	3
Referencia a la cena	8
Referencia a la comida y la bebida en general	1
Abundancia de comida	3
Asado, lechón, cordero, pollo, etc.	3
Ensaladas, platos fríos	2
Turrón, avellanas, nueces, garrapiñadas, etc.	4
Pan dulce	1
Arbol de Navidad	4
Pesebre	2
Decoración de calles y negocios	1
Papá Noel	4
Saludos navideños por teléfono, carta, etc.	3
Festejo con amigos, vecinos, baile, etc.	5
Referencia a la muerte de un familiar	1
Concurrencia a misa	4
Falta de sentimiento religioso/espiritual	2
Espíritu festivo	1
Referencia a la situación económica del país	2
Vestimenta especial para la ocasión	1
Brindis	3
Fuegos artificiales	4
Reunión con familiares cercanos y queridos	4
Reunión con familiares lejanos	1
Unión familiar	1

Brasil. Mención de elementos específicos

Similar a Argentina	6
No sé nada	3
No sé mucho	3
Apertura de regalos el 24 a la noche	1
Comida y bebida típica	4
Concurrencia a misa	1
Sentimiento religioso/espiritual	4
En la playa	1
Espíritu festivo (danzas)	2
Fuegos artificiales	1

Esta tarea sobre el conocimiento previo incluyó una pregunta específica sobre una celebración navideña en Brasil. En tanto que más de la mitad de los participantes pensaron que sería similar a la de Argentina, un tercio manifestó no saber mucho y otro tercio dijo no saber nada. Casi la mitad de los participantes creían que tendría que haber alguna comida o bebida especial involucrada. Otras características fueron erráticas, mencionadas sólo por uno o dos participantes como máximo, como el espíritu festivo, las danzas en la playa, los fuegos artificiales y la misa (Cuadro 5).

Pasando ahora a la respuesta textual y la representación visual, en ambas tareas para los tres textos se hallaron intrusiones, tal como se definieron anteriormente. Sin embargo, sólo un tercio de los participantes generó intrusiones de información cultural sobre la Navidad de esta manera. De todos modos, la presencia de intrusiones puede explicarse considerando que es posible que la memoria visual de un acontecimiento personal en relación con ciertos episodios narrados en los textos haya provocado la filtración de información contextual y la generación de intrusiones (Allen et al., 1994). Siguiendo a Singer y Donlan (1994), también es posible que las dificultades percibidas en relación con algunas partes de los textos hayan inclinado a algunos de estos lectores a dirigir la atención sobre cualquier aspecto que resultara familiar en el contenido textual y a relacionar luego dicho aspecto familiar con su propia concepción de la Navidad en su propia cultura. En este capítulo ejemplifico la presencia de intrusiones no sólo según aparecen en las tareas de respuesta textual y la representación visual, sino también en el diario de reflexión inmediata y las entrevistas.

La referencia a los Reyes Magos para comprender el acto de Zezé de colocar sus zapatillas del otro lado de la puerta en el texto en español que ejemplifiqué en el capítulo anterior ilustra el uso más general de conocimiento y experiencia familiares durante la interpretación, pero hay otros. Enrique Alejandro explicó que la pobreza de la familia podría haberse originado por una debacle económica en el país (de una manera muy similar a lo que ha sido el caso en Argentina a lo largo de los años). Yanina, en su representación visual, hizo una referencia a su conocimiento de que las familias con un nivel socio-económico bajo tienden a ser numerosas.

Pasando al fragmento de *Cat's Eye*, las preguntas diseñadas para recabar el conocimiento previo de los participantes acerca de la celebración navideña estadounidense-canadiense fueron reveladoras (Cuadro 6). Sólo uno de los participantes había pasado una celebración de Navidad en este contexto y tenía, por tanto, experiencia de primera mano al respecto (aunque, paradójicamente, esta alumna no consideraba que tuviese tal experiencia directa). Todos los participantes menos uno dijeron que su conocimiento de la celebración navideña estadounidense-canadiense provenía de películas, libros, dibujos animados, TV y revistas. La mayoría dijo que esta celebración sería similar a la suya en Argentina. Algunos participantes proveyeron títulos específicos de sus fuentes de información (por ejemplo, los Simpsons, Mi pobre angelito, etc.).

Cuadro 6. Conocimiento previo sobre el contenido textual. Navidad en Estados Unidos y Canadá

Generalidades

Ha pasado Navidad en Estados Unidos/Canadá

<i>Si</i>	1
<i>No</i>	9

Mención de elementos específicos

Similar a Argentina	8
Abrir los regalos el 25 a la mañana	2
Referencia a los regalos	1
Referencia a la comida y bebida en general	3
Abundancia de comida	1
Pavo	1
Arbol de Navidad natural	3
Decoración de calles y negocios	3
Decoración de casas	3
Papá Noel	5
Brindis	2
Saludos navideños por teléfono, carta, etc.	4
Sentimiento religioso/espiritual	1
Espíritu festivo	1
Nieve	9
Vestimenta especial para la ocasión	1
Coros, villancicos	4
Fuegos artificiales	2
Reunión con familiares cercanos y queridos	8
Reunión muy grande	1
Trivialidad, superficialidad	1
Diferente estación del año	2
Medias en la chimenea	1
Referencia a otras celebraciones americanas	2

Fuente del conocimiento previo

A través de películas, libros, TV, etc.	9
Internet	2
A través de amigos, conocidos, etc.	1
Experiencia personal	

En esta tarea sobre el conocimiento previo, los participantes mencionaron explícitamente múltiples y variados elementos relacionados con una celebración de este tipo. Sin embargo, sólo unos pocos de esos múltiples elementos fueron mencionados por la mayoría en las tareas.

Éstos fueron la nieve (todos los participantes menos uno), el encuentro con familiares cercanos y amigos (la mayoría) y Papá Noel (la mitad). Cuatro participantes (casi la mitad) mencionaron los saludos navideños (por teléfono, por carta, en persona, etc.) y los villancicos. Varios elementos fueron mencionados por una tercera parte de los participantes, como la referencia a la comida y la bebida en general, el árbol de Navidad natural (en oposición al artificial que se utiliza en Argentina) y la decoración de las casas y las calles. Muchos otros elementos, listados en el Cuadro 6, fueron mencionados por sólo uno o dos participantes.

A pesar de que estos lectores estaban bien informados respecto a las celebraciones navideñas en este contexto, como lo demostró la tarea sobre el conocimiento previo, sólo un tercio generó intrusiones de información cultural de este tipo, es decir, específicamente del esquema navideño, como ya he mencionado, en las respuestas textuales y en la representación visual. Por contraposición, como en el texto anterior, absolutamente todos recurrieron a conocimiento y experiencias familiares, de todo tipo, en su comprensión de este texto.

Por ejemplo, Beryl explicó claramente que su fuente de conocimiento para la interpretación del pavo fue su conocimiento previo de las Cruzadas por Cristo (*Crusades for Christ*) en Argentina – independientemente de si esto llevó a una *interpretación inadecuada* originada en la confusión entre Navidad y Acción de Gracias -. Una *moraleja o interpretación inadecuada o errónea* es un comportamiento de lectura definido en el capítulo 6 como una interpretación no motivada ni justificada por el contenido cultural del texto o por el esquema navideño. Marco en cursiva en este capítulo los comportamientos de lectura y otras medidas de análisis. Evidencia de esta interpretación inadecuada es el hecho de que, a pesar de comprender que el pavo también se come en Navidad (no sólo en Acción de Gracias), Beryl persistió en su propia interpretación. Su respuesta textual comenzó de esta manera: “Desde mi punto de vista, la cultura reflejada en este texto es meramente estadounidense. Asumo que es así porque se describe mucho *la cena típica de Acción de Gracias*. El tema del texto parece reflejar una *cena navideña* que, en comparación con el texto anteriormente leído, es de un grupo de personas de clase media.” Vemos aquí la conexión que Beryl establece entre la Navidad y Acción de Gracias, y la presencia de información contradictoria en la segunda oración y la tercera: esta celebración sólo puede ser una o la otra y nunca las dos simultáneamente. Cuando señalé esta inconsistencia a Beryl en la entrevista, ella reconoció que había una incongruencia, admitió

sentirse sorprendida por el hecho de que el pavo se coma en ambas celebraciones (*No sabía que para Navidad también era una especie de tradición el pavo ... me sorprendió en sí cuando me di cuenta*), pero no obstante, defendió su propia interpretación (*No se si Navidad ... Porque yo los veía como celebridades aparte con diferentes rituales en todo caso*). Esto muestra la fuerza de los esquemas existentes, y la dificultad de acomodar y asimilar conocimiento nuevo a marcos de referencia anteriores. Más adelante en este capítulo, basándome en Archer (1997), diré más acerca de lo que hicieron los participantes cuando se enfrentaron a una diferencia cultural o a una contradicción de sus propias expectativas culturales.

M.: Bueno. (Pausa) Esto es nuevo para vos, que se come pavo en Navidad.

B.: Sí, *creí que sólo era en Acción de Gracias*. Hay uno de los chicos que están en ese grupo en Argentina de *Crusades for Christ*...

M.: Ah, sí.

B.: Bueno, uno de ellos me comentó más o menos la diferencia entre... o sea, *me dijo que había una diferencia entre Navidad y Acción de Gracias, yo no estaba muy familiarizada con el tema, y creí que el pavo era sólo para Acción de Gracias, que es una festividad aparte*.

M.: Claro.

B.: *No sabía que para Navidad también era una especie de tradición el pavo*.

M.: O sea que eso te generó dificultades.

B.: Sí, sí, me sorprendió en sí cuando me di cuenta.

M.: En la respuesta textual (pausa) Vos ponés que describe mucho la cena típica de Acción de Gracias.

B.: Sí.

M.: Y yo te pongo: "Bueno, pero es Navidad".

B.: Exactamente, precisamente porque me llamó la atención lo de que... lo de que se comiera pavo, me parecía que la acción, o sea, y además decía que había un "staffing" en el...

M.: O sea que...

B.: ...en el pavo...

M.: O sea que no te quedó claro que era de Navidad.

B.: *Me quedó claro que era de Navidad, pero me parecía que reflejaba más que nada Acción de Gracias*.

M.: Entiendo.

B.: *No sé si Navidad*.

M.: Entiendo.

B.: *Porque yo los veía como celebridades aparte con diferentes rituales en todo caso*.

(Beryl, entrevista, *Cat's Eye*)

Luego, Beryl procedió de la misma manera en su intento de comprender el concepto de escuela dominical (*Sunday School*) y diario misionero de la escuela dominical (*Sunday school missionary paper*), conectando estas nociones con su conocimiento de catecismo en Argentina.

M.: Las dos referencias... este "Sunday school" y Sunday school missionary paper", ¿a qué puede hacer referencia? ¿Sabés a qué puede hacer referencia o lo pusiste como auxiliar porque no lo...

B.: No, no, más o menos tengo una idea a lo que puede llegar a hacer referencia, ¿no?

M.: Pero globalmente, ¿a qué...

B.: Globalmente me parece que... es esta cuestión de que... generalmente los estadounidenses tienen... eh... los domingos es muy típica la práctica de la misa, y que los menores a veces tienen... eh... como una Sunday school, a la que van y practican como el Catecismo para nosotros.

M.: Ah, OK.

B.: Es como la clase de Catecismo, ¿no?

M.: Entiendo.

B.: Eh... pero no me pareció demasiado relevante porque me parece que el foco no estaba en sí, ¿no?, en ciertas cuestiones religiosas sino en el choque de culturas, no desde lo religioso.

(Beryl, entrevista, *Cat's Eye*)

A propósito, obsérvense las *generalizaciones* en expresiones como “*generalmente los estadounidenses tienen... eh... los domingos es muy típica la práctica de la misa, y que los menores a veces tienen...*” Hay un ligero intento de atenuar estas generalizaciones, reflejado en el uso de una expresión de frecuencia, *a veces*, pero sólo en referencia a “*los menores*” (y no a “*los estadounidenses*” por ejemplo). Cabe mencionar además un ejemplo del enunciado proposicional 5 en el capítulo 9 (se revelaron diferentes centros de atención: temas prominentes versus temas opacados) por cuanto Beryl decidió centrar su atención en el choque de culturas antes que en la perspectiva religiosa (“*pero no me pareció demasiado relevante porque me parece que el foco no estaba en sí, ¿no?, en ciertas cuestiones religiosas sino en el choque de culturas, no desde lo religioso*”). Volveré sobre esto en el capítulo siguiente.

Enrique Alejandro comenzó así su respuesta textual: “Culturalmente, el cuento presenta una cena navideña perfectamente estereotípica en lo que creo que son los Estados Unidos con una familia reunida y comida típica de las fiestas americanas (pavo y puré), la cual es *un tanto distorsionada por la inclusión de un extranjero* que se siente intimidado por el ritual desconocido.” Más tarde, en su entrevista, se expandió en su argumento para esta idea de la celebración navideña distorsionada por Banerji, expresando cómo su presencia afectó lo que él suponía que era una celebración familiar. Cuando lo interrogué acerca de si tener un invitado en Navidad podía ser una práctica común en otro país, simplemente rechazó la idea. Esto ejemplifica tanto la tendencia de la mayoría de estos lectores a naturalizar sus propias prácticas culturales como la dificultad para adaptar y asimilar

conocimiento nuevo a marcos anteriores de referencia. Para Enrique Alejandro, la Navidad es una reunión familiar, independientemente de lo que diga el texto.

La respuesta textual de Lula ofrece otro ejemplo: “Lo que es más, *en la India no comen carne*, por lo que el señor Banerji parece estar preso de una lucha interna que no puede resolver: ¿cómo comer carne, si no está bien para su propia cultura? ¿Cómo rechazar la carne, que esta cultura que lo recibe tan amablemente, le ofrece?” Este es un ejemplo de *generalización* (que en India la gente no come carne), y más específicamente, un ejemplo de la negación de una práctica naturalizada en su propio país, concretamente el extendido consumo diario de carne por parte de la población en general independientemente de su origen o posición social. Lula negó explícitamente que la gente en India comiera carne porque supuso que el estado normal de cosas compartido por los lectores de esta comunidad, en este escenario sociocultural en particular, es que la gente sí come carne, por lo que decidió señalar que no es ése el caso en India. Este es un ejemplo de la naturaleza interactiva del uso de las negaciones en el discurso escrito (Pagano, 1994).

Nótese también otra *interpretación inadecuada* en la idea de que comer o no comer carne se vuelve un dilema para Banerji. Nada en el contenido textual justifica los términos en que Lula ha retratado el dilema: como una lucha interna materializada en dos preguntas retóricas (“¿Cómo comer carne, si no está bien para su propia cultura? ¿Cómo rechazar la carne, que esta cultura que lo recibe tan amablemente, le ofrece?”). En su representación visual, esta lectora mantuvo el hecho de que ellos no comen carne pero sin la interpretación adicional. En la entrevista, identificó la fuente de su conocimiento en términos muy vagos (“he escuchado”). Obsérvese otra negación (“*No sé si no comen peces*”), la cual es difícil de explicar. Como lectora y analista de su producción, no alcanzo a ver por qué supuso que necesitaba negar que se coma pescado en la India.

M.: "En India no comen carne." ¿Dice el texto eso?

L.: No, pero... es algo que... *he escuchado que no comen carne allá, que... No sé si no comen peces*, pero por lo menos sé que carne de los animales terrestres...

(Lula, entrevista, *Cat's Eye*)

Otros ejemplos del enunciado proposicional 1 siguen. Scarlet Rose y Yanina relacionaron el diario misionero de la escuela dominical con las misiones evangélicas en Argentina. Tess asoció la BBC y Banerji con el Reino Unido y su conocimiento del colonialismo.

Pasando al fragmento de *Desert Wife*, la tarea sobre el conocimiento previo reveló que nadie creía saber nada sobre los navajos (Cuadro 7). Los participantes declararon explícitamente no saber nada. Sin embargo, en esta tarea sobre el conocimiento previo todos ellos mencionaron múltiples y variados elementos relacionados con una celebración cristiana (como la Navidad) por parte de un grupo de indígenas (como los navajos), tal como la imaginaban. Por ejemplo, Tacuara reflexionó sobre esto en la entrevista: supuso que los navajos son paganos porque son indígenas, y que por consecuencia no celebran la Navidad. Sin embargo, procedió a mencionar características de esta celebración por parte de este grupo. Curiosa y contradictoriamente, en tanto que todos los participantes se tomaron tiempo para reflexionar sobre diferentes elementos o características de tal celebración, la mitad de ellos creía que los navajos no celebrarían la Navidad. A manera de ejemplo, en la entrevista, Tacuara demostró ser consciente de esta contradicción en estos términos:

M.: Hay algo que no te cierra en este texto.

T.: Sí, hay un montón de cosas igual que me quedaron medio flojas. Igual que... *cómo es la celebración de ellos, los navajos y... por qué, dónde eso pasa... digo, la Navidad tiene una raíz cristiana, ¿no?*

M. Sí.

T.: O sea que alguien se lo impuso eso porque... ¿de dónde sacaron ellos...

M.: Bueno, ¿y no te preguntaste eso?

T.: Sí, por eso *me pregunto por qué celebran la Navidad si...* De hecho, en el cuestionario anterior yo en un momento *puse que no sabía nada de la Navidad de ellos pero me llamaba la atención por qué una comunidad indígena festeja la Navidad si tiene origen cristiano*, entonces alguien le impuso esa... ese ritual que no es de ellos.

M.: Está bien. Ésa fue la interpretación que se te ocurrió.

T.: Sí porque... yo no sé cómo... *de dónde sacan ellos la Navidad, no tienen... para mí es eso...*

M.: ¿Por qué no mencionaste esto en las tareas?

T.: Por qué... no en el prior knowledge, porque no sé si... porque acá en ningún momento tengo para poner eso.

M.: No, pero puede ser algo importante a interpretar como el texto.

T.: Ah, yo en el otro lo puse.

M.: Está bien.

T.: En el cuestionario anterior.

(Tacuara, entrevista, *Desert Wife*)

En esta tarea sobre el conocimiento previo, cerca de la mitad de los participantes hizo referencia a las danzas, la música y el canto, y el aspecto religioso y espiritual. Mencionaron además elementos relacionados con su propia cultura que ellos pensaban que *no* estarían presentes en una celebración de este tipo, tales como el árbol de Navidad, los regalos de Navidad, Papá Noel, el pesebre y los fuegos artificiales – nuevamente, otra instancia de la naturaleza interactiva de las negaciones que mencioné antes -. Los participantes se refirieron asimismo a un número considerable de características adicionales, aunque ninguna fue

mencionada por más de tres individuos, como las siguientes: los rituales, los rituales paganos, las referencias al politeísmo y los sacrificios, las fogatas, vestirse para la ocasión, la celebración en comunidad, las actividades de las mujeres (cocinar) y de los hombres (cazar), la bebida, etc. Estas respuestas revelaron que los participantes estaban bien informados sobre una celebración cristiana en un contexto estadounidense nativo, a pesar de que la mitad de ellos creían que los navajos no celebrarían la Navidad.

Lula reflexionó de esta manera en su tarea sobre el conocimiento previo:

La verdad, ni siquiera sé quiénes son los indios navajos. *Nunca había escuchado hablar de ellos.*

No sé mucho acerca de sus rituales y/o festejos, pero imagino que también deben estar en *estrecha relación con la naturaleza*. Quizá el dar *ofrendas* a sus dioses para la buena *casa o cosecha*; la *salud* de algún miembro de la tribu...

(Lula, tarea de conocimiento previo, *Desert Wife*).

En respuesta a una pregunta en esta tarea sobre el conocimiento previo que inquiría acerca de cualquier conocimiento escolar sobre tribus indígenas que pudiera ser de ayuda en la lectura de este fragmento, Lula se expresó con todo detalle. Mencionó diferentes modos de vida, materiales específicos para la construcción de “casas” e hizo una referencia al politeísmo.

Recuerdo que eran cazadores, recolectores o pescadores. Que vivían puramente de la naturaleza. Sus casas estaban hechas de barro, maderos, huesos, hojas de parra, paja, todo obtenido de los alrededores. Vivían en tribus organizadas con un cacique que la guiaba y regía. Tenían sus dioses: eran politeístas. Veneraban a varias deidades que representaban diferentes elementos de la naturaleza.

(Lula, tarea de conocimiento previo, *Desert Wife*).

Scarlet Rose dijo no saber absolutamente nada sobre los navajos, y que el único conocimiento escolar que podría ser relevante para la lectura de este fragmento estaba relacionado con algún tipo de baile, ritual, o sacrificio indígena (“Lo único que recuerdo y que *podría* ser relevante es *alguna especie de* baile o ritual, o *algún sacrificio* que los indígenas pudieran hacer para celebrar *algo*”). Obsérvese el lenguaje tentativo (palabras generales, expresiones como *algún tipo de*, verbos como *imagino*, frases hechas como *me parece que*, modalidad como *podría, sería*, etc.) para señalar su falta de certeza a este respecto, como en lo que sigue. Luego continuó diciendo que “Desde el *estereotipo de indígena* que tengo (y como no conozco casi nada de los navajos), *imagino que* celebran la Navidad con *algún* baile y canto *típico*. No imagino *ningún* arbolito de Navidad *ni* fuegos

artificiales pero sí mucha música indígena. *Me parece, también, que la cena sería carne.*” Dignos de enfatizar aquí son su conciencia y su explícito reconocimiento de que sus consideraciones se basan en su estereotipo de un indígena, y la utilización de negaciones con respecto a los elementos típicos de la Navidad en su propia cultura (árbol de Navidad, fuegos artificiales).

Victoria fue la única participante que no hizo mención de algunas características del modo en que lo hicieron Lula, Scarlet Rose y el resto. Su tarea sobre el conocimiento previo fue más profunda, consistente en una reflexión acerca de la lucha de los indígenas por sus tierras y sus derechos. Mencionó explícitamente que una celebración navideña por parte de los navajos debía de ser importada de la cultura estadounidense, esto es, que no podía ser una celebración indígena. Evaluó su propia interpretación como *paradójica*, basada en su idea de que los indígenas “quieren diferenciarse de esa cultura.”

Lo único que considero que acaso pudiese ser relevante para la lectura del texto es recordar las *luchas de los indios por sus tierras y derechos*. Sospecho que la Navidad debe de ser para ellos una celebración *no autóctona*, entendiendo por “no autóctono” *algo que han debido de tomar de la cultura norteamericana*. Esto resulta *paradójico* siendo que, por lo poco que sé al respecto, existe la intención de los indios de *diferenciarse de dicha cultura*. Por tanto, deduzco que las celebraciones navideñas deben de *tener diferencias bastante importantes* con respecto a las que se enmarcan en la cultura norteamericana.

(Victoria, tarea de conocimiento previo, *Desert Wife*).

Ante una pregunta en la tarea de conocimiento previo que requería imaginarse cómo sería una celebración navideña de los navajos, no añadió mayores detalles. Repitió la idea de la influencia de la cultura estándar estadounidense sobre las minorías y enfatizó dos nociones: la asimilación de ambas culturas y la idea de diferencia.

Imagino que las fiestas de Navidad de los navajos habrán *asimilado elementos de la cultura norteamericana*, pero también sospecho que en tales celebraciones se deben de haber *incorporado además rituales y tradiciones típicas de esta tribu*. No puedo suponer demasiado porque desconozco absolutamente el tema e ignoro, entre otras cosas, *la influencia que la cultura norteamericana estándar ejerce hoy día sobre estos grupos minoritarios*; pero sí tengo la idea de que las celebraciones navideñas de los navajos deben de ser *bastante diferentes a todo lo que conozco*.

(Victoria, tarea de conocimiento previo, *Desert Wife*).

Cuadro 7. Conocimiento previo sobre el contenido textual. Navajos.

Generalidades

No sé nada 10

Mención de elementos específicos

Muy diferente a Argentina	3
Importada de Estados Unidos	1
Mezcla de tradiciones	1
No festejan la Navidad	5
Bebida y comida típicas	3
Comida de la naturaleza	1
Fogatas	1
Caza	2
Danzas	6
Música	4
Cantos	4
Sentimiento religioso/espiritual	5
Ofrendas, veneraciones, sacrificios	3
Conversión al cristianismo	3
Politeísmo y paganismo	2
Espíritu festivo	1
Celebración comunitaria	1
Vestimenta especial para la ocasión	1
Sin regalos, pesebre, árbol ni fuegos artificiales	4

Fuente del conocimiento previo

Estereotipo del indígena	1
Ninguna	8
Imposible relacionar los Navajos con indígenas en América Latina	1

Una vez más, a pesar del hecho de que en sus tareas sobre el conocimiento previo todos los participantes, a excepción de Victoria, fueron capaces de imaginar una celebración navideña de los navajos, sólo en una tercera parte de esos lectores se observaron intrusiones de información cultural en torno al esquema navideño en las tareas requeridas. Por el contrario, en sus interpretaciones de este texto, todos utilizaron conocimientos y experiencias familiares, de todo tipo (es decir, no conectadas con la celebración de la Navidad ni por un grupo de indígenas ni en sus propias culturas).

Vuelvo aquí a Beryl con fines ilustrativos. Para comprender este texto utilizó su conocimiento sobre los indios Mapuches en Neuquén (una provincia argentina, la provincia natal de Beryl), es decir, echó mano de conocimiento familiar de tribus indígenas de Argentina. Recurrió luego a algo que le era familiar acerca de los “Borneos” en un intento de comprender la referencia a los navajos que gritaban como piratas. Surgió aquí un problema porque yo no pude comprender lo que Beryl quería decir con este término, y éste se convirtió en uno de los muchos ejemplos de las posteriores conversaciones por correo electrónico que mantuve con estos participantes, mucho después de la finalización de la recolección de datos (seis meses en este caso específico). Beryl me aclaró que ella se refería a los habitantes de la isla de Borneo. Lo que vemos en este extracto no es sólo esta conexión con su conocimiento previo de esta población (otra cultura) sino también la manera en que ella a su vez asoció este conocimiento previo con el canto del gallo en su propia cultura. En otras palabras, en este caso la asociación con este conocimiento familiar en su propia cultura fue indirecta, ya que primero tuvo lugar la asociación con conocimiento familiar de otra cultura, los Borneos. Nótese al final la tendencia a hacer conjeturas, algo a lo que regresaré más adelante. Esta tendencia se materializó en una cadena de *racionalizaciones* (“gritos de los piratas – grito específico de los Borneos – canto del gallo – para indicar que amaneció – relacionado con la naturaleza”).

B.: Y lo de los gritos como de piratas, es porque en un momento decía que... ellos gritaban y parecía, se asimilaba con un grito de piratas pero que era mucho más fuerte.

M.: Sí. ¿Tiene alguna connotación eso?

B.: A mí me parece que debe tener alguna connotación, sé que hay *comunidades como los Borneos por ejemplo que tienen un grito específico para cuando amanece, como si fuera para nosotros el canto del gallo, digamos.*

M.: Claro.

B.: Es un grito específico para indicar que amaneció. Entonces me pareció que por ahí tenía que... debía tener algún contenido relacionado con la naturaleza, me pareció.

(Beryl, entrevista, *Desert Wife*)

8.5.1.1. Resultados de otras investigaciones con respecto al conocimiento previo

Los estudios de Abu-Rabia (1996, 1998) revisados en el capítulo 3 investigaron si el conocimiento previo relevante facilitaba la comprensión textual en lengua materna y segunda lengua. El investigador tomó en consideración dos contextos sociales israelíes, a saber, árabe y judío, para hallar que sus resultados eran consistentes con la teoría de esquemas. El desempeño fue más bajo en los textos que no estaban relacionados con la

cultura de los sujetos, aun cuando ambos, árabes y judíos, habían vivido en el mismo país durante catorce años. Los dos estudios de Abu-Rabia se encuentran entre los pocos que consideran explícitamente el efecto de contextos sociales diferentes sobre la comprensión. Aunque este no era un objetivo específico de esta tesis, estos resultados son relevantes porque, contrariamente a los descubrimientos de Abu-Rabia, he mostrado alguna evidencia de la influencia positiva de la penetración de la cultura estadounidense en este escenario en la comprensión de la celebración navideña que tiene lugar en *Cat's Eye*, semejante a la de los Estados Unidos. Casi todos estos participantes mencionaron en la tarea sobre el conocimiento previo que lo que sabían de una celebración navideña en este contexto provenía de películas, series de televisión y libros. Tess, Enrique Alejandro, Scarlet Rose y Victoria se refirieron específicamente a dibujos animados de TV como *Los Simpsons*, películas como *Mi pobre angelito* y libros como *Cómo el Grinch robó la Navidad*. A pesar de la evidente complejidad del escenario social, étnico, religioso y militar en torno a los estudios israelíes, en nada comparables a este escenario, lo que vale la pena rescatar aquí es el hecho de que aun cuando mis participantes no estuvieran inmersos en el contexto estadounidense (contrastar con los sujetos de Abu-Rabia, árabes y judíos, que habían vivido en el mismo país durante catorce años), la influencia fue observable. Esto puede relacionarse con una larga historia de tensiones entre los Estados Unidos y Argentina en términos económicos, financieros, políticos, ideológicos y militares, enmarcados dentro del discurso del imperialismo (Borón, 2005, 2009; Borón y Vlahusic, 2009). Es claro que esta influencia puede ser susceptible de explorarse en el futuro.

Hollingsworth y Reutzel (1990) mostraron que las actitudes relacionadas con el contenido no afectaron de manera significativa la lectura comprensiva de sus sujetos (de nuevo en un estudio pensado y diseñado con una concepción totalmente diferente de la de Abu-Rabia - como lo he demostrado en el capítulo 3-). Los autores han sugerido que se requiere más investigación en el área de la dimensión afectiva de la comprensión. Esta tesis parece respaldar esta necesidad sobre la base de los resultados descriptos en este capítulo y el siguiente, particularmente aquéllos que se desprenden de la tarea sobre el conocimiento previo y las entrevistas. Estos instrumentos mostraron que los lectores tenían, claramente, diferentes grados de conocimiento previo en relación con los temas de los tres textos (un resultado basado en el sentido común) pero además, que este conocimiento previo estaba atravesado por factores intuitivos y emocionales, conectados muchas veces con experiencias del pasado, que surgieron en las entrevistas o en comunicación personal

conmigo tras la recolección de datos (comunicación que se extendió durante todo el año 2010). Estas asociaciones se me hicieron visibles a mí como investigadora *después* de que hubiera tenido lugar la lectura, pero fueron realizadas por los lectores *durante* la lectura misma, como los propios participantes mencionaron de manera explícita. Por ejemplo, la pérdida de su padre que sufrió Enrique Alejandro durante su adolescencia tiñó su interpretación de la triste celebración navideña en *Mi planta de naranja-lima* y lo llevó a reflejar en su respuesta textual sólo el lado negativo de los contrastes presentes en el texto (rico-pobre, felicidad-tristeza, etc.). Por su parte, Tess percibió que no había experimentado la Navidad en un escenario estadounidense a pesar de haber pasado, de hecho, una Navidad allí con su familia.

8.5.1.2. *Elaboración y distorsión de información cultural*

Por último, a pesar de lo revelado por la tarea sobre el conocimiento previo y las dificultades textuales percibidas como se captan en el subrayado de las partes difíciles en los textos y el cuestionario sobre los fragmentos (que describiré más adelante), un resultado interesante es que la presencia de *elaboraciones* (información de un esquema apropiado o extensiones apropiadas de cada texto desde el punto de vista cultural) y *distorsiones* (información cultural inapropiada) fue inexistente o extremadamente baja (sólo en individuos aislados) (Cuadro 17). Este resultado contradujo mis expectativas, por cuanto yo había anticipado una presencia mucho más elevada, considerando que en la tarea sobre el conocimiento previo los participantes habían manifestado no saber nada acerca de los navajos, muy poco acerca de la celebración de la Navidad en Brasil, y que lo que sabían acerca de la cultura estadounidense-canadiense provenía de libros, películas, dibujos animados y TV (Cuadros 5, 6 y 7).

El estudio de Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979: 10), revisado en el capítulo 3, reveló que los sujetos recordaron más información textual y generaron más elaboraciones culturales apropiadas a partir del “pasaje nativo” y que produjeron más distorsiones culturales del “pasaje extranjero.” Los autores interpretaron estos resultados como indicadores del poder de los esquemas de contenido en la lectura comprensiva. En la misma línea, Rice (1980) demostró que cuando el contenido del texto no se acercó a las normas culturales de los participantes, se generó confusión, al punto de que el material extremadamente ajeno resultó ininteligible. Se observó un marcado proceso de generación

de estereotipos y distorsiones con el fin de adecuar el contenido a las expectativas culturales. Tomados en conjunto, estos estudios, al igual que otros que utilizan las diferencias culturales como variable independiente, han demostrado que los lectores tienen un mejor recuerdo y comprensión de textos de su propio bagaje cultural, es decir, textos para los cuales poseen un esquema de contenido cultural específico, relevante o apropiado. También se observaron resultados similares con respecto a elaboraciones y distorsiones en el estudio de Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004).

Por contraposición, acabo de señalar que uno de los resultados del presente estudio es que la presencia de *elaboraciones* (información cultural de un esquema adecuado o extensiones culturales apropiadas de un texto) y *distorsiones* (información cultural inapropiada) fue nula o extremadamente escasa (sólo en individuos aislados) (Cuadro 17), independientemente de si los textos utilizados como disparador se consideran “nativos” o “extranjeros” en términos de Steffensen et al. (1979: 10). Dejando a un lado por un momento la dificultad terminológica en torno al uso de las palabras “nativo” y “extranjero” (que he discutido en el capítulo 2), los resultados de esta tesis no respaldan el predominio de elaboraciones y distorsiones como lo hicieron las investigaciones antes mencionadas. Considerando que en las tareas sobre el conocimiento previo estos participantes habían manifestado no saber nada sobre los navajos, muy poco sobre una celebración navideña en Brasil, y que lo que sabían acerca de la cultura estadounidense-canadiense provenía de libros, películas, dibujos animados y TV (Cuadros 5, 6 y 7), parecía razonable esperar que este estudio corroborara estos resultados previos. Sin embargo, no fue así.

Arriesgaría la siguiente interpretación para este resultado. La respuesta podría residir, en los tres casos, en el diseño de investigación. Si se observa, las investigaciones de Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979) y Rice (1980), como casi todos los estudios que he revisado en esta tesis, hicieron uso del protocolo del recuerdo inmediato, o una variante similar, donde el foco estaba en el recuerdo explícito de contenido textual como evidencia de comprensión. Me he extendido en esta tesis sobre la inadecuación de este supuesto (que el recuerdo preciso iguala a la comprensión), he argumentado la necesidad de recurrir a diferentes instrumentos y he propuesto los míos propios, concretamente la respuesta textual, la representación visual y las entrevistas, en el entramado de un diseño de investigación integral y más complejo. Es posible que el requerimiento de reproducir lo que dice un texto tan exactamente como sea posible lleve al lector a elaborar sobre

contenido cultural familiar y distorsionar contenido cultural extraño. La respuesta textual y la representación visual se distanciaron explícitamente del recuerdo (en las instrucciones que recibieron los lectores para realizar las tareas, pero principalmente en su fundamento teórico) y dirigieron la atención a interpretar desde la perspectiva del lector. En el caso específico de las elaboraciones y distorsiones, la clave puede no estar sólo en la cuestión de la familiaridad o la extrañeza sino, y acaso de manera más crucial, en la habilidad del lector de relacionar el contenido textual con su conocimiento y sus experiencias previas (Jeffries, 2001; Van Hell, Bosman, Wiggers y Stoit, 2003), como también en la libertad para responder a este contenido más allá del recuerdo –algo que este diseño de investigación estimuló-. Describo y ejemplifico cuestiones relacionadas a lo largo de este capítulo, y lo hago particularmente bajo los dos primeros enunciados proposicionales (en el abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les era conocido o familiar; la base para comprender la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste).

Cuadro 17. Comportamientos de lectura. Mi planta de naranja-lima, Cat's Eye, Desert Wife

	<i>Mi planta de naranja-lima</i>			<i>Cat's Eye</i>			<i>Desert Wife</i>		
	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>
Elaboraciones		3					1	1	
Distorsiones		1							1
Intrusiones	2	3	4	4	4		1	4	3
Inferencias		5	1	2			1	5	2
Inferencias erróneas	2	1		3					
Información irrelevante		2	2						
Sentimientos inferidos		6	5	5	2			5	3
Sentimientos erróneos inferidos		2	1					2	2
Lenguaje evaluativo		7	4	4	10	3		7	3
Interpretación adecuada		5	6	2	7	6	1	5	2
Interpretación inadecuada	1	6	4	3	4	8		8	2
Racionalización: dos elementos textuales	1	5	4		1	2		2	1
Racionalización: un elemento textual; otro inventado	2	4	3		3	1	3	1	1
Errores explícitos		3	4	3	6	8	5	5	4
Simplificaciones			1						1
Generalizaciones	1	5	6	1	8	5		9	8
Detalles culturales		3	3		2	5		5	6
Citas textuales del fragmento		2	2		2	2		2	1
Reflexión meta-cultural	5			4	5	3	1	1	1
Formulación de preguntas	2						1		
Intertextualidad				1	1				

8.5.1.3. Síntesis del enunciado proposicional 1

Resumiendo, el resultado captado en el enunciado proposicional 1 significa que en el abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les era conocido o familiar. La referencia a conocimiento y experiencia familiares implicó cualquier experiencia o conocimiento familiar que los lectores pusieran en práctica en su comprensión del contenido textual, de sus propias culturas o de otras, y de disciplinas y temas variados. A los fines de esta tesis, he diferenciado este conocimiento del término técnico *intrusión*, que he reservado exclusivamente para el conocimiento y la experiencia previos de la Navidad.

8.5.2. La base para la comprensión de la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste

Subyacente al hecho de que los participantes recurrieron a su conocimiento previo y familiar para interpretar la otredad existió un proceso constante de comparación y contraste. Básicamente, todos los lectores compararon y contrastaron las diferentes realidades culturales presentes en los textos con la suya propia a través de comparaciones, analogías, metáforas y otros recursos lingüísticos. Por ejemplo, muchos se refirieron explícitamente al contraste entre la celebración comunitaria en el texto de los navajos y la celebración familiar en sus propias culturas. Ya describí en la sección anterior que la tarea de conocimiento previo de Scarlet Rose sobre los navajos introducía contrastes entre una celebración navideña de los navajos y la Navidad en su propio escenario mediante el uso de negaciones (“No imagino *ningún* arbolito de Navidad *ni* fuegos artificiales”).

Otras veces los lectores exploraron similitudes. Por ejemplo, Yanina rescató el hecho de que los navajos iban vestidos con sus mejores ropas, de manera muy similar a como lo hacía ella misma en su propia cultura:

M.: (Pausa) Los navajos están vestidos con sus mejores ropas. ¿Cuál es la importancia de eso?

Y.: Y... para mí es importante porque casi siempre que pensamos en.. en los navajos o en otros indios, nos.. bah, yo no sé bien cómo ellos viven la Navidad u otras festividades, y me parece interesante, además muestra cómo son *que se vistan con sus mejores.... con su mejor ropa en esa ocasión como por ahí lo hacemos nosotros también.*

(Yanina, entrevista, *Desert Wife*)

A continuación, el diario de reflexión y la entrevista sobre el texto en español por parte de Tess ejemplifica, de manera uniforme, este proceso de comparación y contraste. Tess era consciente de que estaba comparando y contrastando y lo mencionó explícitamente en su diario de reflexión (“por comparación con nuestra propia cultura”). Ella recurrió a su conocimiento sobre los Reyes Magos en su propia cultura para comprender la costumbre de colocar las zapatillas para recibir un regalo.

Me parece que con los elementos que da el texto y por comparación con nuestra propia cultura podemos inferir lo no dicho o reconstruir cómo es la celebración de la navidad que se narra. Lo no dicho sería el “background” de información que el autor puede dar por supuesto, por considerarlo parte del conocimiento compartido con el lector.

Podemos inferir que los niños tienen que dejar sus zapatos para que le dejen los regalos. Aunque no hacemos acá lo mismo, podemos entenderlo porque tenemos esa costumbre en el día de Reyes.

(Tess, diario de reflexión, Mi planta de naranja-lima)

Señaló entonces la dificultad que las personas de diferentes orígenes podrían encontrar para comprender esta costumbre de las zapatillas, y consideró que los puntos en común entre las culturas latinoamericanas y muchas tradiciones católicas le permitieron a ella (y a otros con orígenes similares) acercarse más al texto.

Seguramente para lectores de otros orígenes el texto resultaría mucho más difícil. Si pensamos que hay una historia común entre las culturas latinoamericanas y muchas tradiciones católicas comunes, lo cual nos acerca al texto y probablemente no sería así para otros pueblos.

(Tess, diario de reflexión, Mi planta de naranja-lima)

Cuando le pregunté durante la entrevista qué quería decir con la expresión “lectores de diferentes orígenes,” Tess se embarcó en una reflexión sobre términos como *origen*, *cultura*, *país* y mencionó que había pensado en gente de culturas diferentes, sobre todo de culturas remotas. La idea clave era que la Navidad puede ser un punto de contacto entre personas de diferentes culturas porque ésta es una tradición extendida al menos en América, a pesar de las diferencias en su manera de celebrarse en cada caso. Obsérvese una vez más que ella era explícitamente consciente de que estaba comparando (“Se puede comparar por lo menos”). Realizó la conexión intertextual con *Cat’s Eye* (enunciado proposicional 2 en el capítulo 9), señalando que en este texto Banerji no tenía base para la comparación (“No tienen con qué comparar”).

M.: En culturas.

T.: Pero bien remotas, porque *la Navidad dentro de todo me parece como algo bastante extendido, por lo menos en todo América*, entonces tiene que ser algo *bien remoto*. Por eso no sabía bien si poner "culturas", porque *puede ser de otras culturas diferentes pero que coincidan en eso, en cómo festejan la Navidad o... y que lo entiendan igual, aunque no sea exactamente lo mismo*.

M.: A vos, eso ¿qué motivó este comentario, el hecho de las zapatillas?

T.: (Pausa) *Sí, por ejemplo, y que no es exactamente lo mismo como se dejan los regalos... pero la idea es más o menos la misma*.

M.: Hm.

T.: *Se puede comparar por lo menos, no es tan distinto como para que no haya...*

M.: Y vos estás pensando en alguien que no conoce la Navidad.

T.: Claro, por ejemplo *en el texto anterior, que hablaba del indio, directamente no tienen esa celebración*.

M.: Entiendo.

T.: *No tienen con qué comparar*.

(Tess, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

8.5.2.1. La dificultad para descentralizarse condujo a generar estereotipos

En ocasiones, este proceso de comparación y contraste reveló la dificultad de los participantes para distanciarse de sus propias posiciones y comprender la otredad desde el punto de vista del Otro. Esta dificultad para descentralizarse condujo a la generación de estereotipos. Por ejemplo, Tacuara dijo que la gente pobre es ignorante y tiende a convertirse en delincuente. En la misma línea, Luz sostuvo que el concepto de Papá Noel es menos sólido en los pobres precisamente a causa de su pobreza. Scarlet Rose se refirió al estereotipo de la cena de Navidad de la familia estadounidense (con el énfasis en que todos deben ser estadounidenses). Tess describió a los hindúes como humildes y recatados. Algunos lectores percibieron a todos los navajos en general (es decir, no al grupo descrito en el texto) como sucios (a partir del episodio del lavado de los platos), desconfiados (a causa de una larga historia de dominación y guerras) o codiciosos (porque tomaban más de lo que necesitaban). En una parte de la entrevista, Tess explicó el pensamiento detrás de estas *generalizaciones*:

M.: Cuando ponés: "Las personalidades de los indios...", de los "indios", ¿querés decir de la India o de los indígenas?

T.: De la India.

M.: De la India. "Como una humildad y recatamiento" "¿Por qué pensás que es posible generalizar?", te pongo yo. ¿Por qué son los hindúes, o por qué asociás a los hindúes con la *humildad y el recatamiento*?

T.: *No sé, me pareció...*

M.: Está bien, yo te pregunto...

T.: No sé, es que... como *en el texto él se presenta más como indio que como persona individual, me parece que todo lo que se dijera de él se aplicaba... desde la mirada del texto para la familia se aplicaba a toda la población de la India, en general. Él estaba representando a su cultura.*
(Tess, entrevista, *Cat's Eye*)

Tess tomó explícitamente a Banerji como un representante de la gente de la India, como un representante de su propia cultura. Fácilmente generalizó diciendo por ejemplo que los hindúes son humildes y recatados, aunque no fue capaz de poner en palabras su fundamento para esta afirmación en la entrevista. En este punto es relevante mencionar que alrededor de la mitad de los participantes generalizaron el contenido cultural del texto en español en la respuesta textual y la representación visual del modo en que lo hizo Tess, elevándose el número a la mayoría en la respuesta textual de los otros dos textos y en la representación visual de *Cat's Eye* (Cuadro 17).

Es de hecho interesante el caso de generación de estereotipos por parte de Tacuara que utilicé antes como ejemplo. Digo que es interesante porque aun cuando en su respuesta textual describió la sociedad reflejada en el texto en español como “desposeída y atrasada,” argumentó, tanto en la propia tarea como en la entrevista, que no tenía la intención de que su interpretación fuese tomada como estereotipada; y cuanto más se embarcaba en este argumento durante la entrevista, más claro se volvía cuán inconsciente era de que su interpretación era prejuiciosa y peyorativa en este sentido específico.

El texto retrata a modo de sinécdoque (La sinécdoque es una licencia retórica mediante la cual se expresa la parte por el todo) a toda una sociedad o al menos una clase de ella (clase baja). Digo “a modo de sinécdoque” porque es a través de una situación puntual (la navidad) y de un grupo (una familia) que la historia representa a un colectivo más amplio.

Yo calificaría a la sociedad, cultura retratada como desposeída y atrasada. En cuanto a este último adjetivo (“atrasada”), *no lo uso en un sentido peyorativo, sino más bien Hegeliano, por así decirlo.* Es decir, según la teoría del absoluto Hegeliano uno puede calificar a una cultura como más o menos atrasada según el grado de autoconciencia alcanzado (entendiendo como autoconciencia la idea de pensarse como ser humano libre, y demás). Teniendo estos conceptos presentes y considerando el fuerte peso que los aspectos “milagrosos” y “religiosos” tienen en el texto, teniendo en cuenta eso es que digo “atrasado”. Por ejemplo, al final del texto Zezé se levanta de la cama y cuando le preguntan adónde va, dice: “a poner mis zapatillas del otro lado de la puerta...a lo mejor sucede algún milagro”. A mi juicio, tanto este fragmento, como otros que tratan de justificar la ausencia de regalos y comida atribuyendo esta carencia a la falta de bondad en la persona, esos fragmentos para mí, *muestran lo sometida que está esa cultura. Sometida y hundida en la pobreza y la ignorancia. Ignorancia no en un sentido peyorativo, sino haciendo referencia a que ignoran que si están siendo castigados terrenalmente no es ni dios ni Jesús el verdugo. Digo despojados también porque se retrata en la historia la pobreza naturalizada.*
(Tacuara, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

Tacuara comenzó poniendo en evidencia su conocimiento literario en su comprensión de otra cultura (enunciado proposicional 2 en el capítulo 9), proveyendo una definición de sinécdoque (“La sinécdoque es una licencia retórica mediante la cual se expresa la parte por el todo”). Luego explicó en qué sentido este texto era una sinécdoque desde su punto de vista: “Digo “a modo de sinécdoque” porque es a través de una situación puntual (la navidad) y de un grupo (una familia) que la historia representa a un colectivo más amplio.”

El resto de su respuesta textual (concretamente la mayor parte de ella) se centró en su descripción de la sociedad reflejada en este texto como “atrasada y desposeída.” Aquí puso en juego su conocimiento familiar de la filosofía (por ejemplo, Hegel), ejemplificando una vez más el enunciado proposicional 1 (En el abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les era conocido o familiar). Este conocimiento era muy detallado, sofisticado y complejo en términos de las nociones presentadas: “según la *teoría del absoluto Hegeliano* uno puede calificar a una cultura como más o menos atrasada según el *grado de autoconciencia* alcanzado (entendiendo como autoconciencia la idea de *pensarse como ser humano libre*, y demás).” Luego hizo una *racionalización* conectando el fuerte componente religioso en el texto con su evaluación de esta sociedad como atrasada: “considerando el fuerte peso que los aspectos ‘*milagrosos*’ y ‘*religiosos*’ tienen en el texto, teniendo en cuenta eso es que digo ‘*atrasado*.’” Proveyó además un ejemplo, el único ejemplo específico del texto (el episodio de Zezé que pone las zapatillas del otro lado de la puerta en espera de un milagro), lo marcó claramente y citó literalmente del texto utilizando comillas (“Por ejemplo, al final del texto Zezé se levanta de la cama y cuando le preguntan adónde va, dice: ‘a poner mis zapatillas del otro lado de la puerta...a lo mejor sucede algún milagro’”).

Tacuara dedicó la última parte de su tarea a proporcionar una *evaluación* del fragmento. Argumentó que textos como éste, que igualan la pobreza y la falta de regalos con la falta de bondad en la gente, revelan la ignorancia de la cultura en cuestión. Obsérvese la *generalización* al referirse a una cultura en su totalidad como ignorante y sometida: “A *mi juicio*, tanto este fragmento, como otros que tratan de *justificar la ausencia de regalos y comida atribuyendo esta carencia a la falta de bondad en la persona*, esos fragmentos para mí, *muestran lo sometida que está esa cultura. Sometida y hundida en la pobreza y la ignorancia.*” Sin embargo, nunca mencionó textos similares que en su opinión hicieran lo mismo. Una vez más se protegió diciendo que esta referencia a la ignorancia no era

peyorativa (“Ignorancia *no* en un sentido *peyorativo*”). Concluyó luego con una referencia a la naturalización de la pobreza (“se retrata en la historia *la pobreza naturalizada*”), que queda sin fundamentarse.

Quizás el punto más importante de la respuesta textual de Tacuara es la visión estereotipada y tendenciosa que proyectó de los pobres y los desposeídos, como así también la intrincada y racionalizada línea de argumento para respaldar su posición hacia el contenido textual. Lo que Tacuara pasó por alto es que detrás del posible cuestionamiento religioso en el texto, lo que los adultos en la familia de Zezé intentaban hacer era ofrecer a los niños una explicación inocente para su situación general de pobreza. Su interpretación podría haber diferido si se hubiera puesto por un segundo en el lugar de alguno de estos adultos; pero no lo hizo, y en cambio juzgó el contenido textual desde su propia perspectiva, lo cual tuvo como resultado esta interpretación parcial y estereotipada. Además, el hecho de que en realidad Zezé era consciente de su situación y tomaba una actitud crítica con respecto a ella (revelada precisamente en sus continuos cuestionamientos de esa realidad en su interacción con los adultos) pasó inadvertido para Tacuara. Esta lectora tenía la tendencia de proporcionar interpretaciones prejuiciosas y parciales, como se revela por el hecho de que a la mayoría de sus tareas basadas en los tres textos se les asignó un nivel 3 en el *Modelo de Comprensión Cultural* – un nivel que captaba este tipo de abordaje - (véase Cuadro 19 en el enunciado proposicional 5 en este capítulo).

8.5.2.2. *Toma de perspectiva en la comprensión cultural*

De la misma manera en que muchas veces el proceso de comparación y contraste reveló la dificultad de los participantes para distanciarse de sus propias posiciones y comprender la otredad desde el punto de vista del Otro (lo que condujo a la generación de estereotipos, como acabo de mostrar en la sub-sección anterior), otras veces el proceso de comparación y contraste llevó a la adopción de diferentes perspectivas en la comprensión de otra cultura. Éste fue el caso de Victoria y su desarrollo del tema de la dominación en su respuesta textual, su representación visual y su entrevista basadas en el fragmento de *Desert Wife*. Analizo y ejemplifico esta idea de dominación más adelante en este capítulo (enunciado proposicional 3), en particular sobre la base de su respuesta textual y su representación visual. A lo que me gustaría dirigir la atención ahora es a la cuestión de la

perspectiva, especialmente al modo en que surgió en la entrevista como una manera de respaldar lo que las tareas anteriores, respuesta textual y representación visual, habían revelado.

Victoria era consciente de a quién pertenecía la perspectiva reflejada en el texto, y la señaló explícitamente. No sólo eso, sino que además brindó detalles sobre la perspectiva que San Chee, la narradora, adoptaba en su descripción de los navajos, con reflexiones acerca del hecho de que era una *outsider*, una observadora externa, y que era además una participante, aunque no una participante verdadera o genuina en algún sentido. La cuestión de la objetividad apareció en el supuesto de que la narración de San Chee no era neutral (“*de ahí la importancia del juicio que ella pueda tomar de esto*, porque quizás para muchos va a ser el único contacto con la cultura navaja que tengan”). A pesar de estas reflexiones, Victoria consideró que el texto ofrecía una narración relativamente objetiva de los navajos, independientemente de la inevitable subjetividad con que la narradora los observaba. Nótese la tendencia general de Victoria de respaldar sus afirmaciones con citas directas del texto (marco estas citas con subrayado).

M.: ¿Cuál era la “cultura local”?...

V.: La cultura local en aquel texto era la cultura del narrador, es decir, el *punto de vista del narrador del texto*.

(...)

M.: Hablás también de introducir... que "la narradora quiere introducir al lector a las costumbres navajas."

V.: No, lo que quiero decir con eso es que *si el lector desconoce, como me pasa a mí, las costumbres navajas, las vemos a partir de los ojos de la narradora*.

M.: Hm.

V.: O sea, *de ahí la importancia del juicio que ella pueda tomar de esto*, porque quizás para muchos va a ser el único contacto con la cultura navaja que tengan.

M.: Sí, pero *también decís que hay cierta objetividad*.

V.: *A eso voy*.

M.: O sea que *es una buena lectura, o una buena introducción*.

V.: A eso voy, exacto, o sea, incluso ahí está la conclusión, donde ella dice: "No hay nada frío, ni nada solemne, ni nada acartonado, nada almidonado en esto, la gente es feliz, son gente amable..." O sea, si bien el aspecto... Por eso digo que me parece que *está narrado con bastante objetividad, dentro de lo que no puede evitar...*

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

Surgió mucha discusión sobre esta cuestión de la objetividad y la inevitabilidad del prejuicio y la subjetividad en el acceso a otra cultura. Victoria empleó la idea de que San

Chee aprendió de las mujeres nativas como evidencia de la objetividad de la percepción que la narradora tenía de los navajos:

M.: Y relacionado con esto, mi pregunta es, ¿existe... o vos ves de parte de la narradora una visión peyorativa o denigratoria de los indios por racista?

V.: En ciertos casos... no sé si denigratoria, sí veo quizás algo condescendiente, y sí veo... Digamos... A ver, veo *una objetividad bastante marcada* a pesar de... veo... incluso ahí abajo pongo que hay un *interés incluso de aprender* de la cultura aborígen, esa cosa de... O sea, veo que está *bastante objetiva* la cuestión. Lo que sí creo es que *hay cosas que quizás no pueda evitar*.

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

Nótese cómo Victoria generalizó sobre la base de este fragmento (que Estados Unidos está dominando al mundo) y cómo simultáneamente extendió su posición ideológica hacia los Estados Unidos como país dominante. La cuestión de la inevitabilidad de ciertas actitudes y conductas que Victoria había explorado antes exclusivamente en conexión con San Chee aparecen aquí relacionadas con un país específico, los Estados Unidos.

M.: Ella.

V.: Ella [San Chee]. O sea, quizás como prototipo de *una cultura* que está dominando justamente, y que *domina no solamente al aborígen sino que casi como que al mundo*, digamos...

M.: Sí.

V.: *Quizás no puede evitar esa actitud de dominador, ¿no?, de... o de conquistador dondequiera que pongo el pie*.

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

La reflexión sobre el episodio de las bolsas de dulces llevó a Victoria a hacer hincapié en la universalidad de ciertas prácticas culturales, siendo una de ellas, en su opinión, esta idea de que uno toma más de lo que necesita cuando otros no están mirando. Más específicamente, argumentó que mucho de la cultura de la narradora se basa en este precepto. A través de esta generalización, ella estaba naturalizando su propia visión de la cultura estadounidense. Aquí a Victoria parece habersele pasado por alto el hecho de que el texto no era contemporáneo de su tiempo, y que de hecho San Chee podría no haber tenido esa visión negativa de su propia cultura. Vemos aquí los propios prejuicios y parcialidades de Victoria puestos en acción. Resulta interesante y eficiente el uso de un proverbio para captar esta idea compleja (“está mirando la paja en el ojo ajeno y se olvida de la viga en el propio”). Nótese una vez más las vacilaciones, reveladas en sus elecciones lingüísticas (en negrita en el extracto) cuando le señalé cuán fuerte era su idea.

M.: Entiendo. (Pausa) Acá marqué: "Su cultura no queda excluida", pero no sé dónde lo veo...

V.: Eso está donde yo hablaba del aspecto negativo de este episodio de los niños tomando las bolsas de dulce.

M.: Ah, sí.

V.: Yo pongo que se pasa por alto, es decir, *la narradora de nuevo parece olvidar*, en un punto de vista casi... **casi como... no sé** si condescendiente **o hasta... hasta negativo** de ese aspecto de la cultura navaja, parece olvidar *que su cultura, mucho de su cultura se basa en esa cosa de hacer o de tomar lo que el otro no ve que le estoy tomando. O sea, si es que...*

M.: Eso es fuerte, lo que estás diciendo.

V.: **O sea**, lo planteo desde el punto de vista de que está... **o sea...** lo está... digamos, la narradora lo está poniendo desde el punto de vista de "ellos, lo que hacen, mirá, ellos están... cuando nadie los ve están sacando cosas". Bueno, **sospecho que muy sutilmente, si mis sospechas son ciertas y... y la voz narradora se inserta en la cultura norteamericana típica...**

M.: Sí, es así.

V.: Eh... **sospecho, bueno, que...** que hay una... **o sea...** hay una omisión de una información... **no sé si** deliberada o **quizás** porque no está mirando... *está mirando la paja en el ojo ajeno y se olvida de la viga en el propio, una cosa así.*

M.: Claro, claro, entiendo.

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

El siguiente extracto muestra la tendencia de Victoria a naturalizar acciones y conductas como si fuesen universales, en particular en algo tan delicado como el robo. El punto es fuerte porque ella habló de la idea de sacar ventaja como "intrínseca de la naturaleza humana," más allá de las atenuaciones con que intentó suavizar esta afirmación ("No me atrevería a generalizar porque sería por ahí ser injusto con quienes no lo hacen"; "Digamos, *no todo el mundo*"). Atenuar el impacto de sus afirmaciones de este modo fue una característica de Victoria a lo largo de sus tareas, como lo nuestro en este capítulo. Cabe mencionar el cambio a pronombres y referencias en primera persona del plural para incluirse ella misma en su generalización (en negrita en el siguiente extracto). Su afirmación se volvió aquí incluso más general porque se refirió a acciones en general (no necesariamente a robar o sacar ventaja) ("no creo que **todos podamos** decir que **nuestras** acciones a solas sean las mismas que **nuestras** acciones cuando **nos** están mirando"). Además, vemos aquí su habilidad para poner una conducta (en este caso, sacar ventaja) en perspectiva de manera crítica, examinarla, y verse a sí misma como exponente de esta cultura (lo que se refleja en este uso de pronombres y referencias en primera persona del plural que acabo de señalar). En otras palabras, sus ángulos de visión de un episodio, concretamente el de las bolsas de dulces, fueron múltiples e involucraron la contemplación de las acciones de los navajos desde el punto de vista de un *outsider*, pero también la de

sus propias acciones desde la distancia (la posibilidad de que ella también sacara ventaja bajo ciertas circunstancias).

V.: Creo que es una *cuestión universal*, creo que *todo ser humano* hace un poco eso, ¿no? O sea, mientras lo dejen tomar ventaja quizás lo haga. *No sé si todos, pero una... una gran parte del género humano...*

M.: Una universalidad ves ahí.

V.: Sí, casi... Casi. No me atrevería a generalizar porque sería por ahí ser injusto con quienes no lo hacen, pero... sí creo que es *una cuestión casi, casi intrínseca de la naturaleza humana*, esa cosa de: "No me miran..." Digamos, no todo el mundo... *no creo que todos podamos decir que nuestras acciones a solas sean las mismas que nuestras acciones cuando nos están mirando, por ejemplo.*

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

Una vez más, lo que los datos mostraron fue la confluencia de los factores que menciono en este capítulo en permanente interacción, y nuevamente la dificultad para separar y aislar cuestiones con fines ilustrativos (algo que he explicado además en el capítulo anterior).

8.5.2.3. *Síntesis del enunciado proposicional 2*

Resumiendo, el enunciado proposicional 2 se refiere a un proceso constante de comparación y contraste que fue subyacente al hecho de que los participantes recurrieron a su conocimiento previo y familiar para interpretar la otredad. Básicamente, todos los lectores compararon y contrastaron las diferentes realidades culturales presentes en los textos con la suya propia a través de medios y recursos diferentes, como he mostrado en esta sección. En ocasiones este proceso de comparación y contraste reveló la dificultad de estos participantes para distanciarse de sus propias posiciones y entender la otredad desde el punto de vista del Otro. Esta dificultad para descentralizarse condujo a la generación de estereotipos. Otras veces, sin embargo, el proceso de comparación y contraste llevó a la toma de diferentes perspectivas en la comprensión de otra cultura.

8.5.3. *Los participantes mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social*

En el enunciado proposicional 2 en el capítulo siguiente describo ampliamente el hecho de que los participantes pusieron en juego sus conocimientos y supuestos literarios en su comprensión de otra cultura. Menciono aquí este resultado porque en ocasiones este

conocimiento de literatura, estilística y crítica literaria llevó a muchos participantes a dedicar tiempo y esfuerzo a mirar más allá de lo que en apariencia ofrecían los textos utilizados como disparador. No se conformaron con análisis superficiales sino que realmente procuraron encontrar sentidos ocultos e interpretaciones alternativas. Esto no significa que estas interpretaciones fuesen todas adecuadas o motivadas por el contenido textual, como se muestra en este capítulo y el siguiente. Lo que intento señalar aquí es que su conocimiento literario los llevó a inspeccionar los textos en profundidad y seleccionar partes que ellos sintieron que requerían un mayor análisis. Sobre esta base examinaron esas secciones y propusieron interpretaciones que reflejaron la complejidad y profundidad de análisis que mencioné anteriormente. Esto tuvo lugar mayormente en la respuesta textual y en la representación visual, donde los lectores explicaron sus interpretaciones y las respaldaron en detalle.

Esta profundidad de análisis fue también un signo de que los participantes se embarcaron en lecturas críticas de los textos. Casi todos los participantes evidenciaron este elemento de criticidad y reflexión con respecto al contenido textual y mostraron, por tanto, su capacidad de pensamiento crítico en acción. Las tareas de respuesta textual y representación visual trajeron a la superficie la conciencia cultural crítica de estos lectores, que las entrevistas sirvieron para respaldar. Por ejemplo, Beryl cuestionó y criticó lo que ella consideraba una visión materialista de la Navidad y volvió una y otra vez sobre este tema en todas sus tareas. Muestro cómo lo hizo en su respuesta textual en el siguiente capítulo en el enunciado proposicional 1 (Los lectores mostraron conciencia de términos problemáticos relacionados con la comprensión cultural). En su representación visual, mencionó conceptos clave, representados por palabras ("Navidad, felicidad, regalos, comida, prosperidad"), seguidos cada uno de ellos por un signo de interrogación. Le pregunté sobre el sentido de los signos de interrogación en la entrevista y respondió diciendo que esos conceptos representaban concepciones típicas de la Navidad tal como aparecen en las publicidades. Beryl utilizó los signos de interrogación como una manera de mostrar que el fragmento está de hecho cuestionando implícitamente dónde se encuentran la felicidad, los regalos, la comida y la prosperidad en el contexto de Zezé.

M.: "¿Prosperidad?" ¿Por qué con signos de pregunta? Eso era lo que te quería preguntar.

B.: Ah bueno...

M.: "Navidad, felicidad, regalos, comida, prosperidad".

B.: Sí, lo vas a ver quizás ahora también en el segundo. Precisamente porque... o sea... como *uno tiene las concepciones de que en la Navidad... hay alegría, hay abrazos, hay... prosperidad, que son los típicos advertisements que encontrás, ¿no?*

M.: Sí.

B.: Entonces mi pregunta creo que en base al texto, *lo que se pregunta el texto implícitamente es dónde está todo esto.*

M.: ¿Es un cuestionamiento entonces?

B.: *Es un cuestionamiento de dónde se encuentra... no dónde se encuentra presente en el texto sino lo que yo veo que se refleja en el texto.*

(...)

(Beryl, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Cabe observar dos cuestiones adicionales. Una es la conexión intertextual que Beryl anticipó. Ella mencionó que había recurrido también al uso de signos de interrogación en su representación visual de *Cat's Eye*, por la misma razón (“lo vas a ver quizás ahora también *en el segundo*” [texto]). La otra es su clarificación de que de hecho es ella quien encuentra el cuestionamiento reflejado en el texto y no el texto el que se lo revela (“Es un cuestionamiento de dónde se encuentra... *no dónde se encuentra presente en el texto sino lo que yo veo que se refleja en el texto*”). Este comentario es revelador de su conciencia del rol activo del lector en la comprensión y más específicamente, de su conocimiento literario a este respecto (enunciado proposicional 2 en el siguiente capítulo).

Ella reflexionó sobre su propia dificultad con este texto porque no estaba de acuerdo con el aspecto comercial de la Navidad. El hecho de ser atea contribuyó a su dificultad para alcanzar una definición de “a qué se refiere exactamente la Navidad” en su opinión.

B: A mí siempre me costó mucho porque *no entiendo precisamente la festividad de la Navidad*, no... *No entiendo a qué refiere exactamente la Navidad* y me parece *una cuestión totalmente comercial* y no... Si bien estoy bautizada no... *No practico la religión*, no me interesa, entonces...

(Beryl, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Victoria ofrece un ejemplo rico de lectura crítica sobre el texto en español, en particular en cuanto a su contenido religioso, la cual ella misma identificó como lectura crítica en su respuesta textual y en su representación visual. Este breve extracto de su respuesta textual es profundo y complejo, lleno de conceptos significativos. Identificó la perspectiva desde la que se presenta este “cuestionamiento quasi teológico,” concretamente la de los niños. Nociones complejas como falta de recompensa, bondad e injusticia divina se comprimen en una oración (“*aparente* falta de recompensa a la bondad y la *aparente* injusticia divina”). Obsérvese la naturaleza tentativa de su afirmación, reflejada en el uso del

adjetivo “aparente.” Nótese que ella supuso que puede haber una comprensión total de este texto (“*plena* comprensión de este texto”), y manifestó lo que en su opinión se necesita para esta comprensión “total”, básicamente conocimiento, tanto de ciertos aspectos culturales relacionados con la Navidad como sobre su sentido más profundo, el religioso (más allá de la concepción de la Navidad como una mera reunión familiar). De nuevo, el uso del negativo en “*no es sólo una reunión familiar*” refleja el supuesto de que su lector tendría esta visión.

Se añade aquí un *quasi cuestionamiento teológico*, planteado con absoluta inocencia por los más pequeños de la casa, sobre la aparente falta de recompensa a la bondad y la aparente injusticia divina (...) Para la lectura y plena comprensión de este texto es importante conocer *ciertos aspectos culturales concretos relacionados con la Navidad y sus usos, comidas y tradiciones*, pero es incluso más imprescindible comprender que la Navidad *no es sólo una reunión familiar*, porque las *disquisiciones quasi teológicas* de algunos de los personajes apuntan precisamente a *la parte subyacente y más profunda de esta fecha*.

(Victoria, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

En su representación visual aparecen los mismos conceptos, junto con otros nuevos como la resignación y la decepción. También está presente el contraste pobreza-riqueza (“Reflejo del *nivel económico-social de la familia*, contraste con la *riqueza* en que viven otros”). Aquí ella mencionó explícitamente la posición crítica sobre la Navidad ofrecida por el texto, desde una perspectiva social. Añadió su propia interpretación en cuanto a que esta visión crítica social se centra alrededor de la injusticia de la desigual distribución del dinero (“*Crítica social a la injusticia del dinero mal distribuido*”), una injusticia que es agravada en su opinión por el hecho de que los protagonistas son niños.

1. Diálogo entre Zezé y Totoca, *cuestionamiento sobre la bondad del Niño Jesús, justicia o injusticia de la falta general de regalos*. Aparentes ventajas de la *resignación*, que evita *decepciones*. Reflejo del nivel económico-social de la familia, contraste con la riqueza en que viven otros. *Crítica social* a la injusticia del dinero mal distribuido. *Niños* como protagonistas, *mayor sentimiento de injusticia*.

(Victoria, representación visual, *Mi planta de naranja-lima*)

En el extracto de la entrevista que se centra en las partes anteriores de la respuesta textual y la representación visual, Victoria recalcó que estas tareas ofrecen su propia lectura del texto, no necesariamente el sentido que el texto busca transmitir -otro ejemplo del conocimiento literario de esta lectora (enunciado proposicional 2 en el capítulo siguiente) y

de su conocimiento sobre la comprensión en general-. Mencionó explícitamente, además, que el contraste del texto debía tener una función.

M.: ¿Y esto de la crítica social? Luego de todo eso ponés: "Contraste con la riqueza que viven otros, crítica social a la injusticia del dinero mal distribuido.

V.: Sí...

M.: ¿Es un texto que tiene este propósito?

V.: Yo no.. o sea, *no sé si el propósito del texto...* yo tendría que releer el... es decir, *lo estoy tomando de nuevo de mi lectura*. En este fragmento no habría ningún tipo de... digamos, no se ve un propósito, sí se ve una... digamos, *situación de crítica* en cuanto a que se está contrastando... *el contraste tiene que tener una función en el texto*, supuestamente evidente...

M.: O sea que vos podés hacer una lectura crítica social.

V.: Exacto, yo lo que estoy haciendo...

M.: Desde tu punto de vista.

V.: Exacto. *Lo que estoy haciendo es interpretar, digamos, en base a lo que se ve, lo que puede estar intentando el texto*. De hecho toda la obra transcurre en una situación de... no digo de indigencia pero de bastante pobreza.

(Victoria, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

El punto que estos extractos ilustran es que todos los participantes se posicionaron como lectores críticos de todos los textos. Esta criticidad fue motivada por temas diferentes y específicos en cada texto y condujo a reflexiones de este tipo, a través de las cuales los participantes se embarcaron en pensamiento crítico, definido como el pensamiento de nivel más elevado (o el tipo de pensamiento que se regula y controla a sí mismo), que involucra procesos de análisis, síntesis y evaluación (Waters, 2006). Sin embargo, estos lectores fueron más allá del pensamiento crítico en estos términos en pos de una conciencia cultural crítica, o conciencia social crítica, es decir, una criticidad y reflexión conectadas con una dimensión social, con cuestiones de ciudadanía, de humanidad y naturaleza humana desde una perspectiva filosófica, etc.

Temas recurrentes que condujeron a este tipo de respuesta en el texto en español fueron lo religioso (y el cuestionamiento de lo religioso), acompañado de los aspectos relacionados con la pobreza, la injusticia social, la desigualdad socioeconómica, la dominación de las masas, el tomar acción para combatir esta desigualdad (en lugar de aceptarla, como se observa en la explicación de Tacuara de su representación visual en el capítulo anterior) y la crítica hacia el materialismo asociado con la Navidad en sociedades capitalistas. En *Cat's Eye*, los ejemplos de lectura crítica involucraron la manipulación de la Naturaleza con implicaciones sobre las manipulaciones genéticas, disquisiciones acerca de artificialidad y naturalidad en la ciencia, maltrato de animales y asociación con el maltrato de personas (reflejado, por ejemplo, en analogías y contrastes entre pavos y personas), etc.

En el fragmento de *Desert Wife*, los ejemplos giraron en torno al tema de la dominación y la autoridad entre distintas poblaciones, culturas primitivas versus dominantes, animales (por ejemplo Lady Betty, el bulldog) también como representantes culturales (no sólo los humanos). En conjunto, esta profundidad de respuesta se evidenció en la respuesta textual y la representación visual, y fue luego justificada ampliamente en las entrevistas. Todos los participantes ofrecieron análisis de este tipo, en mayor o menor profundidad. Incluyo aquí sólo uno, de Victoria y el texto de los navajos. Nótese una vez más la tendencia de Victoria de respaldar sus afirmaciones con citas directas del texto (marco estas citas con subrayado).

Medianoche.- Final de la fiesta, mención del perro y su aparente desasosiego: “Poor Betty! She didn't get much sleep that night and a hard day she had ahead of her, too. Wild reservation life was no joy to a blooded bulldog like Betty.” *Aparente idea de que incluso los perros tienen ideas culturales que dificultan su adaptación a la vida en “wild reservations”.*

(Victoria, representación visual, *Desert Wife*)

Este extracto de la representación visual de Victoria introduce la noción de que también los animales pueden ser considerados como representantes de una cultura (no sólo los seres humanos). Victoria fue el único lector que hizo esta interpretación. Esto constituyó una lectura del texto tanto crítica como idiosincrásica, porque presentó la visión de que los animales tienen preconcepciones culturales que funcionan como obstáculos a su adaptación a la vida salvaje de reservas como la de los navajos. Obsérvese una vez más la atenuación de esta interpretación mediante el uso del adjetivo *aparente*, en lo que podría tomarse como una estrategia general de Victoria para protegerse del impacto de sus interpretaciones en su lector. En otras palabras, aun cuando sus análisis fueron profundos, complejos y críticos, al mismo tiempo se distanció de ellos pareciendo ser menos asertiva mediante recursos modalizadores de este tipo. Ya he señalado su empleo de recursos similares en otros extractos en este capítulo (véase por ejemplo enunciado proposicional 2).

En la entrevista, vemos que esta interpretación se originó de su sorpresa de que el término “reserva salvaje” hubiese sido utilizado en este fragmento en relación con personas, en este caso los navajos. Ella recurrió a su conocimiento familiar de “la teoría del buen salvaje” (otra instancia del enunciado proposicional 1 al comienzo de este capítulo) y mencionó dos perspectivas, una positiva y otra negativa. Obsérvense las pausas y la naturaleza vacilante de su línea de pensamiento en este punto, en un intento de clarificar, mientras hablaba, la misma idea que intentaba poner en palabras (evidencia de este punto en negrita en el

extracto). El uso de expresiones generales y vagas contribuye también a señalar la dificultad que Victoria estaba experimentando para aclarar sus pensamientos (“la cosa ésta de”... “digamos, siguiendo...” “Es como que”). Esto es algo a lo que volveré en el capítulo 11, en mi abordaje de la importancia de esta investigación, concretamente la referencia a que el mismo acto de escribir y hablar sobre ciertas cuestiones generó pensamiento adicional sobre las mismas.

M.: Tu referencia o tu mención a que los perros... los perros y las ideas culturales...

V.: Exacto, porque se plantea lo de Lady Betty.

M.: Sí.

V.: Que *en realidad me llamó la atención porque* habla de una "wild reservation". "Wild", el término "*wild*", *en este caso, refiriéndome a seres humanos... o bien* tiene la cosa ésta de... digamos, siguiendo... **no sé**, *la teoría del buen salvaje, ¿sí?*, **si se quiere, o siguiendo quizás la... digamos, puede** tener un aspecto positivo **como de** naturaleza, o un aspecto negativo como es el que creo... Es como que estamos... poniendo en una... **No sé**, estamos en una reserva natural donde tenemos animales en peligro de extinción. Es decir, voy a esa cuestión, **¿no?**, de... y **hasta qué punto** en este caso se muestra a un perro hasta más civilizado que... que el salvaje. **O sea...**

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

Victoria incorporó además su conocimiento de que en una reserva uno puede encontrar animales en peligro de extinción – algo que no estaba explícitamente mencionado en el texto - (“estamos en una *reserva natural donde tenemos animales en peligro de extinción*”). Concluyó esto con una *interpretación inadecuada* (es decir, no necesariamente motivada por el contenido textual) de que un perro es más civilizado que el salvaje (“en este caso se muestra a un perro hasta más civilizado que... que el salvaje”). Nótese el uso del artículo definido “*el* salvaje.” No es claro a quién se refería, quién era el salvaje en su opinión, y sobre qué base ella sacó esta conclusión. No está claro, aun cuando citó una línea del texto (subrayada en el extracto) como supuesta evidencia de su anterior argumento de que Lady Betty tiene consciencia cultural (“el perro tiene noción cultural”).

M.: Sí.

V.: **O sea**, el perro es el que... "Uy, *el perro tiene noción cultural, pucha, no puede dormir a la noche porque mirá todo lo que le pasó durante el día...*" No es... habla... sobre todo por la última frase, que dice **algo así como**: "Wild reservation is no joy for a dog".

M.: Sí.

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

En esta parte final del extracto, el argumento de Victoria pareció desdibujarse, presentando una perspectiva totalmente idiosincrásica, un análisis de su anterior *interpretación inadecuada*. Esta idea es la de que un perro puede estar habituado a una determinada cosa (“*una cierta cosa*,” nótese el lenguaje vago, ¿qué cosa?) y luego perder este hábito, y de que hay perros de campo y perros de ciudad. En medio de este complejo argumento, invitó a su lector a unirse a su interpretación utilizando el adverbio *evidentemente* - en una interpretación que está lejos de ser evidente y cuya comprensión requeriría muchísimo esfuerzo por parte del lector-. Todo lo anterior fue motivado por una oración del texto, concretamente que “wild reservation is no joy for a dog.” Marco nuevamente la evidencia de las vacilaciones en negrita y citas del texto en subrayado.

V.: Es decir, me refiero a que **quizás... no tanto... o sea**, el perro **puede** estar *acostumbrado a una cierta cosa y bueno, perder la costumbre*, pero evidentemente en este caso se habla de que “wild reservation is no joy for a dog”. ¡Epa! **O sea**, ¿qué hablamos, *de perros de ciudad y de perros de wild reservation?*

M.: Está bien.

V.: A eso voy, a los perros como representantes culturales también, **¿no?**
(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

En todos los casos, el esfuerzo de interpretación de Victoria comenzó con algo que llamó su atención de una manera u otra. He mencionado en los capítulos 2 y 4 que esta cuestión de identificar u observar algo como diferente por cualquier motivo constituye el primer paso en la comprensión cultural. El nivel 1 en el *Modelo de Comprensión Cultural* representa este primer paso. En este ejemplo, ella expresó su sorpresa ante los aspectos que identificó como diferentes en términos explícitos mediante el uso de frases específicas (“en realidad *me llamó la atención*”) y de interjecciones informales y coloquiales, algunas veces con signos de exclamación (“Uy”, “*pucha*,” “*¡Epa!*”).

En el texto de los navajos, el tema de la dominación fue recurrente para la mayoría de los participantes y constituye un buen ejemplo de la criticidad y reflexión de estos lectores. Resalto en negrita las instancias de duda, recursos modalizadores, modalidad, lenguaje tentativo y lenguaje vago y general en los siguientes extractos - usos que he explicado antes-. Estas instancias son reveladoras de la decisión de Victoria de no tomar completa responsabilidad por sus interpretaciones, es decir, ha decidido presentar sus interpretaciones y luego atenuarlas, o distanciarse de ellas por medio de estos recursos. El tema de la dominación es explorado mediante la dicotomía “cultura estándar” versus “grupo minoritario,” recurrente en todo el extracto. También está presente la noción de

integración, evidenciada en el contraste *terreno ajeno – propio territorio*. La dominación proviene, en opinión de Victoria, del hecho de que la narradora intenta dominar en un territorio que no es su tierra nativa o, en otras palabras, en la reserva de los navajos. Citó el episodio del lavado de los platos como muestra de esta dominación (subrayo citas directas del texto).

Por otro lado, **si mis sospechas son ciertas**, quienes intentan *integrarse* aquí forman parte de lo que **podríamos** considerar “*cultura estándar*” (*norteamericana*), **al menos** en relación a la *cultura del grupo minoritario de los navajos*. **Quizás** por eso, **incluso** en “*terreno ajeno*”, se generan escenas en que **aparentaría** producirse una *sutil dominación* por parte de quienes sin ser miembros de la tribu ni de la celebración que tiene lugar en ella, representan la *cultura estándar*:

Other women I set to peeling onions and potatoes, and very handy they were at it too.

After the meal was over, the women cleaned the soot from the tubs and boiler with sand, while I scalded the spoons and pans. They were willing enough to do it, though they would have gone away and left everything dirty, if I had not suggested the dishwashing. I thought it best they do some little thing for their meal.

Es como si, a pesar de hallarse inmersos temporalmente en otra cultura, *el hecho de pertenecer a la “cultura estándar” concediera ciertos derechos implícitos de dominación, al menos sutil, y obligara implícitamente al grupo minoritario a aceptar el status quo incluso en su propio territorio.*
(Victoria, respuesta textual, *Desert Wife*)

Explicó con más detalle la idea de dominación en una parte de la entrevista, siguiendo las mismas líneas (la dominación es sutil, hay un privilegio implícito de dominación en lo que ella llama la “cultura estándar”). Evaluó el contenido textual usando adverbios como *paradójicamente* y comentó sobre lo que llamó su atención como punto de partida para su interpretación.

M.: Sí. (Pausa) Hablás de dominación, eso es muy interesante.

V.: "Dominación", me refiero a que en un momento dado, por ejemplo hay dos casos puntuales...

M.: Sí, los que citás acá.

V.: Los que cito ahí, en los cuales se genera una *sutil situación de dominación* en la cual *el que pone las reglas, o el que intenta ponerlas al menos, es el foráneo, es decir, paradójicamente ellos están en un... insertos en una cultura que no es la suya, y sin embargo están diciéndoles qué hacer.*

M.: Sí.

V.: Es decir, con su cultura, con sus costumbres.

M.: Sí.

V.: *Eso es lo que por ahí me llamó la atención.*

M.: Y ¿por qué los dominados aceptan?

V.:Y claro, o sea, por eso pongo más abajo que habría una suerte de cosa *implícita*, de.. de... quizás *contacto implícito*, ¿no?, en el cual la... la cultura mayoritaria o la *cultura estándar*, en este caso, que podemos llamar *cultura estándar*, tendría cierto privilegio de dominación. Quizás por eso tampoco se genera ese recelo ante... Yo creo que el recelo incluso es... Estoy pensando en el término inglés "take over", o sea, *esa cosa de... de que el foráneo o el extranjero pueda asumir el control*. (Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

El análisis de Victoria en la respuesta textual estaba relacionado con la idea de tomar más de lo que uno necesita. Citó del texto el extracto que retrata a los navajos paseándose con carne cruda bajo sus brazos, puso esto en perspectiva y ofreció una opinión crítica sobre San Chee. Victoria señaló que la narradora no era consciente de que en su cultura la gente también roba. Nótese una vez más la tendencia global de Victoria de respaldar sus afirmaciones con citas directas del texto (las marco con subrayado).

Ciertos factores contemplados desde el punto de vista de la "*cultura estándar*" (cuya mirada, por otra parte, es la que conduce al lector a introducirse en la cultura de los navajos), focalizan en lo que **podrían** considerarse aspectos negativos de la tribu: "What they did not eat at once they were afraid to put down because some one would steal it, so all the evening they strolled about with great raw beefsteaks in their hands." (...) "There was a sort of appreciation in the Navajo, but it was the sort that wanted all they could get from any one who wasn't looking."
La narradora pasa por alto el hecho de que, al menos en este último caso, tampoco su cultura queda excluida de esta conducta negativa.
(Victoria, respuesta textual, *Desert Wife*)

Estos análisis de Victoria son reveladores de una característica de la comprensión cultural en este contexto, la cual es que los participantes en general fueron atraídos o se interesaron por el contenido textual, independientemente de su familiaridad o extrañeza, y no obstante la vaguedad y dificultad del concepto de atracción y/o interés. A pesar del hecho de que estos lectores favorecieron algunos tópicos textuales en lugar de otros en la producción de sus tareas escritas basadas en los tres textos (enunciado proposicional 5 en el capítulo 9), se evidencia en esta tesis que ellos se sentían implicados con el contenido textual. Por contraposición, Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979), Lipson (1983), Rice (1980), Hollingsworth y Reutzel (1990), Abu-Rabia (1996, 1998), Hammadou (1991) y Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) (entre otros, véase capítulo 3) han mostrado el poderoso rol de los esquemas de contenido en la comprensión. Más específicamente, estos investigadores han mostrado que aquellos textos cuyo contenido no se acercaba a las normas culturales de los participantes eran en todos los casos más difíciles para los lectores por múltiples razones. En esta tesis es posible argumentar que los tres textos utilizados

contenían elementos que podrían considerarse sorprendentes o novedosos por cualquier motivo, con lo que no se acercaban a las normas culturales de los participantes, independientemente de su familiaridad o extrañeza cultural.

Permítaseme extenderme en este punto. Incluso la familiar y potencialmente predecible celebración en *Mi planta de naranja-lima* ofrecía una visión diferente de la Navidad a causa de la inclusión de elementos que eran totalmente incongruentes con una celebración típica en Argentina, como por ejemplo el cuestionamiento religioso. Casi todos los lectores manifestaron que la celebración en *Cat's Eye* era extraña a causa de la presencia de Banerji y de los temas de conversación en la mesa de Navidad, entre otros aspectos. Por su parte, la celebración descrita en *Desert Wife* podría haber sido calificada de extremadamente extraña, atípica o anormal, considerando que ninguno de los participantes sabía nada sobre los navajos. Intento enfatizar que vistos desde la línea de argumentación planteada en los estudios revisados en esta tesis, los tres textos utilizados aquí podrían ser considerados como lejanos a las expectativas culturales de estos lectores. Sin embargo, los mundos vívidos, diferentes o inusuales materializados en algunos o todos de los diferentes episodios descriptos en los tres textos condujeron a estos lectores a agudizar la profundidad y el carácter crítico y reflexivo de sus interpretaciones (ver también enunciados proposicionales 2 en el capítulo siguiente y 4 en este capítulo) cuando se enfrentaron con contenido que les resultó confuso por cualquier motivo. Esta profundidad así como el carácter crítico y reflexivo necesitan ser contrastados con los resultados de los estudios antes mencionados tomados en conjunto.

Más específicamente, en el enunciado proposicional 1 en este capítulo mencioné que uno de los resultados de los estudios revisados en el capítulo 3 era la elaboración de contenido cultural familiar y la distorsión de contenido cultural extraño - algo que esta tesis tampoco respalda-. No sólo eso, sino que, por contraposición, esta tesis reveló un análisis profundo, crítico y reflexivo más allá de la elaboración y la distorsión. Ya he argumentado que estas investigaciones tenían falencias metodológicas y teóricas porque explícitamente apuntaban a la exploración del *proceso* de comprensión cultural con un instrumento inadecuado, el protocolo del recuerdo inmediato. Por tanto, es posible que sus fundamentos teóricos y sus diseños de investigación simplemente no permitieran el surgimiento de este tipo de respuesta textual. Desde esta perspectiva, esta tesis constituye un avance sobre tales trabajos previos. Algo similar puede decirse acerca de mi propio cuerpo de trabajo anterior, algo sobre lo que volveré más adelante.

8.5.3.1. *Síntesis del enunciado proposicional 3*

En conclusión, el conocimiento literario de los participantes (por ejemplo, que los textos tienen un mensaje que los lectores deben descubrir) (enunciado proposicional 2 en el capítulo siguiente) los llevó a inspeccionar los textos en profundidad y seleccionar partes que ellos sentían que debían ser analizadas en mayor detalle. Todos ellos se posicionaron como lectores críticos de todos los textos, mostrando elementos de criticidad y reflexividad con respecto al contenido textual. Además, muchas veces fueron más allá del pensamiento crítico en estos términos en pos de una conciencia cultural crítica, o conciencia social crítica, esto es, un carácter crítico y reflexivo conectado con una dimensión social, con cuestiones de ciudadanía, de humanidad y naturaleza humana desde una perspectiva filosófica, etc.

8.5.4. *Los lectores mostraron una compleja habilidad para reflexionar sobre la cultura: Reflexiones meta-culturales.*

En todos los tipos de datos, casi todos los lectores tendieron a incluir una suerte de lo que he decidido llamar *reflexiones meta-culturales*, es decir, reflexiones sobre los aspectos culturales implicados en la comunicación en general, o acerca de prácticas culturales tanto en su propia cultura como en otras. En todos los casos, estas reflexiones fueron motivadas por contenido textual y los lectores hicieron explícita esta conexión. Estas reflexiones meta-culturales estuvieron presentes en todas las tareas y textos, y por consiguiente inciden en todos los enunciados proposicionales en torno a los cuales he organizado la respuesta a la pregunta de investigación en este capítulo y el siguiente. Esto significa que los extractos que he elegido con fines ilustrativos en esta sección sirven simultáneamente como evidencia de otros enunciados proposicionales.

El siguiente extracto de Tacuara muestra no sólo este nivel de conciencia acerca de cuestiones culturales (enunciado proposicional 4 en este capítulo) sino también la habilidad para comparar y contrastar (enunciado proposicional 2 en este capítulo), como también un intento de efectuar una diferenciación entre términos relacionados y definirlos (enunciado proposicional 1 en el capítulo 9). Suscitó la reflexión preguntándole sobre el uso del término “clasista” en su respuesta textual de *Mi planta de naranja-lima*, y esta pregunta estimuló la exploración por parte de Tacuara de aquello a lo que se refiere el concepto de

“clase.” Ella reveló una compleja conciencia cultural en su comprensión de que el concepto de clase social puede trascender fronteras nacionales (revelada en el uso de una negación, en negrita en el extracto) y en su conclusión de que es más probable que se establezcan ciertos vínculos y puntos comunes entre gente de clase social similar en diferentes países (incluso países de diferentes continentes como América Latina y Europa) que entre gente del mismo país pero pertenecientes a diferentes clases sociales.

M.: ¿Qué significa esto de "clasista"?

T.: Ah, no, porque me pareció que...

M.: Vos distinguís entre algo clasista y algo cultural por lo que veo.

T.: Claro, es... una cuestión... es decir, **no sólo decir si es un país de Latinoamérica o no, o un país europeo...** o sea, por ese tipo de definición, y después que dentro también... que *dentro de un mismo... de distintos países, ya sea, un país más desarrollado o no, dentro de esos países también hay una división de clases, y que esa división de clases para mí hace que por ejemplo... eh... una persona de cierta clase social de la Argentina pueda tener más en común con una persona de cierta clase social de Europa que entre dos personas dentro de la Argentina, ¿me explico?* O sea, si yo comparo... a una persona de una familia más acomodada en un... con el otro extremo de la sociedad, tampoco tan extremo pero... o sea, no vayamos a un cartonero pero qué sé yo, una familia precaria, eh... qué sé yo, *por más que vivan dentro del mismo país, van a tener un montón de... van a estar separadas por un abismo de...*

M.: Sí. Sería más fácil para vos comprender... alguien de otro país o cultura pero del mismo...

T.: ...que comparta la misma clase, o sea, tiene por ahí las mismas dificultades... (Tacuara, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

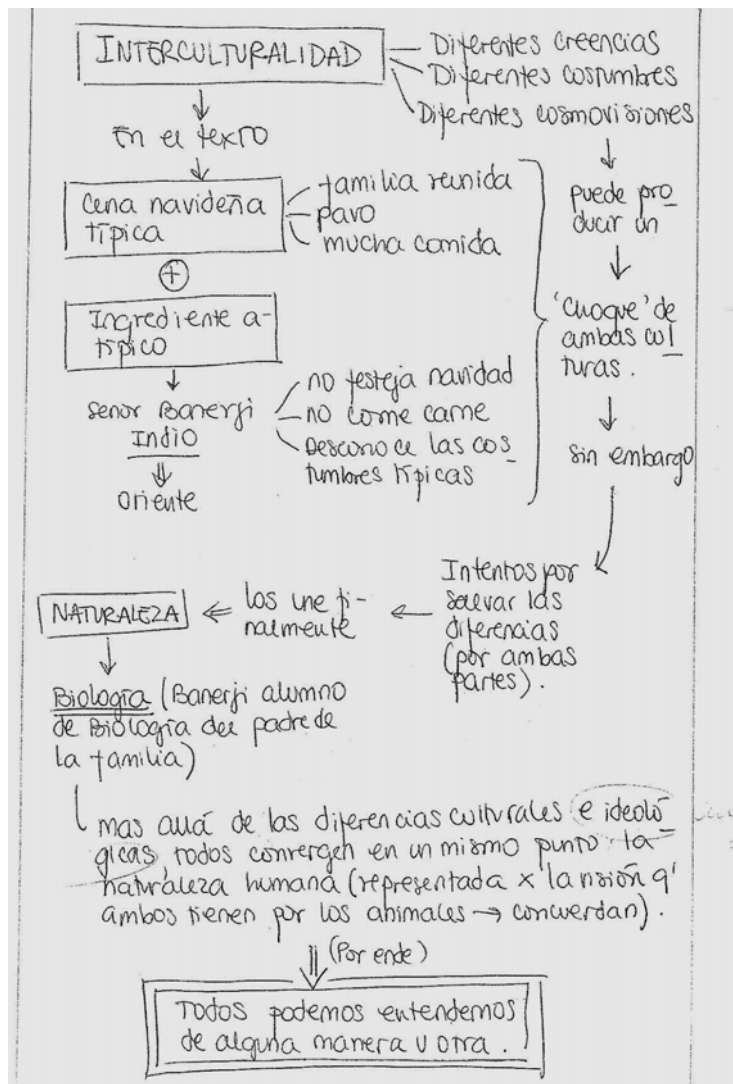
Estas reflexiones meta-culturales fueron ricas y variadas. En conexión con el fragmento de *Cat's Eye*, Beryl cuestionó en su diario de reflexión la verdad y veracidad de lo que la televisión muestra acerca de cuestiones culturales, a raíz de su falta de conocimiento de que la gente en los Estados Unidos come pavo en Navidad y de su suposición de que este era el caso sólo en Acción de Gracias. Lula reflexionó en su respuesta textual sobre cómo cambian los hábitos y creencias entre Oriente y Occidente, ejemplificó esta reflexión meta-cultural con contenido textual y mostró su opinión sobre ella al realizar una *evaluación*: los hábitos y creencias cambian “radicalmente.” La ejemplificación con contenido textual condujo a otra reflexión meta-cultural, concretamente la de que Banerji no sabía cómo rechazar aquello que no quería comer. En este punto Lula recurrió a su conocimiento familiar de las consecuencias sociales que algunas acciones y conductas pueden tener desde un punto de vista cultural: rechazar comida cuando se está invitado a una cena podría resultar descortés en este contexto. Nótese el uso del presente simple para estas reflexiones (con subrayado en el extracto) comparado con el uso de lenguaje tentativo y modalidad en el resto de su respuesta textual (en negrita).

En este contexto de lo que se **podría** tomar como una cena típica, hay un ingrediente atípico: un invitado extranjero. *Pero no es éste un extranjero de occidente, viene del otro lado del hemisferio, del oriente, de la India.*

Hago esta referencia a los hemisferios porque considero que es importante para hacer la distinción cultural. *Las costumbres y las creencias cambian radicalmente una vez que se cruza esa línea invisible que separa el occidente del oriente.* El invitado **puede** que no comprenda algunas de las costumbres propias de la familia con la que comparte la mesa. Se siente incómodo porque inclusive la comida es muy diferente, y **probablemente** *no sepa cómo hacer para rechazar aquello que no desea comer. Quizá, lo más probable en realidad, es que considera que resulta grosero rechazar lo que se le ofrece.”*

(Lula, respuesta textual, *Cat's Eye*)

La representación visual de Lula comienza con la noción de “interculturalidad,” remarcada con bordes, desde donde se identifican las diferencias entre Banerji y la familia (diferencias en creencias, costumbres y visiones del mundo). Estas diferencias conducen a un choque entre ambas culturas. En medio de una “típica” cena de Navidad, Lula mencionó un ingrediente “no típico” (Mr. Banerji de oriente). En esta tarea Lula hizo hincapié en el contacto humano a pesar de las “diferencias culturales e ideológicas” que había mencionado antes. Concluyó con esta idea, que es una reflexión meta-cultural (“todos podemos entendernos de alguna manera u otra”), remarcada con bordes dobles.



(Lula, representación visual, *Cat's Eye*)

Lula expandió entonces estas ideas en la entrevista sobre la base de la noción de choque de culturas que había presentado en esta representación visual y, contrariamente a lo que había expresado en ella, el concepto clave que remarcó a lo largo de la entrevista fue la dificultad para lograr la comprensión genuina entre culturas, como asimismo la imposibilidad de comprensión completa. Esto evidencia el hecho de que el foco de atención (temas prominentes versus temas opacados), descrito en el enunciado proposicional 5 en el capítulo siguiente, cambió en ocasiones entre las diferentes tareas realizadas por el mismo individuo basadas en el mismo texto. Lula restringió su comentario meta-cultural diciendo que “ninguno de los dos va a llegar a saber si lo que está haciendo está bien para el otro o... es decir, qué es exactamente lo que tiene que hacer.”

Remarcó además la importancia de tomar en cuenta al Otro (“Tienen que tener en cuenta qué puede llegar a pensar el otro”). Esta perspectiva se opone a la señalada en su propia representación visual, que era la idea de que la comprensión es posible de una manera o de otra (“todos podemos entendernos de alguna manera u otra”). Otros participantes, como por ejemplo Beryl, retrataron también esta última perspectiva (enunciado proposicional 5 en el capítulo siguiente). La interpretación de Beryl giró en torno a nociones de fraternidad, armonía y vínculos comunes.

M.: En la reformulación visual te pregunto por qué "choque" de ambas culturas, "choque" entrecomillado.

L.: Porque...

M.: ¿El contacto entre dos culturas produce un choque siempre?

L.: No, porque un choque en el sentido de que... hubo un choque en tanto ellos se sienten incómodos. Entonces... es como que *no pueden llegar a entenderse del todo*, y uno... *ninguno de los dos va a llegar a saber si lo que está haciendo está bien para el otro o... es decir, qué es exactamente lo que tiene que hacer*, como que *hay una tensión*, entonces *un choque* en ese sentido, de que... no es algo que ellos puedan... no desarrollarse sino... comportarse comúnmente. *Tienen que tener en cuenta qué puede llegar a pensar el otro.*

M.: Está bien. Bueno, y en base a lo que vos ponés te pregunto, una... no sé cómo decirlo, que dos culturas entren en contacto ¿va a producir un choque?

L.: (Pausa)

M.: Según tu opinión.

L.: No un choque en sentido negativo, pero siempre va a haber *un choque en cuanto a la comunicación*, porque nunca... *cuando tenés una cultura tan diferente podés llegar a comunicarte de manera... es decir, entenderte de manera completa con la otra persona*. Porque por ahí vos podés hacer entender algunas cosas, pero *tu manera de ver el mundo es diferente*, entonces nunca va a ser exactamente igual la forma de tratar las cosas. A eso me refiero.

(Lula, entrevista, *Cat's Eye*)

Muchas veces estas reflexiones meta-culturales estuvieron motivadas u originadas por experiencias personales o por conocimiento relacionado con el contenido textual (enunciado proposicional 1 en este capítulo), sobre cuya base se evidenció un proceso de comparación y contraste en torno a cuestiones culturales (enunciado proposicional 2, también en este capítulo). Tal fue el caso del diario de reflexión de Yanina basado en el fragmento de los navajos. Ella recordó una experiencia personal (señalada con las palabras “recuerdo que una vez”) y la utilizó para ejemplificar una afirmación que había realizado previamente acerca de que “lo que algunos consideran descortés es aceptable para otros.”

*(...) Lo que algunos consideran descortés es aceptable para otros. Recuerdo que una vez invité a estudiar a una compañera del interior y ella intentaba ayudar todo el tiempo con la comida, los platos, etc. Me pedía que le dijera dónde estaban las cosas así yo no me molestaba en alcanzárselas. Para mi, en realidad, era como una invasión. No me gusta que la gente tenga tanta confianza. También me daba cuenta que cuando yo iba a su casa y no ayudaba, a ella le parecía que yo era haragana. Obviamente tenemos diferentes formas de ver las cosas. Puede ser porque ella es del interior o simplemente en su casa fue educada así. No conozco la cultura Navaja como para decir que a ellos les parece bien que el anfitrión haga las cosas, pero quizá sea algo parecido. (Yanina, diario de reflexión, *Desert Wife*)*

Yanina concluyó la narración de su experiencia personal con una reflexión meta-cultural (“Obviamente tenemos diferentes formas de ver las cosas”) e intentó explicaciones alternativas para la conducta de su amiga (“Puede ser porque ella es del interior o simplemente en su casa fue educada así”). Inmediatamente después de esto, y en la misma línea de pensamiento, trató de proveer interpretaciones alternativas para la conducta de los navajos con respecto al episodio del lavado de los platos (enunciado proposicional 3 en el capítulo siguiente) dentro de esta estrategia global de comparación y contraste de acciones y conductas dentro de su propia cultura (sus propias conductas y las de otros, en este caso las de una amiga) como también dentro de la cultura de los navajos: “No conozco la cultura Navaja como para decir que a ellos les parece bien que el anfitrión haga las cosas, pero quizá sea algo parecido.”

Como ya he mencionado antes, estas reflexiones meta-culturales impregnaron todas las tareas basadas en los tres textos. En ocasiones consistieron en comentarios breves, de una oración, en tanto que otras veces las reflexiones fueron más extensas y ocuparon la mitad de una tarea. Por ejemplo, en su respuesta textual sobre el mismo texto Yanina escribió una extensa reflexión meta-cultural, a modo de conclusión de dicha tarea, donde ella enfatizó la posibilidad de que diferentes culturas pudieran coexistir en paz y armonía, mientras reconocía al mismo tiempo que es difícil asimilarse a otra cultura y formar parte de ella.

*(...) sabemos que la narradora no logra acomodarse o sentirse totalmente bien en el nuevo lugar (“nuevo” aunque ya hace un año que viven ahí). Esto quizás muestra que es muy difícil la unión de diferentes culturas. Se puede comprender lo diferente, pero muy difícilmente asimilarse y formar parte de la otra cultura, es decir, volverse uno más de ellos. A pesar de esto, lo bueno es que pueden convivir en paz. Es bueno que haya diferencias y es mejor aún que se comprendan y puedan convivir en paz. (Yanina, respuesta textual, *Desert Wife*)*

En todos los casos, los participantes se extendieron en sus reflexiones meta-culturales durante las entrevistas. Estas reflexiones los llevaron a considerar una multiplicidad de otras cuestiones, culturales o de otros tipos. En este breve extracto, motivado por su reflexión meta-cultural en la respuesta textual, Yanina introdujo el tema de la dominación. Ella creía que es bueno que existan diferencias porque de otro modo la gente puede ser dominada más fácilmente por el gobierno. Obsérvese el uso de pronombres y referencias en primera persona del plural (en negrita en el extracto), que muestra que ella estaba pensando sobre su propia cultura y su país, y que se incluía a sí misma en esta afirmación.

M.: Entiendo. (Pausa) Y después más abajo ponés: "*Se puede comprender lo diferente pero es muy difícil asimilarse, y forma parte de la otra cultura, es decir, volverse uno más de ellos.*" [de la respuesta textual]

Y.: Sí.

M.: ¿Por qué ponés esto vos? ¿Sería el objetivo de la pareja asimilarse, pensás vos?

Y.: No, no creo, parece como que su objetivo es más ir ahí a trabajar, y más eso que asimilarse con los demás, pero *yo me refería en general*. [evidencia de que la frase en cursiva arriba es una reflexión metacultural]

M.: En general, cuando uno se encuentra con otra *cultura*.

Y.: Claro, o *países diferentes* y...

M.: Bueno. ¿Por qué es bueno que haya diferencias? Vos decís que es bueno que haya diferencias.

Y.: Porque si todos **fuéramos** iguales sería muy aburrido, y... creo que *si todos pensáramos igual sería más fácil dominarnos, porque es bueno que haya diferentes opiniones, es más constructivo que si todos pensáramos igual y fuéramos para el mismo lado*.

M.: ¿Dominarnos por quién?

Y.: *Por los gobernantes*.

(Yanina, entrevista, *Desert Wife*)

8.5.4.1. Síntesis del enunciado proposicional 4

En resumen, el principal resultado reportado en esta sección es que en todos los tipos de datos, casi todos los lectores tendieron a incluir una suerte de lo que he decidido llamar reflexiones *meta-culturales*, es decir, reflexiones sobre los aspectos culturales implicados en la comunicación en general, o acerca de prácticas culturales tanto en su propia cultura como en otras. En todos los casos, estas reflexiones fueron ricas y variadas y estuvieron motivadas por el contenido textual.

8.5.5. La comprensión cultural en este escenario fue fluida

Un resultado final de este estudio es que la comprensión cultural en este escenario fue fluida. La medida de análisis clave a través de la que se observó la comprensión cultural fue el *Modelo de Comprensión Cultural* descrito en el capítulo 4. Debe recordarse que comencé asignando a cada respuesta textual y representación visual al menos dos niveles diferentes en este modelo. Primero, la elección estuvo centrada exclusivamente entre los niveles 0 y 1. Estos niveles eran críticos, porque implicaban la percepción (nivel 1), o la falta de percepción (nivel 0), de elementos culturales (detalles culturales, similitudes, diferencias, siempre sobre la base de la propia cultura del lector). Cabe señalar también aquí la salvedad que menciono en el enunciado proposicional 5 en el capítulo 9, con respecto al hecho de que la omisión de una unidad de idea cultural en las respuestas textuales y/o representaciones visuales no puede ser tomada como indicador de que los lectores no percibieron dicha unidad de idea cultural. En este sentido, en el siguiente capítulo remarco la contribución crucial de la grilla de comprensibilidad (instrumento de recolección de datos i) en el capítulo 6) porque las únicas unidades de ideas culturales que los participantes no percibieron en absoluto fueron las que ellos mismos identificaron con la opción *No lo recuerdo* en esta grilla. En ella, los lectores debían mostrar su grado de comprensión de todas las unidades de ideas culturales (tanto si las habían incluido en las tareas como si no) usando una escala de 0 a 6 (que iba desde *No lo recuerdo* hasta *Totalmente comprensible* o *Totalmente incomprensible*).

En segundo término, hubo una elección entre los niveles 2, 3, 4 y 5. Aunque en el capítulo anterior mencioné que no fue posible asignar sólo *uno* de estos niveles, de cualquier manera procuré hacerlo basada en una impresión global de cada tarea. Sin embargo, decidí acomodar el dinamismo y la flexibilidad de los lectores al identificar simultáneamente los deslizamientos más críticos en una y otra dirección a lo largo de los niveles del modelo en cada tarea escrita. Aquí las entrevistas han tenido la función de respaldar los resultados de los otros tipos de datos. He mostrado y ejemplificado esta fluidez y el rol de soporte de los datos que cumplieron las entrevistas tanto en el capítulo anterior como en el presente.

Con esta consideración en mente, permítaseme ser ahora más específica. El Cuadro 18 muestra que el único nivel que nunca asigné a una tarea es el nivel 2. Nunca lo asigné siguiendo el modo global e impresionista de asignación de niveles antes descrito. Sin embargo, este nivel estuvo presente en los deslizamientos que también menciono

anteriormente. La razón de esto puede ser simple, y puede residir en el hecho de que este estudio estuvo pensado y diseñado para investigar la comprensión cultural de otra cultura antes que la propia. Sin embargo, me he referido también a la inevitabilidad, en este proceso, de remitirse a la cultura propia (enunciado proposicional 2 en este capítulo; también capítulo 2). Además, el nivel 2 fue siempre el punto de partida para la comparación y el contraste, procesos dentro de los cuales estos lectores operaron, tal como lo captó el enunciado proposicional 2 en estos resultados (la base para comprender la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste).

Cuadro 18. Niveles de comprensión cultural

Nivel	Naranja-lima			Cat's Eye			Desert Wife		
	Respuesta textual	Representación visual	Entrevista	Respuesta textual	Representación visual	Entrevista	Respuesta textual	Representación visual	Entrevista
<i>Elección entre niveles 0 y 1</i>									
Nivel 0. Omisión	4	2		2			2	1	
Nivel 1. Percepción diferencias culturales	6	8	10	8	10	10	8	9	10
<i>Elección entre niveles 2, 3, 4, 5</i>									
Nivel 2. Cultura propia (<i>inside</i>)									
Nivel 3. Otra cultura (<i>outside</i>)	3	1	3	1			2	2	2
Nivel 4. Otra cultura (<i>inside</i>)	2	3	3	2	2	1	4	4	4
Nivel 4+. Evidencia de niveles 4 & 5	4	6	4	5	7	7	2	3	1
Nivel 5. Cultura propia (<i>outside</i>)	1			2	1	2	2	1	3

El Cuadro 18 muestra además otros resultados interesantes. Primero y principal, el nivel 1 fue generalizado en la respuesta textual y la representación visual de todos los textos, y fue confirmado por las entrevistas, donde todos los participantes identificaron elementos culturales de los fragmentos. Segundo, el nivel 3, que representa un abordaje estereotipado de la otredad, estuvo presente como máximo en tres lectores en todos los textos. Más específicamente, por ejemplo, el fragmento de *Cat's Eye* sólo motivó este tipo de abordaje en una tarea, la respuesta textual, y por parte de un solo participante. Tercero, y en consonancia con lo anterior, las respuestas de los participantes se ubicaron mayormente entre los niveles 4 y 5. Mientras que en conjunto sólo uno o dos participantes alcanzaron el nivel 5 dependiendo de la tarea y del texto, cabe mencionar que este nivel se observó sólo una vez para el texto en español. Dicho de otra manera, el nivel 5 se registró casi exclusivamente con los textos en inglés. Cuarto, podría considerarse que en muchos casos las respuestas de estos lectores se ubicaron, de algún modo, entre los niveles 4 y 5. Esta situación me llevó a agregar otro nivel, que he denominado tentativamente *nivel 4 más*, el cual básicamente abarca el nivel 4 pero

conteniendo además trazas significativas del nivel 5. Si se mira el nivel 4 de manera aislada, entre dos y cuatro participantes fueron asignados este nivel, considerando todos los textos y tareas. Entre cinco y siete participantes alcanzaron el nivel 4 más en *Cat's Eye*, disminuyendo a entre cuatro y seis en *Mi planta de naranja-lima*, y entre uno y tres en el texto de los navajos. El resultado más importante es que en conjunto, la mayoría de las respuestas considerando todos los textos estuvieron enmarcadas dentro de los niveles 4, 4 más y 5.

Todo esto ratifica los resultados de la etapa holística de análisis de los datos, materializada en los enunciados proposicionales en los dos capítulos de resultados (capítulos 8 y 9), principalmente que estos lectores mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social (enunciado proposicional 3 en este capítulo), ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas del contenido textual (enunciado proposicional 3 en el siguiente capítulo), repensaron el contenido textual (enunciado 4 en el siguiente capítulo, momentos eureka), y mostraron una compleja habilidad para reflexionar sobre la cultura (enunciado 4 en este capítulo, reflexiones meta-culturales). Éstas son características de los niveles 4, 4 más y 5, sobre la base de una comprensión de la otredad que se apoyó en un proceso de comparación y contraste (enunciado proposicional 2 en este capítulo).

Debería reafirmar en este punto que Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004) (véase capítulo 3 para más detalles) observaron diferentes grados de familiaridad con los esquemas culturales en las narraciones orales que analizaron. Del mismo modo, esta tesis respalda esta noción de grados de familiaridad con el contenido cultural a lo largo de un continuo - una noción que es central en el *Modelo de Comprensión Cultural* -. La fluidez en la manera en que estos lectores abordaron lo cultural no sólo entre textos y tareas sino también dentro de cada una de las tareas, es reveladora de diversos grados de familiaridad (o extrañeza) con porciones muy específicas de los fragmentos seleccionados. He mostrado y ejemplificado esta fluidez en este capítulo, en el anterior y lo haré asimismo en el siguiente. En una línea similar a la de Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004), esta tesis resalta la noción de un continuo en la comprensión cultural antes que la noción de esquemas ausentes (no disponibles) versus esquemas presentes (disponibles), asociado más frecuentemente con los comienzos de la teoría de esquemas (véase capítulo 3 para más detalles).

Por último, el análisis vertical por lector (el análisis de cada lector en forma independiente), que resultó del proceso global, holístico e impresionista de análisis de datos (análisis de todos los tipos de datos) correspondiente a cada participante en forma independiente, reveló que a pesar de la fluidez y la flexibilidad de las respuestas de estos lectores (representadas por los constantes deslizamientos en una y otra dirección a lo largo de los niveles del modelo en todos los textos y tareas), fue posible enmarcar globalmente a cada lector dentro de un cierto nivel en el modelo. Dicho nivel representó *un momento* dentro de la trayectoria de cada lector en lo concerniente a la comprensión cultural. Por ejemplo, el abordaje estereotipado (nivel 3 en el modelo) estuvo casi exclusivamente conectado con Scarlet Rose y Tacuara. El nivel 5 fue sólo observado en respuestas de Tess y Victoria, con una excepción de Luz en sólo una tarea correspondiente al texto en español. En conjunto, el Cuadro 19, que muestra los niveles de comprensión cultural por participante, revela una cierta uniformidad de nivel de respuesta en todos los textos y tareas por parte de cada lector individual.

Cuadro 19. Niveles de comprensión cultural por participante

	Naranja-lima			Cat's Eye			Desert Wife		
	Respuesta textual	Representación visual	Entrevista	Respuesta textual	Representación visual	Entrevista	Respuesta textual	Representación visual	Entrevista
<i>Beryl</i>	0 4	1 4	1 4	1 3	1 4+	1 4+	1 4	1 4+	1 5
<i>Enrique Alejandro</i>	1 4	1 4	1 4	1 4+	1 4+	1 4+	0 3	1 4	1 4
<i>Lula</i>	1 4+	0 4	1 4	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4	1 4
<i>Luz</i>	1 5	1 4+	1 5	1 4+	1 4+	1 4+	1 4	1 4	1 4
<i>Miranda Dana</i>	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+
<i>Scarlet Rose</i>	0 3	1 4+	1 3	1 4+	1 4+	1 4+	1 3	1 3	1 3
<i>Tacuara</i>	1 3	0 3	1 3	0 4	1 4	1 4+	0 3	1 3	1 4
<i>Tess</i>	1 4+	1 4+	1 4+	1 5	1 5	1 5	1 5	1 5	1 5
<i>Victoria</i>	1 4+	1 4+	1 4+	1 5	1 5	1 5	1 5	1 5	1 5
<i>Yanina</i>	0 3	1 4+	1 3	1 4	1 4	1 4	1 4	0 4	1 4

8.5.5.1. *El diseño de la investigación fue central para permitir que esta fluidez surgiera en primera instancia.*

En este capítulo he demostrado que la interacción e interrelaciones entre los instrumentos de recolección de datos y las medidas de análisis como se describen y ejemplifican aquí contribuyen a la ruptura de la polaridad *producto–proceso*, como también a la exploración del *durante* y el *después* de la lectura - algo que he argumentado en esta tesis -. El siguiente capítulo funciona de la misma manera. He propuesto además en capítulos anteriores (6 y 7) que esos aspectos, es decir, *producto*, *proceso*, *durante*, *después*, pueden de hecho ser

substituidos por la noción de niveles de comprensión como se retrata en el *Modelo de Comprensión Cultural* diseñado para esta tesis. Además, he argumentado que este modelo puede contener ambas dimensiones de análisis, cuantitativo y cualitativo (véase capítulo 6). En el capítulo anterior y en éste he demostrado que ambas, cantidad y calidad (unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura conectados con aspectos culturales) pueden interrelacionarse con éxito dentro de los seis niveles del modelo, y entre niveles, con mayor o menor fuerza.

Lo que he hecho en este capítulo, y haré también en el siguiente, es poner en funcionamiento, en esta presentación de resultados, el *proceso integrado* de análisis de datos que describí en el capítulo 7. El punto en esta línea final de argumentación es que es dentro de esta noción de niveles de comprensión, captada por el modelo, que deben enmarcarse estos resultados. En otras palabras, esta interacción e interconexión entre tipos de datos y medidas de análisis fue continua, cambiante y dinámica, y estuvo inserta dentro de este *Modelo de Comprensión Cultural*. Cada nivel en este modelo mostró evidencia o trazas de todos los enunciados proposicionales presentados en este capítulo y en el siguiente, con diversos grados de profundidad, complejidad y detalle, también integrados en estos enunciados.

Es central en este argumento la idea de la imposibilidad de asignar niveles aislados e independientes en el modelo al abordaje del contenido cultural de los textos por parte de cualquier lector. El punto a acentuarse es el de la fluidez, es decir, estos lectores se deslizaron libremente en una y otra dirección a lo largo de los niveles en todo momento durante el proceso de lectura, mostrando elementos de casi todos los niveles en todas las tareas. El Cuadro 18 presenta estos resultados.

8.5.5.2. *Síntesis del enunciado proposicional 5*

Para concluir esta sección, un resultado de esta investigación es que la comprensión cultural en este contexto fue fluida. Los participantes se desplazaron libremente en una y otra dirección a lo largo de los niveles en el *Modelo de Comprensión Cultural* en todo momento durante el proceso de lectura, mostrando elementos de casi todos los niveles en todas las tareas. Globalmente, la mayoría de las respuestas considerando todos los textos estuvieron enmarcadas dentro de los niveles 4, 4 más y 5. Esto ratifica los resultados de la fase holística

de análisis de datos, materializada en los enunciados proposicionales en este capítulo y el siguiente, principalmente que estos lectores mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social (enunciado proposicional 3 en este capítulo), ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas del contenido textual (enunciado proposicional 3 en el siguiente capítulo), repensaron el contenido textual (enunciado proposicional 4 en el siguiente capítulo, momentos eureka) y mostraron una compleja habilidad para reflexionar sobre la cultura (enunciado 4 en este capítulo, reflexiones meta-culturales). Estas son características de los niveles 4, 4 más y 5, sobre la base de una comprensión de la otredad que se apoyó en un proceso de comparación y contraste (enunciado proposicional 2 en este capítulo). Un importante resultado concomitante aquí es que el diseño de investigación de esta tesis fue central para permitir que esta fluidez surgiera en primera instancia.

8.5.5.3. Conexión global con trabajos previos en este mismo contexto

En esta tesis, la percepción o identificación generalizada de características específicas en el contenido cultural de los textos (materializada en las unidades de ideas culturales) me llevó a asignar el nivel 1 en el modelo (como opuesto al nivel 0) a casi todas las tareas basadas en los tres textos (véase Cuadro 19). La percepción o identificación de dichos elementos culturales constituyó el punto de partida para la atención de estos lectores en las diferencias entre ellos mismos y los otros (enunciado proposicional 2 en este capítulo). En otras palabras, la base para la comprensión de la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste, y en este proceso estos lectores recurrieron a lo que les era conocido o familiar (enunciado proposicional 1 en este capítulo). He mostrado aquí, y lo haré también en el capítulo 10 con el análisis en profundidad, que la confrontación con los valores e ideas presentes en las perspectivas de los otros (miembros de otras culturas) favoreció un proceso de descentralización o distanciamiento crítico con respecto a la propia perspectiva de los participantes (enunciado proposicional 3 en este capítulo). Expresado de manera diferente, estos lectores mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social, en mayor o menor grado. En la mayoría de los casos, esta manera de abordar la otredad fue integral al proceso de comprensión y se evidenció en algunas *partes* de todas sus tareas basadas en los tres textos. En dos instancias, la de Tess y la de Victoria, este abordaje fue observado en la totalidad de sus tareas y pudo considerárselo más arraigado.

Este resultado contrasta ostensiblemente con resultados anteriores de mi propio cuerpo de trabajo, que he descrito en los capítulos 3 y 6. En conjunto, estos estudios han revelado un abordaje predominantemente superficial y estereotipado en la comprensión cultural. Cabe mencionar que en mi anterior cuerpo de trabajo utilicé los mismos textos que en esta tesis, lo que ahora permite una base para la comparación. Además, estos estudios estuvieron enmarcados dentro de la misma materia, Lengua Inglesa II, en la misma universidad, y el perfil de la población estudiantil que participó en ellos podría ser considerado similar al de esta tesis. Sin embargo, en todas las instancias anteriores, aun cuando de algún modo los participantes sí lograron distanciarse de sus propias perspectivas, no llegaron a relativizar sus visiones, lo que los condujo a juzgar la otredad sobre la base de sus propios parámetros culturales, generando la presencia predominante del nivel 3 en el modelo en todos los textos y tareas, con bajos porcentajes asociados al nivel 4. El abordaje estereotipado de los lectores en cuanto a esta otredad, representado por el nivel 3, se caracterizó por una alta presencia de distorsiones, intrusiones, errores, racionalizaciones, generalizaciones e interpretaciones inadecuadas, y un porcentaje relativamente bajo de elaboraciones e interpretaciones adecuadas. Aunque la mayoría de estos lectores estaban interesados en descubrir perspectivas alternativas (como lo reveló la presencia generalizada del nivel 1 en el modelo), sus propios marcos de referencia siempre mediaron esta interpretación. Aun cuando esto es inevitable en toda comprensión, las características del nivel 3 en el modelo superaron con creces otros tipos de respuesta. Estos rasgos implicaron una posición etnocéntrica y la adaptación generalizada de incongruencias a su código cultural (es decir, acomodaron las características culturales diferentes y ajenas presentes en los textos para que encajasen en su propia realidad).

Otro resultado persistente en mi trabajo previo tomado en forma conjunta, que también contradice los resultados de esta tesis, fue la existencia de un umbral de conciencia cultural de los otros, más allá del cual lo que fue diferente o poco usual permaneció inaccesible. La existencia de ese umbral se explicó en esos estudios considerando que para captar los aspectos culturales en un texto es esencial tener actitudes de curiosidad, apertura y voluntad de suspender la incredulidad y los juicios de valor con respecto a las creencias y conductas de otras personas. Sin embargo, aunque esos lectores percibieron las diferentes características de las culturas en cuestión (lo cual se puso de manifiesto en la presencia generalizada del nivel 1 en el modelo), muy pocos realizaron un esfuerzo genuino para familiarizarse con lo diferente e intentar ver las acciones y creencias presentes en los textos disparadores desde la perspectiva y el mundo de los *insiders* en esas culturas. Este resultado, junto con el frecuente

abordaje superficial y estereotipado del contenido cultural de los textos como lo mencioné anteriormente, me llevó a sugerir que esos alumnos mostraron extrema dificultad para ir más allá de su ego cultural hacia otro tipo de comprensión.

Aunque no es el objetivo de esta tesis explicar lo que pudo haber producido resultados tan disímiles entre mis investigaciones anteriores y la presente, no quisiera quedarme en el nivel de la descripción. Hay que considerar un número de factores – factores que he formulado en el capítulo 6-. Primero, esta tesis fue concebida de una manera radicalmente diferente, concretamente como un estudio interpretativo y exploratorio de diez lectores, en lugar de como un estudio cuantitativo con doscientos participantes.

Segundo, este cambio de foco, junto con la atención sobre el proceso de comprensión (en lugar del producto) llevó a un cambio en los instrumentos de recolección de datos. Mientras que en el pasado había utilizado variantes del protocolo del recuerdo inmediato como resúmenes y síntesis, con una dependencia exclusiva en el recuerdo preciso (por ejemplo, los textos no estuvieron disponibles para los lectores durante la producción de las tareas escritas), en este estudio propuse instrumentos alternativos como la respuesta textual y la representación visual (capítulo 6). Asimismo, esta tesis hace hincapié en el proceso de comprensión, por lo que un número de instrumentos fue diseñado específicamente para investigar el proceso. He demostrado que las entrevistas fueron especialmente útiles a este respecto, porque hicieron visible lo que los participantes pensaron durante la lectura misma de los textos. Esta atención en el proceso fue inexistente en todos mis otros estudios.

Tercero, el hecho de ser éste un estudio exploratorio resultó en la generación de un vínculo entre los participantes y yo misma, que me permitió contactarlos a propósito de preguntas específicas muchos meses después del cierre de la recolección de datos. De esta manera reuní información crítica, explicaciones y reflexiones adicionales que facilitaron el análisis en profundidad de cómo estos lectores abordaron la otredad en la lectura. Por tanto, mi especulación general aquí es que esta tesis produjo diferentes resultados porque fue concebida con un fundamento y un diseño de investigación que permitió que surgiera esta profundidad, criticidad y reflexividad en la comprensión cultural en primer lugar. Sin embargo, esto no significa que los lectores de los estudios anteriores no hubiesen sido capaces de generar este tipo de respuesta.

Una observación final es que las porciones oscuras en los textos utilizados en esta tesis requirieron extrema percepción para ser interpretadas. La reflexividad y criticidad requeridas se evidenciaron particularmente en las entrevistas. Esto es algo que he ejemplificado tanto en el capítulo 7 como en éste, y que volveré a ejemplificar en el siguiente. Este abordaje crítico y reflexivo de la otredad es además revelador de la tensión entre familiaridad y extrañeza en la doble estructura de la interpretación (Moreiras, 1991), algo de lo que me he ocupado en el capítulo 2. Por un lado, familiarizó lo que era extraño e hizo posible la comprensión. Por otro, volvió extraño lo familiar y permitió la reflexión y el análisis crítico. En este proceso, he ilustrado además el rol de los prejuicios, el sesgo personal, la información parcial y las suposiciones con respecto a las intenciones en el aprecio y la evaluación de contenido textual. Ésas fueron las instancias identificadas como indicadoras de los niveles 2 y 3 en el *Modelo de Comprensión Cultural*.

8.6. Resumen general de los resultados

Concluiré este capítulo con un resumen general de los resultados, tal como han sido captados por los enunciados proposicionales desarrollados en cada sección. El enunciado proposicional 1 significa que en el abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les resultó conocido o familiar. La conexión con conocimiento y experiencia familiares implicó cualquier conocimiento familiar y cualquier experiencia familiar que los lectores pusieron en práctica en su comprensión del contenido textual, ya sea provenientes de sus propias culturas o de otras, y de disciplinas y temas variados. A los fines de esta tesis, he diferenciado dicho conocimiento y experiencia del término técnico *intrusión*, que he reservado exclusivamente para conocimiento y experiencia previos de la Navidad.

El enunciado proposicional 2 se refiere a un proceso constante de comparación y contraste subyacente al hecho de que los participantes recurrieron a conocimiento previo y familiar para interpretar la otredad. Básicamente todos los lectores compararon y contrastaron las diferentes realidades culturales presentes en los textos con la suya propia a través de diferentes medios y recursos, como he mostrado en este capítulo. En ocasiones este proceso de comparación y contraste reveló la dificultad de los participantes para distanciarse de sus propias posiciones y comprender la otredad desde el punto de vista del Otro. Esta dificultad para descentralizarse condujo a la generación de estereotipos. Otras

veces, sin embargo, el proceso de comparación y contraste llevó a la adopción de diferentes perspectivas en la comprensión de otra cultura.

El enunciado proposicional 3 se refiere al hecho de que los lectores inspeccionaron los textos en profundidad y seleccionaron porciones que ellos sentían que requerían un mayor análisis. Todos se posicionaron como lectores críticos de todos los textos, mostrando elementos de criticidad y reflexividad con respecto al contenido textual. Además, muchas veces fueron más allá del pensamiento crítico en estos términos hacia una conciencia cultural crítica, o una conciencia social crítica, esto es, una criticidad y reflexividad conectadas con una dimensión social, con cuestiones de ciudadanía, de humanidad y de naturaleza humana desde una perspectiva filosófica, etc.

El principal resultado reportado en el enunciado proposicional 4 es que en todos los tipos de datos, todos los lectores tendieron a incluir una suerte de lo que decidí llamar *reflexiones meta-culturales*, es decir, reflexiones sobre los aspectos culturales implicados en la comunicación en general, o acerca de prácticas culturales tanto en su propia cultura como en otras. En todos los casos, estas reflexiones fueron ricas y variadas y estuvieron motivadas por el contenido textual.

Un resultado final de este estudio es que la comprensión cultural en este contexto fue fluida (enunciado proposicional 5). Los participantes se movieron libremente en una y otra dirección a lo largo de los niveles en el *Modelo de Comprensión Cultural* en todo momento durante el proceso de lectura, mostrando elementos de casi todos los niveles en todas las tareas. Globalmente, la mayoría de las respuestas considerando todos los textos se enmarcaron dentro de los niveles 4, 4 más y 5. Esto ratifica los resultados de la etapa holística de análisis de datos, materializada en los enunciados proposicionales en este capítulo y el siguiente, principalmente que estos lectores mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social (preposición 3 en este capítulo), ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas de contenido textual (enunciado proposicional 3 en el siguiente capítulo), repensaron contenido textual (enunciado proposicional 4 en el siguiente capítulo, momentos eureka), y mostraron una compleja habilidad para reflexionar sobre la cultura (enunciado proposicional 4 en este capítulo, reflexiones meta-culturales). Éstas son características de los niveles 4, 4 más y 5, sobre la base de una comprensión de la otredad que se apoyó en un proceso de comparación y contraste (enunciado proposicional 2 en este

capítulo). Un importante resultado concomitante aquí es que el diseño de investigación en esta tesis fue central para permitir el surgimiento de esta fluidez en primera instancia.

8.7. Conclusión

Este capítulo ha presentado los resultados de este estudio. Lo he estructurado en torno a la pregunta de investigación, a saber:

¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en inglés como lengua extranjera en Argentina para abordar el contenido cultural de textos narrativos literarios durante y luego de la lectura de los mismos?

En otras palabras, he utilizado información de todos los instrumentos de recolección de datos y medidas de análisis en una explicación integrada para responder esta pregunta.

En este capítulo he centrado la atención en resultados relacionados con la comprensión de la otredad en este contexto. El capítulo comenzó con una recapitulación de cuestiones clave de esta investigación, por cuanto eran pertinentes a este capítulo. Una de estas cuestiones fue la distinción entre la comprensión *durante* y *después* de la lectura, como lo expresa la pregunta de investigación. Otro aspecto inseparable fue la polaridad producto-proceso, ya discutida en el capítulo 6. Una consideración final estuvo conectada al carácter interrelacionado de los instrumentos de investigación y las medidas de análisis entre sí y remarcó el proceso integrado de análisis de datos tal como lo describí en el capítulo anterior. En el capítulo 7 argumenté la necesidad de presentar los resultados de una manera similar, integral e integrada, recurriendo a todos los tipos de datos disponibles y todas las medidas de análisis, de todos los participantes, en un intento de ofrecer un retrato general de cómo esos estudiantes universitarios comprendieron el contenido cultural de los textos literarios narrativos empleados en este estudio. Ésta es la manera en que he presentado los resultados en este capítulo. Utilizaré el mismo abordaje en la presentación de resultados en el capítulo siguiente.

A lo largo de este capítulo he abordado cuestiones clave respecto a la comprensión cultural en este contexto. Al hacerlo, he comparado y contrastado constantemente estos resultados con los de investigaciones llevadas a cabo en otros contextos. He tomado algunos de los estudios clave revisados en el capítulo 3 y he discutido sus resultados a la luz de los del presente estudio. Hago lo mismo en el capítulo siguiente. He resaltado la importancia del

conocimiento previo como también de las dimensiones actitudinal y afectiva de la comprensión. Mi anterior cuerpo de trabajo constituyó un centro particular de atención. A este respecto, he ofrecido un nivel de interpretación y especulación concerniente al significado de los presentes resultados en vista de otros existentes en el mismo contexto (es decir, investigaciones anteriores llevadas a cabo por mí misma).

El siguiente capítulo presenta resultados relacionados con procesos generales de comprensión. Como dije al comienzo, estos resultados están conectados a lo cultural porque este estudio fue concebido como una investigación sobre la comprensión cultural en primera instancia. Sin embargo, sería posible afirmar que los resultados presentados en el capítulo 9 son pertinentes a la comprensión de cualquier aspecto, sea éste cultural o no. Además del análisis de los resultados en esta tesis a la luz de los de investigaciones llevadas a cabo en otros contextos, en el capítulo siguiente me ocuparé de aspectos teóricos y señalaré cómo esta tesis ha dado cuenta de conceptos relevantes.

CAPÍTULO 9

RESULTADOS: RESULTADOS RELACIONADOS CON PROCESOS GENERALES DE COMPRESIÓN

Introducción

Visión general del capítulo

Resultados relacionados con procesos generales de comprensión

Los lectores mostraron ser concientes de términos problemáticos en relación con la comprensión cultural

Síntesis del enunciado proposicional 1

Los participantes pusieron en juego su propio conocimiento literario y sus propios supuestos para comprender otra cultura

Síntesis del enunciado proposicional 2

Los participantes ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas de contenido textual

Percepción de confusión y dificultad con el contenido textual

Síntesis del enunciado proposicional 3

El contenido textual problemático condujo a su relectura o replanteo: Momentos eureka

Síntesis del enunciado proposicional 4

Se revelaron diferentes focos de atención: temas prominentes versus temas opacados
Emociones, percepción de tópicos textuales durante la comprensión y temas preferidos versus temas opacados, tanto durante la lectura como en las tareas requeridas

Síntesis del enunciado proposicional 5

Los participantes expresaron dificultad para visualizar el contenido textual durante la lectura

Síntesis del enunciado proposicional 6

Resumen general de resultados

Ubicación de los resultados dentro de las perspectivas teóricas en esta tesis

Conclusión

CAPÍTULO 9

RESULTADOS: RESULTADOS RELACIONADOS CON PROCESOS GENERALES DE COMPRENSIÓN

9.1. Introducción

Este capítulo presenta los resultados de este estudio relacionados con procesos generales de comprensión. Tales procesos se enmarcaron aquí dentro de la comprensión cultural, simplemente porque esta tesis estaba diseñada para explorarla y por consiguiente se colocó lo cultural en primer plano a lo largo de la investigación. La distinción entre la comprensión específica de la otredad abordada en el capítulo anterior y los procesos más generales de comprensión en este capítulo, se refiere al hecho de que estos últimos pueden ser considerados también como pertinentes a la comprensión de todo aquello que no sea cultural.

Homologando la organización del capítulo anterior, éste también se estructura en torno a la pregunta de investigación. Utilizo también aquí información de todos los instrumentos de recolección de datos y medidas de análisis, en una explicación integrada para responder esta pregunta. Señalo una vez más que presento los resultados en dos capítulos separados con el fin de hacerlos claros y más accesibles a su lectura, aunque la idea principal que subyace a estos dos capítulos es que el proceso de comprensión cultural en este contexto específico ha sido integral, es decir, no puede decirse que haya estado compuesto de elementos independientes y discretos. Esto significa que las proposiciones en torno a las cuales he organizado esta presentación de resultados fueron observadas a lo largo del proceso de comprensión, en todas las tareas basadas en los tres textos y en todos los participantes, y estuvieron por tanto enraizadas en este proceso.

9.2. Visión general del capítulo

En este capítulo abordo resultados relacionados con procesos generales de comprensión, tal como se observaron en la comprensión cultural en este contexto. Resumo brevemente cada enunciado proposicional luego de su presentación, y realizo una síntesis general de todos al

final. A lo largo del capítulo comparo y contrasto estos resultados con otros en la bibliografía analizada en el capítulo 3. Concluyo con un análisis de los resultados (en este capítulo y el anterior) desde una perspectiva teórica, resumiendo conceptos clave del capítulo 2.

9.3. Resultados relacionados con procesos generales de comprensión

Este capítulo, junto con el anterior, responden la pregunta de investigación, a saber:

¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en ILE en Argentina para abordar el contenido cultural de textos narrativos literarios durante y luego de la lectura de los mismos?

Al hacerlo, permítaseme ahora presentar nuevamente la lista de enunciados proposicionales del capítulo 8.

Resultados relacionados con la comprensión específica de la otredad

1. En su abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les resultaba conocido o familiar.
 - Revelaciones de otras investigaciones vinculadas con el conocimiento previo.
 - Elaboración y distorsión de información cultural.
 - Síntesis del enunciado proposicional 1.

2. La base para comprender la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste.
 - La dificultad para descentralizarse condujo a la generación de estereotipos.
 - Toma de perspectiva en la comprensión cultural.
 - Síntesis del enunciado proposicional 2.

3. Los lectores mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social.
 - Síntesis del enunciado proposicional 3.

4. Los lectores mostraron una compleja capacidad para reflexionar sobre la cultura: reflexiones meta-culturales.
 - Síntesis del enunciado proposicional 4.

5. La comprensión cultural en este escenario fue fluida.
 - El diseño de la investigación resultó esencial para permitir que emergiese esta fluidez en primera instancia.
 - Síntesis del enunciado proposicional 5.
 - Conexión global con trabajos previos en este mismo contexto.

Resultados relacionados con procesos generales de comprensión

1. Los lectores mostraron ser conscientes de términos problemáticos en relación con la comprensión cultural.
- Síntesis del enunciado proposicional 1.
2. Los participantes pusieron en juego su propio conocimiento literario y sus propios supuestos al comprender otra cultura.
- Síntesis del enunciado proposicional 2.
3. Los participantes ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas de contenido textual.
- Percepción de confusión y dificultad con el contenido textual.
- Síntesis del enunciado proposicional 3.
4. El contenido textual problemático condujo a su relectura o replanteo: Momentos eureka.
- Síntesis del enunciado proposicional 4.
5. Se revelaron diferentes focos de atención: temas prominentes versus temas opacados.
- Emociones, percepción de tópicos textuales durante la comprensión y temas preferidos versus temas opacados, tanto durante la lectura como en las tareas requeridas.
- Síntesis del enunciado proposicional 5.
6. Los participantes expresaron dificultad para visualizar el contenido textual durante la lectura.
- Síntesis del enunciado proposicional 6.

En este capítulo me ocuparé de cada enunciado proposicional correspondiente al segundo grupo en forma sucesiva.

9.3.1. Los lectores mostraron ser conscientes de términos problemáticos en relación con la comprensión cultural

Es interesante observar que los participantes abordaron algunas de las dificultades con la terminología implicadas en comprender, pensar y escribir acerca de la cultura en una manera muy similar a la que yo utilicé en el capítulo 2. Esto no significa que sus abordajes fuesen correctos, pero sí que tenían un complejo nivel de conciencia cultural que los hizo no sólo diferenciar entre ciertos términos (ser capaces de decir que un término es diferente de otro), sino también intentar sutiles definiciones. Algunos términos incluidos bajo estas reflexiones fueron *cultura, sociedad, país y clase social*. A manera de ejemplo, Tacuara,

Beryl y otros explicaron su uso de estos términos en los diarios de reflexión, respuestas textuales y representaciones visuales así como también en las entrevistas.

“(...) me parece que independientemente del origen del escritor o del lugar donde transcurre la historia, independientemente de eso, la problemática que está presente es una que también atraviesa nuestra *sociedad*, por lo cual el texto resulta más fácil de asimilar. (...) me parece que para abordar el texto hay que adoptar un punto de vista no sólo *cultural* sino también *clasista*.”

(Tacuara, diario de reflexión, *Mi planta de naranja-lima*)

Nótese la referencia generalizada a “la problemática,” sin identificar realmente el problema, en este diario de reflexión. Tacuara procuró diferenciar entre los términos *sociedad*, *cultura* y *clase social*, aunque sin dar explicación para su argumento de que el texto necesitaba ser interpretado desde una perspectiva cultural y clasista. Esta falta de especificidad me motivó a interrogarla acerca de tales distinciones en la entrevista.

M.: ¿Sociedad y cultura es lo mismo?

T.: Y, van de la mano, porque *a una cultura la hace la... surge de la sociedad misma*. ¿A ver dónde lo puse?

M.: Vos pusiste: “Yo clasificaría la sociedad, cultura retratada...” Lo ponés en el mismo plano. ¿Es lo mismo?

T.: Sí, para mí *la cultura la tomo como producto de la sociedad, o sea, está creada por la sociedad misma*.

M.: Sí, está bien. ¿Y esto de las clases, qué es?

T.: ¿Cómo qué es?

M.: Lo de las *clases sociales* que acabás de mencionar. ¿Tiene que ver con la sociedad, con la cultura?

T.: *Con la estructuración de la sociedad*.

(Tacuara, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

En este extracto, Tacuara aclaró su idea de que una cultura es un producto de una sociedad, en tanto que las clases sociales son una manera de estructurar dicha sociedad. Independientemente de la exactitud de estas definiciones, estableció diferencias con matices de sentido entre los términos.

En su respuesta textual basada en el mismo texto, Beryl utilizó el término *clase social*, haciendo hincapié en las diferencias de clase social exclusivamente desde una perspectiva económica, y sostuvo que el texto intentaba retratar este contraste entre “los que tienen” y “los que no tienen.” Centrada únicamente en esta visión económica (lo que importa son los regalos y lo que se tenga en la mesa navideña), concluyó que el texto ofrecía una

perspectiva “materialista.” Lo que quizás no logró aquí, como antes tampoco Tacuara, es ver la Navidad desde el punto de vista del narrador. Zezé era un niño, por lo que no es ilógico que deseara un regalo y una buena comida en Navidad. Sin embargo, Beryl juzgó tales deseos desde el punto de vista de un adulto, probablemente ella misma, y los *evaluó* como “materialistas.”

La *cultura* presentada en el texto leído es, a mi entender, un reflejo de la *sociedad* actual, en la que vemos la distinción de *clase social* claramente marcada.

Es fácil determinar las contraposiciones que se hacen entre *quienes tienen (desde un nivel material y económico)* y *quienes no tienen*. El narrador mismo se coloca desde un punto *materialista, visto que para él/ella la Navidad tiene que ver con lo que Papa Noel puede traerle como regalo y lo que cada uno tiene en su mesa.*

Si bien esta familia *no parece pertenecer a una clase social alta*, o en todo caso *su clase social está en declive*, sus deseos parecen directamente relacionados con el *materialismo*. (...)

(Beryl, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

Curiosamente, luego de su análisis de las clases sociales desde esta perspectiva económica, manifestó que la familia “no parece pertenecer a una clase social alta.” Esta afirmación, aunque atenuada al comienzo por el uso de lenguaje tentativo (“no parece”), me impresionó por contradictoria. Precisamente porque no había regalos ni comida (entre otras evidencias disponibles en el texto), resultaba obvio que la familia no pertenecía a la clase alta. En este sentido, no queda claro por qué Beryl negó este hecho de manera tan tentativa, ni por qué pensó en primera instancia que un lector de su respuesta textual consideraría esta posibilidad (la de que fuesen de clase alta). Recuérdese que los escritores niegan cualquier proposición que ellos consideran que sostendrán sus lectores, reales o imaginarios (Pagano, 1994). Luego, Beryl aclaró su comentario anterior al decir que la clase social de la familia retratada en el texto estaba en decadencia (“o en todo caso su clase social está en declive”). Esto quedó sin explicar y no fue ejemplificado. No está claro en qué aspecto del texto se basó Beryl para suponer que habían estado en mejor posición económica antes. Por último, obsérvese la *racionalización* (introducida por el conector “si bien”) de que a pesar de lo anterior, sus deseos son materialistas, como si en opinión de Beryl, sólo la gente de clase social alta pudiera desear cosas materiales (“Si bien esta familia *no parece pertenecer a una clase social alta*, o en todo caso *su clase social está en declive*, sus deseos parecen directamente relacionados con el *materialismo*”).

En su entrevista, Beryl intentó definir lo que había querido decir con los términos clase social baja y materialismo en su respuesta textual. Vemos nuevamente el supuesto de que la familia no era de clase alta ni de clase media. Utilizando la noción de Pagano (1994) de la naturaleza interactiva de las negaciones que mencioné anteriormente, no queda claro por qué Beryl supuso que su lector creería que la familia era de hecho de clase alta o media (“*quizás no es de clase alta pero tampoco una clase media*”). Luego hizo una *generalización* igualando sociedad y clase (“su *sociedad...* o sea, su *clase* está en declive”). Concluyó el primer enunciado refiriéndose a la típica clase media baja (“en la típica que se le llama hoy la *clase media baja*”), lo que sea que esto signifique. En este punto ella involucró la dimensión social (no sólo la económica) en su análisis de las clases sociales, pero no ofreció ninguna especificidad (“*mínimas referencias sociales y económicas*”).

B.: Entonces me parece que lo que surge es el *materialismo*, quizás por el hecho de que son una familia que se ve como que no... no es de... *quizás no es de clase alta pero tampoco una clase media*, y por eso te decía que su *sociedad...* o sea, su *clase* está en declive. Porque... *mínimas referencias sociales y económicas* que a mí me hacen ver que es como que *están en la típica que se le llama hoy la clase media baja*.

M.: OK.

(Beryl, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Luego se embarcó en una explicación sobre clases sociales en declive, clase social baja y clase marginal. Intentó hacer diferenciaciones, siempre sobre la base de un único parámetro, es decir, tener o no tener comida. Marco con cursiva estos intentos en el extracto. La línea de argumentación era confusa, pero Beryl creía en ella. Como prueba de que la familia no era absolutamente pobre, mencionó el ejemplo del tío que aportó el dinero para la comida. Este es un ejemplo de *racionalización*, es decir, la conexión entre un elemento del texto (el tío paga la comida) y otro proporcionado por ella misma (pertenecen a una clase social media baja). El modo de argumentación de Beryl dependió en gran medida de sus repeticiones, es decir, recurrió una y otra vez a las mismas explicaciones a fin de justificar sus enunciados. Sin embargo, como repetía las mismas ideas, su argumento no se aclaró (“Precisamente porque la clase media baja es la clase que fue en su momento media... y está en declive, o sea está llegando a ser clase baja o marginada en todo caso.”). En algún punto vemos *interpretaciones inadecuadas* (no justificadas por el contenido textual) como los enunciados de apertura y conclusión del siguiente extracto de su entrevista (“se aspiraba a volver a tener lo que se había tenido quizás en algún momento... Simplemente creo que son gente que tuvieron una mínima posición antes y que luego cayeron”).

B.: *Entonces me pareció que por ahí se aspiraba a volver a tener lo que se había tenido quizás en algún momento.*

M.: ¿Cómo te surge esta idea de que están en declive? Porque no tienen para comer, dice. ¿Cómo puede ser una clase media baja en declive que no tenga ni siquiera para comer?

B.: *Precisamente porque la clase media baja es la clase que fue en su momento media... y está en declive, o sea está llegando a ser clase baja o marginada en todo caso.*

M.: Está bien.

B.: Entonces me pareció... Y de hecho *no son del todo de una clase baja que no tiene absolutamente nada para comer porque de hecho uno de los tíos es el que paga por la cena.*

M.: Hm. No son completamente pobres.

B.: Entonces es como que hay una diferencia... Claro, *no son la gente que no tiene absolutamente nada y que están mendigando en la calle.* Simplemente creo que *son gente que tuvieron una mínima posición antes y que luego...*

M.: ...cayeron.

B.: ...cayeron, ¿no?

(Beryl, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

También Yanina intentó diferenciar términos y definirlos, creando al hacerlo interpretaciones personales de estos fragmentos, y también de algunas posiciones ideológicas a que el texto, en su opinión, se refería. Este párrafo de conclusión en su respuesta textual resume su lectura crítica de este texto desde una perspectiva socioeconómica, como asimismo su opinión acerca de esta realidad socioeconómica, reflejada en el uso del adverbio *lamentablemente*: “La cultura que se ve representada en el texto es la cultura de familias humildes, relegadas por la sociedad y el estado. Estas familias y por ende esta cultura desesperanzada *lamentablemente* crece día a día.” Esto evidencia además la conexión que ella puso en práctica en su lectura de este texto con su conocimiento de la situación social y económica en Argentina, donde la pobreza crece continuamente (“crece día a día”) (enunciado proposicional 1 en capítulo 8). Nótese la referencia a las familias pobres como una cultura en sí mismas: para Yanina (como lo había sido antes para Beryl), un parámetro para definir cultura es el económico. Observamos una *racionalización* y una *generalización* simultáneas en la asociación de que las familias pobres son relegadas por la sociedad y el estado (“familias humildes, relegadas por la sociedad y el estado”). Ella *evaluó* esta cultura como “desesperanzada.”

En la entrevista, Yanina se explayó sobre estas ideas en los siguientes términos, respaldando sus puntos de vista. Específicamente, le pedí una aclaración sobre los usos que hacía de conceptos como *sociedad* y *estado*, y Yanina se apresuró a responder que lo que había proporcionado era sólo una interpretación personal. Repitió la asociación que había

efectuado en su respuesta textual de que el texto representaba la cultura de la gente que tiene menos. Basó su argumento de que esta “cultura” está “relegada” y “discriminada” en el estereotipo de que los criminales son pobres o viven en asentamientos de emergencia. Aunque parecía estar presentando una visión crítica de este estereotipo, nunca se distanció de él de manera explícita, a pesar del uso de lenguaje vago como “se escucha” (es decir que la fuente para su afirmación era débil, ¿dónde se escucha esto?) y de que atenuó su enunciado mediante el empleo de una frase de frecuencia (“muchas veces” y no, por ejemplo, todo el tiempo).

M.: ¿Por qué la cultura está relegada por la sociedad y el Estado? ¿Cuál es la diferencia entre la sociedad y el Estado y cómo sabés? ¿Esto es una interpretación tuya o está en el texto?

Y.: Eh... *es más una interpretación mía*. No está en el texto. Para mí la cultura, *esa cultura que se refleja ahí, que es las... las personas que menos tienen, esa cultura está relegada* porque... las personas, por ejemplo, *muchas veces se escucha que si alguien cometió un delito, seguro que es pobre o que vive en la villa*, y de una manera u otra es como que quedan *relegados o discriminados*.

M.: Hm.

(Yanina, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

Entonces presentó su posición ideológica con respecto al rol del estado frente a esta realidad (concretamente, que su papel es hacer algo en cuanto a esta situación) y su crítica negativa hacia la actitud del estado a este respecto (“relegados o discriminados... por el estado también, porque... como que *si al estado le importara haría algo*”). Por último, intentó diferenciar términos como *cultura* y *sociedad*. Puntualizó su idea de que diferentes culturas pueden existir en una sociedad, mencionó explícitamente que *sociedad* no es lo mismo que *cultura*, pero no ofreció mayores especificaciones.

Y.: *Y por el estado también, porque... como que si al estado le importara haría algo*.

M.: Entiendo. (Pausa) ¿Hay alguna diferencia entre lo social y lo cultural entonces? Vos estás hablando de cuestiones sociales: pobreza, desigualdad... ¿Y esto es lo mismo que algo cultural para vos?

Y.: *Pienso que en una sociedad pueden haber diferentes culturas, dentro de una misma sociedad. Entonces no es lo mismo sociedad y cultura para mí*.

(Yanina, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

En ocasiones la percepción de los participantes acerca de términos problemáticos los llevó a realizar *interpretaciones personales adecuadas* del contenido de los tres textos, y otras veces las interpretaciones fueron *inadecuadas*. Los resultados de la medida de análisis que llamé *comportamientos de lectura* muestran que aproximadamente la mitad de los participantes tendieron a efectuar interpretaciones personales adecuadas del modo en que lo hizo Yanina (Cuadro 17). Basándose en el contenido textual o motivados por él, estos lectores mencionaron posibles mensajes o moralejas que, en su opinión, los fragmentos supuestamente intentaban transmitir. En otras palabras, los participantes proporcionaron lo que llamé *interpretaciones adecuadas y personales*, tanto en la respuesta textual como en la representación visual. Estas interpretaciones personales atravesaron absolutamente todas las entrevistas acerca de los tres textos.

Cuadro 17. Comportamientos de lectura. Mi planta de naranja-lima, Cat's Eye, Desert Wife

	<i>Mi planta de naranja-lima</i>			<i>Cat's Eye</i>			<i>Desert Wife</i>		
	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>
Elaboraciones		3					1	1	
Distorsiones		1							1
Intrusiones	2	3	4	4	4		1	4	3
Inferencias		5	1	2			1	5	2
Inferencias erróneas	2	1		3					
Información irrelevante		2	2						
Sentimientos inferidos		6	5	5	2			5	3
Sentimientos erróneos inferidos		2	1					2	2
Lenguaje evaluativo		7	4	4	10	3		7	3
Interpretación adecuada		5	6	2	7	6	1	5	2
Interpretación inadecuada	1	6	4	3	4	8		8	2
Racionalización: dos elementos textuales	1	5	4		1	2		2	1
Racionalización: un elemento textual; otro inventado	2	4	3		3	1	3	1	1
Errores explícitos		3	4	3	6	8	5	5	4
Simplificaciones			1						1
Generalizaciones	1	5	6	1	8	5		9	8
Detalles culturales		3	3		2	5		5	6
Citas textuales del fragmento		2	2		2	2		2	1
Reflexión meta-cultural	5			4	5	3	1	1	1
Formulación de preguntas	2						1		
Intertextualidad				1	1				

Al mismo tiempo, cerca de la mitad de los participantes realizaron *interpretaciones inadecuadas* en la respuesta textual y en la representación visual basadas en *Mi planta de naranja-lima*, es decir, interpretaciones no justificadas por el contenido textual, elevándose el número a la mayoría de los participantes en el texto de los navajos en ambas tareas así como en la representación visual de *Cat's Eye*. Estas interpretaciones estuvieron acompañadas por abundante *lenguaje evaluativo* (como el uso ya ejemplificado del adverbio *lamentablemente* por parte de Yanina), lo cual reveló las actitudes de los participantes hacia las proposiciones mencionadas en el texto. Dos tercios de los participantes utilizaron *lenguaje evaluativo* en las respuestas textuales basadas en el fragmento en español y en el de los navajos, y todos los participantes lo hicieron en la misma tarea sobre *Cat's Eye*. Este lenguaje evaluativo disminuyó en la representación visual de todos los textos (cerca de un tercio de los participantes) (Cuadro 17).

Permítaseme terminar esta sección con otra ilustración de este enunciado proposicional 1, en este caso una compleja distinción entre las nociones de cultura dominante y cultura minoritaria, tal como la desarrolló Victoria en relación con el texto de los navajos. Ya me he referido a este tema de la dominación en la discusión del enunciado proposicional 2 en el capítulo anterior, en particular en la sub-sección acerca de la toma de perspectiva (sección 8.5.2.2.), así como en el enunciado proposicional 3, también en el capítulo anterior, acerca de la conciencia cultural crítica y el pensamiento crítico. La entrevista de Victoria ejemplificó la compleja y detallada definición de términos clave tal como ella los había utilizado en la producción de las tareas escritas requeridas, principalmente el contraste entre “cultura estándar” y “cultura local.” La definición es compleja en el sentido de que Victoria se distanció del parámetro de la cantidad para decir lo que ella consideró que implicaba una cultura estándar. El parámetro, en su opinión, era precisamente esta cuestión de la dominación - que desarrolló extensa y profundamente en todas sus tareas, incluyendo la entrevista -. Nótese que eligió utilizar comillas para los términos (“entre comillas”), quizás como una manera de reflejar la dificultad para definirlos.

M.: ¿Es posible hablar de una "cultura estándar"?

V.: Me refiero, cuando hablo de "*cultura estándar*" me refiero... Es decir, los navajos constituyen un grupo bastante... digamos, *no sé en cantidad* pero sospecho que es *un grupo minoritario en cuanto a que hay una cultura, digamos, en la cual se insertan o no pero son parte de... digamos, son indios de los Estados Unidos*. Por lo tanto *son parte de un país cuya cultura entre comillas "dominante" no es ellos, o sea, no es ese grupo*.

M.: Entiendo.

V.: A eso me refiero con "*cultura estándar*", por contraste con *cultura... bueno, navaja o cultura... aborígen*.
(Victoria, interview, *Desert Wife*)

9.3.1.1. *Síntesis del enunciado proposicional 1*

Como resumen de esta sección, los participantes evidenciaron algunas de las dificultades con la terminología para comprender, pensar y escribir acerca de la cultura. Tenían un complejo nivel de conciencia cultural que los llevó no sólo a diferenciar entre ciertos términos (ser capaces de decir que un término es diferente de otro), sino también a intentar definiciones sutiles.

9.3.2. *Los participantes pusieron en juego su propio conocimiento literario y sus propios supuestos para comprender otra cultura.*

Absolutamente todos los participantes demostraron un alto nivel de competencia literaria. En el capítulo 6 he puntualizado que el centro de atención de este estudio estaba en lo cultural (y no tanto en lo lingüístico y lo literario) y que podía suponerse que los participantes poseían un buen nivel de competencias lingüística y literaria. Lo que mostró el macro-análisis de los datos fue no sólo que éste fue, de hecho, el caso (aunque no constituyese el objetivo del estudio) sino también (y esto sí fue crucial para esta investigación) que estos lectores recurrieron a este conocimiento literario en su intento por comprender lo cultural en los textos. Todos pusieron de manifiesto esta conexión, de manera explícita y por escrito. Fue generalizada en casi todos los casos la idea de que un texto tiene un mensaje que el lector debe descubrir, un mensaje que trasciende las palabras escritas en la página. A manera de ejemplo, Tess se refirió a esto como "el mensaje no mencionado" en un texto. Puesto que los participantes mencionaron explícitamente la existencia de algo oculto que debían descubrir leyendo entre líneas, ellos procuraron hacerlo. Beryl, por ejemplo, concluyó de esta manera su respuesta textual acerca de la celebración estadounidense-canadiense: "Las contraposiciones entre tipos de pavo parecen ser una analogía entre culturas, pero también parecen mostrar una postura diferente sobre la navidad: es a partir de la simple cena como el protagonista arriba a conclusiones inesperadas *que parecen reflejar algo más allá de la simple lectura. Hay un mensaje escondido entre líneas que el lector debe dilucidar.*" Luz, también en su respuesta textual

sobre este fragmento, escribió: “...pero al desconocer el significado de la palabra “tame” no puedo cerrar mi idea de la división de grupos que hace el niño. Por ende no comprendo totalmente el texto y *no llego a encontrarle y apreciar esa enseñanza que se trata de comunicar.*” Esto fue un punto en común en casi todos los lectores en relación con su interpretación de los tres textos. Más aún, para algunos lectores esta cuestión del mensaje oculto fue recurrente y volvieron sobre ella una y otra vez durante las entrevistas. Por ejemplo, Luz lo mencionó cinco veces en la entrevista sobre este texto.

A su vez, una mayoría se embarcó en meta-reflexiones literarias más detalladas, como por ejemplo la idea de que todo lo que está incluido en un texto es intencional de parte del escritor (Yanina), que los contrastes retratados en los fragmentos intentan cumplir una función (Victoria), que los textos literarios incluyen simbolismos (en el texto en español, por ejemplo, Miranda Dana consideró que el abrazo de Zezé con su tío era un símbolo de la resistencia del niño a deprimirse), que los textos transmiten o reflejan posiciones ideológicas (Tacuara, Yanina), etc. Un ejemplo de esto aparece en los extractos de Victoria en el enunciado proposicional 3 acerca del pensamiento crítico, la reflexión, la conciencia cultural crítica y la conciencia social en el capítulo anterior (“*el contraste tiene que tener una función en el texto, supuestamente evidente*”; Victoria, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*).

Además, fueron muy frecuentes los ejemplos de intertextualidad, es decir, el modo en que estos lectores generaron conexiones intertextuales entre los textos utilizados como disparador y otros textos literarios. Por ejemplo, Beryl vinculó *Mi planta de naranja-lima* con textos de la literatura argentina porque en su opinión, ambos incluyen muchas connotaciones y lenguaje característico de cierto tiempo y lugar. Mencionó escritores argentinos específicos como Bioy Casares y Borges. El *Jolly Green Giant* fue asociado con el Grinch en el libro infantil del Dr. Seuss titulado *Cómo el Grinch robó la Navidad (How the Grinch Stole Christmas)* y su correspondiente película, con fábulas infantiles estadounidenses en general (sin ejemplos específicos) y con cuentos para niños en general (no necesariamente estadounidenses, y no necesariamente fábulas). Tres cuartas partes de los participantes consideraron que las anécdotas de los pollos y gatos pelados, de los pavos que mueren ahogados y de las serpientes en el fragmento de *Cat's Eye* parecían historias fantásticas. Beryl vio conexiones entre este fragmento y *The Great Gatsby* de Scott Fitzgerald que había leído como parte de la materia Lengua Inglesa II en esta universidad.

Se evidenció también otro tipo de intertextualidad, la cual conectaba los tres fragmentos utilizados en este estudio. La mitad de los participantes establecieron conexiones intertextuales entre los tres textos, motivados en particular por la lectura del fragmento de los navajos. En otras palabras, estas conexiones intertextuales surgieron por lo general tras finalizar la lectura de los tres fragmentos. Digo en general porque algunos lectores establecieron relaciones intertextuales, por ejemplo, entre los dos primeros fragmentos. En su respuesta textual basada en *Cat's Eye*, Beryl escribió: “El tema del texto [*Cat's Eye*] parece reflejar una cena navideña que, *en comparación, con el texto anteriormente leído* [*Mi planta de naranja-lima*], es de un grupo de personas de clase media.” Victoria comenzó su respuesta textual sobre el fragmento de los navajos con un extenso comentario intertextual entre este fragmento y el de *Cat's Eye*. Analizó ambos textos a partir del concepto de integración (quién estaba siendo integrado en cada celebración navideña). Esto la motivó para comparar los dos textos en torno al concepto de “cultura local” y “grupo minoritario.”

Me permito en primer lugar *establecer una mínima comparación con el texto anterior. En ambos casos se observa la integración (o intento de tal) de un extranjero en una fiesta navideña celebrada en una cultura que le es extraña. En el caso del texto anterior [Cat's Eye], el que intentaba integrarse era un hindú, cuya cultura no considera las fiestas navideñas, a un entorno en el que la Navidad es relevante y muy popular como celebración. En el texto presente, un grupo de representantes de una cultura en que aparentemente también se celebra la Navidad (sospecho que la norteamericana, aunque los datos son pocos) se integran (o intentan hacerlo) a las celebraciones navideñas de un grupo minoritario: una tribu de navajos.*
(Victoria, respuesta textual, *Desert Wife*)

En la entrevista, una pregunta que formulé acerca del significado de “cultura local” trajo nuevamente a la superficie este elemento de intertextualidad con *Cat's Eye*. Esto además revela el examen detallado del texto que generó la relectura o el replanteo del contenido textual durante las entrevistas (enunciado proposicional 4 en este capítulo) (en negrita en el extracto).

M.: Sí. (Pausa) ¿Y qué es la "cultura local"? ¿Puede ser que la uses en algún otro punto?
V.: Eh...
M.: ¿La "cultura local" como la de la narradora?
V.: En realidad sí, **no sé en qué contexto lo inserté pero supuestamente sí, o sea... pero no usé "local", me parece. Si usé "local" lo usé en contraste con el texto anterior. No, me parece que no usé "cultura local".**

M.: Ah, no, tenés razón. Dice: "*Remitiéndose al texto anterior*, no se ve en el caso presente el recelo y el prejuicio *que sí se observaban en el texto anterior*, sobre todo de parte de la cultura local."

V.: *Exacto.*

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

Victoria explotó aún más esta intertextualidad entre ambos fragmentos al hacer hincapié en el tema de la dominación, que abordó en detalle en todas las tareas basadas en el texto de los navajos (enunciado proposicional 3 en el capítulo anterior; los lectores mostraron pensamiento crítico, reflexividad, conciencia cultural crítica y conciencia social). En esta porción de la entrevista, Victoria mencionó su interpretación basada en la idea de dominación, para añadir un mayor nivel de análisis al texto que había leído previamente, es decir, el fragmento de *Cat's Eye*:

V: (...) Quizás por eso tampoco se genera ese recelo ante... Yo creo que el recelo incluso es... Estoy pensando en el término inglés "take over", o sea, esa cosa de... de que el foráneo o el extranjero pueda asumir el control.

M.: Hm.

V.: Por lo tanto quizás intuyo que *el recelo que se genera en el texto anterior [Cat's Eye], en el texto en el cual el.. la cultura local era la... la... digamos la.. donde se insertaba la fiesta, tiene que ver con eso, con esa cosa de temer al forastero como posible competidor o posible... persona que puede tomar el control.* En este caso, siendo un *grupo minoritario*, supongo que esta cosa de la *cultura estándar* como mayoría a pesar de estar inserta, de ser una minoría en ese momento, tiene su... su... digamos su relación con esto de *dominar o de intentar imponer reglas*, y de ser aceptados.

(Victoria, entrevista, *Desert Wife*)

Las conexiones intertextuales de esta índole atravesaron toda su respuesta textual. En este extracto, la intertextualidad se centró en la cuestión del prejuicio. Nótese la tendencia de Victoria de citar de los textos a fin de respaldar sus afirmaciones (subrayado en el extracto), algo que ya he señalado en el capítulo anterior en los enunciados proposicionales 2 y 3.

Ya desde el nombre, todo les resulta extraño: "We found that the Navajo "Kismas" included the warm fires, but everything else was novel enough to make history." Sin embargo, *remitiéndome nuevamente a mi comparación con el texto anterior*, no se ven *en el caso presente* (al menos no de manera tan marcada), el *recelo y el prejuicio que sí se observaban en el texto anterior*, sobre todo de parte de la "cultura local".

(Victoria, respuesta textual, *Desert Wife*)

Por último, surgieron conexiones intertextuales no sólo en relación con obras literarias, sino también vinculadas con fuentes no literarias y medios y recursos variados. Esto ocurrió sobre todo con respecto a *Cat's Eye*. Muchos detalles culturales asociados a la celebración navideña norteamericana fueron explícitamente vinculados a series de TV, películas y dibujos animados como *Mi Pobre Angelito*, *Los Simpsons*, etc.

9.3.2.1. Síntesis del enunciado proposicional 2

Para concluir esta sección, los resultados revelan que todos los participantes demostraron un alto nivel de competencia literaria. No sólo eso, sino que además pusieron de manifiesto esta conexión entre lo cultural y su conocimiento literario de manera explícita y por escrito. Fue generalizada en casi todos los casos la idea de que un texto tiene un mensaje que el lector debe descubrir, un mensaje más allá de las palabras escritas en la página. La mayoría se embarcó en meta-reflexiones literarias más detalladas. Además, los lectores generaron conexiones intertextuales entre los textos utilizados y otras fuentes como textos literarios y recursos no literarios (TV, películas, etc.). También se evidenció otro tipo de intertextualidad, específicamente entre los tres fragmentos utilizados como disparador en este estudio.

9.3.3. Los participantes ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas del contenido textual

Llegados a este punto, debo reiterar que los participantes mostraron pensamiento crítico, reflexividad, conciencia cultural crítica y conciencia social crítica en la comprensión de la otredad en este contexto (enunciado proposicional 3 en el capítulo anterior). Cuando las partes de los textos que motivaron este tipo de respuesta profunda y crítica fueron consideradas confusas por algún motivo, espontáneamente todos los lectores se tomaron el tiempo y el esfuerzo de plantear explícitamente interpretaciones alternativas. Esto ocurrió sobre todo en los diarios de reflexión inmediata y en las entrevistas, y precisa ser diferenciado de lo que ocurrió en las respuestas textuales y en las representaciones visuales, donde los lectores presentaron una interpretación y la respaldaron en detalle. Estas interpretaciones alternativas en los diarios de reflexión y en las entrevistas no fueron necesariamente extensas, y muchas veces fueron equivalentes a una breve sucesión de

secuencias de “..... o o ...” en forma de conjeturas. Por ejemplo, muchos de los episodios en el texto de los navajos generaron múltiples interpretaciones: el episodio del lavado de los platos, el hecho de que los navajos comían y comían o tomaban más carne y dulces de los que necesitaban, el saludo de Robert, etc. Enrique Alejandro, por ejemplo, mencionó que los navajos no lavaban los platos enseguida porque esperaban que alguien más lo hiciera, o porque simplemente no estaban habituados a lavar los platos. Lula dijo que quizás los navajos pensaban que eran invitados y que por consiguiente no tenían que lavar los platos. Beryl mencionó que quizás los navajos dejaban los platos para que los lavara la lluvia, o que esperaban días antes de lavarlos. Scarlet Rose resistió la idea que le vino a la mente de que los navajos fueran sucios. Absolutamente todos los participantes intentaron explicaciones de este tipo.

Estas interpretaciones alternativas se indicaron mediante el uso de lenguaje tentativo (“Pareciera como si”, condicionales), modalidad (“buscara,” implicaría”), negación (“no la pasaron tan bien”) y frases hechas (“Una de las cosas que no entendí”). A continuación presento un ejemplo del diario de reflexión inmediata de Yanina basado en el texto de los navajos:

Una de las cosas que no entendí es cuando Betty pone su nariz en la mano de San Chee, la narradora. No sé si es una costumbre de los indios Navajo o simplemente algo que ella hace. Pareciera como si tuviera miedo de algo y buscara protección en San Chee.

Tampoco entiendo bien si ellos querían invitarlos (a los Navajo) o no. Por momentos dice que la pasaron bien y les gusta que pasen Navidad con ellos. Pero luego cuando se van piensa que ahora pueden comer. Esto implicaría que no la pasaron tan bien si es que tuvieron que trabajar tanto. Además, después de comer San Chee piensa que es bueno que la ayuden a lavar los platos porque al menos hacen algo por la comida que recibieron. Desde mi punto de vista, cuando invitamos a alguien, no esperamos que nos ayuden, sino que hacemos las cosas nosotros. Igualmente, sé que hay gente que cree que si el invitado ofrece su ayuda, es mal educado. Quizás depende de la cultura o la educación que recibe cada uno. Lo que algunos consideran descortés es aceptable para otros.

(Yanina, diario de reflexión inmediata, Desert Wife)

Independientemente del *error con base cultural* de que Betty es una mujer navajo como mencionó Yanina en la entrevista, ella consideró dos posibilidades para la acción de Betty de poner su nariz en la mano de San Chee (“Una de las cosas que no entendí es cuando Betty pone su nariz en la mano de San Chee, la narradora”). Pensó que podría ser una costumbre de los navajos en general o un hábito idiosincrásico de Betty (“No sé si es una costumbre de los indios Navajo o simplemente algo que ella hace. Pareciera como si

tuviera *miedo* de algo y buscara *protección* en San Chee”). Dentro de esta última opción, conjeturó que Betty tenía miedo y quería protección de San Chee.

Otra parte del texto que Yanina encontró confusa fue la relación de los navajos con San Chee y Ken. Su interpretación inicial fue que San Chee y Ken querían invitar a los navajos (“*Tampoco entiendo bien si ellos querían invitarlos [a los navajos], o no*”). Dudó de su propia interpretación desde el comienzo, y entonces comenzó a considerar múltiples opciones (“*Por momentos dice que la pasaron bien y les gusta que pasen Navidad con ellos. Pero luego cuando se van piensa que ahora pueden comer. Esto implicaría que no la pasaron tan bien si es que tuvieron que trabajar tanto*”). Al hacerlo, se embarcó en una serie de *racionalizaciones* (ellos comen sólo cuando se van los navajos, por consecuencia ellos no la pasaron tan bien).

Luego Yanina se concentró en el episodio del lavado de los platos, y dio su opinión con respecto a la sugerencia de San Chee de que las mujeres lavasen los platos (“*Desde mi punto de vista, cuando invitamos a alguien, no esperamos que nos ayuden, sino que hacemos las cosas nosotros*”). Obsérvese el uso de la primera persona plural en pronombres y referencias y de la negación. Concluyó su diario de reflexión considerando otras perspectivas en la interpretación del acto de invitar (cuestiones de toma de perspectiva en el enunciado proposicional 2 en el capítulo anterior) (“Igualmente, sé que *hay gente que cree que si el invitado ofrece su ayuda, es mal educado*”). Nótese la referencia a las consecuencias sociales que algunas acciones y conductas podrían tener desde un punto de vista cultural: si un invitado no ofrece ayuda, puede considerárselo mal educado. La oración final es una reflexión meta-cultural, como la defino en el enunciado proposicional 4 en el capítulo anterior (los lectores mostraron una compleja habilidad para reflexionar acerca de la cultura): lo que puede ser visto como descortés por algunos es aceptable para otros (“Quizás depende de la cultura o la educación que recibe cada uno. *Lo que algunos consideran descortés es aceptable para otros*”).

Debo remarcar aquí que este diario de reflexión ofrece, de manera muy similar a la de los otros tipos de datos, evidencia de muchos de los enunciados proposicionales de este capítulo y del anterior, como también de diversos comportamientos de lectura. Esto ejemplifica la importancia de haber llevado a cabo las diferentes etapas de análisis de datos

en esta tesis como un proceso integral e integrado -algo sobre lo que he reflexionado en el capítulo 7 y en el comienzo del capítulo 8 -.

En síntesis, estos lectores proporcionaron múltiples interpretaciones alternativas de los diferentes hechos relatados en los fragmentos. Tomarse el tiempo y el esfuerzo para considerar diferentes opciones de esta manera se convirtió en una oportunidad para repensar el texto, algo a lo que volveré más adelante, con el siguiente enunciado proposicional. Por ejemplo, a este respecto y específicamente acerca del episodio del lavado de los platos, Tess expresó en la entrevista: “Para mí... *cuando lo leí el texto* me pareció importante porque... también te lo marqué, que no entendía por qué la narradora creía que tenía derecho a decirles qué hacer. *Fue en ese momento del texto que me di cuenta que...* que yo tenía una visión un poco negativa o que había hecho muchas críticas. *Ahí es como que me llevó a releer otras partes.*” La entrevista reveló que fue durante la lectura del texto cuando Tess pensó que ella necesitaba releer algunas partes.

A continuación ubicaré estos resultados en el contexto de otros registrados en la bibliografía. Por ejemplo, dentro de los estudios empíricos enmarcados en torno a la teoría de esquemas en el campo de la lectura en inglés como lengua nativa, revisados en el capítulo 3, específicamente los que Sadoski, Paivio y Goetz (1991) clasifican como estudios con textos oscuros, Anderson, Reynolds, Schallert y Goetz (1977) utilizaron textos ambiguos, diseñados para permitir simultáneamente dos interpretaciones diferentes pero incompatibles entre sí. Lo que descubrieron los autores fue que los sujetos interpretaron el texto seleccionado de una manera consistente con su conocimiento previo, y no fueron conscientes de la existencia de otra interpretación posible. A pesar de la diferencia de diseño entre el estudio realizado por Anderson et al. y el trabajo en esta tesis, en particular el hecho de que en esta tesis los textos utilizados no fueron ambiguos en forma intencional, mis resultados muestran que los participantes muchas veces consideraron interpretaciones alternativas y simultáneas para contenido textual confuso. Por ejemplo, como ya he mostrado anteriormente, muchos episodios en el texto de los navajos generaron múltiples interpretaciones posibles, como el episodio del lavado de los platos, el hecho de que los navajos comían y comían o tomaban más carne y dulces de los que necesitaban y el saludo de Robert en inglés. En síntesis, estos lectores eran conscientes de la naturaleza alternativa y simultánea de sus interpretaciones.

Este proceso estuvo acompañado de *racionalizaciones* como las definí en el capítulo 6. En otras palabras, cuando se enfrentaron a una diferencia cultural o a una contradicción de sus propias expectativas culturales, estos lectores adoptaron alguna de las siguientes estrategias (adaptado de Archer, 1997): a) corrigieron algún aspecto de la cultura C2 para hacerlo consistente con la cultura C1; b) modificaron aspectos de ambas culturas; y c) corrigieron algún aspecto de la cultura C1 para hacerlo consistente con la cultura C2. Este proceso de *racionalizaciones* implicó relacionar aspectos de las diferentes culturas mencionadas en los textos, aspectos que no deberían haber estado conectados. Se observó este proceso en la mitad de los participantes en la respuesta textual y en la representación visual basadas en el texto en español, reduciéndose a no más de tres participantes en el resto de los textos y tareas (Cuadro 17, p.335). Esto significa que los lectores emplearon los recursos a su disposición en su abordaje de la otredad, es decir, modificaron diferentes características culturales para insertarlas en su propia realidad.

A pesar de la tendencia a pensar en interpretaciones alternativas explícitas para el contenido textual, los lectores no hicieron inferencias, ni expresaron relaciones, ni alcanzaron conclusiones que no estuvieran presentes en los textos o fueran motivadas por ellos. Dicho de otra manera, las *inferencias erróneas* o no motivadas por los textos, otro comportamiento de lectura, fueron casi inexistentes en todas las tareas basadas en los tres textos (Cuadro 17, p.335).

Ocurrió otro tanto con la inclusión de *información irrelevante*, que fue casi inexistente en todas las tareas basadas en los tres textos (Cuadro 17, p.335). Yo había anticipado que los lectores incluirían mucha información irrelevante por dos razones: en primer lugar, como habían manifestado en su tarea sobre el conocimiento previo en torno a la Navidad en los tres contextos, en muchos casos les faltaba conocimiento sólido para evaluar la relevancia del contenido textual; en segundo lugar, los textos incluían abundante contenido cultural detallado e información atractiva y significativa vinculada con los distintos episodios narrativos, aunque no necesariamente con la narración en forma global (Maccabe y Peterson, 1990).

Esto se relaciona con lo que he señalado en el capítulo anterior (enunciado proposicional 3) con respecto al hecho de que los lectores tienden a interesarse por el contenido que por algún motivo se percibe como nuevo, sorprendente o atípico (Maccabe y Peterson, 1990). Los

resultados de esta tesis muestran que, de hecho, éste fue el caso, pero además que los participantes fueron capaces de evaluar la relevancia del contenido textual al momento de decidir qué incluir y qué omitir en sus tareas. Describo y ejemplifico este resultado en el enunciado proposicional 5 en este capítulo en mi análisis de la grilla de comprensibilidad. En conjunto, este resultado implica que estos participantes respondieron a indicios que, desde los textos, les revelaron qué partes era probable que fueran importantes.

En contraste con el resultado que demostró que las *inferencias inadecuadas* eran casi inexistentes, la mitad de los participantes realizaron *inferencias adecuadas* en las respuestas textuales sobre el fragmento en español y sobre el texto de los navajos (contrastar con sólo dos participantes en *Cat's Eye*) (Cuadro 17). Recuérdese que la *inferencia adecuada* es un comportamiento de lectura que se refiere a inferencias motivadas o justificadas por contenido textual. De acuerdo con Bower, Black y Turner (1994), esta capacidad de inferencia significó que los participantes incluyeron en sus tareas acciones implícitas pertenecientes al esquema navideño que no estaban presentes en los fragmentos que habían leído. Sin embargo, las inferencias fueron escasas en la representación visual de todos los textos, lo cual podría relacionarse con la naturaleza visual y esquemática propia de esta tarea.

El hecho de que estos lectores considerasen múltiples interpretaciones de pasajes específicos de contenido textual los llevó a cometer *errores evidentes con base cultural*, lo que constituye otro comportamiento de lectura. Entre cuatro a ocho participantes incluyeron errores explícitos de este tipo en las tareas basadas en todos los textos. Ocurrieron más errores en el caso de la celebración estadounidense-canadiense (Cuadro 17). Al mismo tiempo, estos lectores incluyeron *detalles culturales* relacionados con esos pasajes que generaron múltiples interpretaciones. Más específicamente, cerca de un tercio de los participantes incluyeron detalles culturales en sus respuestas textuales y representaciones visuales basadas en *Mi planta de naranja-lima* y *Cat's Eye*, aumentando a la mitad en el texto de los navajos (Cuadro 17). Aquí es posible que los ricos detalles culturales en este texto llamasen la atención de los lectores a causa de su carácter sensacional, haciéndolos por tanto más memorables (Maccabe y Peterson, 1990).

En las entrevistas, estas instancias de interpretaciones alternativas generadas por contenido textual confuso o problemático estuvieron acompañadas por muchas vacilaciones acerca de

la adecuación o la pertinencia de dichas interpretaciones. Los participantes identificaron explícitamente áreas en las que tenían dudas y preguntaron directamente sobre ellas, buscando que yo les confirmara una interpretación u otra. Por ejemplo, Scarlet Rose quería saber si la palabra *heathen* se refería, como ella pensaba, a una tribu específica dentro de los navajos, y si la motivación para no comer por un mes derivaba de una tradición religiosa o de la pobreza de los indios. Obsérvese que lo que vemos en acción aquí, una vez más, es la interacción entre las medidas de análisis utilizadas en el estudio. Este ejemplo evidencia las interpretaciones alternativas de Scarlet Rose, las cuales ilustran, al mismo tiempo, un *error con base cultural* (que los *heathen* son una tribu dentro de los navajos), convirtiéndose a la vez en una instancia de *inferencia errónea* y en una *racionalización*. Todos estos son comportamientos de lectura que he ilustrado también en los capítulos 7 y 8.

Además, esos momentos de duda y sus interpretaciones tentativas fueron acompañados de preguntas para las que a estos lectores les hubiese gustado hallar respuestas, motivados por su curiosidad personal y su deseo de aprender más sobre ciertas cuestiones. A continuación ilustro este punto con Beryl, para lo cual debo antes recapitular varias de las consideraciones antes mencionadas. Permítaseme ser más específica.

En su diario de reflexión sobre el texto de los navajos, Beryl comenzó identificando lo que para ella era un área confusa: “*No termino de comprender la diferencia entre los navajos y los Utcitys, pero sé que puede deducirse algo aunque no sea lo correcto.*” La respuesta textual que escribió tras este diario de reflexión reflejó una serie de *errores culturales* originados por ese contenido textual confuso.

Sin embargo, no todas sus prácticas culturales coinciden o son similares a las de otras comunidades. Vemos así, otra vez, *el choque de culturas. Entre los Navajo, los Utcity y la cultura de la narradora. Visto que entre ambas comunidades nativas (según mi inferencia los Navajo y los Utcity) hay practicas diferentes, como el hecho de que las canciones cantadas y danzadas son realizadas por los Utcitys, que son los que saben hacerlo; mientras que los Navajo parecen no poder realizarlas por ser muy jóvenes.* (Beryl, respuesta textual, *Desert Wife*)

Beryl se explayó sobre estas cuestiones en la entrevista. Sus conjeturas, interpretaciones posibles e inferencias estuvieron acompañadas todo el tiempo de lenguaje tentativo y recursos modalizadores (en negrita en el extracto) para mostrar que estaba especulando.

Además, Beryl se refirió a su conocimiento acerca de convenciones literarias en particular y de la comprensión del lenguaje en general, de que algo siempre puede ser deducido de un texto (enunciado proposicional 2 en este capítulo) (“Pero sé que puede deducirse algo aunque no sea lo correcto,” “sé que se puede deducir algo, o sea, y yo te planteo mis deducciones”). Aquí mostró ser consciente de que estas deducciones podrían ser inadecuadas (“Pero sé que puede deducirse algo *aunque no sea lo correcto*”). Obsérvese además su creencia en la autoridad del texto y la palabra escrita (“precisamente *hablaba* de la danza y *decía* que sólo la podían hacer los mayores”).

M.: Acá no entiendo qué ponés: "La diferencia entre los navajos y los..."

Beryl: Ah, que... ¿Los Utcitys era?

M.: Sí. Bueno, y ¿qué es eso?

B.: Eh... **me pareció que eran una comunidad diferente. O sea, en realidad me pareció... Pensé en dos... de dos lados, ¿no? Como que por ahí los navajos eran los más jóvenes y los Utcitys eran los más viejos** porque precisamente hablaba de la danza y decía que sólo la podían hacer los mayores.

M.: Sí.

B.: Pero **pensé que por ahí eran dos comunidades indígenas diferentes que... eran amigables entre sí, ¿no?**

M.: Está bien. "Pero sé que puede deducirse algo aunque no sea lo correcto". No entiendo lo que me querés poner.

(Beryl, entrevista, *Desert Wife*)

Su base para decir que sus deducciones podrían ser inadecuadas fue su dificultad en comprender esta diferencia inferida entre los navajos y los Utcitys. Fue este *error con base cultural*, el hecho de que los Utcitys eran otra comunidad indígena (cuando de hecho eran una familia dentro de los navajos), lo que motivó sus especulaciones y conjeturas.

B.: Claro porque... eh... yo dije que no... *no podía terminar de comprender la diferencia entre los navajos y los Utcitys, o sea... por qué unos son navajos y por qué los otros Utcitys*, por eso te digo, o sea, lo que yo hice fue... sé que se puede deducir algo, o sea, y yo te planteo mis deducciones, que *pueden ser que unos sean mayores y otros menores...*

M.: Ah.

B.: O sea, como que sean *los más antiguos y los otros los más jóvenes* y por eso tienen diferencias, *o que sean comunidades aparte.*

(Beryl, entrevista, *Desert Wife*)

En el extracto anterior de la entrevista, Beryl se explaya y respalda las ideas expresadas en el diario de reflexión inmediata. La clave para ella residió en la falta de bagaje sociocultural para comprender las acciones de los navajos, lo que la llevó a conjeturar.

No conozco nada sobre los rituales/cultura de los Navajo y eso es un poco problemático para entender por qué hacen lo que hacen, según la descripción del texto.

No termino de comprender la diferencia entre los navajos y los Utcitys, pero sé que puede deducirse algo aunque no sea lo correcto.

De todas formas, considero que *la falta de información previa hace la lectura un poquito dificultosa desde el aspecto socio-cultural.*

(Beryl, diario de reflexión, *Desert Wife*)

En el siguiente extracto de su entrevista, fue muy específica en cuanto a lo que se refería este bagaje sociocultural en su opinión. Vemos aquí cómo los elementos que ella percibió como confusos en el texto estimularon preguntas para las que le hubiera gustado encontrar respuesta, motivada por su curiosidad personal y el deseo de aprender más sobre ciertas cuestiones (marcado con cursiva en el extracto). Por ejemplo, deseaba saber por qué los navajos gritaban o por qué las danzas podían ser realizadas por unos y no por otros. Lo que hizo en sus especulaciones fue proporcionar información posible para llenar esas lagunas. Nótese una vez más otro *error con base cultural* en la idea de que ciertas danzas sólo podían ser realizadas por los Utcitys y no por los navajos. Se preguntó además por qué sólo algunos podían cantar acompañando la danza. En conjunto, entonces, su intento de llenar lagunas y encontrar respuestas a preguntas que le interesaban la condujo a cometer *errores* de este tipo, *inferencias inadecuadas*, *interpretaciones inadecuadas* y series de *racionalizaciones*.

M.: Entiendo. "Falta información para que la lectura..." "Falta información sobre aspectos socioculturales." ¿Qué tipo de información?

B.: Sí, me parece que en realidad, por ejemplo, yo lo que me planteaba son cosas como que por ejemplo, *cuando habla de los gritos, que gritaban muy fuerte, ¿por qué? O... por qué las danzas sólo las pueden hacer... porque había ciertas danzas que sólo las podían hacer los Utcitys y no los navajos, ¿por qué sólo ellos las podían cantar?*

M.: Entiendo.

B.: ¿Me entendés? *Cuestionamientos como éste. O por ejemplo, por qué sentían... se ponía cierto énfasis en... que era muy lindo estar con los navajos pero que así y todo es como que ellos querían tomar siempre todo aunque no fuera de ellos, en cierta forma.*

M.: Hm.

(Beryl, entrevista, *Desert Wife*)

El extracto anterior ilustra una de estas series de racionalizaciones (navajos – Utcitys – danzas – canto – espíritu festivo– tomar ventaja). Específicamente con respecto a esta última racionalización, Beryl dijo: “por qué sentían... se ponía cierto énfasis en... que era muy lindo estar con los navajos **pero** que así y todo es como que ellos querían tomar

siempre todo aunque no fuera de ellos, en cierta forma.” El conector en negrita muestra la relación entre dos piezas de información textual que no estaban pensadas para ser explícitamente conectadas. Hay además una *generalización* en la mención de que los navajos querían tomarlo todo (no sólo la comida) y recursos modalizadores como “cierto énfasis,” “así y todo,” “en cierta forma.”

Las especulaciones de Beryl y sus intentos de llenar vacíos en la comprensión (como los ejemplificados anteriormente) la llevaron a enfatizar lo que para ella eran dos aspectos cruciales. Uno era el hecho de que todos los textos tienen un mensaje (obsérvese el modalizador en “*tiene que tener un trasfondo*”). En este punto estaba poniendo en juego su conocimiento literario, algo que ya he abordado en este capítulo en el enunciado proposicional 2 en la sección anterior. Otro es el papel clave que ella atribuyó al conocimiento previo en la comprensión, y su conciencia de que para la lectura de este texto, a ella le faltaba este conocimiento previo. En medio de esta reflexión mencionó su conocimiento familiar de los Mapuches, un grupo indígena de la provincia donde vivía Beryl (una vez más, ejemplo del enunciado proposicional 1 en el capítulo anterior). Aclaró entonces que no sabía mucho sobre los Mapuches, pero que incluyó el ejemplo para mostrar cuán necesario es el conocimiento previo en su opinión, en particular en relación con comunidades indígenas. Amplió aquí el alcance para incluir no sólo la lectura sino también la interacción oral.

B.: Por qué esto, o sea, como que *tiene que tener un trasfondo*. Me parece que textos así que están claramente... Me parece que en las comunidades indígenas, siempre hay como *una información previa que... bah, a mí me parece totalmente necesaria*. Yo sé, Neuquén y los Mapuches... es una comunidad muy amplia y muy conocida. Entonces es como que *siempre hay que tener una información previa como para llegar a actuar o a trabajar sobre un texto o para... o para poder incluso hablar con ellos*, o sea, es como que me parece que para algunas cosas, ciertas prácticas son muy significantes.

M.: ¿Vos sabés de los Mapuches?

B.: No, no, poco y nada, pero...

M.: Sí.

B.: *Más o menos sé que para ciertas cosas... o sea, para ciertas situaciones necesitás... tener como una información previa, ¿no?*

(Beryl, entrevista, *Desert Wife*)

La conexión entre los vacíos en el texto y su deseo de saber más sobre ciertos aspectos se materializó en preguntas específicas para las que quería una respuesta (algunas de las cuales he ejemplificado antes). Nótese cómo concluye la entrevista expresando la idea del

papel central del conocimiento previo en la comprensión. Por otra parte, esta entrevista puso de manifiesto lo que Beryl hacía y pensaba realmente mientras leía (es decir, *durante* la lectura) (marcado con negrita en el extracto).

B.: lo que me pasa es que **cuando lo leí** no me resultó complicado pero de todas formas **encontraba cosas como que yo decía:** "*Bueno, ¿pero esto por qué es así? ¿Por qué es de esta forma?*" Especialmente con lo de las danzas, y con lo de la diferencia entre los navajos y los Utcitys . **Entonces me parecía que la información previa es necesaria** como para que uno pueda llegar al texto más preparado, ¿no?
(Beryl, entrevista, *Desert Wife*)

La reflexión sobre las culturas retratadas en el texto llevó también a una serie de conjeturas, cuestiones sobre las que Beryl pensó durante la lectura del texto, como lo muestro mediante las frases en cursiva. Marco en negrita las expresiones que revelan vacilaciones en sus conjeturas ("*pero después dije:* Bueno, hay muchos países que tienen como segunda lengua obligatoria el inglés, *por ejemplo* los países nórdicos, *entonces dije:* **Bueno, pueden ser;** *pero también por otro lado pensé,* bueno... San Chee, y *dije:* **Bueno, pueden ser** de algún país asiático... y *después medité y dije:* **Pueden ser** descendiente de inmigrantes y viven... **no sé, si querés en** Estados Unidos, **me pareció, ¿no?** *Saqué muchas conjeturas,* pero es que... me es natural hacer eso cuando leo"). Además de estas conjeturas, las reflexiones de Beryl derivaron también en *generalizaciones* ("otras comunidades," "esta gente" en referencia a Ken y San Chee), *racionalizaciones* señaladas por el uso de conectores ("sé que hablaban inglés *pero* no sé si eran exactamente anglosajones"; "pensé que podían ser anglosajones, *porque* hablaban inglés"), y *errores con base cultural* ("tres tipos de culturas").

Es interesante observar cuántas interpretaciones alternativas y simultáneas consideró Beryl. Por ejemplo, ella sabía que San Chee hablaba inglés pero no estaba segura de si "su cultura" era anglosajona. Dado que había considerado que los navajos y los Utcitys eran dos culturas diferentes, concluyó que el texto retrataba tres culturas. Por último, es importante remarcar cómo la entrevista permitió descubrir lo que ocurrió *durante* la lectura (en negrita en el extracto).

M.: Entiendo. En la respuesta textual, cuando decís "otras comunidades", supongo que serán las Utcitys una, ¿y alguna otra?

B.: En sí, me pareció que *no pude terminar de determinar si la cultura de Ken y San Chee, si ellos eran en todo caso anglosajones,* sé que hablaban inglés pero no sé

si eran exactamente anglosajones. Entonces me parecía como que había *un enfoque de tres tipos de culturas*, ¿no? Un poco *lo de los Utcitys, lo de los navajos y lo de esta gente* que si bien se acomodaba, era acoplable, se ve mucho cómo la chica tiene... tiene una sensación de querer retornar en parte a lo que ella vivió antes, ¿no? *Entonces me parece que sí puse "otras comunidades" refiriéndome a las tres, en sí.*

M.: Habla en inglés y entonces qué... qué comunidad pensás vos?

B.: No, **pensé que por ahí** era... **pensé que** podían ser anglosajones, porque hablaban inglés, **pero después dije: Bueno, hay** muchos países que tienen como segunda lengua obligatoria el inglés, por ejemplo los países nórdicos, **entonces dije: Bueno, pueden ser; pero también por otro lado pensé, bueno...** San Chee, **y dije: Bueno, pueden** ser de algún país asiático... **y después medité y dije: Pueden** ser descendiente de inmigrantes y viven... no sé, si querés en Estados Unidos, **me pareció**, ¿no? **Saqué muchas conjeturas, pero es que... me es natural hacer eso cuando leo.**

M.: Está bien.

B.: Si no no... no me sirve.

M.: Estas conjeturas que me estás mencionando.

B.: Sí, *yo necesito... es como que los interrogantes para mí tienen que estar... no es como que... te quedás con lo que leíste y nada más.*

(Beryl, entrevista, *Desert Wife*)

9.3.3.1. Confusión y dificultad con el contenido textual

Más específicamente, como ya he mencionado, las partes de los fragmentos que generaron múltiples interpretaciones fueron percibidas como confusas por diversas razones, entre las que podían hallarse algún aspecto del lenguaje, la trama textual, el contenido cultural o cualquier otra. Un instrumento específico de investigación en el diseño de este estudio tuvo como objetivo descubrir lo que los lectores percibieron como confuso o problemático en los textos, concretamente el subrayado de esas partes de los textos, algo que los participantes hicieron mientras iban leyéndolos. En el caso del texto en español, alrededor de la mitad de los participantes subrayaron el término *rabanada*. Las referencias al aspecto religioso (Jesús no es tan bueno, nació pobre para exhibirse, el Niño Diablo, el Niño Jesús y la Misa de Gallo) no causaron mayores problemas. Sólo uno de los participantes subrayó las referencias a la tristeza de la celebración en general y de la cena en particular, y también la expresión “cenar tristeza en pedazos” (Cuadro 11). Todos los participantes intentaron múltiples interpretaciones para estas partes confusas del texto, que ellos mismos habían identificado como tales en esta tarea. Acabo de ilustrar este hecho con Beryl.

Otros aspectos problemáticos se relacionaron con partes del fragmento que remitían a otros pasajes de la novela, no explicados en el fragmento que los participantes habían leído, como por ejemplo la referencia a la historia del Casino Bangu, subrayada por la mayoría.

Otras instancias similares como el trabajo no pago de Totoca, *Light*, la culpa de la luz mortecina, el Reyecito, el regalo de Luis, coser la corbata y el caballo fueron identificadas como problemáticas, pero sólo por uno o dos participantes. En conjunto, las partes más difíciles de este fragmento, tal como las percibieron los lectores, fueron aquéllas relacionadas con otros pasajes de la novela no incluidos en el texto. Aunque las he codificado y cuantificado porque fueron subrayadas por la mayoría de los participantes, he decidido que no puede considerárselas como dificultades culturales, precisamente porque los episodios problemáticos no se habían narrado en el fragmento utilizado como punto de partida.

Cuadro 11. Subrayado partes problemáticas en *Mi planta de naranja-lima*

	<i>Subrayado en el texto mismo</i>	<i>Identificación en diario de reflexión</i>
Misa	1	1
Rabanada	4	4
Comida típica		1
Totoca trabaja gratis	2	1
Historia del Casino Bangu	7	4
Historia del caballo	1	
Light	3	1
Pobreza de Jesús para exhibirse	1	
Diablo en la sangre	1	1
Zapatillas detrás de la puerta	4	
Coser el moño	2	
Buenos y malos en la familia	2	
El padre se va de la celebración	1	
Tío Edmundo pone dinero para comida	1	
Sólo un regalo para Luis	1	1
Relaciones familiares, relación entre los episodios narrativos	2	1
Sólo los ricos sirven	2	
Tristeza	1	
Alegría de los otros	1	

Además, estos lectores respondieron un cuestionario sobre la lectura de los textos. En una pregunta específica, tuvieron que clasificar los aspectos que habían percibido como difíciles en cada texto, desde los más dificultosos hasta los menos problemáticos. El Cuadro 10 muestra los aspectos más problemáticos relacionados con la lectura del texto en español, que se centraron en torno a la información cultural (casi tres cuartos de los participantes) y en los diálogos (más de la mitad). El resto de las opciones fueron elegidas

por entre uno y tres participantes (nombres de los personajes, estructura del texto, vocabulario, tema, extensión y gramática).

Cuadro 10. Dificultades experimentadas durante la lectura de los textos

	<i>Naranja-lima</i>			<i>Cat's Eye</i>			<i>Desert Wife</i>		
	<i>Orden de importancia</i>			<i>Orden de importancia</i>			<i>Orden de importancia</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Vocabulario		1	1	4	2	2	7	1	2
Gramática		1	1						1
Estructura del texto	1						1		
Extensión del texto		1				1		2	1
Tema	1	1	1	2	1		1		
Información cultural	3	1	3	3		2	3	4	2
Nombres de los personajes	2		1						
Diálogos	2	3	1	1	3				
Otros (falta de contexto)							1		

Con respecto al fragmento de *Cat's Eye*, en la tarea que requería el subrayado de las porciones del texto percibidas como problemáticas o confusas por algún motivo, la mayoría coincidió en subrayar palabras o frases que presentaron dificultades lingüísticas (por ejemplo adjetivos difíciles y sustantivos o adverbios que no eran esenciales para seguir el texto). Seis participantes subrayaron *Jolly Green Giant* y poco menos de la mitad marcaron el pavo con cuatro patas y la imposibilidad de volar con un ala. Los participantes fueron consistentes en el sentido de que la mitad de ellos, por ejemplo, percibieron el *Jolly Green Giant* como un serio obstáculo para la comprensión (Cuadro 15 sección 9.3.5., p.368). En todos los casos, todos ellos intentaron diferentes interpretaciones alternativas para estos aspectos. El Cuadro 12 muestra que varias otras unidades de ideas culturales fueron subrayadas como problemáticas en el propio texto, pero sólo por uno o dos participantes.

Cuadro 12. Subrayado de partes problemáticas en *Cat's Eye*

	<i>Subrayado en el texto mismo</i>	<i>Identificación en diario de reflexión</i>
Palabras y/o frases	8	1
Ensalada de gelatina	2	
Jolly Green Giant	6	4
Pavo enorme	1	1
Salsa de arándanos	2	1
Variedad y abundancia de comida	1	
Presencia de Banerji	1	
Escuela dominical	1	1
Pavo con cuatro patas	4	
Imposibilidad de volar con un ala	4	
Pollos sin piel	1	
Vuelo perdido	1	
Miseria oculta de Banerji		2
Biología como refugio		1

Cómo percibieron estos lectores el contenido textual en cuanto a su dificultad fue revelado mediante una pregunta diseñada específicamente con este objetivo en el cuestionario antes mencionado. Los aspectos más problemáticos relacionados con la lectura del fragmento de *Cat's Eye* fueron el vocabulario (la mayoría y, de entre ellos, casi todos marcaron el vocabulario como la principal dificultad), la información cultural (la mitad) y los diálogos (casi la mitad). Los participantes informaron no haber tenido dificultades con los nombres de los personajes, la estructura del texto o la gramática (Cuadro 10, p.354).

En relación con el fragmento de *Desert Wife*, absolutamente todos los participantes subrayaron palabras aisladas o frases cortas en el texto, que claramente fueron dificultades relacionadas con el vocabulario (Cuadro 13). En conjunto, muy pocos aspectos del contenido textual fueron subrayados, y sólo por uno o dos sujetos (por ejemplo, los nombres de los personajes, los fuegos, el episodio del lavado de los platos, el hábito de los indígenas de levantarse temprano y el origen de la autoridad de San Chee). En otras palabras, este subrayado reveló que en lo que concernía a las *percepciones* del contenido textual por parte de los participantes, no se identificaron aspectos problemáticos significativos. Sin embargo, como lo reveló la presencia de *errores e interpretaciones inadecuadas* ya ejemplificada en detalle en este capítulo y en el anterior, se observaron, de hecho, varias áreas de dificultad.

Cuadro 13. Subrayado de partes problemáticas en *Desert Wife*

	<i>Subrayado en el texto mismo</i>	<i>Identificación en diario de reflexión</i>
Palabras y/ frases	10	3
Nombres de los personajes	1	1
Fogatas	2	
Levantarse temprano	1	
Episodio lavado de los platos	2	
Autoridad de San Chee	1	

El aspecto más problemático en el texto de los navajos fue, una vez más, el vocabulario, para todos los participantes. De hecho, tres cuartas partes de ellos marcaron el vocabulario como la principal dificultad. El segundo aspecto identificado como más problemático fue la información cultural, mencionada por casi todos los participantes. Los diálogos y los nombres de los personajes no ofrecieron dificultad, y el resto de las opciones (estructura textual, extensión, gramática), fueron identificadas sólo por uno o dos participantes (Cuadro 10, p.354).

En conjunto, las interpretaciones múltiples, alternativas y simultáneas mencionadas al comienzo de esta sección estuvieron conectadas con las áreas problemáticas o difíciles que los propios participantes subrayaron en los textos. Aunque todos habían marcado el vocabulario como el aspecto más problemático en los tres textos (en el cuestionario sobre las dificultades percibidas en los textos; Cuadro 10, p.354), tanto la respuesta textual como la representación visual y las entrevistas mostraron que el interés de estos lectores durante la lectura no se centró en lo lingüístico sino que fue mucho más amplio y profundo, como lo revelan los enunciados proposicionales que captan los resultados de este estudio (véase el comienzo de este capítulo).

9.3.3.2. Síntesis del enunciado proposicional 3

La conclusión principal de esta sección es que cuando las partes de los textos que motivaron este tipo de respuesta profunda y crítica (descrito en el enunciado proposicional 3 en el capítulo anterior) fueron consideradas confusas por cualquier motivo,

espontáneamente todos los lectores invirtieron tiempo y esfuerzo para plantear explícitamente interpretaciones alternativas. Estas interpretaciones alternativas no fueron necesariamente extensas, y muchas veces fueron equivalentes a una breve sucesión de secuencias de “..... o o ...” en forma de conjeturas. En las entrevistas, estas instancias de interpretaciones alternativas generadas por el contenido textual confuso o problemático estuvieron acompañadas por muchas vacilaciones sobre la adecuación o la pertinencia de tales interpretaciones. Por otra parte, junto con esos momentos de duda y consiguientes interpretaciones tentativas surgieron preguntas para las que a estos lectores les hubiese gustado hallar respuestas, motivados por su curiosidad personal y su deseo de aprender más sobre ciertas cuestiones. En general, las interpretaciones múltiples, alternativas y simultáneas estuvieron conectadas con las áreas problemáticas o difíciles que los propios participantes subrayaron en los textos.

9.3.4. El contenido textual problemático condujo a su relectura: Momentos eureka.

Al escribir sobre cuestiones de su interés y reflexionar en voz alta sobre estos aspectos en las entrevistas, estos lectores repensaron puntos de los textos acerca de los que se sintieron confusos o dubitativos, y consideraron críticamente múltiples interpretaciones. En este proceso experimentaron *momentos eureka*, por los cuales llegaron a ver ciertas partes de los textos desde una perspectiva nueva y diferente. En este sentido, la combinación de las cuatro tareas clave (concretamente el diario de reflexión, la respuesta textual, la representación visual y las entrevistas), permitió a los lectores replantearse sus propios pensamientos, ideas e interpretaciones y volverse conscientes de perspectivas alternativas en la comprensión. Estos instrumentos, al igual que los otros tipos de datos, permitieron el descubrimiento de lo que pasó por la cabeza de estos lectores *durante* la lectura, como lo he ejemplificado con Beryl en la sección anterior.

Un ejemplo de este replanteo de contenido textual fue la relectura que hizo Tess de diferentes partes del texto de los navajos, motivada por el episodio del lavado de los platos, ya citado en la sección anterior. En la entrevista, expresó: “Para mí.. *cuando lo leí el texto me pareció importante porque... también te lo marqué, que no entendía por qué la narradora creía que tenía derecho a decirles qué hacer. Fue en ese momento del texto que me di cuenta que...* que yo tenía una visión un poco negativa o que había hecho muchas

críticas. *Ahí es como que me llevó a releer otras partes.*” La entrevista reveló que fue *durante* la lectura del texto cuando Tess pensó que necesitaba releer algunas partes.

Resumiendo, en todos los casos las entrevistas mostraron que el replanteo de contenido textual problemático tuvo lugar *durante* la lectura de los textos. Este hecho también se evidenció en particular en los diarios de reflexión inmediata, aunque en menor medida, considerando que éstos tuvieron una extensión máxima aproximada de una página en tanto que las entrevistas fueron considerablemente más extensas (ver Anexo V). Además, en los diarios de reflexión se les pidió a los participantes que pensarán específicamente sobre el contenido textual confuso o problemático y sobre el origen de la dificultad. En otras palabras, tuvieron que reflexionar sobre lo que habían pensado mientras leían los textos. El diario de reflexión de Yanina basado en el texto de los navajos (ya comentado en el enunciado proposicional 3 al comienzo de la sección anterior) constituye un ejemplo. El resultado general es, entonces, que los participantes leyeron cada texto y volvieron sobre ciertas partes para examinarlas con más detalle (lo que llamo aquí replanteo del contenido textual). La entrevista de Yanina ilustra este replanteo, con conjeturas complementarias para las partes repensadas, en este caso si San Chee era o no navajo. Marco con cursiva la evidencia de que el énfasis estuvo en el replanteo *durante* la lectura, que fue captado luego por los instrumentos de investigación.

Y.: *Cuando leí por primera vez el nombre de ella pensé que era parte de los...*

M.: ...de los navajos.

Y.: Sí, de los navajos. *Pero después me di cuenta que no, no es.* Y... no sé, el nombre parece algo asiático, el de ella, pero el de él, Ken, es como que podría ser de cualquier lugar.

(Yanina, entrevista, *Desert Wife*)

Al mismo tiempo, la entrevista hizo posible la visualización de lo que ocurrió *después* de la lectura, que constituye el otro foco en la pregunta de investigación. Específicamente, a veces este replanteo tuvo lugar tras la lectura de los textos, en particular al momento de las entrevistas, y fue entonces cuando se produjeron también los *momentos eureka*. De esta manera, como ya he argumentado repetidamente, el diseño de esta investigación ha captado ambos aspectos del *proceso* de comprensión, es decir, el *durante* y el *después* de la lectura, en una descripción integrada. En lo que sigue muestro cómo el diseño de investigación permitió la visualización de la interacción entre el *durante* y el *después* de la lectura en primera instancia, y cómo el proceso de comprensión fue fluido, dinámico e

integral. También es crucial el hecho de que el proceso de comprensión se completó mucho después de que hubiera terminado la lectura de cada texto, y que la comprensión se vio continuamente modificada durante el proceso.

Durante la entrevista sobre *Cat's Eye*, por ejemplo, y tras un considerable replanteo de cuestiones, Tacuara se dio cuenta de que de hecho los protagonistas estaban criticando la manipulación de la Naturaleza por parte del hombre en lugar de adherir a ella como había creído inicialmente. Otro ejemplo es el caso de Enrique Alejandro, quien marcó su propio descubrimiento con la interjección *Ah!* en su reflexión sobre la universalidad de la distinción entre dócil y salvaje y las peculiaridades que cada cultura puede atribuir a cada categoría. Cabe notar el trabajo interpretativo en que tuvo que embarcarse Enrique Alejandro para llegar a este momento de descubrimiento. Reflexionó, por ejemplo, sobre cuestiones de toma de perspectiva (“por supuesto todos estos valores *dependen de quien los esté viendo*, ¿no? Para una persona en el contexto... en la cultura donde vive el narrador algo va a ser salvaje y algo va a ser domesticado, etc., pero *esos valores cambian dependiendo de quien los... de quien los esté viendo*”). También fue relevante la noción de la universalidad de ciertas dicotomías, y aunque al final Enrique Alejandro estuvo de acuerdo en que la polaridad entre dócil y salvaje puede ser universal de manera muy similar a como podrían serlo otras dicotomías en general (“Que las oposiciones son universales”), mostró al mismo tiempo su capacidad para posicionarse desde otra perspectiva, es decir, una cultura en que esta dicotomía no existiese en absoluto (“*Quizás haya alguna cultura en la que todavía no exista una... en donde no exista una diferencia entre las dos*”).

EA.: Esta pregunta no se la entendí muy bien. "¿Hay o puede haber variaciones culturales en lo que es salvaje"...

M.: ...domesticado... Vos ponés... Esto viene porque vos ponés que lo de las comparaciones culturales es para explorar otras dicotomías: lo salvaje y lo domesticado, lo natural y lo artificial... Yo te pregunto como si eso fuera un... no sé cómo ponerlo... un absoluto...

EA.: No, por supuesto *todos estos valores dependen de quien los esté viendo, ¿no? Para una persona en el contexto... en la cultura donde vive el narrador algo va a ser salvaje y algo va a ser domesticado, etc., pero esos valores cambian dependiendo de quien los... de quien los esté viendo.*

M.: Está bien, pero las dicotomías son universales.

EA.: Entonces necesito un diccionario porque... Pensé que era una oposición entre dos opuestos.

M.: Está bien, o por ahí no me estoy explicando, pero vos decís que este concepto de oponer lo salvaje y lo domesticado es algo que trasciende a las culturas.

EA.: No, no, desde el punto de vista de...

M.: Las sutilezas estás diciendo vos que son culturales.

EA.: Exactamente, qué es lo salvaje y qué es lo domesticado depende de la...
¡Ah, ahora entiendo!

M.: Si para todas las culturas existe este opuesto de... estos dos opuestos.

EA.: Sí, sí, lo que es salvaje y lo que es domesticado. Bueno...

M.: O que exista tal oposición.

EA.: Para la mayoría de las culturas... occidentales sí, los dos conceptos son opuestos, por lo menos hasta donde sé. *Quizás haya alguna cultura en la que todavía no exista una... en donde no exista una diferencia entre las dos pero... usualmente pensaría que sí.*

M.: Perfecto.

EA.: *Que las oposiciones son universales.*

(Enrique Alejandro, entrevista, *Cat's Eye*)

9.3.4.1. *Síntesis del enunciado proposicional 4*

En conjunto, al reflexionar sobre cuestiones de su interés, los lectores repensaron puntos de los textos acerca de los que se sintieron confusos o dubitativos, y consideraron críticamente múltiples interpretaciones. En este proceso experimentaron *momentos eureka*, por los cuales llegaron a ver ciertas partes de los textos desde una perspectiva nueva y diferente, tomando conciencia de perspectivas alternativas en la comprensión. Esto tuvo lugar en dos momentos, concretamente *durante* el proceso de lectura y *después* del mismo (captando por tanto ambos aspectos de la pregunta de investigación). En este sentido, el proceso de comprensión no se completó hasta mucho después de la lectura de los textos. Por otra parte, la comprensión se vio modificada continuamente durante este proceso.

9.3.5. *Se revelaron diferentes centros de atención: temas prominentes versus temas opacados.*

Ya he mencionado que estos lectores consideraron múltiples interpretaciones alternativas del contenido textual, y que tales interpretaciones tuvieron lugar principalmente en torno a contenido que por algún motivo percibieron como problemático o confuso. Sin embargo, este estudio también ha demostrado que esto se reveló principalmente en las entrevistas, puesto que en la respuesta textual y en la representación visual lo que los participantes hicieron fue optar por una interpretación y desarrollarla en detalle. Con respecto a las interpretaciones alternativas, ya he mostrado en la sección anterior que las entrevistas revelaron aquello que los participantes pensaron *durante* la lectura de los textos, algo de lo cual Beryl ofreció un claro ejemplo. En otras palabras, las entrevistas tornaron visibles ciertas cosas que ocurrieron *durante* la lectura y que de otro modo hubiesen pasado

inadvertidas. En otras ocasiones, como en el extracto de Enrique Alejandro presentado anteriormente, las entrevistas revelaron pensamientos y hallazgos que sí tuvieron lugar al momento de la entrevista y no durante la lectura en sí misma (concretamente *después* de la lectura). En este sentido, este diseño de investigación captó lo que ocurrió durante el *proceso* de comprensión como un todo, entendiendo que tal proceso no finalizó con la lectura de los textos.

El hecho de que los lectores eligieran un área de interés (derivada de los textos) sobre la que basaron sus respuestas textuales y representaciones visuales, implicó que privilegiaron la inclusión de algunos temas en las tareas (los que llamo *temas prominentes*) antes que otros (a los que me refiero como *temas opacados*). Esto es relevante, porque todas las unidades de ideas culturales identificadas en cada texto estuvieron disponibles a los participantes a través de la lectura, y eran, por tanto, susceptibles de ser puestas en primer plano en las tareas de respuesta textual y representación visual. Sin embargo, todos los participantes realizaron sus propias elecciones en este sentido.

Por otra parte, los participantes no privilegiaron los mismos temas en todas las tareas que produjeron sobre un mismo texto. Por ejemplo, en el texto en español, en las diferentes tareas, algunos lectores centraron su atención en los contrastes retratados por el fragmento (vida rural –vida urbana; riqueza-pobreza; felicidad-tristeza; etc.), otros hicieron hincapié en el contenido religioso y otros en la celebración navideña en sí misma (con referencia a los regalos, la comida, etc.). En *Cat's Eye*, algunos se concentraron en el choque cultural (entre las culturas estadounidense-canadiense, hindú y las suyas propias), otros en el discurso científico (biología), otros en Elaine o Banerji y sus culturas respectivas, en la Navidad, en el pavo, en los diferentes contrastes (animales-seres humanos, capitalismo-naturaleza, artificialidad-naturalidad), en los vínculos humanos que se daban entre las culturas retratadas en el fragmento, etc. También en *Desert Wife* hubo lectores que dirigieron su atención a los contrastes (reserva indígena-civilización, inglés-lengua de los navajos, suciedad-limpieza, cultura estándar-cultura primitiva, etc.), al choque de culturas (la de los navajos, la de San Chee y la propia de los lectores), a los vínculos comunes entre las culturas retratadas, a la celebración en sí misma, al aspecto religioso, etc. Como resultado, los tópicos textuales que estuvieron representados en esas tareas (en forma de unidades de ideas culturales) giraron en torno al centro de atención elegido por cada lector. Esto puede explicar la razón por la que algunas ideas culturales fueron más frecuentes que

otras en las respuestas textuales y representaciones visuales. Estos fragmentos llevaron claramente a los lectores a examinar ciertos temas en detalle (temas privilegiados), descartando otros (temas opacados).

Además, el tono de las tareas fue muy diferente, dependiendo también de la puesta en acción de tales centros de atención. Por ejemplo, el texto en español generó tonos muy contrastantes. Las tareas de Luz se centraron en la idea de la esperanza, en tanto que las de Enrique Alejandro hicieron hincapié en los aspectos negativos de la celebración (tristeza, pobreza, depresión, etc.), y las de Tacuara giraron en torno a la idea de religión como dominación. Otro tanto ocurrió en *Cat's Eye*. Por ejemplo, mientras las respuestas textuales de Lula, Luz, Tess y Victoria se centraron en la posibilidad del contacto humano entre las culturas y en los lazos comunes que hacen posible la comunicación, otras respuestas resaltaron mayormente el choque de culturas y su naturaleza irreductible. Con respecto al fragmento de los navajos, también surgió este contraste entre la esperanza en la posibilidad de contacto y la distancia generada por la diferencia.

Estas variaciones de tono estuvieron acompañadas por la inclusión de *sentimientos inferidos* en las tareas requeridas, lo cual constituye otro comportamiento de lectura. La mitad de los participantes incluyeron sentimientos inferidos en las respuestas textuales de los tres textos, lo que puede considerarse como un intento de aprehender las acciones y conductas de los miembros de otras culturas. La presencia de sentimientos inferidos en la representación visual fue menor (sólo dos participantes en *Cat's Eye* y *Desert Wife*, y la mitad de los participantes en *Mi planta de naranja-lima*). La inclusión de *sentimientos erróneamente inferidos* (no motivados por el contenido textual) fue muy escasa en el texto en español y en el de los navajos e inexistente en el fragmento de Atwood (Cuadro 17).

A fines ilustrativos, la respuesta textual de Beryl ejemplifica su esperanza en la posibilidad de contacto basada en su lectura del fragmento de los navajos. En su opinión, los conceptos esenciales de este texto son los de “fraternidad en armonía,” el compartir una celebración por parte de diferentes grupos sociales y culturales, la falta de imposición de un grupo sobre el otro (contrastar con el hincapié de Victoria en la idea de dominación descrito en el enunciado proposicional 3 en el capítulo anterior), la “unión entre la gente” y “lo cultural como aprendizaje.” Beryl señaló específicamente que el centro de atención en las diferencias era, en su opinión, auxiliar. Nótese el uso de negaciones (en negrita en el

extracto) para descartar las interpretaciones sobre las que no deseaba centrar la atención. Debo remarcar una vez más el contraste entre los temas y conceptos privilegiados por Beryl en la lectura de este texto y los puestos en primer plano por Victoria, básicamente en torno a la noción de dominación, algo ya abordado en varios momentos a lo largo del capítulo anterior.

En mi opinión, el tema del texto es el enfoque cultural, **no** visto como choque, sino como *fraternidad en armonía*. Es decir, *diferentes grupos sociales/culturales pueden compartir una celebración*, tal como lo es la Navidad, *sin imponerse unos a otros*, sino *compartiendo las diferentes prácticas culturales y aprendiendo* de las mismas. Más allá de que *las diferencias* están manifestadas por la narradora del texto, estas *son de carácter secundario*, puesto que se reflejan más claramente los conceptos *de unión entre personas* y *de lo cultural como aprendizaje*.
(Beryl, respuesta textual, *Desert Wife*)

Esta puesta en primer plano de algunos temas en lugar de otros tuvo lugar en la respuesta textual y en la representación visual, y posteriormente en las entrevistas, donde los lectores no sólo reflexionaron sobre lo que habían leído sino también acerca de sus producciones escritas. En otras palabras, aun cuando he mencionado que la consideración de múltiples interpretaciones alternativas simultáneas fue generalizada en las entrevistas, también es posible afirmar que cada entrevista tuvo uno o dos focos de atención clave que emergieron más enérgicamente que otros y que fueron siempre los que los lectores habían privilegiado en sus tareas anteriores.

En la entrevista, Beryl explicó esta idea de fraternidad y presentó lo que en su opinión era la enseñanza del texto (“yo creo que es más que nada un texto de aprendizaje desde lo que ve la narradora”).

B.: creo que el tema central era precisamente que, no como un choque de diferentes culturas, sino como un *enfoque viendo culturas diferentes, cómo pueden unirse entre sí, interactuar y relacionarse entre sí*, y así *aprender del otro*, porque *yo creo que es más que nada un texto de aprendizaje desde lo que ve la narradora, ¿no?*
(Beryl, entrevista, *Desert Wife*)

El hecho de que las tareas tuvieron diferentes centros de atención no sólo entre los lectores sino incluso entre las tareas de un mismo lector no es un hallazgo menor. En relación con mi lista de unidades de ideas culturales, que funcionó como medida de análisis de datos, el hecho de que la respuesta textual y la representación visual estuviesen globalmente centradas en uno o dos temas implicó que esta medida de análisis por sí misma no pudo

revelar si los lectores no habían llegado a percibir ciertos aspectos culturales presentes en el texto por el solo hecho de no haberlos incluido en dichas tareas escritas. A este fin, la grilla de comprensibilidad que completaron los lectores para cada texto fue fundamental, porque las únicas unidades de ideas culturales que los participantes no percibieron en absoluto fueron aquéllas que identificaron con la opción *No lo recuerdo*.

En esta grilla, los lectores tuvieron que mostrar su grado de comprensión (según su propia percepción) de todas las unidades de ideas culturales (tanto si las habían incluido en las tareas como si no) utilizando una escala de 0 a 6 (que iba desde *No lo recuerdo* hasta *Totalmente comprensible* o *totalmente incomprensible*). Además, esta grilla requirió que los lectores evaluaran cada unidad de idea cultural como esencial o auxiliar para cada celebración navideña. Dado el argumento ya expuesto acerca de temas privilegiados versus temas opacados, reporto estos resultados combinados en este capítulo, esto es, la frecuencia de aparición de las unidades de ideas culturales en las tareas, su grado de comprensibilidad como la percibieron los lectores (en la grilla antes mencionada) y la evaluación de los lectores acerca de su importancia en cada celebración (esencial versus auxiliar; en la misma grilla).

Con respecto al texto en español, como puede observarse en el Cuadro 14, todas las unidades de ideas culturales fueron consideradas por todos los participantes, en mayor o menor medida, como completamente o moderadamente comprensibles (niveles 1 y 2 en la grilla de comprensibilidad puestos en conjunto). La excepción fue el funeral del Niño Jesús, considerado como completamente o moderadamente comprensible sólo por la mitad de los participantes. Si se mira al nivel 1 (totalmente comprensible) de manera aislada, con la excepción de rabanada, regalo viejo y usado, funeral del Niño Jesús, afeitarse y vestirse bien en Navidad y dormir para olvidar, todas las otras unidades de ideas culturales fueron consideradas como completamente comprensibles por la mayoría de los participantes. Sólo cuatro participantes percibieron la rabanada mojada en vino como un obstáculo durante la lectura (Cuadro 14) y la subrayaron en el texto como un aspecto problemático (Cuadro 11, p. 353).

Cuadro 14. Comprensibilidad de aspectos culturales, evaluación de su importancia y su inclusión en las tareas. Mi planta de naranja-lima

	Comprensibilidad de aspectos culturales						Importancia		Mención en tareas	
	1	2	3	4	5	6	Esencial	Auxiliar	Respuesta textual	Representación visual
	Completamente Comprensible	Moderadamente Comprensible	Percibido como obstáculo	Percibido como obstáculo serio	No Comprensible	No lo recuerdo				
Rabanada	3	3	2	2			3	7		
Comida escasa	10						10		6	4
Regalo viejo y usado	5	5					8	2		
Sin regalos nuevos	8	2					10		5	4
Nacimiento del Niño Diablo									4	1
Velorio del Niño Jesús	3	2	2	2		1	3	7	1	2
Misa de Gallo	8				1	1	7	3	1	
Afeitarse y vestirse bien en Navidad	4	3			3		1	9	3	1
Abrazarse y decir cosas buenas	10						6	4	1	1
Alegría de los otros en la Iglesia	10						8	2		4
Pobreza de la familia	8	2					4	6	1	9
Tío Edmundo pone dinero para comida	9	1					10		8	1
Riqueza de los doctores	9	1					3	7	1	4
Vida rural	9	1					8	2	4	
Tristeza de la cena	6	3	1				4	6	1	4
Cenar en silencio	9	1					10		4	4
No esperar regalos	8	2					7	3	2	1
Poner las zapatillas detrás de la puerta	7	3					7	3		5
Dormir para olvidar	5	3	1	1			4	6	1	1
Esperanza de Zezé	9		1				6	4	1	8
Tristeza general									4	6
Cuestionamiento religioso									4	5
Tema religioso									5	3
Desigualdad e injusticia									7	7
Falta de esperanza									6	7
Arbol de Navidad									4	2
Regalos en general									4	4
Papá Noel									1	2
Los tres reyes magos									4	

Se registraron únicamente dos aspectos totalmente incomprensibles, pero sólo para menos de un tercio de los participantes (Misa de Gallo y afeitarse y vestirse bien para Navidad). Muy pocas unidades de ideas culturales fueron percibidas como obstáculos para la comprensión, y eso sólo por uno o dos participantes (rabanada, funeral del Niño Jesús, tristeza de la cena, dormir para olvidar y la esperanza de Zezé). En general, sólo una minoría fue incapaz de recordar dos unidades de ideas culturales (la Misa del Gallo y el funeral del Niño Jesús) (Cuadro 14).

De entre todos los aspectos culturales considerados esenciales y completamente comprensibles por casi todos los participantes (comida escasa, regalo viejo y usado, sin regalos nuevos, felicidad de los otros, tío Edmundo da dinero, vida rural y cenar en silencio), sólo uno fue mencionado por casi todos en una de las tareas (la respuesta textual), y ése fue que el tío Edmundo había proporcionado el dinero para la comida. El resto de dichas unidades de ideas culturales, como cenar en silencio, fueron mencionadas en las tareas en menor proporción (la mitad o menos de la mitad de los participantes) y en algunos casos algunos aspectos se omitieron por completo. Éste fue el caso del regalo viejo y usado, que nadie mencionó ni en la respuesta textual ni en la representación visual. En muchas ocasiones los participantes fueron consistentes en juzgar ciertos aspectos como auxiliares y por consiguiente, no incluirlos en las tareas. Ejemplos de esto son la rabanada, afeitarse y vestirse bien por Navidad y el funeral del Niño Jesús. Otros aspectos, considerados esenciales por dos tercios de los participantes, fueron incluidos en las tareas en menor proporción, como poner la zapatilla del otro lado de la puerta, no esperar regalos para no decepcionarse, abrazarse y decir cosas buenas en Navidad y la Misa de Gallo. La pobreza de la familia y la esperanza de Zezé, consideradas como completamente comprensibles por casi todos los participantes, fueron incluidas por la mayoría sólo en la representación visual.

Pasando ahora a *Cat's Eye* (Cuadro 15), sólo un aspecto fue considerado por todos los participantes como completamente comprensible y esencial para la celebración (la variedad y abundancia de comida). Sin embargo, si tomamos los niveles 1 y 2 en conjunto (completamente y moderadamente comprensible), el alcance se abre para incluir la referencia al pavo para la cena, Banerji como criatura extraña, la miseria oculta de Banerji, la clasificación de la gente en dócil y salvaje, el pavo como tema de conversación, las diferencias culturales y la anécdota de los pavos que mueren ahogados. A pesar de estas

evaluaciones, estas unidades de ideas culturales fueron incluidas en las tareas escritas por alrededor de la mitad de los participantes. Las excepciones fueron las diferencias culturales, mencionadas por nueve participantes (aunque sólo en la respuesta textual) y la anécdota de los pavos que mueren ahogados, no incluida en absoluto en ninguna tarea.

Cuadro 15. Comprensibilidad de aspectos culturales, evaluación de su importancia y su inclusión en las tareas. Cat's Eye

	Comprensibilidad de aspectos culturales						Importancia		Mención en tareas	
	1	2	3	4	5	6	Esencial	Auxiliar	Respuesta textual	Representación visual
	Completamente Comprensible	Moderadamente Comprensible	Percibido como obstáculo	Percibido como obstáculo serio	No Comprensible	No lo recuerdo				
Jolly Green Giant	3	4	1		1	1	1	9		
Ensalada de gelatina		1	1	5	3		2	8		
Pavo enorme	7	3					8	2	5	5
Salsa de arándano	4	6						10		
Jugo de arándano	6	4					1	9	2	1
Variiedad y abundancia de comida	10						8	2	4	3
Jugar con la comida sin comer	6	4					7	3	1	
Escuela dominical	2	3	5					10		
Diario misionero de la escuela dominical	1	3	3	2				10		
Banerji como criatura extraña	5	3					8	2	3	3
Elaine como criatura extraña	2	1	6		1		7	3	2	1
Miseria oculta de Banerji	3	7					10		5	5
Hospitalidad de la familia	7	3					6	4	4	1
Tomates cuadrados	5	1	2	2			5	5		1
Pavos con cuatro patas	3	2	2	2	1		7	3		1
Pollos sin piel	1	6	2	1			10			
Gatos sin pelaje		5	3	2			8	2		1
Clasificación de personas	2	7		1			8	2	4	6
Víboras como tema de conversación	3	6	1				4	6		1
Pavo como tema de conversación	5	4	1				8	2	6	4
Diferencias culturales	5	4	1				10		9	4
Discurso científico	5	4	1				5	5	5	7
Estupidez del pavo									2	4
Anécdota pavos ahogados	2	8					10			
Descripción física de Banerji	5	3						2	6	4
Referencia a la Biología	6	3		1			6	4	6	5
Papas/ puré de papas	10						1	9	1	1
Vuelo perdido	1	2	3	2				2	4	6
Referencia a la comida en general										1
Cambio del clima de la cena										1
Acción de gracias										1
Voz de la BBC									2	1
Lazos comunes									4	2
Bebé sin cabeza									1	1

Sólo una unidad de idea cultural fue percibida como un obstáculo a la comprensión por la mayoría de los participantes (*Jolly Green Giant*). Otras fueron consideradas de este modo por dos tercios de los participantes, como el diario misionero de la escuela dominical, Elaine como criatura extraña y vuelo perdido. Algunas otras fueron consideradas obstáculos por la mitad de los participantes (escuela dominical, tomates cuadrados, pavos con cuatro patas, gatos sin piel) y no fueron incluidas en las tareas escritas (o lo fueron por sólo un participante).

La mayoría consideró la referencia a los platos culinarios, típicos desde el punto de vista cultural, como auxiliares, y consecuentemente no los incluyeron en sus respuestas textuales y representaciones visuales (ensalada de gelatina, salsa de arándanos, jugo de arándanos, puré de papas). La excepción fue el pavo enorme, considerado como esencial a la celebración y mencionado por la mitad de los participantes en cada tarea. Cuando pregunté a los participantes sobre esta contradicción aparente, casi la mayoría argumentó que habían incluido el pavo en sus tareas porque había sido el pavo el que motivó la discusión principal durante la cena acerca de los tópicos del texto. Otras unidades de ideas culturales como el *Jolly Green Giant* y las referencias religiosas (escuela dominical y diario misionero de la escuela dominical) también fueron juzgadas como auxiliares por todos los participantes y omitidas en todas las tareas. Es interesante notar que estos tres aspectos fueron percibidos como obstáculos para la comprensión en distintos grados (todos menos un participante en el caso del *Jolly Green Giant* y la mitad con respecto a las referencias religiosas).

Los ejemplos específicos de la manipulación de la Naturaleza por parte del hombre generaron resultados diversos. En tanto que algunas de las anécdotas fueron consideradas esenciales por la mayoría (gatos y pollos pelados), las otras (tomates, pavos con cuatro patas) generaron opiniones encontradas. Los participantes no incluyeron estas anécdotas en sus tareas escritas, a pesar de que la mitad o algo más de la mitad de los participantes las habían percibido como completamente o moderadamente comprensibles (niveles 1 y 2 tomados en conjunto). La referencia al discurso científico, que podría verse como una unidad de idea cultural más general y abarcadora de todas estas anécdotas específicas, fue percibida como comprensible (niveles 1 y 2 en conjunto) por todos los participantes menos uno. Cerca de la mitad de los participantes incluyó en sus tareas una referencia general de este tipo, lo cual es consistente con la evaluación de la mitad de los participantes sobre dicha unidad de idea cultural como esencial o auxiliar a la celebración en cada caso.

En sus tareas, los participantes mencionaron otras unidades de ideas culturales, que no se incluyen en mi lista *a priori*. Como lo muestra el Cuadro15, tales unidades fueron mencionadas por sólo uno o dos participantes en cada caso.

Con respecto al texto de los navajos (Cuadro 16), de los aspectos que la mayoría de los participantes consideró esenciales a la celebración y completamente comprensibles (celebración comunitaria, música y bailes, familias que comen juntas y alegría y diversión), ni siquiera un aspecto fue incluido en las tareas escritas por esta mayoría, y tales aspectos fueron mencionados sólo por individuos aislados. Sin embargo, cerca de la mitad de los participantes mencionaron la alegría y diversión en sus tareas escritas. La mayoría o todos los participantes consideró la mayor parte de las unidades de ideas culturales como totalmente y moderadamente comprensibles (niveles 1 y 2 en conjunto) (paisaje desértico, los navajos vestidos con sus mejores ropas, doscientos navajos presentes, celebración comunitaria, provisión de leña por parte de Hilda y Ken, música y bailes para diversión, instrumentos musicales caseros, celebración activa -luchas y carreras-, levantarse temprano en Navidad, los navajos como eficientes e ingeniosos, grupos familiares comen juntos, los navajos comen y comen, episodio de las bolsas de caramelos, episodio del lavado de los platos, descripción de la preparación del pan, alegría y diversión, saludo de Robert, y referencia a la comida en general). Sin embargo, algunos de estos aspectos no fueron mencionados en absoluto en las tareas (paisaje desértico, celebración comunitaria, instrumentos musicales, luchas y carreras, eficiencia e ingeniosidad de los navajos). De los pocos aspectos percibidos como obstáculos a la comprensión, sólo uno, las fogatas, fue percibido como obstáculo por la mitad de los participantes (el resto fue considerado de este modo sólo por entre uno y tres participantes).

Cuadro 16. Comprensibilidad de aspectos culturales, evaluación de su importancia y su inclusión en las tareas. Desert Wife

	<i>Comprensibilidad de aspectos culturales</i>						<i>Importancia</i>		<i>Mención en tareas</i>	
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>Esencial</i>	<i>Auxiliar</i>	Respuesta textual	Representación visual
	Completamente Comprensible	Moderadamente Comprensible	Percibido como obstáculo	Percibido como obstáculo serio	No Comprensible	No lo recuerdo				
Paisaje desértico	6	2	1			1	6	4		
Vestidos con sus mejores ropas	7	1	2				6	4	1	2
200 Navajos presentes	7	3					7	3		
Celebración comunitaria	9	1					10		1	2
Fogatas	1	3	3	1	1	1	2	8	5	7
Pasearse con la carne	2	5	3				5	5	3	1
Suministro de leña	5	4			1		2	8	1	
Danzas y música	8	2					9	1	5	6
Instrumentos musicales	9	1					4	6		
Lucha y carreras	5	3	1				1	6	4	
Levantarse temprano	5	5					5	5		1
Eficiencia e inteligencia	5	4					1	6	4	
Familias comen juntas	9	1					8	2		2
Comer y comer	9	1					6	4	1	1
Bolsitas con caramelos	6	4					8	2	3	4
Lavado de platos	5	4	1				5	5	2	1
Preparación del pan	4	4	1	1			1	9	2	1
Preparación del guiso	4	2	2	1		1		10	2	
Preparación del café	4	3	2	1			1	10	1	1
Saludo de Roberto	6	3				1	8	2		1
Carne - comida	7	3					4	6	5	7
Alegría y diversión	9	1					9	1	6	4
Gritar como piratas										3
Rituales, tradiciones									8	1
Choque de culturas									9	7
Lazos comunes									5	5
Estereotipos										4

De los aspectos culturales que todos o la mayoría consideraron auxiliares (fogatas, provisión de leña, preparación del guiso y del café), ninguno fue mencionado en las tareas por más de uno o dos participantes. La excepción fueron las fogatas, mencionadas por casi la mitad de los participantes en cada tarea. El resto de los elementos mostraron resultados diversos, ya que cerca de la mitad de los participantes los consideró esenciales o bien auxiliares (paisaje desértico, los navajos vestidos con sus mejores ropas, doscientos navajos presentes, los nativos se pasean con carne cruda, instrumentos musicales caseros, luchas y carreras, levantarse temprano en Navidad, los navajos como eficientes e ingeniosos, los navajos comen y comen, episodio del lavado de los platos, referencia a la comida en general). Estos elementos no aparecieron en las tareas escritas o fueron mencionados por entre dos y tres participantes, a excepción de la referencia a la comida en general, incluida por la mitad de los participantes en la respuesta textual y por dos tercios en la representación visual.

Por último, los participantes incluyeron en las tareas otras ideas que no estaban presentes en mi lista *a priori* de unidades de ideas culturales (Cuadro 16). Por ejemplo, en la respuesta textual la mayoría se refirió a rituales y tradiciones en general y a la noción de choque cultural (disminuyendo estas menciones en la representación visual). La idea de la existencia de lazos comunes o puntos de contacto entre pueblos de diferentes culturas fue mencionada por la mitad de los participantes en cada tarea.

9.3.5.1. Emociones, percepción de tópicos textuales durante la comprensión y temas privilegiados versus temas opacados tanto durante la lectura como en las tareas

Las respuestas textuales y las entrevistas de los tres textos (y en menor proporción las representaciones visuales) revelaron reacciones afectivas variadas hacia el contenido textual. Estas reacciones fueron puestas de manifiesto a través de la presencia de *lenguaje evaluativo* (otro comportamiento de lectura), concretamente lenguaje que evidenció las actitudes de los participantes con respecto a las proposiciones mencionadas en los textos. Ya he indicado que dos tercios de los participantes utilizaron este tipo de lenguaje en las respuestas textuales sobre el fragmento en español y el de los navajos, y todos los participantes lo hicieron en la misma tarea basada en *Cat's Eye* (Cuadro 17, p.335). Este lenguaje evaluativo disminuyó en las representaciones visuales de todos los textos (cerca de un tercio de los participantes), quizás a causa de la naturaleza concisa y breve propia de

esta tarea. El hecho de que las evaluaciones de este tipo atravesaran las respuestas de los lectores al contenido cultural de los textos puede comprenderse dentro del marco de que es posible que la confrontación inicial con lo que es diferente genere sentimientos de desorientación, rechazo, incredulidad, sorpresa, excitación o atracción (entre otros) ante lo diferente o lo desconocido (Moreiras, 1991). Este tipo de reacción es natural y relevante, puesto que constituye el primer paso hacia el aprecio de lo desconocido. Esta tesis ha demostrado que bajo ciertas circunstancias, cuando cierta información textual se alejó de los esquemas disponibles del lector o resultó demasiado divergente, tal información fue ignorada o rechazada, incluso cuando fue percibida (como lo reveló la grilla de comprensibilidad).

Por ejemplo, en ciertos casos, algunos lectores omitieron episodios completos en la respuesta textual o la representación visual (las anécdotas de los pavos, los tomates cuadrados y los pollos y gatos pelados en *Cat's Eye*, y los episodios de las danzas, luchas, música, los caballos, la preparación del pan, del guiso y del café en *Desert Wife*) en tanto que en otros casos, los participantes elaboraron sobre el contenido textual e intentaron interpretaciones múltiples (por ejemplo, la perspectiva religiosa en *Mi planta de naranja-lima*). En otras oportunidades, los lectores resaltaron la información que les resultó inusual y sorprendente y la incluyeron en sus producciones. Lo hicieron incluso cuando tal información contradijo o entró en conflicto con su conocimiento previo (como se revela en las preguntas diseñadas para suscitar este conocimiento) en la medida en que ésta fuera percibida como convincente y posible. El ejemplo más claro de esto fue el hecho de que cerca de la mitad de los participantes creyó que los navajos, por ser un grupo pagano, no celebrarían la Navidad, y sin embargo abordaron las tareas como si dicha celebración fuese típicamente navaja.

Considero que lo anteriormente expuesto ilustra los procesos de asimilación y acomodación en la teoría de esquemas puestos en acción dentro del proceso de comprensión cultural tal como tuvo lugar en este contexto. Ya me he referido a la noción de “afirmación de esquema” de Jeffries (2001: 325) en el enunciado proposicional 1 en el capítulo 8, que difiere de la asimilación y acomodación, e implica que los lectores identifican conocimientos y experiencias previos en textos literarios. Aunque concuerdo con la crítica de Sadoski, Paivio y Goetz (1991) con respecto a la falta de precisión en la descripción de los procesos de selección, abstracción, interpretación e integración de los

esquemas, esta tesis ha demostrado que, al menos en este contexto, estos lectores asimilaban información nueva a sus esquemas existentes (lo que derivó en la elaboración del esquema, por ejemplo a través de la inclusión de información explicativa) (Bransford, 2004). También acomodaron contenido nuevo mediante la reestructuración (lo que produjo como resultado la modificación del esquema, es decir que la información nueva hizo que los sujetos cambiaran sus ideas iniciales) (Bransford, 2004).

Como ya he señalado en el capítulo 3, los resultados de esta tesis no son nuevos en este sentido. A manera de ejemplo, Rice (1980) demostró que sus participantes emplearon tres estrategias para abordar los aspectos estructurales faltantes o poco claros de los textos experimentales utilizados a fin de acomodarlos a la estructura retórica del cuento corto en cuestión: importaron información para llenar los vacíos, eliminaron por completo un episodio si estaba incompleto, o elidieron o condensaron dos o más episodios. En otras palabras, estas estrategias fueron reveladoras de procesos de asimilación y acomodación.

Más específicamente, cuando mis participantes sintieron un compromiso emocional con ciertos tópicos textuales, privilegiaron esos temas en sus producciones. Los temas que resultaron ser centrales a los sistemas de valores de los participantes generaron más compromiso emocional que otros, y por tanto más reflexión y análisis crítico. Tales fueron los casos de temas como la pobreza extrema, la distribución desigual de la riqueza en la sociedad y el análisis y la evaluación de la religiosidad asociada con la Navidad en el texto en español; la hospitalidad, el significado de la Navidad más allá de su aspecto festivo, la soledad y la nostalgia, y la manipulación de la Naturaleza en *Cat's Eye*; y la falta de connotación religiosa en esta celebración por parte de los nativos estadounidenses, así como cuestiones de autoridad, paternalismo y condescendencia en *Desert Wife*.

Quiero acentuar aquí no sólo la necesidad de mayor investigación en el área de la dimensión emocional y afectiva de la comprensión cultural, sino también su dificultad y complejidad. Esta tesis no estaba especialmente diseñada para investigar el conocimiento previo y la dimensión afectiva de la comprensión cultural en particular, pero hay indicios que sugieren su trascendencia potencial. Esta complejidad y dificultad han sido el núcleo de otros estudios como el de Hammadou (1991), quien investigó el conocimiento previo en el contexto del italiano y del francés como lenguas extranjeras en los Estados Unidos. Este estudio concibió el conocimiento previo en términos de *grados* de familiaridad como en

esta tesis (véase enunciado proposicional 5 en el capítulo anterior), pero con una escala más-medio-menos. Hammadou (1991) insistió en la dificultad de identificar con exactitud el conocimiento previo, por cuanto sus resultados mostraron que los informes de los propios participantes sobre su familiaridad con ciertos temas (utilizando la escala de familiaridad más-medio-menos) no lograron predecir la habilidad para recordar ciertos tópicos. La investigadora dio el ejemplo de un lector que calificó al SIDA como su tópico más familiar o conocido, pero jamás lo reconoció durante la lectura. En otras palabras, las percepciones de los lectores así como sus actitudes con respecto a su experiencia y su conocimiento previos parecieron ser cruciales. Tess ofreció un ejemplo de esta importancia de las percepciones y actitudes cuando expresó que no creía haber experimentado de verdad una Navidad en un contexto estadounidense a pesar de haber pasado, de hecho, una Navidad allí.

9.3.5.2. Síntesis del enunciado proposicional 5

Sobre la base de lo expuesto en esta sección, un resultado general de este estudio es que la frecuencia de aparición de las unidades de ideas culturales en la respuesta textual y la representación visual no estuvo necesariamente conectada con su percepción o falta de percepción por parte de los participantes, ni tampoco con el grado de comprensibilidad que asociaron a cada unidad de idea cultural (como lo mostró la grilla de comprensibilidad) ni con la evaluación de los lectores con respecto a su importancia en cada celebración (esencial o auxiliar; también en esta grilla). Dicho de otro modo, en ocasiones los lectores percibieron una unidad de idea cultural pero no la incluyeron en sus tareas, independientemente de si la consideraron esencial o auxiliar a la celebración en cuestión, y de si la habían percibido o no como comprensible (en diferentes grados). En este sentido, un resultado importante en este estudio es que los temas que los lectores privilegiaron durante la lectura (por diferentes razones como lo mostraron las entrevistas) fueron los que estuvieron representados en la respuesta textual y representación visual, en oposición a los temas relegados, de nuevo, por diferentes motivos, como lo mostraron las entrevistas.

Como conclusión de esta sección, los resultados muestran que los lectores eligieron un área que les resultó interesante (derivada de los textos) y basaron su respuesta textual y representación visual en dicho tema. Por consecuencia, privilegiaron la inclusión de algunos temas en estas tareas (lo que he llamado temas prominentes) en lugar de otros (a

los que me he referido como temas opacados). Esto es relevante, porque todas las unidades de ideas culturales identificadas en cada texto estuvieron disponibles a los participantes a través de la lectura, y eran, por tanto, susceptibles de ser puestas en primer plano en la respuesta textual y representación visual. Sin embargo, todos los participantes realizaron sus propias elecciones en este sentido.

9.3.6. Los lectores expresaron dificultad para visualizar el contenido textual durante la lectura

Las entrevistas revelaron la dificultad de estos lectores para imaginar o visualizar el contenido textual en sus mentes *durante* la lectura misma, algo que casi todos ellos comentaron, para todos los textos. En el texto en español, esta dificultad residió mayormente en la habilidad para posicionarse en la situación de la familia, dada su pobreza y tristeza. Por ejemplo, he citado a Miranda Dana en el capítulo 7 (en la sección que describe e ilustra la medida de análisis llamada *comportamientos de lectura*) cuando explicó en la entrevista su imposibilidad para comprender por qué la familia lloraba en la celebración, y su evaluación del llanto como una reacción extrema dadas las circunstancias. En su opinión la familia debía haber estado habituada a esta pobreza para entonces (puesto que habían sido pobres durante tanto tiempo), y por consiguiente su llanto le resultó extraño y extremo. En el caso de los textos en inglés, todos los participantes reflexionaron sobre su dificultad y/o imposibilidad para representar en sus mentes o visualizar los tomates cuadrados, los gatos y pollos pelados, el pavo con cuatro patas, la preparación del café y del guiso, las danzas de los navajos, la apariencia de los instrumentos musicales caseros, las ropas que llevaban las mujeres navajas y muchos otros aspectos.

El detalle de la descripción de esos episodios narrativos en los textos contribuyó a la complejidad de su comprensión, como los propios participantes reconocieron en las entrevistas. Todos los lectores dijeron haber podido seguir el lenguaje en que se narraban esos episodios, y sin embargo, no haberlos comprendido, porque no habían sido capaces de “representar” mentalmente las escenas. A continuación, un extracto de la entrevista de Yanina basada en el texto de los navajos ilustra esta dificultad experimentada *durante* la lectura, junto con la fuerza de los esquemas de imágenes (“Porque después que me lo imaginé... pienso que todo el tiempo lo tuve en la cabeza pero nunca lo había pensado”) y

la dificultad para asimilar o acomodar el contenido textual a marcos mentales existentes (“Después cuando quise volver a ver qué había imaginado, *ya tenía el... el paisaje desértico y no me lo podía sacar, no me acordaba de qué era lo que había imaginado*”). Obsérvese además la evidencia para el replanteo del contenido textual (enunciado proposicional 4 en este capítulo) (“*Después cuando quise volver a ver qué había imaginado*”)

[preguntando sobre el paisaje desértico en la grilla de comprensibilidad]

M.: El paisaje desértico, ¿cuál es tu problema con eso?

Y.: Que... *no lo imaginé cuando lo iba leyendo.*

M.: No imaginaste un paisaje...

Y.: No. Después cuando quise volver a ver qué había *imaginado*, ya tenía el... el paisaje desértico [en la mente] y no me lo podía sacar [de la mente, de la cabeza], no me acordaba de qué era lo que *había imaginado*.

(...)

Y.: Porque después que me lo *imaginé*... pienso que todo el tiempo *lo tuve en la cabeza* pero nunca lo había pensado.

M.: Hm.

Y.: Después cuando hablan también de... de la granja, *entonces es como que ahí ya empecé a pensarlo un poco más... conscientemente, pero creo que lo... como que lo tenía ahí en mi mente mientras lo iba leyendo.*

(Yanina, entrevista, *Desert Wife*)

Yanina mencionó explícitamente cómo la lectura de algunas partes posteriores del texto (la referencia a la granja, por ejemplo) contribuyó a que imaginara la referencia anterior al paisaje desértico *durante* la lectura del texto (“Después cuando hablan también de... de la granja, *entonces es como que ahí ya empecé a pensarlo un poco más... conscientemente, pero creo que lo... como que lo tenía ahí en mi mente mientras lo iba leyendo*”; nótese el tiempo continuo). Cabe mencionar el énfasis en la duración del acto de lectura (“pienso que *todo el tiempo* lo tuve en la cabeza pero nunca lo había pensado”). Además, la lectura de partes posteriores del texto trajo a la conciencia lo que ella ya había imaginado (“*Después cuando hablan también de... de la granja, entonces es como que ahí ya empecé a pensarlo un poco más... conscientemente*”).

En la entrevista sobre *Cat's Eye*, Tess mencionó su dificultad para representar mentalmente ciertas escenas (“¿Está hablando de lo que *me imagino* o no?”) en estos términos, resaltando lo extraño de los episodios:

T.: *me parecía que las anécdotas siempre hacían alusión a algo **extraño**, a una característica **extraña**, no sé... los pollos y los tomates... Yo cuando lo veía no sabía si estaba entendiendo bien primero, porque era algo que no... que no me esperaba. Entonces cuando yo leía de los pollos, digo: "Pero ¿estoy entendiendo bien? ¿Está hablando de lo que me imagino o no?"*

M.: Está bien. O sea, ¿es algo real? ¿Puede ocurrir eso en la vida real? Lo de los tomates, lo de los pollos...

T.: Sí, puede ocurrir pero no... O sea, podría llegar a ocurrir pero...

M.: ...pero no es real.

T.: ...parecería **raro**.

(...)

M.: Acá me marcás que todas, todas las historias relacionadas con la naturaleza, los tomates, los pollos, los gatos, qué sé yo, son todas esenciales, y a su vez me ponés que el discurso científico de la biología es algo auxiliar. ¿No hay una contradicción? ¿No son ejemplos, todos éstos, de la referencia a la biología, del discurso científico?

T.: Sí, lo que pasa es que... no lo relacioné tanto con el texto científico a la biología y los ejemplos sino con mostrar lo **raro**, lo **distinto**... Por ese lado.

M.: Ah.

T.: Hago la asociación con el hindú, no tanto con el discurso científico o con la biología.

M.: ¿Y por qué está asociado con el hindú?

T.: Por eso de encontrar algo **raro** que a ellos les parecía **extraño**.

M.: ¿A quiénes?

T.: A la familia

M.: Ah, en estas cosas, en los gatos, ¿en eso?

T.: Sí.

M.: Y no entiendo la relación con el hindú.

T.: Claro, que para ellos el hindú les parecía **raro**, o algo **extraño**.

M.: Ah, como los tomates, como los pollos. Entiendo.

(Tess, entrevista, *Cat's Eye*)

Nótese cómo este breve extracto ofrece simultánea evidencia de otras características de la comprensión cultural en este contexto, como lo muestran los enunciados proposicionales en este capítulo y el anterior. Por ejemplo, ya he mencionado el hecho de que en general el punto de partida en la comprensión cultural residió en lo que los lectores percibieron, por cualquier motivo, como sorprendente, diferente, novedoso o atípico (nivel 1 en el *Modelo de Comprensión Cultural*) (“las anécdotas siempre hacían alusión a algo *extraño*, a una característica *extraña*, no sé... los pollos y los tomates,” “*era algo que no... que no me esperaba*,” “parecería *raro*,” “con mostrar lo *raro*, lo *distinto*,” “Por eso de encontrar algo *raro* que a ellos les parecía *extraño*,” “para ellos el hindú les parecía *raro*, o algo *extraño*”). Tess repitió las palabras *raro* y *extraño* nueve veces en este extracto (en negrita).

Al mismo tiempo, aquí se muestra que el contenido confuso, o que por cualquier motivo se percibió como problemático, condujo a los participantes a invertir tiempo y esfuerzo en hallar una interpretación satisfactoria en su opinión (enunciado proposicional 3 en este

capítulo, los participantes ofrecieron simultáneas interpretaciones alternativas del contenido textual) (“Yo cuando lo veía *no sabía si estaba entendiendo bien* primero, porque era algo que no... que no me esperaba. Entonces *cuando yo leía* de los pollos, digo: “*Pero ¿estoy entendiendo bien? ¿Está hablando de lo que me imagino o no?*”) mediante el replanteo del contenido textual (enunciado proposicional 4 en este capítulo, el contenido textual problemático llevó a los participantes a repensarlo) (““*Pero ¿estoy entendiendo bien?*”). En este proceso, se privilegiaron algunos tópicos del texto y se relegaron otros (enunciado proposicional 5 en este capítulo, se revelaron distintos centros de atención) (“*no lo relacioné tanto con el texto científico a la biología y los ejemplos sino con mostrar lo raro, lo distinto... Por ese lado*”, “*Hago la asociación con el hindú, no tanto con el discurso científico o con la biología*”). Cabe mencionar que Tess expresó estas ideas en la entrevista, pero mostró claramente que estos pensamientos tuvieron lugar al momento de la lectura, concretamente *durante* la lectura en sí misma (“Yo cuando lo veía *no sabía si estaba entendiendo bien* primero, porque era algo que no... que no me esperaba. Entonces *cuando yo leía* de los pollos, digo: “*Pero ¿estoy entendiendo bien? ¿Está hablando de lo que me imagino o no?*”).

Enrique Alejandro fue más lejos, expresó que esas anécdotas eran ridículas y descartó la posibilidad de que esos tomates, gatos y pollos pudieran existir alguna vez. Esto es una instancia de rechazo o anulación del contenido textual, y también de renuencia o reluctancia a acomodar o asimilar información nueva a esquemas existentes, algo a lo que me he referido en la sección anterior. Para decirlo en otras palabras, es un ejemplo de “afirmación del esquema” (Jeffries, 2001: 325).

9.3.6.1. Síntesis del enunciado proposicional 6

En conjunto, los diarios de reflexión inmediata y las entrevistas revelaron la dificultad de estos lectores para imaginar o visualizar contenido textual en sus mentes *durante* la lectura, algo que casi todos ellos comentaron, para todos los textos.

9.4. Resumen general de los resultados

Concluiré este capítulo con un resumen general de los resultados, como fueron captados por los enunciados proposicionales desarrollados en cada sección. La idea en torno al

enunciado proposicional 1 es que los participantes evidenciaron algunas de las dificultades con la terminología para comprender, pensar y escribir acerca de la cultura. Mostraron un complejo nivel de conciencia cultural que los hizo no sólo diferenciar entre ciertos términos (ser capaces de decir que un término es diferente de otro), sino también intentar sutiles definiciones.

Los resultados relacionados con el enunciado proposicional 2 revelaron que todos los participantes evidenciaron un alto nivel de competencia literaria. No sólo eso, sino que pusieron de manifiesto esta conexión entre lo cultural y su conocimiento literario de manera explícita y por escrito. Fue generalizada en casi todos los casos la idea de que un texto tiene un mensaje que el lector debe descubrir, un mensaje más allá de las palabras escritas en la página. La mayoría se embarcó en meta-reflexiones literarias más detalladas. Además, los lectores generaron conexiones intertextuales entre los textos utilizados y otras fuentes como textos literarios y recursos no literarios (TV, películas, etc.). También se evidenció otro tipo de intertextualidad, básicamente entre los tres fragmentos utilizados como disparador en este estudio.

El enunciado proposicional 3 se refiere al hecho de que todos los lectores invirtieron espontáneamente tiempo y esfuerzo para pensar interpretaciones alternativas explícitas cuando el contenido textual fue percibido por cualquier motivo como confuso. Estas interpretaciones alternativas no fueron necesariamente extensas, y muchas veces fueron equivalentes a una breve sucesión de secuencias de “..... o o ...” en forma de conjeturas. En las entrevistas, estas instancias de interpretaciones alternativas generadas por contenido textual confuso o problemático estuvieron acompañadas por muchas vacilaciones sobre la adecuación o la pertinencia de tales interpretaciones. Por otra parte, junto con esos momentos de duda y consiguientes interpretaciones tentativas surgieron preguntas para las que a estos lectores les hubiese gustado hallar respuestas, motivados por su curiosidad personal y su deseo de aprender más sobre ciertas cuestiones. En general, las interpretaciones múltiples, alternativas y simultáneas estuvieron conectadas con las áreas problemáticas o difíciles que los propios participantes subrayaron en los textos.

El enunciado proposicional 4 significa que al reflexionar sobre cuestiones de su interés, los lectores repensaron puntos de los textos acerca de los que se sintieron confusos o dubitativos, y consideraron críticamente múltiples interpretaciones. En este proceso

experimentaron *momentos eureka*, por los cuales llegaron a ver ciertas partes de los textos desde una perspectiva nueva y diferente, tomando conciencia de perspectivas alternativas en la comprensión. Esto tuvo lugar en dos momentos, concretamente *durante* el proceso de lectura y *después* del mismo (captando por tanto ambos aspectos de la pregunta de investigación). En este sentido, el proceso de comprensión no se completó hasta mucho después de la lectura de los textos. Por otra parte, la comprensión se vio modificada continuamente durante este proceso.

Los lectores eligieron un área que les resultó interesante (derivada de los textos) y basaron su respuesta textual y representación visual sobre dicho tema. Por consecuencia, privilegiaron la inclusión de algunos temas en estas tareas (lo que he llamado temas prominentes) en lugar de otros (a los que me he referido como temas opacados). Esto es relevante, porque todas las unidades de ideas culturales identificadas en cada texto estuvieron disponibles a los participantes a través de la lectura, y eran, por tanto, susceptibles de ser puestas en primer plano en la respuesta textual y representación visual. Sin embargo, todos los participantes realizaron sus propias elecciones en este sentido (enunciado proposicional 5).

Como se mencionó al comienzo de esta tesis, estos lectores estaban entrenados en una perspectiva discursiva crítica en la lectura en L2 en la materia Lengua Inglesa II. Los capítulos 7, 8 y 9 han mostrado que todos hicieron un esfuerzo, con mayor o menor profundidad, para buscar patrones culturales significativos detrás de lo que era visible, y para reflexionar sobre la adecuación de sus interpretaciones con una mirada crítica. Cuando lo diferente o extraño en los textos se reveló problemático, estos lectores intentaron múltiples interpretaciones alternativas simultáneas y repensaron el contenido textual problemático en una variedad de formas (enunciados proposicionales 3 y 4 en este capítulo). La percepción de algún contenido como difícil o problemático desde un punto de vista cultural puede haber derivado del modo en que la vida generalmente promueve la uniformidad y la continuidad a través de parámetros colectivos de conducta (Parsons, 1951). Sin embargo, no todo lo diferente se percibió como problemático. Ya he mostrado en este capítulo que se revelaron diferentes centros de atención, debido a lo cual estos lectores privilegiaron algunos temas y les dieron prominencia en sus respuestas en tanto que simultáneamente opacaron otros (enunciado proposicional 5). En otras palabras, aun cuando los tres textos ofrecieron a estos lectores una pluralidad de opciones y perspectivas,

su atención a los temas fue selectiva, por razones que escapan al alcance de esta tesis pero que, como he señalado en este capítulo, estuvieron entrelazadas con una multiplicidad de factores como el conocimiento previo, las actitudes, las experiencias personales previas, y el conocimiento y las preferencias literarios, entre otros.

Por último, otro resultado es que los diarios de reflexión inmediata y las entrevistas revelaron la dificultad de estos lectores para imaginar o visualizar el contenido textual en sus mentes *durante* la lectura, algo que casi todos ellos comentaron, para todos los textos (enunciado proposicional 6).

9.5. Ubicación de los resultados dentro de las perspectivas teóricas de esta tesis

En este capítulo y el anterior he presentado los resultados de esta investigación con respecto a la comprensión cultural en este contexto. A lo largo de ambos capítulos he considerado, en diferentes puntos, algunos de los estudios clave analizados en el capítulo 3, y he abordado sus resultados a la luz de los del presente estudio. Por ejemplo, he resaltado el resultado ampliamente difundido en la bibliografía de que los textos cuyo bagaje cultural es consistente con el propio se recuerdan mejor que aquellos textos cuyo contenido es discrepante desde el punto de vista cultural. He demostrado además que en estrecha conexión con esto se hallan los resultados relacionados con el conocimiento previo y la dimensión actitudinal y afectiva de la comprensión. He puesto mi propio cuerpo de trabajo como particular centro de atención, y he intentado al respecto algunas interpretaciones y especulaciones sobre el significado de los resultados presentes en este contexto.

Lo que me gustaría hacer en esta sección es abordar los resultados de este estudio en cuanto a su relevancia en cuestiones teóricas clave concernientes a la comprensión cultural en este contexto, algo que ya he hecho, repito, a lo largo de los capítulos 8 y 9, al comparar y contrastar, cuando fue posible, mis resultados con otros obtenidos en contextos diferentes. Lo haré ahora desde un punto de vista teórico.

Más específicamente, me explayaré a continuación sobre aspectos que ya he desarrollado en los capítulos 2 y 3. En particular, me basaré en cuestiones que giran en torno a la noción de esquema tal como ha evolucionado históricamente, y diré de qué manera esta tesis ha considerado aspectos relevantes. Acentuaré que esta investigación ha captado las

dimensiones social, cultural, funcional y de desarrollo de los esquemas. Además, pondré en primer plano la importancia de los esquemas de *imágenes* y *emociones* dentro de la dimensión cultural de la lectura. Haré hincapié en la centralidad subyacente de la comprensión cultural como un *proceso fluido en un continuo* de familiaridad y extrañeza cultural, algo que he hecho también a lo largo de este capítulo y del anterior.

En el capítulo 3, esta tesis ha rescatado, en términos teóricos, las dimensiones *social*, *cultural* y *de desarrollo* de los esquemas de la contribución de Kant (1929), Bartlett (1932) y Piaget (1952). Además, ha ilustrado estas dimensiones, particularmente en estos dos capítulos de resultados (capítulos 8 y 9), y lo hará en el capítulo siguiente, con el análisis de un lector en profundidad. Los capítulos 8 y 9 muestran de qué manera la noción de esquema ha captado lo que sucedió en las mentes de estos participantes a través de las interconexiones con sus conocimientos y experiencias previos en diferentes momentos de sus vidas (por ejemplo al ser afectados por la muerte de seres queridos como en el caso de Enrique Alejandro, dimensión del desarrollo), conectados al mismo tiempo con supuestos y preconceptos socioculturales (por ejemplo que la Navidad es una celebración familiar y festiva, dimensiones social y cultural).

Por tanto, aunque los esquemas son estructuras de conocimiento abstracto que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria (Anderson y Pearson, 1984; Rumelhart y Ortony, 1977; Rumelhart, 1984), este estudio ha revelado su papel *funcional* en las relaciones de los sujetos con el entorno, en este caso de dos maneras. En primer lugar, como un medio para relacionarse con la situación propuesta por el propio estudio, por la cual estos participantes tenían que responder a las experiencias específicas de lectura presentadas en torno al esquema navideño, evaluando y acomodando su comprensión de lo que ellos pensaban que se esperaba que hicieran. En segundo lugar, como un medio para relacionarse con el propio esquema navideño, motivados por la confrontación de las visiones de la Navidad ofrecidas por cada texto con su propia comprensión y experiencias en este campo. Los instrumentos de investigación han captado este rol funcional de los esquemas de esta manera dual.

Digo que esta tesis ha *rescatado* la perspectiva sociocultural de los esquemas presente en Piaget, Kant y Bartlett como constructos que se extienden más allá de lo individual para abarcar lo social y lo cultural, porque considero, de acuerdo con McVee, Dunsmore y

Gavelek (2005), que esta perspectiva se perdió en las concepciones contemporáneas del esquema como se derivan de la psicología cognitiva en la década de 1970. Estas “perspectivas socioculturales del esquema” (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005: 452) reconocen, como en esta tesis, que los esquemas culturales no son una característica estática de la cognición de un individuo (no son un fenómeno que se encuentra únicamente dentro de la cabeza). Más bien:

- Los esquemas culturales son compartidos por miembros de un grupo cultural; en este estudio, este grupo específico de participantes;

- Los esquemas culturales están siendo permanentemente negociados y renegociados a través del tiempo y las generaciones. Un ejemplo puede ser el período de tiempo que tomó este estudio a través de la negociación estimulada por la interacción de los participantes conmigo en mi rol como entrevistadora, por ejemplo. Además, nuestra comunicación se prolongó bastante más allá del momento de cierre de la recolección de datos, en ocasiones hasta doce meses después, por lo que repensaron su comprensión de algunos extractos de los datos existentes. Otro ejemplo puede ser el lapso de tiempo en la vida de los participantes, como en el caso de Enrique Alejandro, cuyo padre había fallecido cuando él tenía quince años. Aun otro ejemplo podría estar constituido por el lapso de tiempo de otras generaciones en las familias de los propios participantes, como lo ejemplificaron las referencias a las tradiciones de sus abuelos en la tarea sobre el conocimiento previo con respecto a la Navidad en Argentina; o cuestiones temporales relativas a otras generaciones en sociedades y culturas que no eran las suyas propias, como lo mostró Enrique Alejandro en su comprensión de la palabra *heathen* en el texto de los navajos (capítulo 7, sección en que se describe e ilustra el *Modelo de Comprensión Cultural* como medida de análisis).

- Los esquemas culturales se materializan (se ponen en uso) en artefactos culturales como rituales, pinturas, historias, videos, debates, etc. En este estudio, esta materialización tuvo lugar a través de los textos seleccionados y de las tareas propuestas en que se embarcaron los lectores (en otras palabras, en todos los instrumentos de recolección de datos aquí empleados).

En el capítulo 3 he argumentado que “si se piensa en los esquemas como materializados (y no sólo dentro de la cabeza del individuo), queda claro entonces que los patrones de puesta

en acción (las formas de relacionarse con el mundo) simultáneamente dan forma a nuestra interpretación de la actividad cultural al tiempo que la propia actividad cultural los delimita” (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005: 546). Esta tesis ha traído a la superficie esta interacción, mostrando que la comprensión cultural entre este grupo de participantes en este contexto específico estuvo tan conectada a lo que tenían para ofrecer los textos seleccionados como a lo que estos lectores trajeron consigo (en particular con respecto al esquema navideño, pero además con respecto a todas las interconexiones motivadas por este esquema en otras dimensiones), y asimismo a lo que generó la relectura de contenido textual a través de la negociación, interacción, reflexión y análisis crítico, que los instrumentos de investigación hicieron posible en primera instancia. En este sentido, en tanto la mayoría de las investigaciones empíricas llevadas a cabo por los científicos cognitivos durante las décadas del setenta y del ochenta fueron experimentos de laboratorio, totalmente aislados del mundo social y cultural, es precisamente lo social y cultural lo que ha captado este estudio, pero trascendiendo la concepción limitada y empobrecida de cultura que atraviesa las investigaciones de Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979), Lipson (1983), Rice (1980), Hollingsworth y Reutzel (1990), Hammadou (1991) y otros (cf. Abu-Rabia, 1996, 1998). Mientras que la estrecha concepción de cultura subyacente a estas investigaciones la restringían a un aspecto de las “identidades culturales integradas” de un sujeto (Dunnett et al., 1986; Kabakchy, 1978; Maloof, Rubin y Neville Miller, 2006: 255), tales como raza, grupo étnico o nacionalidad (ocasionalmente religión), esta tesis ha tomado en cuenta la compleja combinación de múltiples y variados aspectos de las individualidades de estos participantes (Rosaldo, 1993). Los cuestionarios sobre información personal en particular (Cuadro 1, Anexo III), los cuestionarios sobre la lectura en inglés y en español (Cuadros 2, 3, 4, Anexo III) y las entrevistas (Anexo V) han permitido la visualización de idiosincrasias en términos de género, clase social, bagaje cultural y de conocimientos, y religión, entre otros factores.

Respaldando a Sharifian, Rochecouste y Malcolm (2004), esta tesis ha revelado la importancia de identificar los esquemas de *imágenes* y de *emociones* dentro de la dimensión cultural de la lectura. Con respecto a los esquemas de imágenes, las representaciones visuales producidas por estos lectores han mostrado el poder y la simplicidad de las imágenes para captar lo cultural en la lectura. Los capítulos 7 y 10 incluyen varias representaciones visuales que ilustran este punto. Las entrevistas, a su vez, han servido para mostrar la profundidad, complejidad, reflexividad y criticidad detrás de

esta simplicidad. Con respecto a los esquemas de emociones, ya me he extendido en este capítulo sobre el rol significativo de la emoción en la comprensión cultural (en el enunciado proposicional 5, sección sobre las emociones y la percepción de tópicos textuales durante la comprensión). Desde esta perspectiva, esta tesis ha considerado las dimensiones imaginativa y emocional de la lectura, área en que la teoría de esquemas presenta falencias (Sadoski, Paivio y Goetz, 1991).

Por último, Rice (1980) distingue tres tipos de esquemas en un continuo. Un tipo son los universales, como los esquemas cognitivos de Piaget (en un extremo). Sería posible especular que los esquemas de imágenes y de emociones pertenecen a este grupo. Otro tipo son los idiosincrásicos, altamente variables dependiendo de la experiencia de cada individuo (en el otro extremo). Por ejemplo, Enrique Alejandro fue el único participante que asoció la Navidad con la muerte de un familiar a causa de sus experiencias personales pasadas y desde esta perspectiva, su esquema navideño puede ser considerado idiosincrásico en este contexto. Por último, el tercer tipo de esquema es el derivado de la cultura, que se da a lo largo del continuo, y se asocia con lo que los antropólogos llaman “visión del mundo.” Los participantes en esta investigación compartían una visión de la Navidad, determinada desde el punto de vista sociocultural, como una celebración predominantemente familiar (no comunitaria) y feliz (festiva aunque no necesariamente religiosa).

9.6. Conclusión

Este capítulo ha presentado los resultados de este estudio relacionados con procesos generales de comprensión, dentro de la comprensión cultural. Lo he estructurado en torno a la pregunta de investigación, a saber:

¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en ILE en Argentina para abordar el contenido cultural de textos literarios narrativos durante y después de la lectura de los mismos?

Esto implica que he utilizado la información proveniente de todos los instrumentos de recolección de datos y medidas de análisis, en una explicación integrada para responder esta pregunta.

En la última sección me he ocupado en términos teóricos de aspectos ya desarrollados en los capítulos 2 y 3. En particular, me he basado en cuestiones que giraron en torno a la noción de esquema tal como ha evolucionado históricamente, y he explicado de qué manera esta tesis ha considerado aspectos relevantes. He acentuado que esta investigación ha captado las dimensiones social, cultural, funcional y de desarrollo de los esquemas. Además, he puesto en primer plano la importancia de los esquemas de imágenes y emociones dentro de la dimensión cultural de la lectura. He hecho hincapié en la centralidad subyacente de la comprensión cultural como un proceso fluido en un continuo de familiaridad y extrañeza cultural, algo que he hecho también a lo largo de este capítulo y del anterior.

La amplitud y el alcance de ambos capítulos de resultados (8 y 9) en lo que concierne a los participantes, son amplios. En otras palabras, he utilizado, a fines ilustrativos, fragmentos provenientes de los datos recolectados acerca de todos los participantes y de todos los textos y tareas. En este sentido, los resultados son representativos del tipo de respuesta ofrecida por este grupo de lectores en este contexto. Este capítulo y el anterior han preparado el camino para el análisis en profundidad de un lector que realizaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 10

ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DE UN LECTOR, TESS

Introducción: la necesidad del análisis de un lector en profundidad

Análisis horizontal versus análisis vertical

Identificaciones personal y social

La naturaleza de la lectura y el desempeño de lectura: la exaltación de lo singular y lo particular

Algunas limitaciones

Visión general del capítulo

La cuestión de la selección

Tess: información general

La lectura de Tess como joven adulta dentro de grupos específicos: el país, la comunidad, el hogar

La lectura de Tess como atea

Identificación de género reflejada en las elecciones lingüísticas de Tess

Identificaciones de etnia y raza: la lectura de Tess como sujeto latinoamericano de raza blanca

Resumen de las identificaciones sociales y de grupo de Tess como base para la interpretación en este contexto

Conclusión

CAPÍTULO 10

ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DE UN LECTOR, TESS

10.1. Introducción: la necesidad de un análisis de un lector en profundidad

10.1.1. *Análisis horizontal versus análisis vertical*

En los capítulos 8 y 9 he respondido la pregunta de investigación por medio de múltiples ejemplos de todos los participantes, tomados de todos los tipos de datos, mediante un proceso de análisis horizontal. En el capítulo 7 he argumentado que los ejemplos múltiples contribuyen a mostrar la amplitud y variedad de las respuestas a los fragmentos seleccionados que ofrecieron los lectores en este contexto. A través del muestreo presentado en estos capítulos, intenté “asegurar[me]de que se hubiera comprendido adecuadamente la *variación* en los fenómenos de interés en el contexto” (Maxwell, 2002: 53, énfasis añadido). Esta cuestión de la variación está relacionada con el empleo, en estos capítulos, de ejemplos múltiples como estrategia clave en la presentación de resultados.

Este análisis horizontal ha centrado la atención en el fenómeno grupal, es decir, ha considerado a los participantes como un grupo de lectores ‘locales,’ refiriéndose el carácter local al hecho de que son argentinos y, por tanto, lectores ‘de la periferia.’ Estas consideraciones precisan enmarcarse en la comprensión de que no se efectúa aquí ninguna afirmación con respecto a pretensiones acerca de la posibilidad de generalización externa de los resultados de este estudio cualitativo (capítulo 6). Por contraposición, sí es aplicable la noción de generalización interna, ya abordada en el capítulo 6, y que se refiere a la posibilidad de sostener que el grupo de lectores en este estudio puede ser visto como *similar* a otros grupos dentro de la misma materia (Lengua Inglesa II), contexto (estudiantes universitarios, futuros profesores y/o traductores de inglés) e institución (Universidad Nacional de La Plata). Por último (aunque no menos importante), ya he abordado extensamente la tensión e inseparabilidad entre lo local y lo universal en esta investigación en el capítulo 2. A este respecto, este análisis horizontal podría enmarcarse en lo que Bishop (1999: 143) denomina “el caso intrínseco,” que busca comprender un caso particular. “[Se toma] el caso [porque] es representativo de otros casos o porque ilustra una característica o un problema particular, pero por sobre todo porque, en toda su

particularidad y cotidianeidad, este caso es en sí mismo interesante” (Stake, 1994: 237) (énfasis añadido). El caso describe “personas en ciertas situaciones, en cualquier parte – incluyendo niños y jóvenes estudiantes – no solamente gente que habite junglas remotas o confortables pueblos campesinos” (Spindler y Spindler, 1987: 17).

Sin embargo, existe aquí un punto débil: el énfasis en la amplitud, la variedad y los ejemplos múltiples no revela el abordaje personal de la comprensión cultural por parte de cada lector como individuo en este contexto. Por consiguiente, este capítulo ofrece un análisis vertical de un participante en profundidad, que mostrará que además de esta identificación como lector local y de la periferia, este participante, al igual que los otros, trajo consigo otras identificaciones a la lectura. Vale la pena realizar este análisis, por cuanto compensa la posibilidad de que el análisis horizontal llevado a cabo en los capítulos 8 y 9 pueda ser percibido como una simplificación basada en la identificación de estos lectores como locales y de la periferia.

Este nuevo análisis identifica y describe estructuras de significado, identificación que se hace más evidente a través de un análisis vertical que de uno horizontal porque para surgir, tales estructuras requieren detalles relativos a la idiosincrasia del contexto (contexto sociocultural), pero sobre todo y de manera crucial, del individuo. Esto se corresponde con lo que Rosaldo (1993: 2) denomina “el engrosamiento gradual de redes simbólicas de significado.” Este capítulo se propone proporcionar estas redes de significado para el caso de un participante, Tess.

He justificado además este estudio exploratorio interpretativo en el capítulo 2 sobre la base de la necesidad reflejada en la bibliografía de rescatar lo local dentro de contextos culturales específicos. En otras palabras, el énfasis se ubica en la importancia de lo local en un esfuerzo de investigación que describe cómo se vive la alfabetización en inglés en los países periféricos, de los que Argentina es un ejemplo. Más específicamente, este estudio ha investigado la comprensión cultural en ILE en un contexto muy específico dentro del país, con lo que ha tomado en cuenta la atención sobre lo local. Los capítulos 8 y 9 presentan resultados en relación con estos participantes en este contexto específico. Como se verá al final de este capítulo con el análisis en profundidad, también aquí, lo local está presente en todo momento.

10.1.2. Identificaciones personal y social

Lo que está ausente en los capítulos 8 y 9, y que constituye una justificación para este capítulo, es la presentación integral y holística de la interpretación de un lector. Ya he puntualizado en el capítulo 2 que un estudio concebido del modo en que se concibió éste necesita basarse en una concepción fluida de la identidad como identificaciones sociales que materializan simultáneamente factores personales y sociales. Por consiguiente, este estudio debe traer a la superficie la manera en que tales identificaciones múltiples y fluidas se involucran en todo lo que los individuos llevan a cabo –en este caso, instancias específicas de lectura en ILE-. He señalado que una falencia de los estudios analizados en el capítulo 3 es que éstos aislaron una de estas identificaciones (por ejemplo la religión en el caso de Lipson, 1983) para la exploración de la comprensión cultural en el marco de una concepción esencialista y estática de cultura. Por el contrario, este capítulo de análisis de un lector en profundidad permite a este lector presentarse desde diferentes identificaciones sociales y grupales como el hogar, la comunidad, la escuela, la universidad, la nación Argentina y el continente latinoamericano (Norton Peirce, 1995; Norton, 2000) de manera integrada dentro de una conceptualización dinámica de cultura y de una concepción sociocultural de la lectura que pone en primer plano estas identificaciones. Los ejemplos múltiples en los capítulos 8 y 9 permitieron la visualización parcial de esto que acabo de exponer, en forma de breves reseñas de ciertos aspectos seleccionados. Por otra parte, los factores sociales presentes en los capítulos 8 y 9 describen al lector argentino, con un bagaje de conocimientos específico en este contexto sociocultural particular, en tanto que este capítulo centrará la atención en la manera en que estos factores interactúan con aspectos personales e individuales y con otras identificaciones durante el proceso de lectura. A su vez, el interés no reside en lo individual por sí mismo sino como representativo del grupo. Este capítulo mostrará que cualquier lectura individual está determinada por una gama de identificaciones y no sólo por la principal de ellas, que estuvo constituida aquí por la noción de lectores locales y de la periferia.

Este capítulo de análisis en profundidad revelará quién es el lector elegido para esta exploración detallada, como así también qué entornos de familia, comunidad, educación, etc., pueden haber ejercido influencia sobre su lectura en este estudio (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Norton y Toohey, 2001). Se hará evidente quién es este lector como individuo en términos de sus identificaciones de raza, grupo étnico, género, clase social,

religión, lenguaje, etc., y cómo estos factores simultáneamente influyeron en su experiencia de lectura en este contexto y contribuyeron a ella (Chen, 2005; Chien-Hui Kuo, 2003; Gallas y Smagorinsky, 2002). Todos los participantes en este estudio asumieron múltiples identidades en su lectura de los textos utilizados como disparador, dependiendo del aspecto a que eligieron dar prominencia en cada ocasión (lenguaje, religión, grupo étnico, género, clase social, etc.). También en este capítulo de análisis en profundidad se hacen visibles estas identidades en mi respuesta a la pregunta de investigación de manera holística e integrada mediante el análisis de un individuo en mayor detalle.

Por último, son convincentes los argumentos con respecto al interés en las cuestiones de identidad y su importancia, en cuanto se relacionan con la competencia intercultural (Byram, 2008, 2009, en prensa; Byram y Grundy, 2002). Tales argumentos realzan, además, la integración de las dimensiones personal/individual y sociocultural en la comprensión de otra cultura. Por ejemplo, los capítulos 8 y 9 de resultados han ilustrado la manera en que tuvo lugar la comprensión cultural en este contexto, específicamente tomando como punto de partida el conocimiento y las experiencias familiares (personales), mientras se reveló al mismo tiempo el predominio de concepciones socioculturales específicas en torno a la Navidad (por ejemplo, que la Navidad es una reunión alegre y familiar). En este capítulo, al proporcionar un análisis en profundidad de un participante, cobrarán prominencia las dimensiones social y grupal de una concepción sociocultural de la lectura (además de la dimensión “argentina local”). Mostraré aquí cómo lo local en el sentido de identidad argentina está inevitablemente conectado con lo local en el sentido de identificaciones con otros grupos sociales (género, religión, clase social, etc.)

10.1.3. La naturaleza de la lectura y el desempeño de lectura: la exaltación de lo singular y lo particular

Estas consideraciones con respecto a las identificaciones personales y sociales en la lectura están en conexión con algunas características de la lectura y del desempeño de lectura, lo que a su vez sirve como justificación de la necesidad de incluir en esta tesis el análisis de un lector particular. En este sentido, un aspecto tiene que ver con la ambigüedad inherente a dónde reside el significado (Pearson y Stephens, 1994). El concepto de exactitud en la lectura comprensiva es relativo, por cuanto se trata de una función de diferentes factores

tales como el lector, ciertas características textuales y propósitos de la lectura, entre otros (Allington, 1994; Anderson, 2004; Bell y Perfetti, 1994; Kimmel y Magginitie, 1984; Paris, 2005; Pearson y Stephens, 1994; Ruddell y Unrau, 1994; Tierney y Pearson, 1994 a, b). Lo que se considera comprensión apropiada varía de lector en lector y de contexto en contexto (Tierney y Pearson, 1994 a, b). Es, por tanto, imposible hallar un sentido absoluto para un texto, porque en cada lectura están siempre presentes aspectos públicos y privados (Rosenblatt, 1994). La imposibilidad de separar lo personal de lo social implica que cada lector es único, y siempre habrá, por consecuencia, diversidad de interpretaciones. En este sentido, cada interpretación es idiosincrásica puesto que los intereses personales afectan los fines con que se lee, el centro de atención durante la lectura y la profundidad de la comprensión buscada y alcanzada (Tierney, 1994). Tomando en cuenta lo expuesto, la comprensión de la lectura en L1 y L2 no constituye en sí misma un mero indicador de capacidad de lectura, sino que revela en parte los procesos de acomodación que ha experimentado un lector en su aprendizaje de cómo utilizar apropiadamente el lenguaje en contextos diferentes (Berg, 2003; Bernhardt, 2003; Pearson y Stephens, 1994). En síntesis, son muchos los factores en juego que inciden en el carácter único y peculiar del proceso de comprensión de un sujeto (Anstley y Bull, 2006).

El análisis en profundidad de Tess captará esta idiosincrasia y diversidad de interpretaciones al proporcionar una descripción de la combinación de factores personales y sociales implicados en la comprensión en este contexto.

10.1.4. Algunas limitaciones

Puesto que ya he respondido la pregunta de investigación en los capítulos 8 y 9, estrictamente hablando este capítulo no sería necesario. Sin embargo, las razones ya detalladas motivan la necesidad de su inclusión, puesto que cabe mencionar aquí que estos lectores no trajeron consigo una única característica como lectores locales, argentinos y por tanto de la periferia. En cambio, todos asumieron múltiples identificaciones sociales en diferentes momentos a lo largo del proceso de lectura.

No obstante, esta investigación no fue concebida ni diseñada para estudiar las identificaciones sociales en la lectura. En cambio, utiliza las identificaciones sociales como un marco teórico posible desde donde contribuir al tema de investigación abordado en esta tesis, es decir, la comprensión cultural en la lectura en ILE en este contexto. En este

sentido, este capítulo es resueltamente más tentativo que los otros y puede vérselo como un primer paso hacia otras investigaciones en el área de la comprensión cultural al plantear ideas potenciales para investigaciones futuras. Si la evidencia no llega a proporcionar un argumento convincente en todo momento en este capítulo, la razón es que este estudio, en primera instancia, no fue específicamente diseñado para la investigación de las identificaciones sociales en el lenguaje escrito.

Por otra parte, los análisis que aparecen en este capítulo constituyen mis propias interpretaciones de los textos de Tess. Aunque he tenido en cuenta el contexto y el co-texto (Widdowson, 2004), en un esfuerzo de investigación longitudinal que me mantuvo en contacto con Tess durante más de un año, y estuve, por ende, en condiciones de obtener una mirada privilegiada de *insider* sobre su proceso de lectura, no considero de ninguna manera que mis interpretaciones y análisis sean más representativos o válidos que otras interpretaciones y análisis posibles.

He mencionado en el capítulo 8 la centralidad de la lectura detallada de los datos y de la selección de ejemplos múltiples, tanto en el proceso de análisis (capítulo 7) como en la presentación de los resultados en los capítulos 8 y 9. Otro tanto aplica a este capítulo 10. Tomando esto en consideración, es posible que algunas partes de mis análisis puedan ser consideradas como lo que Widdowson (2000: 22) llama “lingüística aplicada”¹ (*linguistics applied*; cf. *applied linguistics*) por la cual los textos se analizan tomando en cuenta categorías gramaticales y léxicas de manera aislada y se realizan afirmaciones específicas con respecto a su significación. Sin embargo, este capítulo debe leerse entendiendo que “no es posible leer significación en un discurso directamente a partir de un modo de significar. El empleo de una construcción [pasiva] puede, de hecho, estar pensado para transmitir distintas intenciones y puede interpretarse de diferentes maneras, dependiendo de cómo figure en relación con otros factores” (Widdowson, 1973; 2004: 95). Widdowson aclara: “Precisamente porque el significado codificado siempre da lugar a diferentes interpretaciones pragmáticas, no puede decirse que una elección particular dentro de los sistemas de transitividad de la gramática exprese una función conceptual específica en el uso, ni puede decirse que un modo o un tiempo por sí mismo indique una posición o perspectiva en particular” (Widdowson, 2004: 96).

¹ La traducción al español del original en inglés, por el uso mismo del español, no capta el contraste entre *applied linguistics* y *linguistics applied* que Widdowson emplea.

Aunque las advertencias de Widdowson se enmarcan dentro de una discusión acerca de la teoría y la metodología del análisis crítico del discurso, encuentro que son pertinentes a este capítulo porque en el proceso de analizar los textos de Tess, no fue posible (ni recomendable) examinar todas y cada una de las características de sus producciones para buscar su significación en referencia a un aspecto determinado de sus identificaciones sociales y grupales en la lectura. Por otra parte, la significación de los textos de Tess como evidencia de sus identificaciones sociales y grupales en este sentido, tal como yo misma vi esa significación y tal como la reporto aquí, necesita ser comprendida con la conciencia de que “el modo en que se emplea el lenguaje para construir identidad social y relaciones sociales [no] puede inferirse directamente de formas lingüísticas” (Widdowson, 2004: 94). Lo que intentaré mostrar en este capítulo es que tales formas, gramaticales y léxicas, estuvieron relacionadas de manera co-textual (entre ellas mismas) y contextual (con las circunstancias en que Tess las empleó), dentro de la especificidad contextual de esta investigación.

10.2. Visión general del capítulo

Comienzo con una consideración acerca del problema de la selección del lector, y ofrezco luego un breve fundamento para mi elección. He decidido concentrarme en Tess. De cualquier modo, como lo han demostrado los capítulos anteriores, cualquiera de estos lectores hubiese constituido una buena elección por diferentes motivos, puesto que cada uno ha sido ejemplo de la profundidad y la riqueza de las respuestas en relación con el contenido cultural de la lectura en este contexto.

Concluyo con un tema recurrente en esta investigación, concretamente el de la profundidad, fluidez, flexibilidad y carácter interrelacionado de tales respuestas, tanto entre todos los participantes en todos los textos y tareas (como lo han demostrado los capítulos 8 y 9) así como en las respuestas de un mismo lector. Fue crucial también el hecho de que el diseño de investigación en este estudio captara las respuestas de estos participantes al contenido cultural de los textos seleccionados no sólo al momento mismo de la lectura sino también mucho después. En alguna medida es posible afirmar con certeza que este estudio se ha ocupado de todo el proceso de comprensión, incluyendo el *durante* y el *después*, como lo capta la pregunta de investigación. Ha mostrado de qué modo el replanteo y la reflexión posteriores sobre el contenido textual llevaron a los participantes a reconsiderar

los temas de los textos, mucho después de que tuvo lugar la lectura propiamente dicha. Esto revela simultáneamente la complejidad de la comprensión cultural en este contexto y su carácter aproximado, fluido y en constante cambio.

Marco en cursiva en este capítulo la evidencia para mis análisis, tal como puede hallársela en las tareas de Tess. En ocasiones, cuando me interesa dirigir la atención hacia otras cuestiones específicas, marco los ejemplos en negrita y/o subrayando en los extractos y lo menciono explícitamente. También señalo cuando el énfasis (cursiva, negrita, etc.) pertenece a la participante. Cuando no digo explícitamente lo contrario, el énfasis me pertenece.

10.3. La cuestión de la selección

No ha sido fácil elegir al lector para incluir en este capítulo. Los capítulos anteriores han demostrado que todos los participantes tenían una compleja conciencia cultural y literaria. He incluido en dichos capítulos múltiples ejemplos de todos los participantes, que evidencian la profundidad y la riqueza de sus respuestas. Estos capítulos han servido asimismo para ilustrar las sutiles diferencias en grados de profundidad, complejidad y detalle observados en tales respuestas, del modo en que fueron aprehendidas por el *Modelo de Comprensión Cultural*. Dada la sofisticación y la profundidad de las respuestas, no puede decirse que un participante sea más valioso que otro para ser incluido en este capítulo.

Dentro de esta línea de pensamiento, y tan contradictorio como pueda parecer, los capítulos anteriores también han puesto de manifiesto que las respuestas de estos lectores a los textos fueron de alguna manera dispares en varios aspectos. En un sentido, y en consonancia con la justificación para un estudio interpretativo exploratorio y para el estudio de las individualidades que respalda esta tesis (capítulo 2), cada participante constituye un exponente particular e idiosincrásico del modo en que la comprensión cultural tuvo lugar en este contexto.

Permítaseme, entonces, explicar mi fundamento de selección, desde luego subjetivo. Pensé que sería útil analizar el proceso de comprensión de un participante que hubiese alcanzado el nivel 5 en el *Modelo de Comprensión Cultural*, nivel que (como ya he puntualizado

repetidamente) constituye el grado más elevado de profundidad dentro de la comprensión cultural. Como se observa en el Cuadro 19 en el Anexo III, este nivel fue errático (nótese, sin embargo, que la mayoría de las respuestas se enmarcaron dentro de los niveles 4, 4 más y 5, es decir, niveles elevados de comprensión cultural). Beryl alcanzó el nivel 5 en la entrevista sobre *Desert Wife* y Luz en la respuesta textual y en la entrevista basadas en *Mi planta de naranja-lima*. Dos lectores en esta investigación, no obstante, evidenciaron consistencia global en este nivel de respuesta en todas las tareas que produjeron. Estos lectores fueron Tess y Victoria. Digo global porque en todas sus tareas basadas en *Mi planta de naranja-lima*, ambas lectoras alcanzaron el nivel 4+ (cuatro más). Recuérdese que añadí este nivel al modelo durante el proceso de análisis de los datos, a fin de captar aquellas respuestas que, aunque ubicadas básicamente dentro del nivel 4, incluyeron trazas significativas del nivel 5. No hubo diferencia entre Tess y Victoria con respecto a la asignación de niveles dentro del modelo en cuanto a los textos en inglés, ya que ambas alcanzaron el nivel 5 en todas sus tareas basadas en los fragmentos de *Cat's Eye* y *Desert Wife*.

Victoria constituyó un caso particular en este grupo de participantes debido a una cantidad de razones (Cuadro 1 en Anexo III). Era mayor que el resto, específicamente diez o doce años mayor. Era la única que tenía más de treinta años en el momento de la recolección de datos. Había completado una carrera de grado de cinco años en esta universidad y era profesora en letras. Obsérvese que ninguno de los otros participantes tenía un título universitario. De los seis participantes católicos, era la única católica practicante. Recuérdese que el cuestionario personal solicitaba información sobre el aspecto religioso, dadas las perspectivas religiosas presentes en los textos que se emplearon como disparador. Por otra parte, Victoria era la única que no había viajado extensamente dentro de Argentina. De hecho, informó que había realizado dos viajes, vacaciones en familia dentro de la provincia de Buenos Aires, pero hacía demasiado tiempo como para recordarlos, como ella misma señalara. Además tenía un novio británico (que casi no hablaba español y con quien se casó a los pocos meses), y era ciega. Bajo estas circunstancias, pareció razonable anticipar que Victoria alcanzaría, en el modelo, niveles más altos que los otros participantes, considerando que era posible pensar que tendría mayor sensibilidad y conciencia cultural a causa de sus experiencias de vida, únicas dentro del grupo. Es relevante en este punto, sin embargo, recordar la presencia generalizada de los niveles 4 y 4+ entre estos participantes, mencionada en el

capítulo 8 en el enunciado proposicional 5, es decir, que todos presentaron, no obstante, altos niveles de comprensión cultural.

10.4. Tess: información general

Elegí entonces a Tess en lugar de a Victoria, porque aunque sus niveles de respuesta fueron idénticos, Tess no tenía ninguna de las características específicas que hacían de Victoria un caso especial.

Mirando el perfil específico de los participantes en este estudio (Cuadro 1 en el Anexo III), Tess tenía, como los otros, alrededor de veinte años, había ingresado a la universidad en 2007, había cursado mi materia, Lengua Inglesa II, en 2008, no trabajaba y era usuaria regular de Internet. Vivía en Berazategui y viajaba a La Plata en tren. Hay aquí dos aspectos no exentos de importancia. Uno es el esfuerzo adicional que implicaba continuar sus estudios en La Plata (cuando se lo compara con el resto de los participantes) porque solamente llegar a la universidad le tomaba una hora y media. El otro es que utilizaba el tren, un medio de transporte estigmatizado como altamente inseguro, sucio, deficiente y de clase baja. Curiosamente, cuando nos reunimos para la recolección de datos, y sobre todo durante la reunión final que tuvo lugar en un momento específico después del cierre de la recolección de datos, los otros participantes interrogaron a Tess a ese respecto. Expresaron interés y asombro, y absolutamente todos compararon y contrastaron esta situación con las realidades propias. Miranda Dana se sorprendió al darse cuenta de que ella misma se levantaba sólo diez minutos antes de una clase matutina y llegaba a tiempo. Este tipo de interacción tuvo lugar entre los participantes, y también conmigo misma, luego de cada sesión de recolección de datos (hubo tres, una por cada texto, durante noviembre de 2009), y también durante una reunión posterior realizada en marzo de 2010. Este proceso de recolección de datos permitió tanto a los participantes como a mí misma como investigadora llegar a conocer mejor las realidades mutuas, estimuló la interacción y el interés en dichas realidades y generó conciencia incipiente de la existencia de contextos socioculturales y experiencias totalmente divergentes entre el mismo grupo.

Tess y Victoria eran las únicas dos participantes que no habían tenido contacto regular con extranjeros en el transcurso de sus vidas, aunque ambas lo habían experimentado en algún momento a través de Internet. Al contrario que Victoria, Tess se identificó como atea.

También al contrario que Victoria, y de hecho al contrario que el resto, Tess informó haber viajado ocho veces al extranjero. Sólo otros dos participantes habían viajado varias veces al exterior (Miranda Dana y Lula), pero Tess fue la única que visitó países anglohablantes. Tess vivía con sus padres y un hermano de dieciocho años. En conjunto, todo esto revela que podría pensarse que Tess había tenido múltiples oportunidades para enfrentarse con la otredad en el curso de su vida.

Tess era una ávida lectora tanto en inglés como en español, tenía en su casa abundante material de lectura en ambos idiomas y estaba habituada a comprar libros y utilizar bibliotecas (Cuadros 2, 3 y 4 en el Anexo III, cuestionarios acerca de la lectura en inglés y en español). Leía frecuentemente por placer y curiosidad en español (motivaciones intrínsecas), aunque raramente lo hacía en inglés. Contradictoriamente, expresó que le gustaba mucho leer por estos motivos en inglés. Hallando confusas estas declaraciones, la contacté por correo electrónico y le pedí que me aclarara la cuestión. Entonces, siete meses luego de la recolección de los datos, añadió que no tenía mucho tiempo para leer por placer en inglés excepto durante las vacaciones, a pesar de que le gustaba mucho hacerlo. Percibía tener dificultades léxicas y de contenido en su lectura en ambos idiomas, y en los dos casos, consideró que su capacidad como lectora mejoraría leyendo más y hablando con otros acerca de lo que leía.

10.5. La lectura de Tess como joven adulta dentro de grupos específicos: el país, la comunidad, el hogar

La descripción de una celebración navideña en Argentina provista por Tess en su tarea de conocimiento previo fue general y no incluyó demasiada información cultural detallada, como sí lo hicieron otros participantes. De los veintisiete aspectos específicos que figuran en el Cuadro 5 (Anexo III), mencionados por los participantes como grupo, Tess se refirió explícitamente a unos pocos como los regalos, la comida, el pesebre, los bailes y las visitas a los familiares, los cuales constituyen estereotipos de lo que implica la Navidad en este país, incluyendo la comunidad donde Tess vivía. En este punto ella estaba leyendo desde sus identificaciones de grupo social, concretamente, su país y su comunidad.

En general, creo que la gente se prepara aprovisionándose de cosas, regalos y comida para la celebración de nochebuena. A veces hay celebraciones previas, como pesebres vivientes, pero las reuniones más importantes son las del 24 a la noche. La gente suele quedarse festejando hasta al menos 1.30 o más de la madrugada. Los más

jóvenes a veces vamos a visitar amigos después de las doce, y también se puede ir a bailar o salir a algún otro lado. Al día siguiente suelen continuar las visitas a parientes, amigos, etc., pero en general al mediodía o a la tarde. Se va a ver a las personas con las que todavía no se pudo estar.

(Tess, tarea sobre el conocimiento previo, *Mi planta de naranja-lima*)

Esta descripción está simultáneamente teñida de intrusiones de sus propias prácticas culturales en Navidad, en particular de aquéllas típicas de su grupo etario, como la de celebrar hasta las 1.30 de la madrugada o incluso más tarde. La generalización y naturalización de tales prácticas como universales se indica mediante frases como *en general, la gente* y verbos como *suele* (en negrita en el extracto). Tess diferenció específicamente las costumbres por edades cuando señaló que las generaciones más jóvenes como la suya propia suelen salir después de la medianoche (“Los más jóvenes a veces vamos a visitar amigos después de las doce”). El empleo de la primera persona plural muestra su identificación con este grupo etario. Tess estaba leyendo aquí desde una identificación social específica (Byram et al., 2009), concretamente la edad.

Inmediatamente antes de esta diferenciación, sin embargo, generalizó el hábito de celebrar hasta después de la 1.30 (“*La gente suele* quedarse festejando hasta al menos 1.30 o más de la madrugada”). En otras palabras, a pesar de ciertas frases que restringen el centro de sus afirmaciones a determinados grupos (como “los más jóvenes,” incluyéndose a sí misma) y algunas expresiones de frecuencia (“a veces”), no demostró ser consciente de la existencia de diferencias en cuanto a las tradiciones navideñas dentro de Argentina, por ejemplo, entre grupos etarios diferentes. Por otra parte, utilizó sus propias prácticas culturales en el hogar para basar su descripción de las prácticas culturales en Argentina en general, algo que ella misma reconoció más adelante. Por consiguiente, lo que vemos en juego aquí es su identificación con diferentes grupos como el hogar, la comunidad y el país (Norton Peirce, 1995; Norton, 2000). Nótese la referencia religiosa a “pesebres vivientes.” Más adelante abordaré su identificación religiosa.

Ante una pregunta específica en la tarea de conocimiento previo con respecto a las celebraciones navideñas dentro de su círculo familiar, es decir, el hogar en términos de Norton (2000), no añadió nada y señaló que, de hecho, había recurrido a su experiencia personal para escribir la tarea precedente (“como si me hubiera basado en *mi experiencia personal* para hablar de la *generalidad*”). En lo que puede verse como una contradicción aparente, cabe observar que en este caso ella sí mostró ser consciente de diferencias

culturales entre las diferentes provincias dentro de Argentina en relación con las costumbres navideñas. Obsérvese una vez más la influencia de grupos comunitarios, revelada en su conciencia de diferentes prácticas culturales en las distintas provincias del país.

Creo que los festejos en mi casa son prácticamente como los que describí en el punto 1, como si me hubiera basado en mi experiencia personal para hablar de la generalidad. Y es muy probable que en otras provincias del país los festejos sean totalmente distintos.

(Tess, tarea sobre el conocimiento previo, *Mi planta de naranja-lima*)

Aun cuando había pasado algunas celebraciones navideñas fuera de su casa (lo que constituyó un rasgo único en ella), incluyendo una en el hemisferio norte, percibió dicha Navidad como similar a la de Argentina, y concluyó por tanto que no conocía diferentes maneras de celebrar la Navidad. Aunque reconoció que existían diferencias entre la Navidad en los Estados Unidos y en su país y pudo identificar algunas (“*no teníamos nada de la decoración típica de arbolitos y esas cosas*”, y además fue una navidad *en invierno y con frío*”), su comprensión de la Navidad estuvo muy arraigada a sus experiencias en el hogar (“*Esas navidades fueron parecidas a las que pasé en mi casa*”).

Pasé algunas navidades fuera de mi hogar. Una vez fue con mis tíos. Como estábamos de vacaciones no teníamos nada de la decoración típica de arbolitos y esas cosas, y además fue una navidad en invierno y con frío. Otras veces la pasamos en la casa de mi abuela o de unos amigos. Esas navidades fueron parecidas a las que pasé en mi casa en los rituales, la decoración, las comidas, los fuegos artificiales, solamente que solía haber más gente (lo que para mí es mejor). En conclusión diría que no conozco muchas formas distintas de celebrar la navidad.

(Tess, tarea sobre el conocimiento previo, *Mi planta de naranja-lima*)

Lo anterior revela la fuerte influencia de los grupos sociales en las interpretaciones de Tess, incluyendo el hogar (“*Creo que los festejos en mi casa son prácticamente como los que describí en el punto 1, como si me hubiera basado en mi experiencia personal para hablar de la generalidad*”), la comunidad (la suya propia y otras; “*como si me hubiera basado en mi experiencia personal para hablar de la generalidad. Y es muy probable que en otras provincias del país los festejos sean totalmente distintos*”) y el país en general (“*en general,*” “*la gente suele,*” etc.).

En la entrevista basada en el texto en español, Tess comparó y contrastó sus propias prácticas culturales en torno a la Navidad, la Navidad en diferentes lugares y, también a

este respecto, los fragmentos de *Mi planta de naranja-lima* y *Cat's Eye*. Por consiguiente, activó simultáneamente significados asociados con diferentes grupos tales como su hogar, su comunidad, su país, Brasil como país latinoamericano, y los Estados Unidos y la India en otros continentes. Incidentalmente, este extracto de la entrevista ilustra su proceso completo de lectura, tanto *durante* la lectura en sí misma (en negrita en el extracto) como *después* de la lectura (subrayado) en la producción de sus tareas, puesto que vemos a Tess esforzándose por descubrir lo que fuere que estaba oculto detrás de la punta del iceberg, constituida por el propio texto.

M.: "...para sectores de otros orígenes." ¿Qué orígenes?

T.: Dije "otros orígenes" como para decir algo amplio, porque no sabía si ponerle... qué palabra usar, si otras culturas, otros países... porque a veces es como que se confunden los términos.

M.: Ah, o sea que es algo...

T.: ...y se me ocurrió poner "orígenes".

M.: Está bien. Es una solución ahí... **¿Pero qué pensaste? ¿A vos, a tu mente qué se vino?**

T.: No sé...

M.: **¿Qué pensaste**, en países, pensaste en... clases sociales, en culturas, en qué?

T.: No, en culturas, creo.

M.: En culturas.

T.: *Pero bien remotas, porque la Navidad dentro de todo me parece como algo bastante extendido, por lo menos en todo América, entonces tiene que ser algo bien remoto. Por eso no sabía bien si poner "culturas", porque puede ser de otras culturas diferentes pero que coincidan en eso, en cómo festejan la Navidad o... y que lo entiendan igual, aunque no sea exactamente lo mismo.*

M.: A vos, eso ¿qué motivó este comentario, el hecho de las zapatillas?

T.: (Pausa) Sí, por ejemplo, y *que no es exactamente lo mismo como se dejan los regalos... pero la idea es más o menos la misma.*

M.: Hm.

T.: Se puede comparar por lo menos, no es tan distinto como para que no haya...

M.: Y vos estás pensando en alguien que no conoce la Navidad.

T.: *Claro, por ejemplo en el texto anterior, que hablaba del indio, directamente no tienen esa celebración.*

M.: Entiendo.

T.: *No tienen con qué comparar.*

M.: Entiendo, perfecto.

(Tess, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

La puesta en práctica de sus identificaciones con estos grupos diferentes se revela mediante reflexiones meta-culturales como la universalidad de la Navidad en algunas culturas ("porque la Navidad dentro de todo *me parece como algo bastante extendido, por lo menos en todo América*"), independientemente de las diferentes maneras de celebrarla de cada cultura ("porque puede ser de otras culturas diferentes pero *que coincidan en eso, en cómo festejan la Navidad o... y que lo entiendan igual, aunque no sea exactamente lo mismo*"),

“que *no es exactamente lo mismo* como se dejan los regalos... *pero la idea es más o menos la misma*”) y la utilidad de tener una base para la comparación y el contraste en su intento de abordar la otredad en este texto (“Se puede *comparar* por lo menos”).

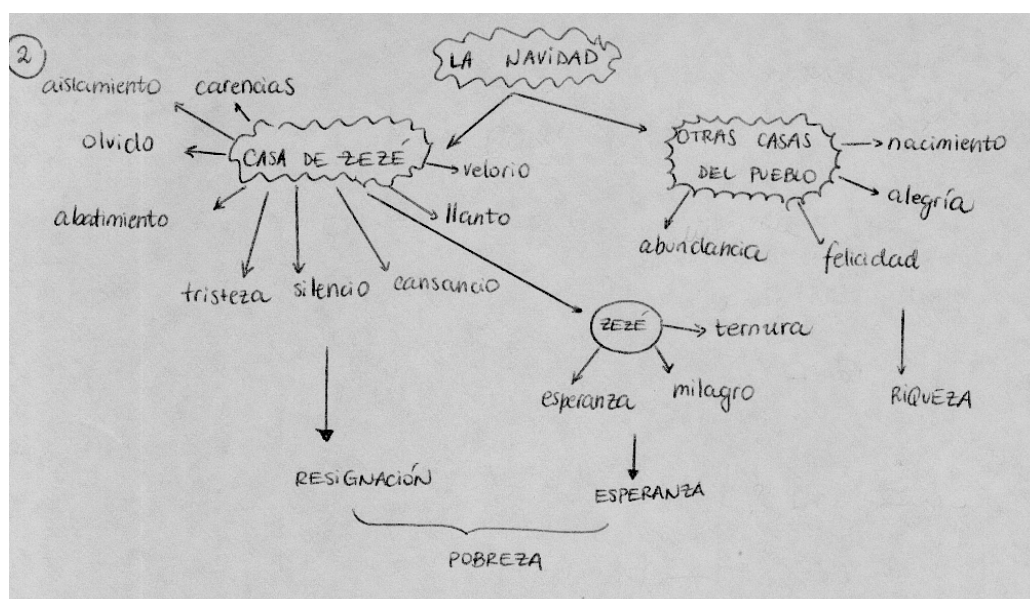
En un punto de la respuesta textual sobre *Mi planta de naranja-lima*, Tess puso en primer plano una identificación basada de nuevo en la edad, que es, sin embargo, diferente de la ya descrita en esta sección (la identificación como joven adulta que visita amigos o sale a bailar en Navidad después de la medianoche), en el sentido de que en el caso presente Tess no se identificó como perteneciente al grupo etario que estaba considerando, los niños. Lo que hizo fue utilizar su comprensión de lo que significa la niñez, así como las cualidades y características que ella atribuía a los niños en general, como base de su interpretación del fragmento. Tess se ubicó del lado de Zezé y miró la situación a través de sus ojos, es decir, ni riqueza ni pobreza en términos generales sino más bien la pobreza tal como la experimentaba el niño en el texto. Esta mirada a través de los ojos de Zezé revela la capacidad de Tess para ponerse en el lugar de un niño pobre y triste de otra cultura así como su capacidad de descentrarse, capacidad que constituye uno de los componentes esperables en el desarrollo de la competencia intercultural (“En tanto, las familias más ricas comparten comidas muy abundantes y festejan con fuegos artificiales. *Todo este lujo resulta incomprensible para el protagonista, que no puede compatibilizar las enseñanzas religiosas y el origen humilde del niño Dios con la ostentación y con la marcada diferencia que hay entre un hogar y otro.*”). La lectura de Tess desde una identificación basada en la edad se evidencia en este caso en la idea de que la inocencia y candidez típicas de los niños no permiten a Zezé comprender el choque entre su formación religiosa, la pobreza de su familia y la riqueza de los otros. Otra instancia de esta identificación está constituida por la asociación (hacia el final de la respuesta textual) entre niños y esperanza en relación con el deseo de Zezé de recibir un regalo (“*El chico es el único que parece conservar, sin embargo, la esperanza de que la situación mejore. Esta esperanza se manifiesta como el deseo de recibir un regalo en esa navidad*”).

El texto que se presenta es un fragmento de una novela brasileña, en el que se retrata cómo vive una familia pobre una de las celebraciones religiosas del país: el nacimiento del hijo de Dios. El pasaje se centra en cómo esa fiesta que es para muchos un motivo de alegría refleja también la situación penosa y la miseria en que viven muchos habitantes. Por un lado, la narración nos muestra que los adultos de la familia viven la jornada con tristeza y resignación; por otra parte, se presenta la sensación de impotencia que se genera en otros personajes por el marcado contraste entre ricos y pobres. [Comentario 1: Por una situación de injusticia] La familia no tiene dinero ni para hacer algún obsequio a los más pequeños, como se acostumbra, e intenta explicar

la falta culpando al niño, como si fuera un castigo por haber sido malo. En tanto, las familias más ricas comparten comidas muy abundantes y festejan con fuegos artificiales. *Todo este lujo resulta incomprensible para el protagonista, que no puede compatibilizar las enseñanzas religiosas y el origen humilde del niño Dios con la ostentación y con la marcada diferencia que hay entre un hogar y otro. El chico es el único que parece conservar, sin embargo, la esperanza de que la situación mejore. Esta esperanza se manifiesta como el deseo de recibir un regalo en esa navidad.* (Tess, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

En todo momento las *evaluaciones* de Tess con respecto al contenido del texto atravesaron su respuesta textual mediante elecciones léxicas y gramaticales que revelaron su identificación con Zezé como niño y con su situación de miseria y tristeza (“situación penosa,” “marcado contraste,” “no tiene dinero ni para hacer algún obsequio,” “como si fuera un castigo,” “comidas muy abundantes,” “marcada diferencia”). Siguiendo a Eiser (1996: 128), este uso de “lenguaje evaluativamente cargado” muestra las opiniones propias de quien lo emplee. En este caso, este uso del lenguaje evidencia la interpretación de Tess (que Zezé no puede comprender el choque entre su formación religiosa, la pobreza de su familia y la riqueza de los otros) sobre la base de su concepción de los niños como cándidos e inocentes.

La asociación entre la infancia de Zezé y el supuesto de que la infancia está conectada con la ternura, la esperanza y el milagro (“ternura,” “esperanza,” “milagro”) es igualmente clara en la representación visual, y revela, también en esta tarea, una identificación y una descentralización basadas en la edad.



(Tess, representación visual, *Mi planta de naranja-lima*)

En la entrevista, Tess aclaró y explicó su concepción de “ternura,” vinculada con el hecho de que Zezé era un niño y de que jugaba con el pesebre. Observamos nuevamente su lectura desde una identificación basada en la edad, básicamente en cuanto a la asociación niños-infancia-ternura-inocencia-juego.

M.: (Pausa) ¿Y en qué sentido Zezé representa la ternura? Porque "milagro" y "esperanza" es claro, ¿no es cierto?, a través de las zapatillas y esperar un regalo... pero ¿y la ternura? ¿Por qué te generó ternura?

T.: Me parece más que nada por... porque *lo veo como... los niños, la ternura... la inocencia... quizás por la edad del personaje y también la parte cuando estaba... en el pesebre, cómo jugaba con el pesebre...*

M.: Entiendo.

T.: *Que agarraba los caballitos...*

(Tess, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

En un extracto de la entrevista basada en *Cat's Eye*, Tess reflexionó sobre el tema de la alienación en un niño en relación con la narradora, Elaine. Intentó explicar la conducta de la niña desde la propia perspectiva cultural de la niña, poniendo en práctica una identificación y una descentralización basadas en la edad (en negrita) y enmarcando esta explicación en un comentario meta-cultural (“*las costumbres o los modos de actuar que van... van cambiando el modo de pensar, lo van modelando distinto a lo que era antes, porque la nena actuaría de otra manera si no estuviera con la familia o si no le impusieran ser de tal manera*”). Digo que se trata de otra instancia de identificación basada en la edad porque en este punto, la lectura de Tess estuvo atravesada por su creencia de que la conducta infantil se encuentra bajo la fuerte influencia de su contexto familiar (“*porque la nena actuaría de otra manera si no estuviera con la familia o si no le impusieran ser de tal manera*”). Por otra parte, en su interpretación del fragmento, utilizó nuevamente su concepción de que los niños son inocentes y cándidos cuando consideró que Elaine parecía una adulta porque racionalizaba precisamente del modo en que lo haría un adulto. Por consiguiente, Tess estaba contrastando en este punto su identificación de grupo etario como joven adulta con la del personaje que analizaba (un niño), utilizando, al hacerlo, esta perspectiva de grupo etario para realizar una nueva interpretación del texto.

M.: Hm. (Pausa) "El narrador también señala que hay similitudes entre ellos. Una de las características que nota es que ambos se sienten alienados y extranjeros de algún modo". Yo te pregunto por qué el narrador o la narradora está alienada. ¿Es posible concebir a un niño (porque es una niña en realidad) alienada? ¿Cómo es posible que un niño esté alienado?

T.: Esa parte creo que la saqué del texto, que ella...

M.: Sí, pero ¿cómo vos interpretás eso?

T.: No sé...

M.: ¿Es posible que un niño esté alienado para vos?

T.: *Para mí algunas de las palabras que usaba parece que **no eran la mentalidad de... de un nene.***

M.: Que era algo más... ¿más qué?

T.: **Más adulto**, que racionalizaba las acciones de otra forma más crítica, como eso que dividía entre personas domesticadas y salvajes...

M.: Hm. ¿Y qué puede reflejar que un niño haga este tipo de... de comentarios? ¿Es revelador de alguna otra cosa? Digamos, no es menor que lo hace una niña, que esos pensamientos ocurren en la cabeza de una niña. Porque en realidad son pensamientos, no habla de eso. Ella no habla de eso en la mesa.

T.: (Pausa) Hm, no sé... Viéndolo en el texto por ahí es... como que las costumbres o los modos de actuar que van... van cambiando el modo de pensar, lo van modelando distinto a lo que era antes, **porque la nena actuaría de otra manera si no estuviera con la familia o si no le impusieran ser de tal manera...**

M.: Hm.

T.: Por ahí debe ser eso. Por ahí, **siendo el adulto que está recordando lo que... lo que vivió cuando era nena** y entonces pone su propio pensamiento.

M.: No te entendí.

T.: Claro, **la adulta escribe como...**

M.: ...como si fuera una niña.

T.: Claro.

M.: Ah, o sea que en realidad no estamos... ¿Ah, **es un adulto que escribe recordando memorias de niño?**

T.: Sí.

(Tess, entrevista, *Cat's Eye*)

En estrecha relación con esta identificación de grupo etario, la capacidad de Tess para adoptar distintas perspectivas y descentralizarse merece más comentario. En el extracto anterior reflexionó sobre diferentes perspectivas que pudiera tomar un mismo individuo (Elaine) en diferentes momentos a lo largo de la vida (como una niña y como una adulta que recuerda escenas de su propia infancia; en negrita en el extracto), poniendo en juego en su interpretación una dimensión generacional y resultando en una posible identificación de un género para el fragmento (“siendo el adulto que está recordando lo que... lo que vivió cuando era nena y entonces pone su propio pensamiento”). Cabe mencionar aquí la sutileza acerca de qué pensamientos retrata el texto, los de Elaine como niña o como adulta que recuerda pero que inserta, no obstante, su pensamiento de adulta dentro del marco de esos mismos recuerdos (“siendo el adulto que está recordando lo que... lo que vivió cuando era nena y *entonces pone su propio pensamiento*”). Vemos una vez más la exploración de múltiples perspectivas, en particular perspectivas que difieren debido al factor edad.

10.6. La lectura de Tess como atea

En su tarea de conocimiento previo sobre *Mi planta de naranja-lima*, Tess expresó que no tenía información específica acerca de celebraciones navideñas en Brasil, aunque supuso que la religión jugaría un papel importante puesto que en su opinión “el catolicismo está todavía más arraigado” [que en Argentina]. Es interesante esta comparación con su propio país, considerando que había manifestado falta de conocimiento con respecto a esta celebración en Brasil y teniendo en cuenta que ella era atea. Dicho de otra manera, resaltó aquí una de sus identificaciones sociales, concretamente como atea (Ysseldyk, Kimberly y Anisman, 2010) (lo mismo se aplica a la referencia a “pesebres vivientes” en la sección anterior). Aun cuando ser ateo no excluye el conocimiento religioso, ella no mostró evidencia de estar en una posición que le permitiera afirmar que “el catolicismo está todavía más arraigado” en Brasil que en Argentina. A pesar de su tendencia a generalizar de este modo, en particular mediante el uso del tiempo presente en los verbos (“el catolicismo *está* todavía más arraigado”), mostró al mismo tiempo vacilaciones en todas sus afirmaciones con respecto a la cuestión religiosa mediante el uso de verbos como *supongo* y modalidad como *debe* para hacer deducciones (“el aspecto religioso *debe* jugar el papel primordial”). Obsérvese el empleo de lenguaje evaluativo en “el catolicismo está *todavía* más arraigado” a fin de proyectar su propia opinión (Eiser, 1996).

No sé exactamente cómo son todas las costumbres en Brasil para Navidad. Sé que por ejemplo, les gusta festejar en la playa si están en la costa, y que los fuegos artificiales son espectaculares. *Creo también que el catolicismo está todavía más arraigado y supongo que el aspecto religioso debe jugar el papel primordial.*
(Tess, tarea sobre el conocimiento previo, *Mi planta de naranja-lima*)

En el diario de reflexión inmediata basado en el texto en español, la conexión entre Zezé que pone la zapatilla del otro lado de la puerta y la festividad religiosa de los Reyes Magos en Argentina es un ejemplo del hecho de que estos participantes recurrieron a su conocimiento previo y familiar acerca de la religión para interpretar la otredad dentro de un proceso constante de comparación y contraste. Aquí Tess estaba leyendo desde una identificación social de ateísmo (Ysseldyk, Kimberly y Anisman, 2010). Trajo a la superficie su conocimiento acerca de festividades religiosas en el país mediante la comparación y el contraste de las prácticas culturales presentes en el fragmento y en su propia cultura (“*por comparación con nuestra propia cultura* podemos inferir lo no dicho o reconstruir cómo es la celebración de la navidad que se narra... podemos inferir que los

niños tienen que dejar sus zapatos para que le dejen los regalos. *Aunque no hacemos acá lo mismo, podemos entenderlo porque tenemos esa costumbre en el día de Reyes.*”). Esta puesta en primer plano de lo religioso en la comparación con los Reyes Magos es interesante porque aunque se había identificado como atea, reconoció al mismo tiempo que participaba de esta festividad religiosa mediante el uso de pronombres y referencias en primera persona plural (“nuestra, hacemos, podemos, tenemos,” en negrita en el extracto). Nótese además la interrelación de los diferentes grupos mencionados en la sección anterior, concretamente el hogar, la comunidad y el país (“nuestra propia cultura”, “acá”).

Creo que las dificultades que tuve para comprender el texto fueron principalmente por el contenido de la historia y no tanto desde el punto de vista cultural. Me parece que con los elementos que da el texto y *por comparación con nuestra propia cultura* podemos inferir lo no dicho o reconstruir cómo es la celebración de la Navidad que se narra. [Comentario 1: Lo no dicho sería el “background” de información que el autor puede dar por supuesto, por considerarlo parte del conocimiento compartido con el lector.] Por ejemplo, se puede deducir que la “rabanada” es una comida y no hace falta saber el significado más preciso para comprender el texto. O podemos inferir que los niños tienen que dejar sus zapatos para que le dejen los regalos. *Aunque no hacemos acá lo mismo, podemos entenderlo porque tenemos esa costumbre en el día de Reyes. Seguramente para lectores de otros orígenes el texto resultaría mucho más difícil.* [Comentario 2: Si pensamos que hay una historia común entre las culturas latinoamericanas y muchas tradiciones católicas comunes, lo cual nos acerca al texto y probablemente no sería así para otros pueblos.]

(Tess, diario de reflexión, *Mi planta de naranja-lima*)

Mientras que en la mayoría de los casos los participantes se refirieron a la Navidad usando la misma palabra, Navidad, en su respuesta textual Tess empleó una generalización como “una de las celebraciones religiosas del país,” unida a una breve descripción acerca de la celebración de que se trataba, desde un punto de vista religioso (“el nacimiento del hijo de Dios”). Hay aquí varios aspectos dignos de mención. Uno es el hecho de que Tess reservó el uso de la palabra Navidad para el final de su texto. Su tarea concluyó con esta palabra, y remarco a este respecto el contraste con los otros participantes. Otro aspecto es precisamente el punto de vista religioso en su definición de la Navidad, cuando había expresado en su cuestionario personal que era atea. Esto puede relacionarse con su creencia, evidenciada en la tarea sobre el conocimiento previo, de que el aspecto religioso estaba muy arraigado en la sociedad brasileña. Lo que yo creo que revela es su puesta en primer plano de su identificación social de ateísmo (o “irreligión” siguiendo a Ysseldyk, Kimberly y Anisman, 2010: 65), y la capacidad de Tess para descentralizarse, es decir, ver la Navidad desde una perspectiva que no era la suya propia, en este caso la religiosa. Esta capacidad es un rasgo de los niveles más altos de la comprensión cultural según el *Modelo*

de *Comprensión Cultural* (capítulo 4). Al mismo tiempo, ya he mencionado aquí y en los capítulos anteriores que hay algo estereotipado desde un punto de vista cultural en el supuesto de Tess de que la connotación religiosa puede generalizarse a los brasileños como nación.

El texto que se presenta es un fragmento de una novela brasileña, en el que se retrata cómo vive una familia pobre *una de las celebraciones religiosas del país: el nacimiento del hijo de Dios*. El pasaje se centra en cómo esa fiesta que es para muchos un motivo de alegría refleja también la situación penosa y la miseria en que viven muchos habitantes. Por un lado, la narración nos muestra que los adultos de la familia viven la jornada con tristeza y resignación; por otra parte, se presenta la sensación de impotencia que se genera en otros personajes por el marcado contraste entre ricos y pobres. [Comentario 1: Por una situación de injusticia] La familia no tiene dinero ni para hacer algún obsequio a los más pequeños, como se acostumbra, e intenta explicar la falta culpando al niño, como si fuera un castigo por haber sido malo. En tanto, las familias más ricas comparten comidas muy abundantes y festejan con fuegos artificiales. Todo este lujo resulta incomprensible para el protagonista, que no puede compatibilizar las enseñanzas religiosas y el origen humilde del niño Dios con la ostentación y con la marcada diferencia que hay entre un hogar y otro. El chico es el único que parece conservar, sin embargo, la esperanza de que la situación mejore. Esta esperanza se manifiesta como el deseo de recibir un regalo *en esa navidad*.
(Tess, respuesta textual, *Mi planta de naranja-lima*)

En la entrevista, el análisis que realizó Tess de una unidad de idea cultural, concretamente el nacimiento del niño Diablo, originó reflexiones adicionales sobre aspectos religiosos en una puesta en acción, una vez más, de una identificación social religiosa de ateísmo.

M.: Entiendo. Y acá, que pusiste, "el nacimiento del niño diablo", no lo recordaste.

T.: Sí. Después volví al texto y... en el momento me acordaba pero... *no me acordaba qué relación tenía con la historia, en qué momento aparecía*, entonces después para marcar si era esencial o no... volví al texto y ahí lo vi.

M.: Está bien. ¿Por qué algunos aspectos religiosos son esenciales y otros auxiliares? O sea, lo religioso, ¿es todo importante o no es todo importante? ¿O es posible discriminar entre distintos aspectos de lo religioso?

T.: No, *me pareció que algunos no eran tan importantes, como la Misa de Gallo...*

(Tess, entrevista, *Mi planta de naranja-lima*)

En su interpretación del fragmento de *Cat's Eye*, Tess recurrió a cierto conocimiento religioso familiar para comprender el concepto de escuela dominical a través de una asociación intertextual con los Simpsons.

M.: ¿Lo religioso? No está muy presente en... en las tareas. Eso de "Sunday School" y "Missionary paper"... Lo ponés como accesible, ¿sabés lo que es?

T.: Me parece que *la escuela dominical*, pero... *más de los Simpson me parece que lo saqué.*

M.: Lo sacaste de los Simpson.

T.: Sí, *ahí van a la escuela.*

(Tess, entrevista, *Cat's Eye*)

Consideró que la perspectiva religiosa era auxiliar en el texto.

M.: *¿Y por qué lo religioso es auxiliar?* No sé si me contestaste antes.

T.: (Pausa) Me pareció porque... digamos, *no hacían comparaciones con el hindú...*

T.: Ah, porque no estaba atado, relacionado a la cultura.

(Tess, entrevista, *Cat's Eye*)

Aunque asoció el discurso científico con el aspecto religioso, eligió no privilegiar esta línea de interpretación (*"El discurso científico por ahí me parece que está más relacionado con la religión, pero eso... como que esa parte no la analicé pero... pensé que estaba relacionado con... si el hombre puede jugar a ser Dios, qué límites tiene, pero no exploré mucho ese lado, por eso"*).

M.: Acá marcás que todas, todas las historias relacionadas con la naturaleza, los tomates, los pollos, los gatos, qué sé yo, son todas esenciales, y a su vez ponés que el discurso científico de la biología es algo auxiliar. ¿No hay una contradicción? ¿No son ejemplos, todos éstos, de la referencia a la biología, del discurso científico?

T.: *El discurso científico por ahí me parece que está más relacionado con la religión, pero eso... como que esa parte no la analicé pero... pensé que estaba relacionado con... si el hombre puede jugar a ser Dios, qué límites tiene, pero no exploré mucho ese lado, por eso.*

M.: Bueno, gracias.

(Tess, entrevista, *Cat's Eye*)

A pesar de que, como señalan Ysseldyk, Kimberly y Anisman (2010), es escasa la investigación existente en el área de la identificación social del ateísmo, estos investigadores abordan un punto interesante que podría explicar la decisión de Tess de no centrarse en el aspecto religioso del texto. Los autores sostienen que las identificaciones sociales religiosas (incluyendo el ateísmo) son simultáneamente afiliaciones religiosas, al tiempo que se convierten en visiones del mundo o marcos para la comprensión. En sus propias palabras: "Puede argumentarse que el ateísmo, como la religión, coincide con un marco epistemológico y ontológico a través del cual se comprende e interpreta el mundo

(...) Ciertamente, tal sistema de creencias también ofrece explicaciones potenciales acerca de lo que puede conocerse y de lo que puede existir, y puede tener gran relevancia para aquéllos para quienes su identificación personal como ateos es central” (Ysseldyk, Kimberly y Anisman, 2010: 65). Por ser un marco de comprensión amplio, el ateísmo de Tess pudo haber enfatizado su falta de identificación con la perspectiva religiosa en algunos puntos de este texto (“como que esa parte no la analicé”).

En su tarea sobre el conocimiento previo basada en el fragmento de *Desert Wife*, Tess manifestó no saber nada sobre los navajos, ni recordar tampoco ninguna fuente que hablara de una celebración navideña por parte de los navajos. Obsérvese que parecía dudar de que los navajos celebrasen de hecho la Navidad (“*ni siquiera* sabía que la festejan”). En la entrevista, mencionó además la duda que le generaba una celebración cristiana por parte de un grupo de indígenas. Es interesante observar que, como una experimentada estudiante y usuaria del lenguaje, procedió sobre la base del supuesto de que el texto era coherente (Levy, 2003 a, b; Sawyer, 2003). Esto implica que, como buena lectora, abordó el texto con el supuesto de que éste tendría sentido, por lo que invirtió tiempo y esfuerzo para interpretarlo. Por consecuencia, exploró la opción de que los navajos sí celebraran la Navidad, pero lo hizo desde sus propios parámetros mentales, es decir, su creencia de que los navajos eran paganos y la centralidad de la idea de crisol (“*amalgama de diferentes tradiciones*”).

Verdaderamente *no sé nada acerca de la celebración de la navidad de los Indios Navajos, ni siquiera sabía que la festejan*, y tampoco sé mucho de la tribu en general. No recuerdo ninguna fuente en que se mencionara esa celebración. Puede ser relevante el que *muchas tribus adoptan las celebraciones cristianas pero incorporan elementos de sus propios rituales y cultura. Pienso que por ahí la celebración de la navidad que hacen los Navajos puede tener ese carácter de amalgama de diferentes tradiciones.*

(Tess, tarea sobre el conocimiento previo, *Desert Wife*)

M.: ¿Celebran los Navajos la Navidad?

T.: Sí, no... *no sé* que es lo que... Yo puse ahí que *me quedaba pendiente cuál era el sentido que le daban a esa fecha, porque ellos sí nombran como que están esperando la Navidad, y después cuándo va a llegar, y hablan de la Navidad, pero no queda claro qué sentido le dan ellos.*

(Tess, entrevista, *Desert Wife*)

En la tarea sobre el conocimiento previo, en respuesta a una pregunta que requería que los participantes imaginaran cómo creían que sería una celebración de este tipo, Tess se centró en los contrastes con sus propias tradiciones navideñas, enfatizando su propia identificación religiosa como atea (en cursiva). Por ejemplo, los navajos no celebran el nacimiento de Cristo, no intercambian regalos y no hay pesebres. Estas negaciones con respecto al espíritu religioso de la Navidad pueden ser vistas como una puesta en práctica de su identidad religiosa como atea.

Me imagino que debe haber vestimentas especiales que se usan para el festejo, muy coloridas, bailes y canciones típicas, comidas también especiales pero diferentes de las que tiene la típica cena navideña en EEUU. Debe festejarse un solo día, no me imagino que haya una cena un día y siga la celebración al día siguiente. *Puede ser también que no se den regalos, o que haya pero algún regalo en especial (por ejemplo, algún tipo de muñecos para los chicos). Creo que pueden relacionar el festejo con sus propias creencias religiosas, no necesariamente celebrar el nacimiento de Cristo. Tampoco creo que haya pesebres.*

(Tess, tarea sobre el conocimiento previo, *Desert Wife*)

En el diario de reflexión inmediata, Tess reflexionó además sobre su interés por conocer más acerca del significado de la Navidad para los navajos (“*Me gustaría saber algunas cosas que no se mencionan en el texto*, como el sentido que los Navajos le dan a la celebración”). Cuatro meses después del cierre de la recolección de datos, agregó un post-comentario para detallar aspectos sobre los que se sentía interesada, como por ejemplo cuándo había sido introducida la celebración y si hoy día ésta sería similar (Comentario, “Desde cuándo se introdujo la celebración, si es así en la actualidad”).

Los aspectos culturales que me causaron dificultad en el texto en general no aparecen subrayados porque se podía comprender todo leyendo con cuidado. Quizá lo que sí me pareció es que el texto era demandante porque había que prestar atención a los detalles o a ciertos pasajes (como el de los chicos y los caramelos) que no se entienden del todo en una primera lectura. Pero creo que como la narradora es una observadora externa a la cultura de los Navajos, la describe desde nuestra perspectiva y en un grado de detalle que la hace comprensible, aunque varíe el modo de festejar la navidad en varios aspectos. *Me gustaría saber algunas cosas que no se mencionan en el texto, como el sentido que los Navajos le dan a la celebración*, [Comentario 1: Desde cuándo se introdujo la celebración, si es así en la actualidad, etc.] pero no son aspectos sin los cuales no se pueda entender el fragmento.

(Tess, diario de reflexión, *Desert Wife*)

10.7. Identificación de género reflejada en las elecciones lingüísticas de Tess

Se ha llevado a cabo una miríada de investigaciones acerca del uso del lenguaje y el género. A los fines de esta sección, es central la noción de que el discurso escrito puede contener indicadores lingüísticos por medio de los cuales los escritores transmiten sus múltiples identificaciones, incluyendo el género (sexo biológico) y la orientación de rol de género (esquema de rol de género). Winn y Rubin (2001: 396-397) sostienen: “Estudios tempranos sobre género y lenguaje (Edelsky, 1976; Kramer, Thorne, & Henley, 1978; Lakoff, 1975) asocian a hablantes femeninos con características que desdibujan o atenúan las afirmaciones (tales como “quizás,” “algo como...,” “sospecho”) y evitan conflicto con los oyentes mediante el uso de fórmulas de cortesía (tales como “si no te molesta” o el empleo de frases interrogativas en lugar de peticiones explícitas). Otros “indicadores” comúnmente asociados con el lenguaje femenino incluyen el uso de argumentos que presentan dos alternativas (del tipo de “Se trataba probablemente de la hermana de Shakespeare, pero por otro lado, algunos creen que era Marlowe”), expresiones de duda (tales como “No sé, pero...”), y el uso de cierto vocabulario susceptible de ser considerado trivial (por ejemplo, el uso de matices de colores bien específicos como el *fucsia*).”

Más allá de la especificidad de los hallazgos en el área, una conclusión subyacente parece ser que las identificaciones sociales expresadas a través del lenguaje pertenecen a un continuo (antes que constituirse en manifestaciones dicotómicas del tipo masculino-femenino) y varían significativamente según los elementos de la situación comunicativa (concretamente el contexto en que se utiliza el lenguaje) (Winn y Rubin, 2001). Además, puede resultar complejo determinar los elementos típicos de un género u otro en la escritura, especialmente si se considera que investigaciones más recientes han revelado que el lenguaje de hombres y mujeres es más similar que diferente y que las aparentes diferencias tienden a estar más relacionadas con la especificidad contextual (Winn y Rubin, 2001). Por último, las limitaciones que mencioné al comienzo de este capítulo tienen particular relevancia en esta sección. La idea central allí era que existe una diferencia entre significado semántico codificado y significado pragmático puesto en acción. Sobre esta base, lo que esta sección podría implicar de manera errónea es “que el significado codificado se traslada intacto al uso contextual, que la significación pragmática es una función directa de la significación semántica” (Widdowson, 2004: 98) cuando en realidad es imposible “leer la significación de un texto como si se tratase de una simple proyección a partir de características textuales” (Widdowson, 2000: 19).

A pesar de la noción de un continuo, de la influencia determinante del contexto y de la noción de “*falacia funcional*” (“el supuesto de que la significación semántica es proyectada directamente como significación pragmática en el uso del lenguaje”) (Widdowson, 2004: 96, énfasis del autor), muchos estudios empíricos que investigaron el género en el discurso han revelado que ciertas características lingüísticas han estado tradicionalmente relacionadas con la escritura femenina. Winn y Rubin (2001: 398-399) informan de resultados de investigaciones que “han evidenciado una serie de características del lenguaje escrito asociadas tradicionalmente con género, incluyendo indicadores de excitabilidad (como por ejemplo el uso de subrayado o signos de exclamación), elementos prescindibles (marcados por el empleo de guiones y paréntesis), conectores (una combinación de conectores ilustrativos, ilativos, adversativos, causales, aditivos, temporales y condicionales), y recursos modalizadores (una combinación de intensificadores, minimizadores, aproximadores, complementos de modo, verbos perceptuales y auxiliares de posibilidad, reconocimientos del interlocutor, indicadores de primera persona, enumeraciones y oraciones extensas y lenguaje florido).” En general, los marcadores de información prescindible (guiones o paréntesis) pueden verse como indicadores de digresiones y/o como recursos para el embellecimiento de un texto, en tanto que los marcadores de excitabilidad (signos de exclamación, subrayado) pueden indicar alta emotividad y pueden asimismo ser utilizados para enriquecer el texto. Los recursos modalizadores pueden indicar la vacilación o falta de certeza del escritor hacia el contenido proposicional. Por su parte, el uso de pronombres de primera persona junto con verbos de percepción, afecto o cognición (Yo sospecho/siento/supongo/imagino. . .) indica vacilación o subjetividad (Winn y Rubin, 2001).

Sobre la base de lo anterior, es posible afirmar que el diario de reflexión basado en *Cat's Eye* muestra este uso de lenguaje tentativo, especulaciones y deducciones, modalidad y recursos modalizadores, como asimismo otros recursos más sutiles (no sólo aquí sino en la mayoría de las tareas producidas por Tess; en negrita en el extracto), lo cual puede ser considerado como una característica de la puesta en práctica de una identificación de género en la escritura. Como usuaria experta y conocedora del lenguaje, Tess manipuló sus elecciones lingüísticas a fin de parecer más o menos asertiva, más o menos dubitativa, en diferentes puntos de sus textos.

No encontré muchas dificultades desde el punto de vista cultural. **Si bien** no conozco algunos personajes o platos típicos que nombran, no conocerlos no impide comprender el texto. [Comentario 1: Aunque sea posible comprender el texto, seguramente cuantas más referencias culturales conozcamos, más ricos y variados van a ser los sentidos que podamos encontrar en él.] Alcanzan los datos del contexto o las descripciones para imaginarse a qué apunta cada cosa. **Me parece** haber leído textos parecidos donde se recibía a un extranjero en una casa de familia en inglés, y **puede ser que eso** ayude también a entender mejor el texto.

Creo que en el subrayado número (3) [Comentario 2: “You can’t fly on one wing”] **debe haber** una frase hecha que no conozco, **o puede ser que** en la situación imaginaria de los personajes haya elementos en los que se basa la broma del padre (más allá de que los dos, él y el estudiante, están interesados en la biología). **Se me ocurre que** la frase hecha **puede ser** una fórmula o chiste para que el invitado se sirva algo.

(Tess, diario de reflexión, *Cat’s Eye*)

En una característica que podría verse, una vez más, como una puesta en acción de su identidad de género a través del lenguaje, Tess produjo una muy extensa respuesta textual basada en este fragmento, de más de página y media y en escritura apretada. Menos de la mitad de los participantes escribieron más de una página de respuesta textual para este fragmento (Cuadro 8 en el Anexo III). Winn y Rubin (2001) sostienen que los textos extensos y floridos han sido asociados con identificaciones de género femenino. Otra instancia de esta identificación puede evidenciarse en la gama de adjetivos calificativos, generalizados en sus tareas. Por ejemplo, Banerji “se siente incómodo e inseguro,” “alienado,” y es “tímido,” “humilde,” “recatado,” “silencioso” (“la *timidez* que se ve en el extranjero”; “Es *amable* y trata de *complacer*, pero a la vez es *silencioso*, *casi no habla...*”). Más tarde, cuando cambia el tema de conversación, Banerji “se siente cómodo, feliz e involucrado,” “amable,” “complaciente.”

El fragmento relata una cena de celebración de Navidad en una casa de familia, aparentemente en Inglaterra (ya que se hace referencia a la cadena de noticias de la BBC para describir como habla uno de los personajes). Se trata de una comida entre los miembros de la familia que reciben para el festejo a un extranjero que viene de la India y que, por eso mismo, no conoce esta celebración religiosa y *se siente incómodo e inseguro, sin saber bien cómo comportarse en la mesa*. La situación se describe desde la perspectiva de uno de los hijos del anfitrión, que aunque parece ser un niño [Comentario 1: No pensé en el momento en la cuestión de que pudiera tratarse de una niña.] tiene un gran poder de evaluar las sensaciones del invitado.

El texto se centra en la distancia cultural entre el indio y la familia anglosajona, y en los aspectos del invitado que llaman la atención del niño. Si bien gran parte de la timidez que se ve en el extranjero puede deberse a que la familia que lo recibe es la de su profesor, creo que también *se está representando la personalidad de los indios como una de humildad y recatamiento. Es amable y trata de complacer, pero a la vez es silencioso, casi no habla*. El texto también nos muestra que de esas diferencias pueden surgir diálogos interesantes: justamente el momento en que *el estudiante habla*

con más entusiasmo es cuando le preguntan por su país, y también cuenta una leyenda de allí sobre los pavos. El narrador también señala que hay similitudes entre ellos. Una de las características que nota es que ambos se sienten *alienados o extranjeros* de algún modo.

Considero que el principal aspecto cultural que se trata es de cómo la cortesía nos obliga a adaptarnos a las reglas o costumbres del otro, teniendo que superponernos a dificultades, miedos o incomodidades. Esto en la historia se ve de ambos lados, tanto de la familia como del Indio: por ejemplo, la mujer del profesor acepta que el tema de conversación en un momento sea el de serpientes venenosas, aunque no le agrada, porque ve que el invitado *se siente cómodo con ese tópico y está más alegre e involucrado en la charla*. Para el indio toda la cena le resulta un desafío, porque no sabe qué se espera de él, qué le van a dar de comer, etc. Incluso puede ser que queriendo ser amable e incluso complaciente se equivoque con lo que diga o la manera en que lo diga. A pesar de estos roces [Comentario 2: Más bien tensiones], el fragmento nos muestra también que se trata de una cultura hospitalaria la de la familia, que se esmera por hacer sentir bien al invitado y que no pase solo las fiestas. Analizando un poco más esta actitud y las conversaciones en la mesa también podemos interpretar que hay falta de comprensión en la familia de la cultura del indio, y más que nada desconocimiento. Asumen que deben invitarlo en esa ocasión para que no se sienta solo en la navidad sin pensar que para él no debe tener ningún significado en especial esa fecha.

(Tess, respuesta textual, *Cat's Eye*)

La tarea sobre el conocimiento previo correspondiente al fragmento de *Desert Wife* (que ya he citado antes como ejemplo de una identificación religiosa como atea) muestra algunos rasgos de escritura femenina que pueden ser considerados como una identificación simultánea basada en el género (Winn y Rubin, 2001). Ya me he referido al uso de lenguaje tentativo por parte de Tess (“puede”), negaciones (“no se nada,” “ni siquiera,” “tampoco”), recursos modalizadores (“verdaderamente,” “por ahí”), referencias de primera persona con verbos de cognición (“pienso que”) y modalidad (como por ejemplo el distanciamiento a través del uso de tiempo pasado simple, “sabía,” y subjuntivo, “mencionara”) (en negrita) y su tendencia a considerar diferentes perspectivas de una idea (en cursiva).

Verdaderamente no sé nada acerca de la celebración de la navidad de los Indios Navajos, **ni siquiera sabía** que la festejan, y **tampoco** sé mucho de la tribu en general. **No** recuerdo ninguna fuente en que se **mencionara** esa celebración.

Puede ser relevante el que *muchas tribus adoptan las celebraciones cristianas pero incorporan elementos de sus propios rituales y cultura*. **Pienso que por ahí** la celebración de la navidad que hacen los Navajos **puede** tener ese carácter de *amalgama de diferentes tradiciones*.

(Tess, tarea sobre el conocimiento previo, *Desert Wife*)

A continuación, nótese una vez más las características discursivas que pueden asociarse a su identificación de género como mujer (en negrita). Dentro de estas características, es central la tendencia de Tess de considerar diferentes interpretaciones alternativas (subrayado en el extracto).

Me imagino que debe haber vestimentas especiales que se usan para el festejo, muy coloridas, bailes y canciones típicas, comidas también especiales pero diferentes de las que tiene la típica cena navideña en EEUU. **Debe festejarse un solo día, no me imagino** que haya una cena un día y siga la celebración al día siguiente. **Puede ser también que no se den regalos, o que** haya pero algún regalo en especial (por ejemplo, algún tipo de muñecos para los chicos). **Creo que pueden relacionar el festejo con sus propias creencias religiosas, no necesariamente celebrar el nacimiento de Cristo. Tampoco creo que** haya pesebres.

(Tess, tarea sobre el conocimiento previo, *Desert Wife*)

La respuesta textual de Tess basada en este fragmento también incluyó varios de los rasgos discursivos que la investigación empírica asocia a la escritura femenina, a pesar de las limitaciones y las salvedades ya consideradas (Winn y Rubin, 2001). Tess describió a todos los navajos como perezosos y oportunistas sobre la base de los episodios del lavado de los platos y de las bolsas de caramelos, sin intentar restringir de ninguna manera esta generalización (en negrita en el extracto; nótese el uso del presente simple “*son*”). Sin embargo, atenuó el impacto de tales afirmaciones presentándolas como la “aparente” intención del escritor y utilizando lenguaje tentativo (en cursiva): “los comentarios que *parecen querer decirle al lector que los indios son perezosos* (las mujeres no lavarían los platos si fuera por ellas) *o aprovechadores/ oportunistas* (por ejemplo, los niños esconden los caramelos que se les dan para volver a pedir otros).” Como ya he mencionado antes, tanto las expresiones de duda (o la falta de ellas) como el uso de recursos moralizadores, entre otras características, muestran precisamente cuán tentativo (vacilante, cauto) o asertivo (firme, seguro de sí mismo, determinado) ha decidido aparecer un escritor en cada caso a lo largo de un continuo (más o menos tentativo, más o menos asertivo).

El texto “Kismas” se refiere a la celebración de la navidad por parte de los Navajo, una tribu de aborígenes de los Estados Unidos, con la participación de *algunas personas* blancas dentro de una reservación. El punto de vista que se adopta es el de una mujer blanca que colabora en la preparación de los festejos, y que los describe desde la perspectiva del asombro frente a lo distinto, lo novedoso, que hace que sea valioso para ser contado. En ese marco, el tema cultural que se aborda es el de la distancia y el de la incapacidad de integración. *A pesar de que* la narradora *parece* conocer varias personas dentro de la reservación y se incluye en varias de las tareas que se llevan a cabo, como en la preparación de las comidas, *y a pesar de que* aprendió el idioma Navajo, tiene una nostalgia y un sentimiento de “outsider”. El

festejo es descrito desde afuera, como una observadora. Además, hay aspectos de la otra cultura que *parecen* generarle malestar o incluso desconfianza, como el temor a que las fogatas inicien un incendio, o los comentarios que *parecen querer decirle al lector que los indios son perezosos (las mujeres no lavarían los platos si fuera por ellas) o aprovechadores/ oportunistas (por ejemplo, los niños esconden los caramelos que se les dan para volver a pedir otros)*. El texto, así, nos muestra al blanco como una persona que puede estar en contacto con los aborígenes pero como colaborador o ayuda, no en una participación de igual a igual, y que se siente incómodo en tal situación. *Pareciera que las diferencias se dan principalmente en los comportamientos sociales de un grupo y de otro y en las normas de convivencia, con lo cual la narradora no logra insertarse en la comunidad y añora otro tipo de vida, la que puede llevar fuera de la reservación*. [Comentario 1: El estilo de vida en el que fue criada, el entorno social en el que se educó.] Las diferencias aparecen marcadas *en muchos casos* como críticas hacia el comportamiento de los aborígenes, *como si algunas de sus actitudes fueran reprobables*. [Comentario 2: Ética o moralmente.] (Tess, respuesta textual, *Desert Wife*)

El reconocimiento del interlocutor es otra característica de la escritura con marcas de género (Winn y Rubin, 2001) (“los comentarios que *parecen querer decirle al lector que...*”, “El texto, así, *nos* muestra...”). En este último ejemplo, el pronombre de primera persona “nos” refleja que Tess se incluía a sí misma como uno de esos lectores a quienes la narradora hacía estos comentarios.

Además, se ha demostrado que la tendencia a presentar más de una alternativa, aspecto o perspectiva de un mismo tema (es decir, puntos de vista duales o múltiples) y la producción de enumeraciones y oraciones extensas y verbosas, son indicadores del uso de lenguaje que es típico de la mujer (Winn y Rubin, 2001). Los siguientes extractos tomados de la entrevista muestran algunos ejemplos de estos indicadores.

M. Hm. (Pausa) Y después también retomás eso, de que ella no... "No es una participación de igual a igual." Y yo te sugiero acá esto, ¿alguna idea de dominación quisiste poner? ¿Qué quiere decir que uno no participa de igual a igual en un evento?

T.: Sí, no sé si...

M.: O de superioridad o...

T.: Claro, *me parecía como que ellos estaban haciendo caridad en algún momento, por ejemplo cuando les daban los caramelos, en la forma de actuar o... Veo también una relación paternalista, por ejemplo cuando ella les dice que laven los platos, como que tiene que dar indicaciones... Me pareció que era ésa la relación por momentos*.

(Tess, entrevista, *Desert Wife*)

Mientras que en el extracto anterior Tess consideró la posibilidad de que la pareja blanca estuviese en la reserva con propósitos caritativos (“*ellos estaban haciendo caridad, por ejemplo cuando les daban los caramelos, en la forma de actuar*”), más tarde consideró que Hilda y Ken podían estar colaborando y brindando ayuda comunitaria.

M.: ¿Qué estaban haciendo ellos en la reserva? ¿O por qué están ellos ahí?

T.: *No sé, yo creí que estaban colaborando, como haciendo ayuda comunitaria, pero...*

M.: Ayuda comunitaria.

T.: *Pero no sé si será eso.*

(Tess, entrevista, *Desert Wife*)

El ejemplo de los navajos como eficientes e ingeniosos es otra instancia de la tendencia a presentar perspectivas con múltiples aristas, lo que constituye otro posible indicador de identificación de género en el uso del lenguaje. En el siguiente extracto tomado de la entrevista, Tess retomó el tema de la toma de perspectiva que tanto le interesaba, sobre cuya base, estas características de los indígenas (que eran eficientes e ingeniosos) podrían ser vistas, en su opinión, de maneras diferentes y opuestas (“había ahí como una *contradicción*”). Consideró su propia perspectiva en cuanto a la eficiencia e ingeniosidad de los navajos (no consideró que se tratase de algo negativo), aunque sí consideró negativo que los indios hicieran lo que San Chee quería. En su exploración de diferentes perspectivas para la comprensión de este aspecto planteó una generalización estereotipada (“por ahí se puede decir como que son *serviles*, que son *complacientes*”).

M.: Está bien. (Pausa) ¿Y los Navajos como eficientes e ingeniosos?

T.: Eso también, *se ve que le presté más atención a lo negativo que la narradora decía, entonces tuve que volver al texto después para ver qué era... en qué parte hablaba de eficientes, no me acordaba que dijera algo positivo de ellos.*

M.: *¿Y puede ser esto algo negativo mencionar que los Navajos sean eficientes y "ingenious"?*

T.: *Para mí no, pero visto desde ese punto de vista que hacían lo que ella quería sí.*

M.: ¿Por qué?

T.: *Porque para ella eran eficientes cuando cumplían con lo que ella les pedía. Según cómo se mire, porque por ahí se puede decir como que son serviles, que son complacientes...*

M.: (Pausa) ¿Por qué es esencial entonces eso de que son eficientes?

T.: No sé, me pareció que era importante *porque había ahí como una contradicción. Capaz que yo vi sólo lo negativo que ella decía y ahí veo como una contradicción, me pareció.*

(Tess, entrevista, *Desert Wife*)

Las expresiones de duda y vacilación evidenciadas a través del uso de modalidad pueden ser vistas como más ejemplos de indicadores discursivos de lenguaje femenino (“se ve que; no sé, me pareció; para mi no; por ahí se puede decir como que; capaz que... me pareció”).

10.8. Identificaciones de etnia y raza: La lectura de Tess como sujeto latinoamericano de raza blanca

Tess fue uno de los participantes que elaboraron sobre sus tareas tras el cierre de la recolección de datos. Ya he mencionado que ofrecí esta posibilidad al momento de tal recolección, en noviembre de 2009. Curiosamente, otro participante que se tomó el tiempo de proporcionar reflexiones posteriores de este tipo fue Victoria. En tanto Victoria produjo un texto reflexivo propiamente dicho, de alrededor de dos páginas, Tess pareció estar poniendo sus pensamientos en palabras tal como éstos le venían a la mente, en una suerte de abordaje del tipo *fluir de conciencia*, y utilizó la opción Comentarios de la herramienta Control de Cambios de Word. Estos comentarios fueron escritos hacia fines de marzo de 2010, es decir, más de cuatro meses tras el cierre de la recolección de datos².

En su segundo post-comentario, en el diario de reflexión inmediata sobre *Mi planta de naranja-lima*, Tess se refirió a la existencia de una historia latinoamericana común, y a la estrecha relación entre esta historia y muchas tradiciones católicas compartidas por los pueblos latinoamericanos, una relación que facilitó su comprensión de este fragmento (“Si **pensamos** que hay una *historia común entre las culturas latinoamericanas y muchas tradiciones católicas comunes, lo cual **nos** acerca al texto y probablemente no sería así para otros pueblos.*”).

Creo que las dificultades que tuve para comprender el texto fueron principalmente por el contenido de la historia y no tanto desde el punto de vista cultural. Me parece que con los elementos que da el texto y *por comparación con **nuestra** propia cultura* podemos inferir lo no dicho o reconstruir cómo es la celebración de la navidad que se narra. [Comentario 1: Lo no dicho sería el “background” de información que el autor

² Debido a que esta herramienta de Word altera el tamaño de la letra de todo el documento cuando se imprimen los comentarios de Tess en su versión original (es decir, como Comentarios de la herramienta Control de Cambios), decidí incluir estos comentarios en este capítulo en forma de texto, cada uno precedido por la frase [Comentario 1], insertos exactamente en el mismo lugar donde Tess los ubicó inicialmente. Las tareas originales, tal como Tess las produjo, aparecen en el Anexo V.

puede dar por supuesto, por considerarlo parte del conocimiento compartido con el lector].

Por ejemplo, se puede deducir que la “rabanada” es una comida y no hace falta saber el significado más preciso para comprender el texto. O podemos inferir que los niños tienen que dejar sus zapatos para que le dejen los regalos. *Aunque no **hacemos** acá lo mismo, **podemos entenderlo** porque **tenemos** esa costumbre en el día de Reyes. Seguramente para lectores de otros orígenes el texto resultaría mucho más difícil.*[Comentario 2: Si pensamos que hay una historia común entre las culturas latinoamericanas y muchas tradiciones católicas comunes, lo cual nos acerca al texto y probablemente no sería así para otros pueblos.]

(Tess, diario de reflexión, *Mi planta de naranja-lima*)

Este post-comentario señala su identidad como latinoamericana, más allá de su identidad nacional como argentina. Ya había ella puesto en primer plano su identidad nacional en el mismo diario de reflexión al abordar la centralidad de la festividad de los Reyes Magos en Argentina (“Aunque no hacemos acá lo mismo, podemos entenderlo porque *tenemos esa costumbre en el día de Reyes*”). El uso de referencias en primera persona plural (en negrita en el extracto) evidencia que está leyendo a través de su identificación social como argentina. Comentó además que lectores de otros orígenes (es decir, no latinoamericanos) probablemente hallarían el texto más distante a este respecto. Cabe observar la prominencia que atribuyó a su identificación como latinoamericana para la interpretación de la acción de Zezé de colocar sus zapatillas del otro lado de la puerta.

En el diario de reflexión inmediata basado en *Desert Wife*, Tess enfatizó el rol de la perspectiva externa de la narradora, que contribuyó a hacer que la cultura navaja le resultara más comprensible. Nótese el uso de la expresión “observadora externa.” Supuso que la perspectiva de San Chee era como la suya propia, probablemente desde una identificación de persona latinoamericana de raza blanca. El empleo del pronombre de primera persona plural refleja que se identificó con San Chee antes que con los navajos (“la describe desde *nuestra* perspectiva”).

Los aspectos culturales que me causaron dificultad en el texto en general no aparecen subrayados porque se podía comprender todo leyendo con cuidado. Quizá lo que sí me pareció es que el texto era demandante porque había que prestar atención a los detalles o a ciertos pasajes (como el de los chicos y los caramelos) que no se entienden del todo en una primera lectura. Pero creo que *como la narradora es una observadora externa a la cultura de los Navajos, la describe desde nuestra perspectiva y en un grado de detalle que la hace comprensible*, aunque varíe el modo de festejar la navidad en varios aspectos. Me gustaría saber algunas cosas que no se mencionan en el texto, como el sentido que los Navajos le dan a la celebración [Comentario 1: Desde cuándo se introdujo la celebración, si es así en la actualidad, etc.], pero no son aspectos sin los cuales no se pueda entender el fragmento.

(Tess, diario de reflexión, *Desert Wife*)

Tess comenzó su respuesta textual sobre el fragmento de los navajos con un marco concreto para la historia. Ya he citado esta tarea algunas páginas antes. La inclusión de este marco no es un detalle menor, porque las identificaciones de raza y etnia muestran su relevancia desde el principio de dicha tarea. Desde el punto de vista de la etnia, Tess identificó explícitamente a los navajos como un grupo aborigen de los Estados Unidos (“El texto “Kismas” se refiere a la celebración de la navidad por parte de *los Navajo, una tribu de aborígenes de los Estados Unidos*, con la participación de algunas personas blancas dentro de *una reservación*”). Recuérdese que los participantes hallaron dificultad para determinar quiénes eran los navajos (véase enunciado proposicional 3 en el capítulo anterior).

Dentro de este mismo marco, mencionó al mismo tiempo que había algunas personas blancas que estaban participando de la celebración (“El texto “Kismas” se refiere a la celebración de la Navidad por parte de los Navajo, una tribu de aborígenes de los Estados Unidos, con *la participación de algunas personas blancas* dentro de una reservación”). La inclusión misma del término “blancas” invita a contrastar con el hecho de que los navajos no son blancos, como asimismo con el carácter étnico no aborigen de estas personas blancas. Esto revela además la conciencia de Tess en cuanto a la particularidad de la categoría “blanco.” Tess era consciente de que sólo en un contexto en el que la categoría “blanco” tuviera relevancia le sería necesario al escritor (ella misma en este caso) hacer mención de este hecho. La inclusión del ítem léxico *blanco* sólo sería esquemáticamente significativa en un contexto en el que *blanco* tuviera alguna significación. La conexión entre lengua y cultura se observa aquí en el sentido de que en este contexto, *blanco* reflejaba una realidad cultural. En otras palabras, Tess necesitaba tener este conocimiento con respecto a esta realidad cultural para ser capaz de interpretar *blanco* en el texto del modo en que lo hizo. Su propia identificación con la narradora, San Chee, como de raza blanca, y por tanto no aborigen, se pone de manifiesto en el diario de reflexión, donde Tess adopta explícitamente la perspectiva externa de San Chee como propia, lo que se revela en el uso del pronombre en primera persona plural (“como *la narradora es una observadora externa* a la cultura de los Navajos, la describe desde *nuestra* perspectiva”).

Está implícita aquí la distinción entre raza, como categoría construida socialmente, e identificaciones étnicas, basadas en prácticas culturales e identidad (Byram et al., 2009). Se entrelaza asimismo en esta distinción la cuestión de la perspectiva (“El *punto de vista* que

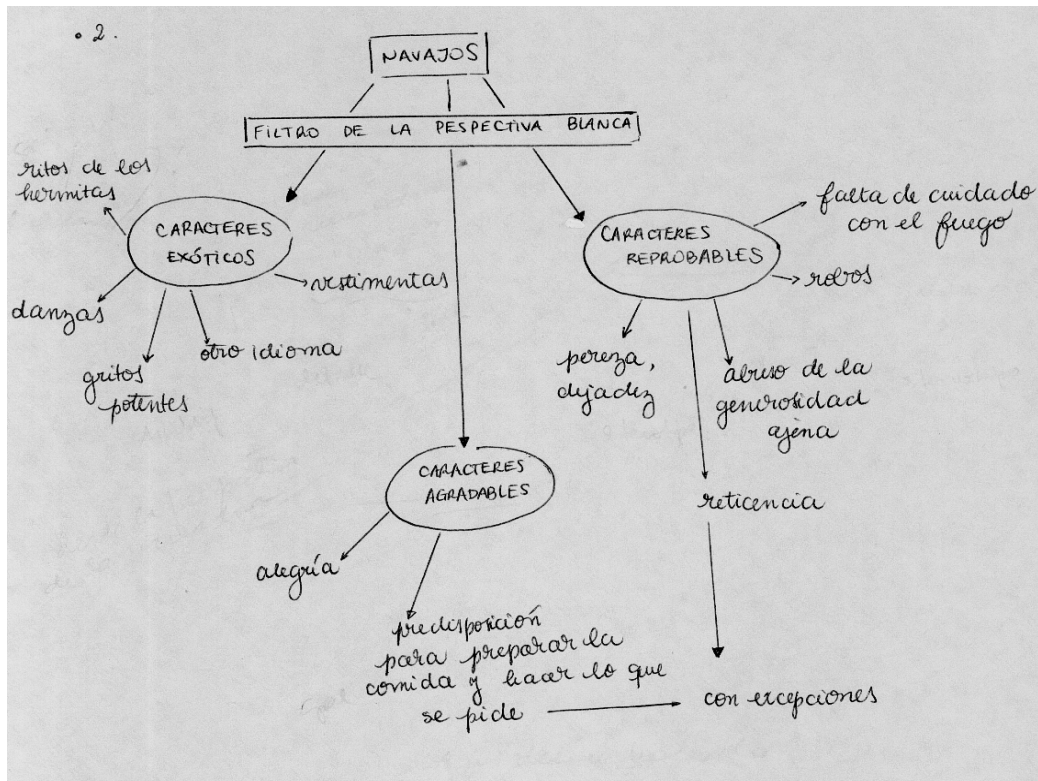
se adopta es el de una mujer blanca que colabora en la preparación de los festejos”). Tess menciona explícitamente el rol de intermediario que cumple la narradora en la percepción que el lector recibe de la cultura de los navajos (“y que los describe *desde la perspectiva del asombro frente a lo distinto, lo novedoso*, que hace que sea valioso para ser contado”).

Tess intentó realizar una interpretación acerca de la relación entre la pareja de raza blanca y los navajos, mediante la generalización a la raza blanca en su totalidad (“El texto, así, *nos muestra al blanco como una persona que puede estar en contacto con los aborígenes...*”). Para ella era central la idea de una relación asimétrica (“El texto, así, *nos muestra al blanco como una persona que puede estar en contacto con los aborígenes pero como colaborador o ayuda, no en una participación de igual a igual*, y que se siente incómodo en tal situación”). Está implícito el tema de la justicia global y social, considerando que la *blanca* es la raza privilegiada en muchos contextos del mundo, como en el retratado en *Desert Wife*. En conexión con esto, Tess se refirió a cuestiones de racismo, prejuicio, subjetividad, paternalismo y discriminación, tanto en otras partes de su respuesta textual como posteriormente en la entrevista, sobre la base de una de las múltiples identificaciones de un individuo, en este caso la raza (blanca como opuesta al carácter no-blanco de los navajos), motivada por otra identificación, concretamente una identificación basada en la etnia (colonizador - foráneo, extranjero, forastero - como opuesto a la afiliación aborígen de los navajos).

En la parte final de la respuesta textual, Tess profundizó la idea de dominación y superioridad de la raza blanca sobre los indígenas (“no en una participación de igual a igual”), conectada con una posible visión peyorativa de ellos (“Las diferencias aparecen marcadas en muchos casos *como críticas hacia el comportamiento de los aborígenes, como si algunas de sus actitudes fueran reprobables.*”) [Comentario 1: Ética o moralmente]. Este post-comentario aclaró la perspectiva (ética y moral) bajo la cual podría decirse que las actitudes de los navajos son “reprobables.”

Las identificaciones de raza y etnia atravesaron también la representación visual de Tess, estructurada en torno a tres aspectos clave en relación con los navajos, concretamente sus rasgos exóticos, agradables y reprobables, tal como los filtra la perspectiva blanca de la narradora. Es interesante la elección de una tríada, que distancia a Tess del uso exclusivo de opuestos y divisiones binarias. La cuestión ya discutida del carácter distintivo de la raza blanca de San Chee, y por consiguiente de su origen no-aborígen en su calidad de foránea,

también es relevante en este punto. Recuérdese que en el diario de reflexión inmediata, Tess se había identificado explícitamente con San Chee antes que con los navajos.



(Tess, representación visual, *Desert Wife*)

Por último, Tess puntualizó que esos adjetivos en la representación visual (exóticos, agradables y reprobables) tenían que ser vistos desde la perspectiva de la narradora, es decir, exóticos, agradables y reprobables para la narradora. He mostrado que, ya desde el comienzo, en el diario de reflexión inmediata, Tess se identificó explícitamente con San Chee como persona no aborígen de raza blanca antes que con los navajos. Esta identificación con San Chee puede ser vista como evidencia de que Tess estaba interpretando el fragmento sobre la base de su propia identidad racial como una persona blanca.

M.: ¿Acá cuando ponés lo del filtro es que es que la visión que tenemos de los Navajos está filtrada por la de la narradora?

T.: Sí.

(...)

M.: ¿Por qué los indios deben hacer lo que se les pide? ¿Por qué es algo "agradable" la predisposición de los indios para hacer lo que otro les pide? ¿Es algo agradable hacer lo que otro nos pide o...

T.: Porque *en los caracteres yo puse exóticos o agradables según la narradora, por eso. O sea que desde su perspectiva era agradable.*

M.: Ah.

T.: Parecía que *ella lo ponía como algo positivo cuando ellos cooperaban o... o que decía que eran eficientes haciendo el pan, me pareció...*

(Tess, entrevista, *Desert Wife*)

10.9. Resumen de las identificaciones sociales y de grupo de Tess como base para la interpretación en este contexto

Me he concentrado en este capítulo en las múltiples y simultáneas identificaciones sociales y grupales que tuvieron relevancia en la lectura que realizó Tess de los textos utilizados en este estudio. He centrado la atención en aquellas identificaciones y grupos sociales para los que estuve en condiciones de hallar evidencia lingüística concreta y específica en alguno de los tipos de datos, a saber los grupos sociales del hogar, la comunidad, y el país; y las identificaciones de grupo etario, ateísmo, género, raza y etnia.

También se observaron otras sutiles facetas de estas mismas identificaciones sociales y grupales, diferentes de los aspectos específicos que he abordado en este capítulo. Además emergieron otras identificaciones, como lenguaje y clase socioeconómica. Sin embargo, en todos estos casos la evidencia fue indirecta, lo que implica que yo habría tenido que recolectar datos adicionales para estar en condiciones de confirmar tales identificaciones. Para el propósito de este capítulo, que fue mostrar que había otras identificaciones simultáneas implicadas en la interpretación además de la de lectores argentinos, locales, y consiguientemente de la periferia, consideré que esta exploración adicional quedaba fuera del alcance de esta tesis.

Más específicamente, he demostrado la fuerte influencia de los grupos sociales en las interpretaciones de Tess, incluyendo el hogar (es decir, la Navidad tal como se celebra en su entorno familiar), la comunidad y el país en general (la Navidad como celebración festiva). También se manifestó en varios momentos su identidad como latinoamericana más allá de su identidad nacional como argentina.

Al mismo tiempo, en ocasiones las interpretaciones de Tess pusieron en práctica una identificación basada en un grupo etario, concretamente como joven adulta que visita amigos o sale a bailar después de la medianoche en Navidad. Otra faceta de esta

identificación etaria se evidenció en su habilidad para descentralizarse y para analizar la asociación niños-infancia-ternura-inocencia-juego-milagro-esperanza en su interpretación del fragmento de *Mi planta de naranja-lima*. Siguiendo la misma línea, su concepción de que los niños son cándidos e inocentes la llevó a ver a Elaine en *Cat's Eye* como comparable a un adulto porque podía racionalizar precisamente del modo en que lo haría un adulto.

En su interpretación del texto en español, la puesta en primer plano de lo religioso por parte de Tess en la comparación entre el hecho de poner la zapatilla del otro lado de la puerta y la festividad religiosa de los Reyes Magos en Argentina es interesante porque aunque ella se había identificado como atea en el cuestionario personal, reconoció al mismo tiempo que participaba de esta festividad religiosa mediante el uso de pronombres y referencias en primera persona plural. Además, la identificación social de ateísmo de Tess, concebida no sólo como una afiliación religiosa sino también como una visión del mundo o un marco para la comprensión (Ysseldyk, Kimberly y Anisman, 2010), pudo haber tenido influencia sobre la decisión de Tess de no centrarse en el aspecto religioso de *Cat's Eye*. En otras palabras, por constituirse en un marco de comprensión amplio, el ateísmo de Tess pudo haber enfatizado su falta de identificación con la perspectiva religiosa en algunos puntos de este texto.

Por otro lado, la producción escrita de Tess también reveló diversas características lingüísticas asociadas tradicionalmente con la escritura femenina, como es el caso del uso de paréntesis, conectores, recursos modalizadores, complementos de modo, verbos de percepción, auxiliares de posibilidad, marcadores del reconocimiento del interlocutor, indicadores de primera persona y verbosidad. Sin embargo, las salvedades ya mencionadas sobre este tema al comienzo de la sección 10.7 son pertinentes.

Por último, sobre la base de la identificación explícita de Tess con San Chee en lugar de con los navajos a través del uso de un pronombre plural de primera persona (“*nuestra perspectiva*”), podría decirse que esta lectora estaba empleando su propia identidad racial como persona de raza blanca en su interpretación de este fragmento así como su identificación étnica como no aborígen.

10.10. Conclusión

Este capítulo con el análisis en profundidad de un lector ha servido para ilustrar varios aspectos clave de esta investigación. Uno es el carácter único y peculiar de las interpretaciones que cada individuo realizó de los textos empleados como disparador, a pesar de los parámetros generales captados en los capítulos 8 y 9 de resultados. En esos capítulos he ofrecido las lecturas dominantes de estos participantes como lectores locales argentinos y por tanto de la periferia. Con este fin recurrí al uso de múltiples ejemplos de todos los participantes en la presentación de los resultados. Por su parte, el presente capítulo ha alcanzado el objetivo de mostrar este carácter único al revelar las otras múltiples identificaciones sociales que cumplieron un rol simultáneamente en la comprensión textual en este contexto sociocultural específico. Este carácter único fue el resultado de la constante puesta en foco y/o minimización de diferentes aspectos de las identificaciones sociales y grupales de los participantes (Byram et al., 2009) tales como género, edad, clase social, raza, origen étnico o afiliación, religión, etc., es decir, diferentes identificaciones puestas en práctica en diferentes momentos durante el proceso de comprensión. Este capítulo ha mostrado las maneras en que dichas identificaciones pueden considerarse personalizadas, es decir, “situadas, contextualizadas, dinámicas y fluidas y fuertemente dependientes del contexto” (Byram et al., 2009: 8-9), de un modo similar al de la explicación que hace Goodenough (2003) de sus múltiples identificaciones como antropólogo, tanto en el plano personal como social. Esto significa que las idiosincrasias y matices en la interpretación aquí descriptos fueron únicos a Tess. En este sentido, la necesidad de este estudio exploratorio interpretativo sobre la base de la perentoriedad reflejada en la bibliografía de rescatar lo local dentro de contextos sociales específicos (capítulo 2) se reconoce y se privilegia en este capítulo.

En forma coherente con el fundamento que sustenta la realización de un estudio exploratorio interpretativo como éste (capítulo 2), hubo idiosincrasias y matices particulares en la comprensión en todos y cada uno de los otros participantes por cuanto hubo múltiples activaciones de sus diferentes identificaciones sociales. Cada individuo fue un exponente que ejemplificó la profundidad y riqueza de las respuestas con respecto al contenido cultural de la lectura en este contexto. Sin embargo, deseo puntualizar que este capítulo ha captado la dimensión particular y personal de la lectura, pero dentro del contexto sociocultural más amplio en que se llevó a cabo este estudio, reflejando, al

hacerlo, la dimensión social de la lectura en este escenario. En otras palabras, este capítulo, junto con los capítulos 8 y 9, han mostrado la importancia de lo personal y lo local en un esfuerzo de investigación que describe cómo se vive la alfabetización en inglés en los países periféricos, de los que Argentina es un ejemplo.

Por otra parte, al demostrar que otras identidades sociales (más allá de la local periférica de Argentina) pueden constituir la base para otras interpretaciones o lecturas, he mostrado además que otros investigadores, sobre todo aquéllos mencionados en el capítulo 3, han sido demasiado estrechos en su interpretación de lo que implica la comprensión cultural. Sus centros de atención, puestos exclusivamente en las nociones de esquema, bagaje cultural y conocimiento previo familiar o extraño desde el punto de vista cultural (por medio de las cuales aluden a las 'culturas' de otros países y grupos lingüísticos) han proporcionado una perspectiva útil pero limitada y estática sobre la cuestión. En este sentido, éste es un capítulo exploratorio que plantea nuevas perspectivas para investigaciones futuras basadas en la idea de que en la lectura en este contexto existen múltiples identificaciones sociales que se entrelazan e interactúan con lo local (y por tanto periférico y argentino). A manera de ejemplo, una de estas áreas susceptibles de ser exploradas en el futuro se refiere a la distinción entre las identidades o identificaciones para las que existen referencias directas y por ende conciencia (por ejemplo donde Tess emplea pronombres de primera persona plural como "nosotros") y aquéllas para las que los indicadores son indirectos y de las que, por tanto, podría no haber conciencia.

Otro aspecto que este estudio remarca es la fluidez de la comprensión cultural en este contexto. Esta fluidez ha sido revelada no sólo desde el punto de vista de la flexibilidad con que cada lector abordó la comprensión cultural dependiendo, como hemos visto, de una multiplicidad de factores, sino también desde la perspectiva de las interconexiones e interrelaciones exploradas por estos lectores en relación con los temas de los textos, que mostraron la complejidad de tal interacción. Estas interconexiones e interrelaciones fueron observadas entre las tareas (instrumentos de recolección de datos), los textos, el propio abordaje de los lectores a la otredad –evidenciado en las medidas de análisis de datos (unidades de ideas culturales, comportamientos de lectura y el *Modelo de Comprensión Cultural*)-, y también entre las identificaciones sociales y grupales puestas en práctica en la lectura por estos lectores. Este capítulo ha mostrado también la complejidad de la comprensión cultural en este contexto, porque la fluidez y la flexibilidad fueron

generalizadas en todo el proceso de lectura. Por ejemplo, este capítulo ha mostrado la fluctuación permanente de las identificaciones sociales que salieron a la superficie, no sólo entre los tres textos utilizados como punto de partida sino también entre las distintas tareas sobre un mismo fragmento y, más aún, en diferentes momentos dentro de la misma tarea sobre un texto dado.

Además, este capítulo ha revelado la naturaleza integrada de este diseño de investigación, y la ventaja que representa el hecho de haber concebido este diseño de esta manera integrada. Este análisis en profundidad en este capítulo ha ilustrado la imposibilidad de aislar instrumentos de recolección de datos e identificaciones sociales o de grupo en el retrato de cómo tuvo lugar la comprensión de los textos empleados en este estudio. Esto implica que hubo interconexiones e interrelaciones hechas por los lectores con respecto a los instrumentos de recolección de datos (tanto aquellos que captaron el *durante* como el *después* en el *proceso* de lectura) así como con respecto a las identificaciones sociales y de grupo que pusieron en primer plano en diferentes momentos a lo largo de este mismo proceso. Desde este punto de vista, puede argumentarse que este diseño de investigación ha captado el abordaje de estos lectores a los textos aquí empleados no sólo durante la lectura en sí misma sino también luego de ella. Hemos visto, por ejemplo, de qué manera las entrevistas permitieron que los participantes reflexionaran acerca de algún aspecto textual tras haber tenido lugar la lectura propiamente dicha, y cómo, de esta manera, el proceso de comprensión se “completó” mucho después de que hubiera tenido lugar la lectura –unos pocos días o semanas después (como fue el caso de las entrevistas) y unos pocos o muchos meses después (como fue el caso de las otras formas de contacto ya mencionadas entre los participantes y yo misma).

Utilicé comillas para la palabra “completo,” porque tanto este capítulo como los capítulos 8 y 9 con el informe de los resultados han mostrado que la comprensión es un proceso constante, en permanente evolución y siempre susceptible de mayor exploración y análisis. Por tanto utilizo la palabra “completo” en el sentido de que la comprensión concluyó al finalizar este estudio, pero sin duda estos lectores estarían en condiciones de llevar más lejos sus ideas y ofrecer nuevas lecturas de sus anteriores reflexiones e interpretaciones en el futuro.

Además, una preocupación que planteé en el capítulo de metodología giró en torno a las opciones metodológicas disponibles para captar el *proceso* de lectura (más allá del producto de la lectura enfatizado por el tradicional protocolo del recuerdo inmediato). Probablemente debería reiterar aquí que propuse el subrayado de los textos con las partes problemáticas (tal como las percibieron los participantes), el diario de reflexión inmediata y las entrevistas diferidas como opciones viables en este contexto. Sin embargo, Andrew Cohen (2009, comunicación personal), defensor de la técnica del pensamiento en voz alta (*think-aloud*), había expresado sus dudas acerca de que estos instrumentos alternativos fueran en realidad tan efectivos como el pensamiento en voz alta en la investigación del proceso (véase capítulo 6). En este capítulo he mostrado y ejemplificado cómo estos instrumentos alternativos captaron, de hecho, no sólo lo que ocurrió *durante* el proceso de lectura propiamente dicho sino también *después*.

Por último, un aspecto no planeado de la investigación, constituido por la continua comunicación entre los participantes y yo misma, permitió la exploración del proceso de lectura en este contexto desde una perspectiva verdaderamente longitudinal. Este estudio investigó el proceso de lectura, proceso que se extendió a lo largo de un período de más de un año. Esto contrasta visiblemente con la concepción de proceso subyacente al pensamiento en voz alta, la cual hace hincapié en lo que piensan los lectores durante la lectura de un texto y allí concluye. En otras palabras, esta interacción, resultante de los vínculos entre los participantes y yo misma, originados y desarrollados en torno a este estudio, ofreció una perspectiva longitudinal del proceso de comprensión que ha compensado las limitaciones de no haber usado la técnica del pensamiento en voz alta.

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES: SIGNIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

Introducción

La investigación de la lectura comprensiva: amplitud, variedad y brechas

Visión general de los principales resultados de esta tesis

Resultados específicos relacionados con la comprensión cultural en este contexto

Significación teórica de esta investigación

Cultura, contexto sociocultural y esquemas

Complejidad y fluidez de la comprensión cultural en este contexto

Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE: niveles o grados de comprensión

Significación metodológica

Instrumentos de investigación

El poder de la escritura y de la palabra

Reflexión y pensamiento crítico

Instrumentos de investigación: importancia global

Medidas de análisis de los datos

Investigación futura

La perspectiva del investigador

La investigación y mi crecimiento como investigadora: fluidez, dinamismo y procesos

Distancia cultural: un ejemplo de “sensibilidad del investigador”

Una observación final

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES: SIGNIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

11.1. Introducción

En este capítulo presento las principales conclusiones de esta investigación. Muestro además que este estudio puede considerarse como una contribución al campo de la comprensión cultural en lectura en ILE desde dos puntos de vista, teórico y metodológico. La significación teórica de este estudio reside básicamente en las concepciones de cultura e identidad en que se apoya, el reconocimiento de la complejidad e importancia del contexto sociocultural en la lectura a través de una concepción coherente de esquemas, el propio *Modelo de Comprensión Cultural* y el énfasis en la complejidad, fluidez, criticidad y reflexividad de la comprensión cultural en este contexto. Desde un punto de vista metodológico, los instrumentos de investigación y las medidas de análisis pueden considerarse avances sobre investigaciones existentes en el campo.

Menciono además áreas de exploración, motivadas por este estudio, que son susceptibles de ser investigadas en el futuro. Tales áreas involucran dos aspectos: el empleo del *Modelo de Comprensión Cultural* en otros contextos, y la investigación de la dimensión imaginativa y emocional de la comprensión cultural, así como su enseñanza, utilizando respuestas textuales y representaciones visuales.

Por último, concluyo este capítulo (y esta tesis) con una reflexión acerca del proceso mismo de investigación y acerca de mi propio crecimiento como investigadora, profundizando sobre dos aspectos: uno concerniente a la naturaleza dinámica y procesal (procedimental) de esta investigación desde el punto de vista de su concepción e implementación; y el otro relacionado con mi propio proceso de crecimiento como investigadora, generado por este emprendimiento.

11.2. Investigación de la lectura comprensiva: amplitud, variedad y brechas

He procurado en esta tesis investigar la comprensión cultural en la lectura en ILE entre estudiantes universitarios, futuros profesores y traductores de inglés, de entre veinte y veinticuatro años (a excepción de dos participantes, una de veintiocho y otra de treinta y dos años) que habían sido mis alumnos en la materia Lengua Inglesa II en la Universidad Nacional de La Plata en Argentina en 2008. Los datos fueron recolectados en el año 2009.

Ya he señalado en el capítulo 3 que el campo de la lectura comprensiva es amplio y variado. Durante años, diferentes disciplinas se han ocupado del estudio de la lectura comprensiva en contextos de lengua nativa y extranjera/segunda, desde la psicología (social y cognitiva) hasta la lingüística, la lingüística aplicada, los estudios culturales y literarios, la adquisición de segunda lengua y otras. Hay al respecto tantos estudios como variables implicadas en el proceso de lectura comprensiva en L1 y L2.

Sin embargo, la revisión bibliográfica llevada a cabo a los fines de este estudio (capítulo 3) ha revelado que la investigación de la dimensión cultural de la lectura en ILE en países hispanohablantes, en particular en América Latina, es limitada e insuficiente.

Dentro de Argentina y en el mismo contexto sociocultural en que se enmarca esta tesis, los antecedentes de este estudio están constituidos por mi línea de investigaciones previas (Porto, 2010 b, 2009 a, c, d, 2008 a, 2007 b, 2005, 2003 b, c, 2001 a, c; Porto y Barboni, 2008; entre otros). Esta tesis, sin embargo, implica un gran avance si se la compara con mi anterior cuerpo de trabajo, sobre todo debido a su diseño metodológico y a sus innovadores instrumentos de recolección de datos y medidas de análisis (véase el capítulo 6 sobre la metodología). En muchos sentidos, muchas de las críticas que he esgrimido con respecto a las investigaciones revisadas en el capítulo 3 se aplican asimismo a mi propio trabajo. Esta crítica ha revelado que mi trabajo previo presentaba falencias substanciales en diferentes áreas, a pesar de constituir un antecedente válido (véase capítulo 3 para detalles sobre críticas y contribuciones).

Considerando este escenario, esta tesis puede verse como una contribución en el área de la lectura comprensiva en ILE, en particular en la comprensión cultural en la lectura en ILE en este contexto específico. Se trata de un contexto argentino, en el que argentino equivale

a local y perteneciente a la periferia. En este contexto, a su vez, dentro de lo local argentino y periférico, se da un alto nivel de especificidad dentro del país en cuanto a contexto educativo (contexto universitario), población (estudiantes universitarios, futuros profesores y traductores de inglés, de entre veinte y veinticuatro años), bagaje lingüístico (lectores altamente competentes en ILE) y situación socioeconómica (clase media¹), entre otros factores. En este sentido, esta investigación ha abordado la necesidad de “implicarse en la realidad del lenguaje tal como la experimentan los usuarios y los estudiantes” (Widdowson, 2000: 23).

Esta especificidad del contexto es importante porque, como he argumentado en el capítulo 2, este estudio responde a la necesidad planteada por investigadores implicados en la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas (*TESOL*) con respecto a la importancia de lo individual y lo local en investigaciones con anclaje en el aula o en la comunidad que describen cómo se vive la alfabetización en inglés en países periféricos, de los que Argentina es un ejemplo. Esta necesidad constituye la justificación más poderosa para este estudio exploratorio interpretativo: la recomendación mencionada en la bibliografía de rescatar lo local dentro de contextos culturales específicos. “El objetivo es (...) describir qué hace y qué dice la gente dentro de escenarios locales” (Freeman et al., 2007: 29). La naturaleza exploratoria e interpretativa de este estudio, con su atención en lo local en este contexto periférico, se convierte asimismo en una contribución significativa.

11.3. Visión general de los principales resultados de esta tesis

Los principales resultados de esta tesis pueden ser recapitulados de la siguiente manera.

En general, la principal conclusión reside en la noción de fluidez en la comprensión cultural, entrelazada con el carácter único e individual de la interpretación dentro de este contexto sociocultural específico. Esta fluidez no sólo se ha revelado desde el punto de vista de la flexibilidad con que los lectores abordaron los textos dependiendo de una multiplicidad de factores, sino también desde la perspectiva de las interconexiones e interrelaciones exploradas por estos lectores en relación con los tópicos textuales, lo que mostró la complejidad de tal interacción. Puede decirse, entonces, que una característica central de la comprensión cultural en este contexto fue su complejidad, puesto que todo el

¹ La simplificación de una categoría como clase media escapa a los alcances de este debate.

proceso de comprensión estuvo atravesado por la fluidez y la flexibilidad antes mencionadas.

Lo expuesto precisa ser enmarcado dentro de los parámetros generales captados por la presentación de resultados en forma de enunciados proposicionales en los capítulos 8 y 9. Estos enunciados reflejaron resultados en dos dimensiones: algunos estuvieron relacionados con la comprensión específica de la otredad, en tanto otros se refirieron a procesos más generales, que podrían pensarse como pertinentes a cualquier cosa que no fuera cultural pero que estuvieron, no obstante, ligados aquí de manera inseparable a lo cultural, simplemente porque este estudio investigó la comprensión cultural. La conclusión subyacente a estos enunciados proposicionales detallados es que el proceso de comprensión cultural en este contexto fue integral, esto es, no puede decirse que haya estado compuesto de elementos, etapas o procesos independientes y asilados. Dicho de otro modo, las proposiciones en torno a las cuales he organizado esta presentación de resultados fueron observadas a lo largo de todo el proceso de comprensión, en todas las tareas basadas en los tres textos y en todos los participantes, y estuvieron por tanto enraizadas en este proceso.

Esta tesis ha revelado además que estos lectores mostraron, en mayor o menor medida, pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural y conciencia social. La confrontación con los valores e ideas presentes en las perspectivas de otros (miembros de otras culturas), a que accedieron a través de los textos utilizados como disparador, favoreció un proceso de descentralización o distanciamiento crítico con respecto a la perspectiva propia. He puntualizado que la bibliografía revisada en esta tesis presentó falencias metodológicas y teóricas porque se enmarcó dentro de la comprensión cultural pero la investigó empleando fundamentos y metodologías inadecuados. Es posible, por tanto, que sus fundamentos teóricos y sus diseños de investigación simplemente no permitieran el surgimiento de este tipo de respuesta por parte de los lectores. Desde esta perspectiva, esta tesis constituye un avance sobre trabajos previos.

Esta investigación ha generado resultados que difieren de los de estudios anteriores, incluyendo mi cuerpo de trabajo previo (que en todos los casos reflejó un abordaje estereotipado de la otredad), porque fue concebida con un fundamento teórico y con un diseño de investigación que permitió el surgimiento de esta profundidad, criticidad y reflexividad en la comprensión cultural en primera instancia. A manera de ejemplo, en el

caso de la respuesta textual y la representación visual, estas intervenciones textuales permitieron a los participantes constituirse ellos mismos en analistas, críticos y escritores (Pope, 1995). Estos componentes de criticidad, conciencia cultural, reflexividad y profundidad pueden haber surgido porque ambos tipos de intervención textual requerían que cada participante tomara una decisión con respecto a cuán paralela, contraria o alternativa sería su producción en relación con cada texto utilizado. En los capítulos 8 y 9 de resultados he ilustrado de qué modo este abordaje de la otredad estuvo integrado con el proceso de comprensión entre los lectores en este escenario, como se evidenció en todas sus tareas basadas en los tres textos.

11.4. Resultados específicos relacionados con la comprensión cultural en este contexto

Ofrezco a continuación un resumen más detallado de los resultados relacionados con la comprensión cultural. A este fin, permítaseme reiterar la pregunta de investigación:

¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en ILE en Argentina para abordar el contenido cultural de textos literarios narrativos durante y luego de la lectura de los mismos?

He utilizado información de todos los instrumentos de recolección de datos y medidas de análisis en una explicación integrada para responder esta pregunta. He adoptado un abordaje temático en la presentación de estos resultados, resumiendo cuestiones principales y líneas temáticas en frases descriptivas o enunciados proposicionales que captan la esencia de los mismos.

He dividido estos resultados en dos grupos. Por un lado, aquéllos relacionados con la comprensión específica de la otredad en este contexto; por otro, los resultados relacionados con procesos generales de comprensión. A continuación me centraré en cada uno de estos grupos.

Resultados relacionados con la comprensión específica de la otredad

1. En su abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les resultaba conocido o familiar.
2. La base para comprender la otredad se apoyó en un proceso de comparación y contraste.
3. Los lectores mostraron pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica y conciencia social.
4. Los lectores mostraron una compleja capacidad para reflexionar sobre la cultura: reflexiones meta-culturales.
5. La comprensión cultural en este escenario fue fluida.

El enunciado proposicional 1 significa que en el abordaje de la otredad, los participantes recurrieron a lo que les resultó conocido o familiar. La conexión con conocimiento y experiencia familiares implicó cualquier conocimiento familiar y cualquier experiencia familiar que los lectores pusieron en práctica en su comprensión del contenido textual, ya sea provenientes de sus propias culturas o de otras, y de disciplinas y temas variados. A los fines de esta tesis, he diferenciado dicho conocimiento y experiencia del término técnico *intrusión*, que he reservado exclusivamente para conocimiento y experiencia previos de la Navidad.

El enunciado proposicional 2 se refiere a un proceso constante de comparación y contraste subyacente al hecho de que los participantes recurrieron a conocimiento previo y familiar para interpretar la otredad. Básicamente todos los lectores compararon y contrastaron las diferentes realidades culturales presentes en los textos con la suya propia a través de diferentes medios y recursos. En ocasiones este proceso de comparación y contraste reveló la dificultad de los participantes para distanciarse de sus propias posiciones y comprender la otredad desde el punto de vista del Otro. Esta dificultad para descentralizarse condujo a la generación de estereotipos. Otras veces, sin embargo, el proceso de comparación y contraste condujo a la adopción de diferentes perspectivas en la comprensión de otra cultura.

El enunciado proposicional 3 se refiere al hecho de que los lectores inspeccionaron los textos en profundidad y seleccionaron porciones que ellos sentían que requerían un mayor análisis. Todos se posicionaron como lectores críticos de todos los textos, mostrando elementos de criticidad y reflexividad con respecto al contenido textual. Además, muchas veces fueron más allá del pensamiento crítico en estos términos hacia una conciencia cultural crítica, o una conciencia social crítica, esto es, una criticidad y reflexividad conectadas con una dimensión social, con cuestiones de ciudadanía, de humanidad y de naturaleza humana desde una perspectiva filosófica, etc.

El principal resultado reportado en el enunciado proposicional 4 es que en todos los tipos de datos, todos los lectores tendieron a incluir una suerte de lo que decidí llamar *reflexiones meta-culturales*, es decir, reflexiones sobre los aspectos culturales implicados en la comunicación en general, o acerca de prácticas culturales tanto en su propia cultura como en otras. En todos los casos, estas reflexiones fueron ricas y variadas y estuvieron motivadas por el contenido textual.

Por último, la comprensión cultural en este contexto fue fluida (enunciado proposicional 5). Los participantes se movieron libremente en una y otra dirección a lo largo de los niveles en el *Modelo de Comprensión Cultural* en todo momento durante el proceso de lectura, mostrando elementos de casi todos los niveles en todas las tareas. Globalmente, la mayoría de las respuestas considerando todos los textos se enmarcaron dentro de los niveles 4, 4 más y 5, caracterizados por el pensamiento crítico, la reflexión, la conciencia cultural crítica y la conciencia social, la consideración de interpretaciones simultáneas y alternativas de contenido textual y una compleja habilidad para reflexionar sobre cultura. Un importante resultado concomitante aquí es que el diseño de investigación en esta tesis fue central para permitir el surgimiento de esta fluidez en primera instancia.

Me concentraré ahora en el otro grupo.

Resultados relacionados con procesos generales de comprensión

1. Los lectores mostraron ser conscientes de términos problemáticos en relación con la comprensión cultural.
2. Los participantes pusieron en juego su propio conocimiento literario y sus propios supuestos al comprender otra cultura.
3. Los participantes ofrecieron interpretaciones simultáneas y alternativas de contenido textual.
4. El contenido textual problemático condujo a su relectura: Momentos eureka.
5. Se revelaron diferentes centros de atención: temas prominentes versus temas opacados.
6. Los participantes expresaron dificultad para visualizar el contenido textual durante la lectura.

La idea en torno al enunciado proposicional 1 es que los participantes evidenciaron algunas de las dificultades con la terminología para comprender, pensar y escribir acerca de la cultura. Mostraron un complejo nivel de conciencia cultural que los hizo no sólo diferenciar entre ciertos términos (ser capaces de decir que un término es diferente de otro), sino también intentar sutiles definiciones.

Los resultados relacionados con el enunciado proposicional 2 revelaron que todos los participantes evidenciaron un alto nivel de competencia literaria. No sólo eso, sino que pusieron de manifiesto esta conexión entre lo cultural y su conocimiento literario de manera explícita y por escrito. Fue generalizada en casi todos los casos la idea de que un texto tiene un mensaje que el lector debe descubrir, un mensaje más allá de las palabras escritas en la página. La mayoría se embarcó en meta-reflexiones literarias más detalladas. Además, los lectores generaron conexiones intertextuales entre los textos utilizados y otras fuentes como textos literarios y recursos no literarios (TV, películas, etc.). También se evidenció otro tipo de intertextualidad, básicamente entre los tres fragmentos utilizados como disparador en este estudio.

El enunciado proposicional 3 se refiere al hecho de que todos los lectores invirtieron espontáneamente tiempo y esfuerzo para pensar interpretaciones alternativas explícitas cuando el contenido textual fue percibido por cualquier motivo como confuso. Estas

interpretaciones alternativas no fueron necesariamente extensas, y muchas veces fueron equivalentes a una breve sucesión de secuencias de “..... o o ...” en forma de conjeturas. En las entrevistas, estas instancias de interpretaciones alternativas generadas por contenido textual confuso o problemático estuvieron acompañadas por muchas vacilaciones sobre la adecuación o la pertinencia de tales interpretaciones. Por otra parte, junto con esos momentos de duda y consiguientes interpretaciones tentativas surgieron preguntas para las que a estos lectores les hubiese gustado hallar respuestas, motivados por su curiosidad personal y su deseo de aprender más sobre ciertas cuestiones. En general, las interpretaciones múltiples, alternativas y simultáneas estuvieron conectadas con las áreas problemáticas o difíciles que los propios participantes subrayaron en los textos.

El enunciado proposicional 4 significa que al reflexionar sobre cuestiones de su interés, los lectores repensaron puntos de los textos acerca de los que se sintieron confusos o dubitativos, y consideraron críticamente múltiples interpretaciones. En este proceso experimentaron *momentos eureka*, por los cuales llegaron a ver ciertas partes de los textos desde una perspectiva nueva y diferente, tomando conciencia de perspectivas alternativas en la comprensión. Esto tuvo lugar en dos momentos, concretamente *durante* el proceso de lectura y *después* del mismo (captando por tanto ambos aspectos de la pregunta de investigación). En este sentido, el proceso de comprensión no se completó hasta mucho después de la lectura de los textos. Por otra parte, la comprensión se vio modificada continuamente durante este proceso.

Los lectores eligieron un área que les resultó interesante (derivada de los textos) y basaron su respuesta textual y representación visual sobre dicho tema. Por consecuencia, privilegiaron la inclusión de algunos temas en estas tareas (lo que he llamado temas prominentes) en lugar de otros (a los que me he referido como temas opacados). Esto es relevante, porque todas las unidades de ideas culturales identificadas en cada texto estuvieron disponibles a los participantes a través de la lectura, y eran, por tanto, susceptibles de ser puestas en primer plano en la respuesta textual y representación visual. Sin embargo, todos los participantes realizaron sus propias elecciones en este sentido (enunciado proposicional 5).

Por último, otro resultado es que los diarios de reflexión inmediata y las entrevistas revelaron la dificultad de estos lectores para imaginar o visualizar el contenido textual en sus mentes *durante* la lectura, algo que casi todos ellos comentaron, para todos los textos (enunciado proposicional 6).

11.5. Significación teórica de esta investigación

11.5.1. Cultura, contexto sociocultural y esquemas

En términos teóricos y en oposición a los estudios que utilizan variables culturales (revisados en el capítulo 3), en esta tesis la cultura no se limitó a un aspecto aislado (raza, nacionalidad, grupo étnico, religión) a controlar como variable independiente. En cambio, este estudio tomó en cuenta la complejidad del contexto sociocultural en que fue llevado a cabo. El reconocimiento que se hace aquí de la complejidad de este contexto opera como justificación en dos niveles: por un lado, justificación del tipo de estudio a realizar, es decir, un estudio exploratorio e interpretativo; por otro, justificación del objetivo mismo, que es comprender cómo estos lectores, en este contexto específico, captaron el contenido cultural de textos literarios narrativos en la lectura en ILE.

En esta tesis se ha reconocido la complejidad de este contexto sociocultural mediante el diseño de un estudio coherente, de dos maneras, con una perspectiva sociocultural de la teoría de esquemas:

- en primer lugar, se trata de una investigación con anclaje áulico, como recomiendan McVee, Dunsmore y Gavelek (2005);
- en segundo término, se valió de tareas, actividades y materiales que funcionaron como mediadores culturales de las transacciones de estos lectores con los textos seleccionados (contrastar con la brevedad y artificialidad de los materiales empleados en la mayoría de los estudios revisados en el capítulo 3), con las tareas seleccionadas (es decir, las intervenciones textuales; contrastar con los ejercicios de oraciones para completar, verdadero/falso, opción múltiple, etc.), y conmigo misma como docente investigadora.

Esta mediación no existe en investigaciones basadas en el laboratorio. En investigaciones áulicas con participantes pagos o investigadores externos, no se genera el sentido de la

“comunidad del aula.” En los tres casos, la dimensión sociocultural queda relegada. Como ya expresé en el capítulo 3, una concepción sociocultural de la lectura como la que se sostuvo en esta investigación necesitó una visión congruente de los esquemas, es decir, su concepción como construcciones históricas y socioculturales que aparecen a través de transacciones con otros en contextos reales y que son mediados por actividades, materiales y artefactos culturales. Esta tesis ha demostrado que la comprensión cultural entre este grupo de participantes en este contexto específico estuvo tan vinculada a lo que los textos seleccionados tenían para ofrecer como a lo que los propios lectores trajeron consigo (en particular con respecto al esquema navideño, pero además en relación con todas las interconexiones motivadas por este esquema en otras dimensiones), y asimismo a lo que generó la relectura del contenido textual a través de la negociación, interacción, reflexión y análisis crítico, posibilitados en primera instancia por los instrumentos de investigación.

Esta tesis ha rescatado, además, las dimensiones *social*, *cultural* y *de desarrollo* de los esquemas. Los capítulos 8 y 9 de resultados y el capítulo 10 con el análisis de un lector en profundidad muestran de qué manera la noción de esquema ha captado lo que sucedió en las mentes de estos participantes a través de las interconexiones con sus conocimientos y experiencias previos en diferentes momentos de sus vidas (por ejemplo al ser afectados por la muerte de seres queridos como en el caso de Enrique Alejandro, dimensión del *desarrollo*), conectados al mismo tiempo con supuestos y preconceptos socioculturales (por ejemplo que la Navidad es una celebración familiar y festiva, dimensiones *social* y *cultural*). Por tanto, aunque los esquemas son estructuras de conocimiento abstracto que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria (véase capítulo 3), este estudio ha revelado su papel *funcional* en las relaciones de los sujetos con el entorno, en este caso de dos maneras. En primer lugar, como un medio para relacionarse con la situación propuesta por el propio estudio, por la cual estos participantes tuvieron que responder a las experiencias específicas de lectura presentadas en torno al esquema navideño, evaluando y acomodando su comprensión de lo que ellos pensaban que se esperaba que hicieran. En segundo lugar, como un medio para relacionarse con el propio esquema navideño, motivados por la confrontación de las visiones de la Navidad ofrecidas por cada texto con su propia comprensión y experiencias en este campo. Los instrumentos de investigación han captado este rol funcional de los esquemas de esta manera dual.

Digo que esta tesis ha *rescatado* la perspectiva sociocultural de los esquemas presente en Piaget, Kant y Bartlett como constructos que se extienden más allá de lo individual para abarcar lo social y lo cultural, porque considero, de acuerdo con McVee, Dunsmore y Gavelek (2005), que esta perspectiva se perdió en las concepciones contemporáneas del esquema como se derivan de la psicología cognitiva en la década de 1970. Estas “perspectivas socioculturales del esquema” (McVee, Dunsmore y Gavelek, 2005: 452) reconocen, como en esta tesis, que los esquemas culturales no son una característica estática de la cognición de un individuo (no son un fenómeno que se encuentra únicamente en la cabeza). Más bien:

- Los esquemas culturales son compartidos por los miembros de un grupo cultural; en este estudio, este grupo específico de participantes;

- Los esquemas culturales están siendo permanentemente negociados y renegociados a través del tiempo y las generaciones. Un ejemplo puede ser el período de tiempo que tomó este estudio a través de la negociación estimulada por la interacción de los participantes conmigo en mi rol como entrevistadora, por ejemplo. Además, nuestra comunicación se prolongó bastante más allá del momento de cierre de la recolección de datos, en ocasiones hasta doce meses después, por lo que repensaron su comprensión de algunos extractos de los datos existentes. Otro ejemplo puede ser el lapso de tiempo en la vida de los participantes, como en el caso de Enrique Alejandro, cuyo padre había fallecido cuando él tenía quince años. Aun otro ejemplo podría estar constituido por el lapso de tiempo de otras generaciones en las familias de los propios participantes, como lo ejemplificaron las referencias a las tradiciones de sus abuelos en la tarea sobre el conocimiento previo con respecto a la Navidad en Argentina; o cuestiones temporales relativas a otras generaciones en sociedades y culturas que no eran las suyas propias, como lo mostró Enrique Alejandro en su comprensión de la palabra *heathen* en el texto de los navajos (capítulo 7, sección en que se describe e ilustra el *Modelo de Captación Cultural* como medida de análisis).

- Los esquemas culturales se materializan (se ponen en uso) en artefactos culturales como rituales, pinturas, historias, videos, debates, etc. En este estudio, esta materialización tuvo lugar a través de los textos seleccionados y de las tareas propuestas en que se embarcaron los lectores (en otras palabras, en todos los instrumentos de recolección de datos aquí empleados).

Además, esta tesis ha puesto en primer plano la importancia de identificar los esquemas de *imágenes* y de *emociones* dentro de la dimensión cultural de la lectura, remarcando al mismo tiempo la dificultad y la complejidad de la dimensión imaginativa y emocional de la lectura así como la necesidad de llevar a cabo más investigación en estas áreas. Con respecto a los esquemas de imágenes, las representaciones visuales producidas por estos lectores han mostrado el poder y la simplicidad de las imágenes para captar lo cultural en la lectura. Los capítulos 7 y 10 incluyen varias representaciones visuales con que ilustrar este punto. Las entrevistas, a su vez, han servido para mostrar la profundidad, complejidad, reflexividad y criticidad detrás de esta simplicidad. Con respecto a los esquemas de emociones, ya me he extendido en el capítulo 9 sobre el rol significativo de la emoción en la comprensión cultural (en el enunciado proposicional 5, sección sobre emociones y percepción de tópicos textuales durante la comprensión). Desde esta perspectiva, esta tesis ha considerado las dimensiones imaginativa y emocional de la lectura, un área en que la teoría de esquemas presenta falencias (Sadoski, Paivio y Goetz, 1991).

Por otra parte, esta tesis ha ofrecido muestras de los tres tipos de esquemas que propone Rice (1980) a lo largo de un continuo. Un tipo son los universales, como los esquemas cognitivos de Piaget (en un extremo). Sería posible especular que los esquemas de imágenes y de emociones pertenecen a este grupo. Otro tipo son los idiosincrásicos, altamente variables dependiendo de la experiencia de cada individuo (en el otro extremo). Por ejemplo, Enrique Alejandro fue el único participante que asoció la Navidad con la muerte de un familiar a causa de sus experiencias pasadas y desde esta perspectiva, su esquema navideño puede ser considerado idiosincrásico en este contexto. Por último, el tercer tipo de esquema es el derivado de la cultura (a lo largo del continuo), y se asocia con lo que los antropólogos llaman “visión del mundo.” Los participantes en este estudio compartían una visión de la Navidad, determinada desde el punto de vista social y cultural, como una celebración predominantemente familiar (no comunitaria) y feliz (festiva aunque no necesariamente religiosa).

11.5.2. Complejidad y fluidez de la comprensión cultural en este contexto

Además, este estudio ha hecho hincapié en la centralidad subyacente de la comprensión cultural como un *proceso fluido en un continuo* de familiaridad y extrañeza cultural. Esta investigación ha resaltado *procesos* en dos niveles: en términos teóricos (por ejemplo en

las nociones de cultura e identidad adoptadas, como se refleja en el capítulo 2) y en términos metodológicos (mediante un diseño de investigación concebido para materializar este centro de atención; capítulo 6). Ya me he explayado sobre estas dos cuestiones en capítulos anteriores.

Cabe reiterar aquí que esta tesis ha contribuido en términos teóricos a exponer una fuerte y persistente polaridad *producto-proceso* observada en la bibliografía en la metodología con que se analiza la lectura comprensiva. Esta oposición se manifestó teóricamente en las nociones estáticas de cultura e identidad adoptadas por los estudios revisados en el capítulo 3, como asimismo en la mayor parte de sus decisiones metodológicas. En estos estudios, la oposición se dio entre el análisis *cuantitativo* de los protocolos del recuerdo por medio de la media de frecuencia de mención de las unidades de ideas previamente identificadas en los textos utilizados y el análisis *cualitativo* de dichos protocolos a través de la observación de los cambios que los lectores realizan al recordar textos. La tensión producto-proceso que observé en todos los casos depende, en primera instancia, de cómo se conceptualiza la comprensión. En esta tesis se cuestiona la idea subyacente en todas estas investigaciones de que la capacidad de reproducir exactamente lo que dice un texto sea un indicador confiable de comprensión. En todos estos estudios se supuso que había habido comprensión cuando un texto pudo recordarse lo más fielmente posible. Además, el supuesto subyacente en todos los casos fue que una medida de recuerdo, que es un *producto* de la comprensión que tiene lugar *después* de la lectura, era una medida adecuada para describir lo que sucedía *durante* el *proceso* de comprensión.

11.5.3. Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE: niveles o grados de comprensión

En cambio, en esta tesis he propuesto una noción de comprensión basada en niveles o grados de comprensión cultural, que han sido analizados utilizando un modelo que he denominado *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE*. Esta visión se aleja de la atención en cuánto se recuerda de un texto (manifiesta tanto en la cuantificación de las unidades de ideas como en la polaridad producto-proceso). La noción de niveles o grados de comprensión me ha permitido investigar el proceso de comprensión en su conjunto, tanto *durante* como *después* de la lectura, rompiendo así con la polaridad producto-proceso hasta que el proceso de lectura se “completa.” El diseño propuesto en

este estudio, descrito con detalle en el capítulo 6, ha permitido capturar tanto el *durante* como el *después*. La diferenciación entre proceso y producto no ha tenido lugar en este caso hasta que el proceso se “completó,” por cuanto esta investigación ha captado el *durante* y el *después*, así como la modificación del conocimiento pre-existente por el proceso mismo de la comprensión que se llevó a cabo. Utilizo comillas para la palabra “completo,” porque una de las conclusiones de esta tesis es que la comprensión es un proceso constante, en permanente evolución y siempre susceptible de mayor exploración y análisis. Por tanto utilizo la palabra “completo” en el sentido de que la comprensión concluyó con la finalización de este estudio, pero sin duda estos lectores estarían dispuestos y capacitados para llevar más lejos sus ideas y ofrecer nuevas lecturas de sus anteriores reflexiones y comprensión en el futuro.

Más específicamente, con respecto a esta noción basada en niveles o grados de comprensión, esta tesis ha puesto en primer plano, además, la importancia de la toma de perspectiva en la comprensión cultural. El *Modelo de Comprensión Cultural durante la lectura en ILE* (capítulo 4) constituye un avance teórico de este estudio. Este modelo diferencia seis niveles, donde cada nivel refleja una perspectiva distinta a través de la que un lector puede acceder a un texto. Ninguno de los estudios que he revisado en esta tesis resalta *explícitamente* perspectivas diferentes (*insider, outsider, híbrida*). Una de las ventajas de esta tesis, como describo en el capítulo 2, es su intento explícito por captar el doble ángulo de visión (nosotros-ellos) mediante la imaginación, atribuyendo importancia a ambos aspectos: la capacidad de movimiento dentro y fuera de percepciones diferentes y el papel significativo de la imaginación en la comprensión cultural. Llevo aquí el argumento más lejos al afirmar que, de hecho, esta doble visión necesita extenderse para abarcar perspectivas múltiples, simplemente porque la naturaleza permeable de las identidades del “nosotros” o “ellos” no permite esta noción de categorías tan bien definidas, homogéneas y dicotómicas. El punto es que este *Modelo de Comprensión Cultural* puede ser de hecho pensado como un vehículo para la creación de un tercer espacio en la comprensión cultural, un espacio que ponga en primer plano lo fluido, lo relativo, lo dinámico y lo inestable.

Rosaldo (1993) sugiere que el analista social y cultural explora desde una cantidad de perspectivas y posiciones distintas (en lugar de encerrarse en una sola), tanto de lejos como de cerca, tanto desde dentro como desde fuera. La percepción, la observación y el análisis serán diferentes pero válidos (capítulo 2). Idealmente, uno asume una posición e intenta

imaginarse la otra, posicionándose uno mismo desde un lugar diferente. Por lo demás, este proceso de conocer involucra al ser en su totalidad. El analista social y cultural es a la vez cognitivo, emocional y ético (Rosaldo, 1993). Estas consideraciones teóricas son relevantes aquí porque, aun cuando este estudio no estuvo específicamente pensado ni diseñado para explorar las dimensiones afectiva y emocional dentro de la comprensión cultural, se hizo evidente que para estos participantes, estas dimensiones fueron parte de su abordaje integral a lo cultural, como se puso de manifiesto en los capítulos 8 y 9 y en el análisis en profundidad centrado en Tess en el capítulo 10. Este estudio ha revelado que los participantes abordaron la comprensión cultural de esta manera, aun cuando posiblemente no sabían que lo estaban haciendo. La fluidez de su comprensión cultural, tal como se reflejó en el *Modelo de Comprensión Cultural*, constituye en sí misma una prueba de lo expuesto. Los participantes demostraron tener una pluralidad de identificaciones variadas desde las que se posicionaron para acercarse a lo que veían como diferente. Los capítulos de análisis de datos (capítulo 7), resultados (capítulos 8 y 9) y análisis en profundidad (capítulo 10) han ilustrado cómo un mismo lector interpretó simultáneamente desde sus identificaciones de nacimiento, grupo étnico, socialización, educación, edad, género y religión entre otras -identificaciones que compusieron un entramado complejo y dinámico-. Además y de manera simultánea, las múltiples identidades (Thisted et al., 2007) o identificaciones de los participantes (Byram et al., 2009) se vieron modificadas como resultado de la lectura de material nuevo dentro de este contexto particular, especialmente cuando se trató de material que desafió algunas de sus creencias basadas en sus identificaciones sociales y culturales (McCarthy y Moje, 2002).

11.6. Significación metodológica

11.6.1. Instrumentos de investigación

Los modos de responder a los textos que he propuesto en esta tesis son nuevos, y los he llamado aquí respuesta textual y representación visual. Como expliqué en el capítulo 6, estos modos de responder contrastan visiblemente con el protocolo del recuerdo inmediato (*immediate recall protocol*), un instrumento tradicional ampliamente utilizado y aceptado en el área. Una respuesta textual es una variación del protocolo inmediato que permite a los lectores proyectar sus propias interpretaciones de los textos utilizados (contrastar con

resúmenes y síntesis). Una representación visual puede definirse como la representación visual del contenido textual que incluye la combinación de palabras, frases y oraciones con información visual en formatos variados con distintos grados de complejidad (dibujos, gráficos, tablas, cuadros, grillas, mapas mentales, organigramas, diagramas, dibujos y otros similares.). Para producir una tarea de respuesta textual y una representación visual, el recuerdo y el resumen por sí solos no son suficientes. Mis participantes tuvieron que dar sentido a las pistas culturales de los fragmentos y a la información cultural situada de los mismos, y relacionar esta información con sus parámetros culturales propios, trayendo a la superficie, al hacerlo, lo que de sus experiencias, conocimiento y bagaje fuese relevante para la interpretación. Como las instrucciones no requerían que los participantes recordaran exactamente cada parte del texto (ver Anexo II), tuvieron la libertad de responder a aspectos específicos de los fragmentos que les llamaron la atención. No estuvieron limitados a reflejar la visión del escritor o del narrador de cada texto, sino que en ambos casos, los participantes debieron producir un nuevo “texto” (Anstley y Bull, 2006: 24), *diferente* del utilizado como punto de partida. Desde esta perspectiva, las tareas de respuesta textual y de representación visual se distancian claramente del recuerdo *verbatim* generalmente solicitado en el protocolo del recuerdo libre (donde la exactitud y precisión en la reproducción del texto original es fundamental) al tener en cuenta las concepciones socioculturales actuales acerca de la lectura que descansan, entre otras características, en la naturaleza multivalente y multidimensional de sus procesos (Bernhardt, 2003; Paris y Paris, 2003). Por otra parte, el fundamento de que la representación visual recoge la dimensión afectiva de lo cultural en respuesta a textos literarios (permitiendo captar la dimensión afectiva de la lectura en ILE) es una característica distintiva de este estudio.

Además, estos instrumentos estimularon a los lectores a poner en juego su conocimiento sobre los aspectos culturales de un texto. Esta noción de conocimiento en acción alude a la capacidad de los participantes para utilizar su conocimiento cultural en situaciones nuevas y concretas de resolución de problemas, en este caso las intervenciones textuales. Dicho de otro modo, involucra las capacidades interculturales (Byram, Nichols y Stevens, 2001) puestas en movimiento en la articulación de conocimiento y valores culturales. Desde esta perspectiva, la respuesta textual y la representación visual, como intervenciones textuales, captaron simultáneamente la comprensión cultural de los participantes en dos momentos: durante la lectura de un texto y durante la producción de otro al mismo tiempo. Producir una intervención requirió explotar un texto para reescribirlo desde una perspectiva

alternativa, la cual siempre fue complementaria o suplementaria, pero nunca idéntica al fragmento original. La creación que implica la lectura e intervención de los textos utilizados como disparador requirió necesariamente una exploración de la naturaleza híbrida, fluida, cambiante y dinámica de las voces presentes en ellos.

Por otra parte, el diseño de investigación en esta tesis permitió el descubrimiento de las cuestiones personales, sociales y otras que impactaron en la comprensión que estos participantes realizaron de otras culturas, en particular mediante los cuestionarios sobre la lectura en inglés y en español, el cuestionario personal, las tareas sobre el conocimiento previo con respecto al contenido de los textos seleccionados, los diarios de reflexión inmediata y las entrevistas individuales. Estos instrumentos de recolección de datos fueron particularmente útiles para la exploración simultánea de lo individual/personal y lo social/cultural (abordada en el capítulo 2). El capítulo 10, con el análisis en profundidad de Tess, ofrece instancias de ambas dimensiones.

Los participantes demostraron ser sólidos y consistentes en su exploración del lenguaje, de la cultura y de sí mismos. Mostraron, sobre todo en los diarios de reflexión inmediata, en las respuestas textuales, en las representaciones visuales y en las entrevistas, un espíritu de franca y abierta indagación en relación con la comprensión cultural (enunciado proposicional 4 en el capítulo 8 y enunciado proposicional 1 en el capítulo 9), incluso mucho después del cierre de la recolección de datos. Como ya he mencionado, aun cuando la recolección de datos se completó en el año 2009, algunos participantes ofrecieron voluntariamente reflexiones adicionales a lo largo de todo el año 2010. La base para este proceso de indagación residió en el espíritu de curiosidad desinteresada acerca del lenguaje y la cultura que el diseño de investigación fomentó globalmente (incluyendo los textos utilizados).

El hecho de que la reflexión estuviera ligada a contenido textual concreto y real ofreció a los participantes la posibilidad de poner en juego su conocimiento y experiencias para reconsiderar y repensar su realidad (enunciados proposicionales 1 y 2 en el capítulo 8). Los participantes desarrollaron habilidades para autoexaminarse, reveladas en su continua evaluación de sus procesos de pensamiento a la luz de sus propios procesos de comprensión cultural en este contexto (enunciados proposicionales 4 y 5 en el capítulo 8). Por ejemplo, ya he mostrado en dicho capítulo que en su diario de reflexión inmediata

sobre el fragmento de los navajos, específicamente en relación con el episodio del lavado de los platos, Yanina recordó una experiencia personal que la llevó a reflexionar acerca de la relatividad de lo que puede ser considerado, dependiendo de la ocasión, como una conducta cortés o descortés, tanto de ella misma como de otros. Otro ejemplo lo constituye la conciencia de Tess de haber percibido sólo el aspecto negativo de los navajos (capítulo 10).

Mediante la conciencia que el estudio en general fomentara, los lectores pudieron acceder a los aspectos, tácitos y determinados por el contexto, de sus experiencias de lectura conectadas con lo cultural, a sus hábitos inconscientes y automáticos de lectura, a significados ocultos y supuestos implícitos en cuanto al contenido textual específico, a las normas implícitas que gobiernan la comprensión cultural en cada individuo, a sus motivaciones invisibles e inasequibles, etc. (enunciado proposicional 2 en el capítulo 9). Tanto los cuestionarios sobre la lectura en español y en inglés como los referidos a los textos (que indagaron sobre aspectos específicos de la comprensión de cada fragmento) fueron instrumentos de investigación particularmente útiles en este sentido. Además, al reflexionar sobre tales aspectos y registrar sus reflexiones sobre el papel (por escrito) en sus respuestas textuales y representaciones visuales, los participantes obtuvieron mayor claridad acerca de los propios valores y creencias que ellos mismos pusieron en práctica tanto en la lectura como en su conocimiento tácito sobre la comprensión cultural. Considerando que la conciencia sobre aspectos tales como áreas posibles de exploración, preguntas, ausencias significativas y parámetros recurrentes en la comprensión cultural es generalmente holística, no intencionada e incidental, es importante la claridad en estos aspectos, como lo ha revelado esta investigación (enunciado proposicional 6 en el capítulo 9).

Al ser confrontados por ciertos tópicos en los textos, los participantes los hallaron atractivos (enunciados proposicionales 3 y 5 en el capítulo 9). La respuesta textual y la representación visual constituyeron un esfuerzo privado, una acción personal profundamente motivadora, un vehículo para la expresión propia, para investigar lo cultural mediante el análisis, la reflexión y la introspección. Las entrevistas se centraron en cada participante como persona, involucraron completamente a estos lectores (sentido de identidad, intereses, creencias, valores, conductas, acciones, etc.) y condujeron a la identificación de los temas relevantes de cada individuo en relación con lo cultural. Por

ejemplo, algunos lectores revelaron su interés en los contrastes retratados en el texto en español (vida rural-vida urbana; riqueza-pobreza; alegría-tristeza; etc.) en tanto que otros se concentraron en su contenido religioso o en la propia celebración navideña. Las áreas de interés en *Cat's Eye* fueron el choque de culturas (la estadounidense-canadiense, la hindú y la cultura propia de los lectores), el discurso científico (biología), Elaine o Banerji y sus respectivas culturas, el pavo, y los diferentes contrastes (animales-seres humanos, capitalismo-naturaleza, artificialidad-naturalidad). En *Desert Wife*, los lectores también centraron su atención en los contrastes (reserva indígena-civilización, idioma inglés-idioma de los navajos, suciedad-limpieza, cultura estándar-cultura primitiva, etc.), en el choque de culturas (la de los navajos, la de San Chee y la propia de los participantes), o en los vínculos comunes entre las culturas retratadas, entre otras áreas de interés y consiguiente exploración. En este sentido, este estudio ofreció una mirada de la realidad de estos participantes en lo concerniente a la comprensión cultural en la lectura en ILE. He profundizado acerca de estos aspectos en el capítulo 9.

11.6.1.1. El poder de la escritura y de la palabra

La escritura generada por todos los instrumentos escritos en este diseño de investigación fue constante y lo bastante extensa como para evitar el tratamiento superficial de los temas. Es posible que la conciencia cultural se hubiese revelado de todos modos, prescindiendo de las tareas escritas, pero poner tal conciencia por escrito la tornó muy evidente. Tanto la escritura en estas tareas como la oralidad en las entrevistas implicaron un proceso de exploración del pensamiento, pensamiento que estos lectores descubrieron precisamente al ponerlo en palabras o por escrito. Embarcarse en un análisis crítico (escrito y oral) de sus propias creencias les facilitó el acceso a las mismas. El acto de escribir y hablar, al exteriorizar pensamientos, permitió a los lectores contemplar, clarificar, reconsiderar y revisar esos pensamientos (por ejemplo, enunciado proposicional 3 y 4 en el capítulo 9). Escribir y hablar sobre el contenido textual facilitó la interacción con el pensamiento: los participantes manipularon ideas, exploraron, opusieron, establecieron conexiones entre proposiciones, etc. Escribir y hablar con respecto a lo cultural constituyó un proceso de descubrimiento, puesto que la escritura y la palabra en sí mismas motivaron y estimularon el surgimiento de ideas. Poner las ideas por escrito en un papel hizo que los lectores quisiesen reflexionar más sobre ellas (enunciados proposicionales 3 y 4 en el capítulo 9), y el propio acto físico de escritura creó ejemplos concretos en los que hacer hincapié más

tarde en las entrevistas (enunciado proposicional 5 en el capítulo 9). La escritura aquí fue generadora, por cuanto condujo al descubrimiento de nuevas ideas, que fueron a su vez exploradas en las entrevistas. Estos lectores se embarcaron en escritura y oralidad expresivas, basadas en su experiencia, mediante la reflexión de temas generados por ellos mismos (enunciado proposicional 1 en el capítulo 8). En la medida en que las tareas de respuesta textual y representación visual, el diario de reflexión inmediata y las entrevistas abrieron una investigación genuina sobre esos temas, los lectores descubrieron intereses ocultos y revelaron anécdotas, valores y creencias personales (enunciado proposicional 2 en el capítulo 8 y enunciado proposicional 4 en el capítulo 9).

En conjunto, los instrumentos de recolección de datos contribuyeron a la articulación de emociones y pensamientos complejos. El acto de escribir y hablar sobre lo que leían y sobre el proceso de comprensión cultural condujo a los participantes a experimentar cambios sutiles en sus anteriores puntos de vista (por ejemplo los *momentos eureka* descritos en el enunciado proposicional 4 en el capítulo 9). Durante las entrevistas, los participantes contextualizaron sus puntos de vista y utilizaron esta comprensión para llegar más lejos en su exploración. Las entrevistas revelaron claramente la importancia del contexto situacional y social en la comprensión cultural. La combinación de reflexión, análisis, y escribir y hablar sobre la lectura permitió a los participantes contemplar sus pensamientos, valores e ideas de maneras nuevas.

11.6.1.2. Reflexión y pensamiento crítico

Los diarios de reflexión inmediata, las respuestas textuales, las representaciones visuales y las entrevistas constituyeron excelentes terrenos para la indagación y la reflexión. El valor de estos instrumentos, a la vez introspectivos y retrospectivos, residió en la actitud que promovieron en los participantes, quienes, hallando un tema de su interés, reflexionaron al respecto y se apropiaron del mismo (enunciado proposicional 5 en el capítulo 9). La reflexión impactó sobre la vida de estos lectores, produciendo muchas veces cambios en su pensamiento (enunciado proposicional 3 en el capítulo 8).

Los instrumentos de recolección de datos eran detallados, en el sentido de que la exploración comenzó en el punto más relevante a las necesidades e intereses de estos lectores (enunciado proposicional 1 en el capítulo 8). Todas las tareas escritas y todas las

entrevistas basadas en los tres textos fueron variadas y profundas y ofrecieron oportunidad para la diferenciación, puesto que captaron los parámetros de comprensión de lo cultural, de carácter único para cada lector (enunciado proposicional 5 en el capítulo 8). El pensamiento se tornó visible. El pensamiento reflexivo implicó un esfuerzo consciente por parte de los lectores para reflexionar sobre lo que sabían y pensaban. La profundidad de los diarios de reflexión inmediata, de las respuestas textuales, de las representaciones visuales y de las entrevistas reveló que estos participantes fueron, de hecho, capaces de tal análisis y reflexión crítica (enunciado proposicional 3 en el capítulo 8).

Este estudio desafió a los participantes a analizar y reflexionar sobre los modos en que se habían formado sus valores y supuestos en relación con la comprensión cultural. Mediante la conciencia de sus valores y actitudes, obtuvieron además control consciente sobre sus interpretaciones subjetivas y estuvieron en condiciones de ver sus propias creencias y conductas en perspectiva (enunciados proposicionales 1 y 2 en el capítulo 8). Al cuestionar sus valores descubrieron otros puntos de vista y adoptaron una posición de evaluación hacia sus propias perspectivas y prácticas culturales, evidenciando así su capacidad de pensamiento crítico al compartir diferentes puntos de vista. Mediante la observación, la reflexión y el análisis crítico, estos lectores descubrieron, analizaron y criticaron sus propias perspectivas con respecto al contenido textual y también las perspectivas de los otros (en este caso las de los personajes) (enunciados proposicionales 3 y 4 en el capítulo 8).

11.6.1.3. Instrumentos de investigación: importancia global

Este estudio se concentró en perspectivas *insider* en una investigación intensiva de la comprensión cultural en la lectura en ILE en este contexto. Los participantes eran *insiders* y expertos, en un abordaje desde adentro hacia afuera, por cuanto revelaron su comprensión de lo cultural mediante el descubrimiento, la información y la revelación sobre sí mismos. Al colocar las respuestas y percepciones de los lectores hacia lo cultural como centro en la investigación, este estudio reveló sus complejas concepciones con respecto a la comprensión cultural y mostró cuánto había para aprender sobre sus visiones subjetivas acerca de sus propias acciones, pensamientos y estrategias en relación con la dimensión cultural de la lectura. Es posible especular que, en este sentido, este estudio tendrá efectos duraderos para estos participantes. Sin embargo, el efecto que los

participantes pudieran experimentar a causa de su inmersión en esta investigación es una cuestión que escapa a lo que puede abordarse aquí.

La lectura se reveló a partir de muchas perspectivas variadas que incluyeron la personalidad, la conducta, la influencia de otros y sobre otros, las actitudes explícitas e implícitas o supuestas, etc. Cada respuesta textual, cada representación visual, cada diario de reflexión inmediata, cada entrevista contó una historia diferente y ofreció perspectivas acerca del modo en que cada lector había abordado lo cultural en la lectura de estos textos literarios narrativos, en tanto que las creencias, los recuerdos, los valores y los supuestos culturales surgieron en un retrato integrado.

11.6.2. Medidas de análisis de los datos

En lo que respecta al análisis de datos, el empleo, como medida de análisis, de comportamientos de lectura en relación con el contenido cultural de los textos (es decir, las modificaciones textuales producidas por los participantes en su respuesta a lo cultural en los fragmentos), es algo que no se ha observado en la bibliografía. En este estudio, se propuso una lista exhaustiva de dieciséis comportamientos de lectura para ser observados (capítulo 6), en tanto que en la bibliografía analizada, sólo predominan entre dos y cinco comportamientos de lectura. La lista que se presenta aquí no sólo es más abarcadora, sino que además está exclusivamente conectada con comportamientos de lectura relacionados con la dimensión *cultural* de la lectura. De una manera similar, la atención en unidades de ideas *culturales* significativas como medidas de análisis es también algo original. Como ya he explicado en el capítulo 6, los estudios anteriores han cuantificado *todas* las unidades de ideas (previamente identificadas en los textos utilizados como disparador) presentes en los protocolos de recuerdo de los lectores. Por el contrario, en este estudio el énfasis se ubicó exclusivamente sobre las unidades de ideas *culturales*.

Este diseño de investigación ha resaltado la interacción e interrelaciones entre los instrumentos de recolección de datos y las medidas de análisis, como se ha descrito y ejemplificado en el capítulo 7, los capítulos 8 y 9 de resultados y el capítulo 10 con el análisis de un participante en profundidad. Esta interacción ha contribuido a romper con la polaridad producto-proceso y a explorar el *durante* y el *después* de la lectura. He propuesto

que la confusa y deficiente distinción producto-proceso, cantidad-calidad, generalizada en todos los estudios analizados en el capítulo 3, puede en realidad ser superada por una noción de niveles de comprensión tal como se describen en el *Modelo de Comprensión Cultural* (capítulo 4). Más aún, he argumentado que es posible acomodar las dimensiones cuantitativa y cualitativa de análisis dentro de este modelo. En el capítulo 7, con la descripción del proceso de análisis de los datos, he ilustrado cómo he llevado a cabo ambos análisis de manera integrada dentro del modelo en lugar de realizarlo por etapas aisladas e independientes. He demostrado en dicho capítulo que cantidad y calidad (unidades de ideas culturales y comportamientos de lectura relacionados con aspectos culturales) pueden interrelacionarse exitosamente en cada uno de los niveles del modelo, así como entre dichos niveles, con mayor o menor fuerza.

Una contribución metodológica importante de esta tesis, por tanto, es que en la fase de análisis de datos, el producto (en forma de la cuantificación de las unidades de ideas culturales) y el proceso (en forma de los tipos de comportamientos asumidos por los participantes en la lectura y en la escritura de las tareas requeridas) surgieron juntos en un *proceso integrado* de análisis de los datos. Esto es, los análisis se llevaron a cabo de forma integrada y simultánea en lugar de realizarse de manera discreta, por etapas y en forma sucesiva (es decir, una medida de análisis a la vez).

11.7. Investigación futura

Esta tesis ha mostrado de qué manera el *Modelo de Comprensión Cultural* puede ser utilizado para investigar, analizar y describir los procesos de comprensión cultural de los lectores en ILE en un contexto específico. Algunas áreas de interés acerca de las que podría ser útil llevar a cabo investigaciones adicionales podrían incluir el estudio de la adecuación y/o relevancia de este modelo en diferentes contextos de lectura más allá de la lectura en ILE, y su posible empleo como herramienta apropiada para la evaluación de la comprensión cultural en la lectura (en ILE).

Una línea de investigación futura en conexión con los instrumentos aquí empleados se relaciona con la investigación acerca de la utilización de las tareas de respuesta textual y de representación visual para la enseñanza. Señalo tres aspectos específicos posibles, aunque podrían existir otros. Uno se refiere a la dimensión cultural de la lectura en ILE. A este

respecto, la representación visual en particular podría convertirse en una herramienta adecuada para la enseñanza de las dimensiones imaginativa y emocional de la comprensión cultural a través de la lectura.

Otro aspecto se relaciona con una conclusión que he explorado anteriormente, concretamente la de que escribir y hablar con respecto a lo cultural en la lectura constituyó un proceso de descubrimiento, puesto que la escritura y la oralidad en sí mismas motivaron perspectivas y estimularon el surgimiento de ideas. Sugiero que el centro de futuras investigaciones a este respecto podría residir en las interconexiones entre la lectura, la escritura, la oralidad y el pensamiento. Permítaseme en este momento citar a Widdowson (1980: 242): “Nuestro objetivo debe ser desarrollar en los alumnos una capacidad para el empleo del lenguaje tanto para pensar como para actuar, a fin de que puedan explotar su potencial de significado en el discurso. No se trata simplemente de aprender a expresar un conjunto de nociones o a llevar a cabo un conjunto de actos ilocucionarios. Se trata, ante todo, de (...) reconciliar las funciones conceptuales y comunicativas en el proceso del discurso.” Si se está de acuerdo con Widdowson, como yo lo estoy, entonces es posible que la respuesta textual y la representación visual contribuyan a esta reconciliación o integración de dichas funciones.

Por último, dada la centralidad de la criticidad y reflexividad en la comprensión cultural tal como fueron reveladas en este estudio, tanto como un modo predominante de abordar lo cultural en la lectura así como una función de esta investigación en particular, sería interesante investigar la posibilidad y el modo de incluir estas tareas (respuesta textual y representación visual) como parte de proyectos de investigación-acción en países desfavorecidos, en desarrollo o del tercer mundo como Argentina. En estos contextos, más allá de escuchar las voces de otros a través de la lectura, es importante estar en condiciones de hacer oír la voz propia, y crítica, con respecto a lo que se lee. Las tareas de respuesta propuestas y empleadas en este estudio pueden resultar instrumentos adecuados para investigar la enseñanza y el aprendizaje del desarrollo de una voz crítica en la lectura.

11.8. La perspectiva del investigador

Me gustaría concluir esta tesis reflexionando sobre dos aspectos que trascienden los resultados de este estudio *per se* y, por tanto, también la comprensión cultural en la lectura

en ILE. Uno de estos aspectos está relacionado con la naturaleza dinámica y procesal (procedimental) de esta investigación desde el punto de vista de su concepción e implementación; el otro aspecto tiene que ver con mi propio proceso de crecimiento como investigadora, generado por este emprendimiento. En mi experiencia específica con esta tesis, ambos aspectos estuvieron entrelazados e interrelacionados y fueron dependientes uno del otro, en un proceso que describo a continuación.

11.8.1. La investigación y mi crecimiento como investigadora: fluidez, dinamismo y procesos

De la propuesta de investigación que enviara inicialmente para su admisión en este programa, Doctorado en Ciencias de la Educación, sólo permanece en esta tesis una mínima base fragmentada. Me doy cuenta, tras completar este proyecto, que el desarrollo del proceso de investigación, en todas y cada una de sus etapas, fue un misterio que se reveló únicamente cuando tuvo lugar, y sólo en la medida en que ocurrió. He incluido la documentación de este proceso en diferentes puntos de esta tesis, aunque más adelante, en la subsección sobre exotismo cultural, presento un ejemplo ampliado. El fundamento para esta documentación puede encontrarse en Freeman et al. (2007: 26) cuando afirman que “una fuente clave de los criterios de evidencia y calidad a lo largo de la historia del método científico y su aplicación en la investigación cualitativa ha sido, por tanto, la documentación sistemática y cuidadosa de todos los procedimientos - *una descripción de la práctica*” (énfasis de los autores). Por otra parte, esta documentación testifica acerca del carácter único de esta tesis, lo cual es coherente con la afirmación de Carter (2008: 368) de que “una tesis debe reflejar su propio camino.”

Me embarqué en este desafío catorce años después de completar mi *Master of Arts* en la Universidad de Essex. Aunque prefiero creer que este lapso de tiempo debe haber contribuido (o al menos debería haberlo hecho) de alguna manera a la ejecución y finalización de este proyecto, en particular mediante los antecedentes de esta tesis (tanto investigaciones previas como publicaciones), el proceso de llevar a cabo este estudio ha iluminado mi comprensión de maneras inimaginables acerca de lo que implica investigar. Específicamente, lo que implica investigar en un contexto en el cual los recursos financieros son escasos, donde abundan las regulaciones no regidas por el sentido común pero con las que hay que cumplir, y donde cuesta mucho hallar académicos y expertos

reconocidos en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera que compartan su tiempo y su conocimiento. Esta tesis me ha abierto a diferentes maneras de concebir la investigación, a modos alternativos de investigar y a formas que yo desconocía para compartir mis resultados con la comunidad de investigadores, y constituye en sí misma un ejemplo de estos tres aspectos. En este sentido esta tesis me ha permitido crecer como investigadora y ha revelado lo que Morse et al. (2002: 17) llaman “sensibilidad del investigador,” es decir, “la creatividad, sensibilidad, flexibilidad y talento del investigador” para la investigación cualitativa.

Me identifico especialmente con Miles y Huberman (2002: 394) cuando afirman: “Creemos que los callejones sin salida, los estancamientos y los laberintos metodológicos no necesariamente resultan de la incapacidad del investigador; derivan, más bien, de los propios datos cualitativos. Al igual que los fenómenos que reflejan, estos datos suelen ser complejos y ambiguos, contradictorios en ocasiones. Llevar a cabo análisis cualitativos implica convivir con tales complejidades y ambigüedades el mayor tiempo posible, aceptándolas y transmitiendo las conclusiones al lector de un modo que clarifique y profundice la comprensión.” Tengo la esperanza de que el lector encuentre que esta tesis constituye un ejemplo de este proceso.

11.8.2. Distancia cultural: un ejemplo de “sensibilidad del investigador”

Permítaseme ilustrar las reflexiones anteriores con una descripción de lo que sucedió durante el proceso de investigación en relación con la exploración del tema de la distancia cultural en este estudio.

Al comienzo, el término *distancia cultural* (*cultural remoteness*) pareció constituir una manera útil de representar un contraste entre las afiliaciones culturales de un lector y las de aquéllos sobre los que este lector leía, en este caso los miembros de otras culturas como se reflejan en los fragmentos seleccionados. Este término se me presentó luego de una revisión inicial de la bibliografía que reveló el empleo de expresiones como *texto nativo* y *extranjero*, *familiaridad* y *extrañeza cultural*, y *visibilidad e invisibilidad cultural*, entre otras (informadas en el capítulo 2). Concebí esta noción con la idea de que podría representar grados de familiaridad y extrañeza cultural a lo largo de un continuo. Con esta

perspectiva en mente, hasta julio de 2010 la pregunta de investigación incluía una pregunta subordinada, enmarcada en torno a la distancia cultural, y expresada en estos términos:

¿Qué procesos, técnicas y estrategias utilizan los lectores en ILE en Argentina para abordar el contenido cultural de textos literarios narrativos durante y después de la lectura de los mismos?

Y además:

Difieren estos procesos, técnicas y estrategias según la distancia cultural de un texto?

Considerando esta pregunta subordinada, al comienzo de este estudio inicié una búsqueda del término *cultural remoteness* (distancia cultural) empleando los buscadores más populares de Internet (Google, Bing, Yahoo), combinando las palabras “*culture*” y “*remoteness*” con “*anthropology*” (antropología), “*language*” (lenguaje), “*teaching*” (enseñanza) y “*education*” (educación). Aparecieron muchos artículos, pero ninguno de ellos empleaba estos términos en forma académica. El término *distancia (remoteness)* nunca se definía ni se explicaba. Por otra parte, no se hallaron artículos relevantes con la frase *distancia cultural* en conjunto. Además, también se rastreó la expresión *cultural remoteness* en el *British Education Index* mediante una búsqueda avanzada que combinó las palabras “*culture*” y “*remoteness*.” Hasta julio de 2010 no se habían encontrado artículos relevantes que emplearan la frase *cultural remoteness* como se la concibe a los fines de esta tesis. Esta búsqueda ha sido incesante desde el comienzo de esta investigación, en diciembre de 2008.

De manera simultánea, estimulada en parte por la escasez de resultados con respecto a la *distancia cultural*, llevé a cabo otra búsqueda en relación con los términos *exotic* y *exoticism* (*exótico / exotismo*) en el área de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) y de la literatura. Considerando el énfasis en lo diferente, atractivo y extraño en el nivel 1 del *Modelo de Comprensión Cultural* (capítulo 4), pensé que esta búsqueda produciría resultados positivos. Sin embargo, la búsqueda reveló que lo más cercano a los fines de esta tesis que pudo encontrarse fueron ambos términos vinculados a la crítica literaria y al modernismo literario (por ejemplo, Maras, 2001). Desde luego, figuraron empleos no académicos de los términos (por ejemplo en el caso de Bermejo Mora, 2007) y resultados relacionados con otras áreas tales como la geografía, los estudios urbanos y el turismo (Chang, 2000; Kim, 2002; Travel Research Bookshelf, 1992), entre otras, donde la noción de *exotismo cultural (cultural exoticism)* era recurrente. Esta noción, vinculada en

estas áreas a las dimensiones racial, étnica y cultural, quizás podría resultar útil en investigaciones futuras sobre la comprensión cultural en la lectura en ILE. Sin embargo, permítaseme anticipar que abandoné esta búsqueda por las razones que explicaré más adelante.

Dentro del campo de la literatura, puede resultar útil ofrecer una muestra de las consideraciones que tuve en cuenta mientras realizaba esta búsqueda. Para evaluar la adecuación de la noción de *exotismo* a los fines de esta tesis, necesité primero definir el término. Comencé con García Caro (2009: 57-58), quien definió el exotismo de la siguiente manera: “El exotismo constituye el ideologema principal en la maquinaria epistémica que perpetúa la radical otredad (léase inhumanidad) del no europeo y la base cultural/pseudos-científica de lo que Aníbal Quijano ha denominado la colonialidad del poder.” Dentro del discurso del colonialismo y de los estudios post-coloniales, Huggan (2003), Santaolalla (2000) y otros se refirieron de manera similar al exotismo en este campo específico.

Jones (2007) definió el exotismo literario como "la presentación de una cultura para el consumo de otra," concebido como un modo de promover el diálogo cultural. El factor clave de este punto de vista es cuán lejos se arriesgará un escritor (o un viajero) a llevar su perspectiva, perspectiva que será distante de la suya propia. Jones cita a Todorov, que sugirió el empleo del vocablo “exótico” para explicar la deformación por la cual un observador de un fenómeno específico sacrifica la descripción de una realidad a cambio de la formulación de un ideal, y propuso tres niveles de exotismo: etnocentrismo, primitivismo y humanismo. En esta visión, el objetivo del exotista dentro del humanismo es liberar los supuestos culturales propios, hallar un fundamento racional de juicio y aplicarlo a la propia cultura tan fácilmente como se lo aplicaría a las culturas de otros. Hallé similitudes promisorias entre esta visión y algunas de las bases clave de la comprensión intercultural tal como se la describe en el capítulo 2, y más específicamente en el capítulo 4 sobre el *Modelo de Comprensión Cultural*.

Sin embargo, Porter (2008) se refirió a la dificultad para poner en práctica el humanismo en los términos antes mencionados: “¿Cómo interpretan los personajes y el narrador al Otro y su cultura –correcta o erróneamente, con actitudes de buena o mala adaptación? Para los estudios culturales comparativos, la conclusión se asemeja al principio de

indeterminación o duda de Heisenberg. Podemos observar sólo porque lo que lo que puede verse ha estado contaminado desde siempre; incluso cuando no es así, los ‘primitivos’ demuestran ser agentes conscientes que pueden planear y mentir. Organizan su mundo como nosotros el nuestro, en torno al principio de territorialidad. Nuestro énfasis en cándidos puntos de vista no exculpa a las sociedades industrializadas; por el contrario, revela una permanente base de presunta superioridad subyacente a nuestras intermitentes aventuras de consumo y explotación en el extranjero.” Esta línea de pensamiento está vinculada con el abordaje basado en la idea de civilización de Sen (2006), a que me refiero más adelante en esta sección.

En medio de esta búsqueda, se me hizo claro que la visión del Otro como exótico, típica del nivel 1 en el *Modelo de Comprensión Cultural* (capítulo 4), estaba estrechamente ligada a la noción de identidad a que esta tesis adhiere (capítulo 2). Considerando que las identificaciones personales y sociales surgen de procesos de identificación y diferenciación en contextos históricos específicos y dentro de relaciones sociales contextualizadas, no es posible definir un “nosotros” sin un “ellos” en quienes proyectar sistemas de similitudes y diferencias (capítulo 2). Dentro del discurso post-colonial, la producción de la diferencia es constitutiva de todas las relaciones de desigualdad, puesto que la identidad se construye en el seno de relaciones específicas de poder. El exotismo resultó precisamente del proceso de descolonización, cuando las que habían sido colonias comenzaron a demandar un tratamiento diferente por parte de Europa.

En este punto, la complejidad de este debate se me hizo evidente y preocupante. Decidí abandonar esta línea de pensamiento porque la hallé contextualizada en un área que excedía los alcances de esta tesis y también mi área de conocimiento. No obstante, algo había quedado claro: la inadecuación y la dificultad para juzgar o clasificar los textos utilizados como disparador en esta investigación como más o menos exóticos, es decir, en términos de grados de exotismo. Aun cuando quizás fuese posible afirmar, por ejemplo, que ciertos personajes o situaciones en los textos “se presentan como más o menos exóticos,” todavía permanecería la dificultad con respecto a la definición del término *exótico*.

He decidido narrar aquí este pequeño escollo (uno entre los tantos que tuvieron lugar a lo largo del proceso de investigación) porque esta cuestión del exotismo sirve para ilustrar

“los callejones sin salida, los estancamientos y los laberintos” (Miles y Huberman, 2002: 394) con que me enfrenté al llevar a cabo esta investigación.

En este punto, es importante resaltar que esta búsqueda reafirmó incidentalmente una observación que hice en el capítulo 2 con respecto a la dificultad terminológica en el área de la comprensión cultural, la cual se centró básicamente en la vaguedad y la falta de especificidad en el empleo, en la bibliografía, de términos ampliamente aceptados. Además, tras esta breve inspección del término *exótico* en cuanto podía ser relevante a este estudio y tras mi conclusión de abandonarlo por resultar inadecuado a los fines de esta tesis, me pareció, luego de completar esta investigación, que la distinción entre texto “nativo” y “extranjero” propuesta por Kirch (1973: 343) y Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979: 10) hace más de treinta años podía ser, después de todo, digna de reconsiderarse. En el capítulo 2, mi intención fue mostrar la vaguedad y la falta de rigor en el empleo de ciertos términos en la bibliografía. Ofrecí como evidencia a este respecto la extendida falta de especificidad en el uso, por parte de investigadores y teóricos, de expresiones como “cultura,” “elemento cultural,” “comprensión cultural,” “cultura nativa/extranjera,” “texto nativo/extranjero,” etc. Sugerí que podía ser apropiado referirse a *lo cultural* antes que a la *cultura*. Ahora, retrospectivamente, aunque sigo estando de acuerdo con esta distinción, creo que la expresión “texto extranjero,” generalizada en los numerosos estudios revisados en el capítulo 3 (a los que puedo agregar ahora Huifen y Chen, 2006, 2007, 2008), podría ser, después de todo, adecuada. En el sentido que aquí se propone, *extranjero* (*foreign*) tendría alguno de los significados listados a continuación:

- 1: situado fuera de un lugar o país; en particular: situado fuera del país propio
- 2: nacido en, perteneciente a, o característico de un lugar o país diferente del que se toma en consideración
- 3: relacionado con o relativo a otras naciones

(“foreign” en *Merriam-Webster Online Dictionary*. Último acceso el 14 de diciembre de 2010, de <http://www.merriam-webster.com/dictionary/foreign>)

De las definiciones proporcionadas por el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) para *extraño/a*, las que listo a continuación pueden resultar apropiadas.

1. adj. De nación, familia o profesión distinta de la que se nombra o sobreentiende, en contraposición a propio.
2. adj. Raro, singular.

(“extraño/a” en DRAE. Último acceso el 14 de diciembre de 2010, de <http://buscon.rae.es/draeI/>)

Para *extranjero/a*, las siguientes se presentan como pertinentes.

1. adj. Que es o viene de país de otra soberanía.
2. adj. Natural de una nación con respecto a los naturales de cualquier otra.

(“extranjero/a” en DRAE. Último acceso el 14 de diciembre de 2010, de <http://buscon.rae.es/draeI/>)

En síntesis, esta reflexión muestra dos aspectos importantes. Uno tiene que ver con el carácter procesal (procedimental), fluido y dinámico del proceso de investigación (reflejado en esta sección), tal como lo experimenté en este estudio. A lo largo de la investigación se clarificaron y repensaron concepciones constantemente, de una manera más cíclica que lineal, en un proceso que no estuvo completo hasta que finalizó el proyecto. El hecho de que la cuestión terminológica no haya concluido junto con el marco teórico y con el análisis de la bibliografía sino sólo al final de la investigación, y de un modo que está lejos de ser concluyente, ofrece evidencia en este sentido. Esto implica, además y de manera incidental, que tanto el marco teórico como el análisis de la bibliografía han sido permanentemente reexaminados hasta el final del proceso de investigación. En general, el carácter procesal, fluido y dinámico, que fue un rasgo del proceso de análisis de los datos (descrito en el capítulo 7), fue común a todos los pasos y etapas del proceso de investigación, tales como la construcción del marco teórico o la revisión de la bibliografía, como se revela en esta sección.

Otro aspecto significativo es que la complejidad del debate sobre la terminología se ha constituido simultáneamente en una de las dimensiones cruciales de exploración de esta tesis y en una de sus contribuciones, justamente al identificar la oscuridad y la vaguedad de la terminología disponible (y su consiguiente complejidad) y al sugerir alternativas viables. Sin embargo, lo puntualizado en el párrafo anterior indica que esta tesis precisa ser vista como la continuación de un debate en constante evolución.

En medio de lo ya expuesto, dado que los resultados de las búsquedas de *distancia cultural* (*cultural remoteness*) se volvían sistemáticamente fútiles, decidí emprender al mismo tiempo una indagación de la noción desde un punto de vista teórico. En este proceso, se

reveló una serie de matices de significado, inapropiados e interrelacionados, que el concepto podría implicar, matices que incidían directamente sobre el fundamento teórico de esta tesis. A fin de ilustrar la dificultad teórica y conceptual enraizada en el término *remoteness* y la consiguiente inadecuación de su adopción en un estudio en el que las afiliaciones de identidad juegan un rol importante, consideré el trabajo sobre identidad y diversidad del científico social Amartya Sen.

Para empezar, el concepto de *distancia (remoteness)* podría traer aparejada la idea de “un sistema de clasificación supuestamente dominante -en términos de religión, o comunidad, o cultura, o nación, o civilización-” (Sen, 2006: 13) que se ve como diferente del propio, y puede estar distante en tiempo y espacio. Desde esta perspectiva, consideré que el término *distancia cultural (cultural remoteness)* simplificaba las muchas y diferentes afiliaciones que los individuos asumen (y que constituyen sus identidades culturales plurales, como he discutido en el capítulo 2), y las reducía a una descripción central y monolítica en términos de afiliaciones religiosas, nacionales o de cualquier otro tipo.

Comprendí que lo que Sen denomina afiliaciones se explora en esta tesis bajo la noción de identificaciones sociales y grupales (Byram et al., 2009). En el capítulo 2 he argumentado que la identidad es importante en la comprensión cultural por cuanto es un aspecto del modo en que los seres humanos dan sentido al mundo y a sus experiencias en él, incluyendo las experiencias de lectura (Kramsch, 2003; McCarthy y Moje, 2002; Norton Peirce, 1995; Norton, 2000). Dado que las identidades son múltiples, híbridas, complejas, fluidas y contradictorias (Chen, 2005; Coetzee-Van Rooy, 2002; Dlaska, 2003; Starkey, 2007), siempre resulta posible asumir más de una de estas identidades en cada experiencia de lectura, o identidades diferentes en actos de lectura diferentes, dependiendo de las relaciones, interacciones e identificaciones personales en la vida de un lector sobre las que se decida hacer hincapié: “estas múltiples identificaciones nunca se activan todas simultáneamente. Por el contrario, el predominio subjetivo de cualquier identificación específica fluctúa y cambia de manera dinámica y fluida mientras el sujeto se mueve de contexto en contexto, según los contrastes específicos presentes en la situación y de acuerdo con las propias expectativas personales del individuo y sus motivaciones y necesidades dentro de esa situación” (Byram et al., 2009: 13). Consideré que esta cita constituía un factor importante en el argumento de que el término *distancia cultural* era, de

hecho, inapropiado en el marco de un estudio concebido con el fundamento teórico descrito en el capítulo 2.

Una exploración más detallada reveló que el término *distancia* conlleva una conexión geográfica con la noción de identidad, conexión que podría reforzar la noción de civilización como base de la formación de la identidad. Muchos estudios sociales sustentan sus análisis en un enfoque basado en la idea de civilización, que Sen (2006: 10) explica en estos términos: “Un uso notable de una singularidad imaginada puede encontrarse en la idea clasificatoria básica que sirve como basamento intelectual a la muy discutida teoría del ‘choque de civilizaciones,’ la cual ha sido desafiada recientemente, en particular siguiendo la publicación del influyente libro de Samuel Huntington *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. La dificultad que entraña este enfoque comienza con la idea de una categorización única, incluso antes de plantear la cuestión de un choque –o no-. Efectivamente, la teoría de un *choque* de civilizaciones es conceptualmente dependiente del poder dominante de una única *categorización* a lo largo de las llamadas líneas de civilización, el cual resulta seguir estrechamente divisiones religiosas a las que se presta particular atención. Huntington contrasta la civilización occidental con la ‘civilización islámica,’ la ‘civilización hindú,’ la ‘civilización budista,’ y así sucesivamente. Las supuestas confrontaciones de diferencias religiosas están incorporadas a una visión finamente tallada de una divisibilidad dominante y fosilizada (énfasis del autor).” Nótese la similitud e interconexión entre lo dicho por Sen aquí y la ya mencionada visión de Porter (2008) dentro de mi anterior debate sobre el exotismo.

En el capítulo 2 he argumentado que este estudio ha explorado la comprensión cultural con un diseño que la tornó posible en primera instancia, distanciándose de polaridades y divisiones binarias tales como superior e inferior, rica y pobre, occidental y oriental, blanco y negro, occidente y oriente -dicotomías que producen una visión idealizada, esencialista y estática del Otro- (Genestch, 2007; Kumaravadivelu, 1999). Como señala Sen en la cita anterior, el enfoque basado en la idea de civilización se ha apoyado en una categorización única “ignorando las diversidades dentro de cada civilización identificada y pasando por alto también las extensas interrelaciones entre diferentes civilizaciones” (Sen, 2006: 46). En este punto, mi línea de pensamiento fue que el término *distancia cultural* niega tanto las múltiples identificaciones ya mencionadas a que se refieren Byram et al. (2009) como las fluidas relaciones existentes entre ellas. De este modo, el término *distancia cultural* cae en

el confinamiento de las personas a categorías de civilización básicas por medio de divisiones binarias tentadoras. He argumentado reiteradamente en esta tesis que este estudio se distancia de estas dicotomías e identificaciones estáticas para acercarse a un “tercer espacio” (Chien-Hui Kuo, 2003: 234; Kramsch, 1993, 1998; Kramsch et al., 1996), “un espacio híbrido en el cual un escritor [o un lector] puede rehusarse tanto a ser él mismo como a ser Otro” (Genestch, 2007: 11).

Por último, consideré que el concepto de *distancia* trae consigo un sentido de inevitabilidad en cuanto a que la pertenencia a una determinada afiliación cultural niega la posibilidad de elegir la puesta en práctica de otras identificaciones sociales. En otras palabras, no alcanza a captar la auto-determinación, tanto en la formación y el desarrollo de la identidad como en las múltiples y simultáneas identificaciones sociales que los individuos pueden elegir poner en primer plano o dejar de lado en diferentes momentos. Sen postula la libertad de elección que permite a los individuos “cuestionar la adhesión automática a tradiciones pasadas” (Sen, 2006: 114, 2009) cuando se confrontan con otras culturas. Además, existen circunstancias imprevisibles que influyen sobre las elecciones que los individuos realizan, susceptibles de ser exploradas, dentro de una escala de opciones disponibles, en la comprensión de las identificaciones en conflicto que todos los individuos asumen – las cuales constituyen sus identidades fluidas -. Sen (2006: 19) lo expresa de esta forma: “una persona debe realizar elecciones –explícita o implícitamente- con respecto a la importancia relativa que se otorga, en un contexto particular, a diferentes lealtades y prioridades que pueden disputarse el predominio o la superioridad.”

Sobre la base de lo expuesto y tomando en consideración los principales resultados (capítulos 8 y 9) y las conclusiones de esta investigación (este capítulo), ancladas principalmente en las nociones de fluidez, flexibilidad, complejidad y carácter integral de la comprensión cultural en este contexto, concluí, como corolario adicional de este estudio, que el concepto de *distancia cultural* resultaba, de hecho, inadecuado a los fines de esta investigación, como asimismo en relación con el fundamento teórico que la sustenta. Mi argumento fue que el término *distancia cultural* entraba en conflicto con las ideas de fluidez, flexibilidad, complejidad y carácter integral de la comprensión cultural, porque apuntaba a la imposibilidad de captar tales nociones mediante un concepto que concebía la identidad como noción estática. Al escribir este capítulo, como es el caso, tras la finalización de este estudio, he comprendido y concluido que si existe algún mérito en la

investigación de la *distancia cultural* (lo cual queda pendiente de consideración), entonces debería ser evidente a esta altura que este estudio, concebido con un marco teórico como se exploró en el capítulo 2, no era, de hecho, adecuado para este fin.

Para finalizar, veo este racconto descriptivo y narrativo del largo proceso (casi tan extenso como el propio proceso de investigación, incluyendo la puesta por escrito de este reporte), por el cual consideré y abandoné la noción de distancia cultural a los fines de esta tesis (y al hacerlo, me concentré en la terminología como una de las áreas de exploración de este estudio) como un ejemplo, entre muchos otros, de la “sensibilidad del investigador” mencionada por Morse et al. (2002: 17). Este racconto evidencia, al mismo tiempo, algunas de las estrategias de verificación para la obtención de rigor en la investigación cualitativa mencionadas por dichos autores, tales como “coherencia metodológica” (Morse et al., 2002: 18) (coherencia entre la pregunta de investigación y los componentes del método, cuya falta motivaron mi abandono de la noción de *distancia cultural* y del empleo del término *exótico* en esta tesis), “pensar en términos teóricos” (las ideas que surgen de los datos posibilitan la aparición de nuevas ideas) y “desarrollo teórico” (es decir, moverse entre la dimensión micro de los datos y la perspectiva macro de la teoría y los fundamentos conceptuales).

10.9. Una observación final

“Toda indagación es parcial, y cada parcialidad tiene cuestiones de interés que revelar” (Widdowson, 2000: 23). Concluyo con el deseo de que en esta investigación se hayan revelado algunas cuestiones de interés.

CAPÍTULO 12

REFERENCIAS

Fuentes

Referencias

CAPÍTULO 12

REFERENCIAS

Fuentes

Atwood, M. (1998). *Cat's Eye*. Bantam, Anchor Books.

Faunce, H. (1961). *Desert Wife*. Lincoln, University of Nebraska Press.

Vasconcelos, J. M. de (1971). *Mi planta de naranja-lima*. Jofre Barroso, H. (traductora). Buenos Aires, El Ateneo.

Referencias

Abu-Rabia, S. (1996). Are we tolerant enough to read each other's culture? Evidence from three different social contexts. *Educational Psychology*, 16/4, 379-388.

Abu-Rabia, S. (1998). Social and cognitive factors influencing the reading comprehension of Arab students learning Hebrew as a second language in Israel. *Journal of research in Reading*, 21/3, 201-212.

Alba, J.W. y Hasher, L. (1983). Is memory schematic? *Psychological Bulletin*, 93, 203-231.

Alderson, J. C. y Urquhart, A. H. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. En Carrell, P. et al. (Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp.168-182). Cambridge, Cambridge University Press.

Allen, M. et al. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149-176.

Allington, R. (1994). The schools we have. The schools we need. *The Reading Teacher*, 48, 14-29.

Allington, D. y Swann, J. (2009). Researching literary reading as social practice. *Language and Literature*, 18, 219-230.

Allport, G. (1977). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Eudeba.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass., Addison-Wesley.

Allport, G. y Postman, L. (1966). The Basic Psychology of Rumour. En Maccoby, E. et al. (Eds.). *Readings in Social Psychology* (pp. 54-65). Londres, Methuen and Co Ltd.

Alptekin, C. y Alptekin, M. (1984). The Question of Culture: EFL Teaching in Non-English Speaking Countries. *ELT Journal*, 38/1, 14-20.

- Alred, G. y Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad. *Journal of multilingual and multicultural development*, 23, 339-352.
- Alred, G., Byram, M. y Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Alred, G., Byram, M. y Fleming, M. (2006). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Altieri, J. (1995). Multicultural literature and multiethnic readers: Examining aesthetic involvement and preferences for text. *Reading Psychology*, 16, 43-70.
- Anderson, R. (2004). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. En Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fifth edition* (pp. 594-606). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Anderson, R., Reynolds, R., Schallert, D. y Goetz, E. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14, 367-381.
- Anderson, R.C. y Pearson, P. (1984). A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension. En Pearson, P., Barr, R., Kamil, M. y Mosenthal, P. (Eds.). *Handbook of reading research* (pp.255-292). Nueva York, Longman.
- Anderson, R.C. (1977). The notion of schemata and the education enterprise: General discussion of the conference. En Anderson, R., Spiro, R. y Montague, W. (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Anstley, M. y Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: changing times, changing literacies*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- Archer, M. (1997). *Cultura y teoría social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Arizpe, E. (2001). 'Letting the story out': Visual encounters with Anthony Browne's *The Tunnel*. *READING*, 35, 115-119.
- Artelt, C. (2005). Cross-Cultural Approaches to measuring Motivation. *Educational Assessment*, 10, 231-255.
- Atkinson, D. (1999). TESOL and Culture. *TESOL Quarterly*, 33, 625-654.
- Atkinson, D. (2000). The Author Responds ... *TESOL Quarterly*, 34, 752-752.
- Aubrey, B. (2002). *Novels for Students*. The Gale Group.
- Baker, J. Jr. (1990). An ethnographic study of cultural influences on the responses on college freshmen to contemporary Appalachian short stories (Tesis doctoral, Virginia polytechnic Institute). *Dissertation Abstracts International*, 51, 1534A.
- Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En Byram, M. y Fleming, M. (Eds.). *Perspectivas*

interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía (pp. 82-102). Cambridge, Cambridge University Press.

Barroso, H.M.J. (1978). *Vida y saga de José Mauro de Vasconcelos*. Buenos Aires, Editorial El Ateneo.

Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge, Inglaterra, The University Press.

Beach, R. (1994). Students' resistance to engagement with multicultural literature. En Rogers, T. y Soter, A. (Eds.) *Reading across cultures: Teaching literature in a diverse society* (pp.69-94). Nueva York, Teachers College Press, Columbia University.

Bell, C. y Perfetti, C. (1994). Reading Skill: Some Adult Comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86, 244-255.

Benedict, R. (1935). *Patterns of Culture*. Londres, Routledge and Sons Ltd.

Bennett, J.M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. En Paige, M. (Ed.). *Education for the intercultural experience* (pp.109-135). Yarmouth, ME, Intercultural Press.

Bennett, M.J. (1998). Intercultural Communication: A Current Perspective. En Bennett, M.J. (Ed). *Basic concepts of intercultural communication: Selected Readings* (pp.1-34). Yarmouth, ME, Intercultural Press.

Bennett, J.M. (2009). Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective. En Deardorff, D. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp.121-140). California, Sage Publications, Inc.

Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Berg, C. (2003). The role of grounded theory and collaborative research. *Reading Research Quarterly*, 38, 105-111.

Bermejo Mora, E. (2007). China o el exotismo. Artículo publicado en el periódico digital *La Jornada*. UNAM, México, 11 Agosto 2007
<http://www.jornada.unam.mx/2007/08/11/index.php?section=mundo&article=026a1m>
Último acceso el 28 de diciembre de 2010

Bernhardt, E.B. (1991). *Reading development in a second language*. Norwood, NJ, Ablex.

Bernhardt, E. (2003). Challenges to reading research from a multilingual world. *Reading Research Quarterly*, 38, 112-117.

Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.

Bernhardt, E. y Kamil, M. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.

- Berry, J. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 361-371.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Londres, Routledge.
- Bhatia, A. (2008). Comment 1. *World Englishes*, 27, 268-269.
- Bisong, J. (1995). Language choice and cultural imperialism: a Nigerian perspective. *ELT Journal*, 49/2, 122-132.
- Bishop, W. (1999). *Ethnographic Writing Research. Writing it down, writing it up, and reading it*. Portsmouth, Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Blanco, O. (2000). *Cultura popular y cultura de masas: Conceptos, recorridos, polémicas. Primera edición*. Buenos Aires, Paidós.
- Bloom, H. (Ed.). (2000). *Margaret Atwood*. Modern Critical Views series, Nueva York, Chelsea House.
- Bolton, K. (2008). Comment 2. *World Englishes*, 27, 270-272.
- Borón, A. (2005). Un imperio en llamas. *Observatorio social de América Latina*, VI/ 18, 271-287 (edición impresa). Buenos Aires, CLACSO.
- Borón, A (2009). De la guerra infinita a la crisis infinita. Artículo original publicado el 13 de marzo de 2009. Traducido por Machetera, S. Campbell, C.Lewis Carroll y M. Talens. Disponible en Tlaxcala: <http://www.tlaxcala.es/pp.asp?reference=7302&lg=en>
Último acceso el 28 de diciembre de 2010.
- Borón, A. y Vlahusic, A. (2009). *El lado oscuro del imperio. La violación de los derechos humanos por los Estados Unidos*. Buenos Aires, Ediciones Luxemburg.
- Bower, G., Black, J. y Turner, T. (1994). Scripts in Memory for Text. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth edition* (pp. 538-581). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Boyle, O. y Peregoy, S. (1998). Literacy Scaffolds: Strategies for First- and Second-Language Readers and Writers. En Opitz, M. (Ed.) *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries* (pp.150-157). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Bransford, J. (2004). Schema Activation and Schema Acquisition: Comments on Richard C. Anderson's Remarks. En Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading. Fifth edition* (pp. 607-619). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Bransford, J. y Johnson, M. (1972). Contextual pre-requisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11, 717-726.

- Bransford, J. y Johnson, M. (1973). Considerations of some problems of comprehension. En Chase, W. (Ed.). *Visual Information Processing* (pp. 383-438). Nueva York, Academic Press.
- Brantmeier, C. (2003). The role of gender and strategy use in processing authentic written input at the intermediate level. *Hispania*, 86, 844-856.
- Brantmeier, C. (2004). Statistical procedures for research on L2 reading comprehension: An examination of ANOVA and regression Models. *Reading in a Foreign Language*, 16/2, 51-69.
- Brantmeier, C. (2005). Effects of reader's knowledge, text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish. *The Modern Language Journal*, 89/1, 37-53.
- Bredella, L. (2000). Literary Texts. En Byram, M. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp.375-382). Londres, Routledge.
- Bredella, L. (2003). For a Flexible Model of Intercultural Understanding. En Alred, G., Byram, M. y Fleming, M. (Eds.). *Intercultural Experience and Education* (pp. 31-49). Clevedon, Multilingual Matters.
- Briggs, P., Austin, S. y Underwood, G. (1984). The effects of sentence context in good and poor readers: A test of Stanovich's interactive-compensatory model. *Reading Research Quarterly*, XX, 54-61.
- Brown, H. D. (1986). Learning a Second Culture. En Valdes, J. (Ed). *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (pp. 33-47). Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Burgess, S., Hecht, S. y Lonigan, C. (2002). Relations of Home Literacy Environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Burkley, M. y Blanton, H. (2008). Endorsing a negative in-group stereotype as a self-protective strategy. Sacrificing the group to save the self. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 37-49.
- Burnett, C. y Gardner, J. (2006). The One Less Travelled By...: The experience of Chinese Students in a UK University. En Byram, M. y Feng, A. (Eds). *Living and Studying Abroad. Research and Practice* (pp. 64-91). Clevedon, Multilingual Matters.
- Burns, E. (1993). *A history of Brazil*. Nueva York, Columbia University Press.
- Burwitz Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. En Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (Eds.). *Developing intercultural competence in practice* (pp.29-43). Clevedon, Multilingual Matters.

Busch, K. (1994). Black Elk Speaks: College students respond: Reader response to multicultural literature (Tesis doctoral, University of Minnesota). *Dissertation Abstracts International*, 481A.

Byram, M. (1981). Language Teaching within a Framework. *Curriculum*, 2, 11-14.

Byram, M. (1984). Cultural Studies in Language Teaching. *Modern Languages*, 65, 204-212.

Byram, M. (1986). Cultural Studies in Foreign Language Teaching. *Language Teaching*, 19, 322-336.

Byram, M. (1988). Foreign Language Education and Cultural Studies. *Language, Culture and Curriculum*, 1, 15-31.

Byram, M. (1989a). Intercultural Education and Foreign Language Teaching. *World Studies Journal*, 7, 4-7.

Byram, M. (1989b). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (2000a). Intercultural Communicative Competence: the Challenge for Language Teacher Training. En Mountford, A. y Wadham-Smith, N. (Eds). *British Studies: Intercultural Perspectives* (pp. 95-102). Londres, Longman in association with the British Council.

Byram, M. (Ed.). (2000b). *Routledge Encyclopedia of Language Learning and Teaching*. Londres, Routledge.

Byram, M. (2001). Language teaching as a political action. En Bax, M. y Zwart, J. (Eds). *Reflections on Language and Language Learning. En honour of Arthur van Essen* (pp. 91-104). Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins Publishing Company.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language education to Education for Intercultural Citizenship*. LICE Series. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En Deardorff, D. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). California, Sage Publications, Inc.

Byram, M. (2010). Linguistic and cultural education for *Bildung* and citizenship. *Modern Language Journal*, 94, 318-321.

Byram, M. (en prensa). Researching the didactics of intercultural competence. En Blanchet, P. y Chardenet, P. (Eds.) *Guide de recherche en didactique des langues: une approche contextualisée*. Editions AUF/EAC.

- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Byram, M. y Grundy, P. (2002). Introduction: Context and culture in language teaching and learning. *Language, Culture, and Curriculum*, 15, 193-195.
- Byram, M. y Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., Méndez García, M.C. et al. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, Concepts and Theories*. Council of Europe, Language Policy Division. Último acceso el 28 de diciembre de 2010 en http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe, Language Policy Division.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byrnes, H. (2008). Articulating a foreign language sequence through content: A look at the culture standards. *Language Teaching*, 41, 103-118.
- Canagarajah, S. (1995). Review. *Language in Society*, 24, 590-594.
- Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2006). TESOL at Forty: What Are the Issues? *TESOL Quarterly*, 40, 9-34.
- Carmichael, L., Hogan, H.P. y Walter, A. (1932). An experimental study of the effect of language on visually perceived form. *Journal of Experimental Psychology*, 15, 73-86.
- Carrell, P. (1983a). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, 183-207.
- Carrell, P. (1983b). Background knowledge in second language comprehension. *Language Learning and Communication*, 2, 25-34.
- Carrell, P. (1984a). Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications. *Modern Language Journal*, 68, 332-343.
- Carrell, P. (1984b). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34, 87-112.

- Carrell, P. (1984c). The Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers. *TESOL Quarterly*, 18, 441-469.
- Carter, R. (2010). Issues in pedagogical stylistics: A coda. *Language and Literature*, 19, 115-122.
- Carter, S. (2008). Examining the doctoral thesis: a discussion. *Innovations in Education and Teaching International*, 45/4, 365-374.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires, Eudeba.
- Chang, T. (2000). Singapore's Little India: A Tourist Attraction as a Contested Landscape. *Urban Studies*, 37/2, 343-366.
- Chang, Y. (2006). On the use of the immediate recall task as a measure of second language reading comprehension. *Language Testing*, 23/4, 520-543.
- Chen, H. (2005). The rationale for critical pedagogy in facilitating cultural identity development. En Slater Stern, B. (Ed.). *Curriculum and Teaching Dialogue*, 7, 11-22. Information Age Publishing.
- Chen, Q. y Donin, J. (1997). Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge. *Modern Language Journal*, 81/2, 209-227.
- Chihara, T., Sakurai, T. y Oller, J. (1989). Background and culture as factors in EFL reading comprehension. *Language Testing*, 6/2, 143-149.
- Chien-Hui Kuo, K. (2003). A euphoria of transcultural hybridity: is multiculturalism possible? *Postcolonial Studies*, 6, 223-235.
- Chu His-Chin, J., Swaffar, J. y Charney, D. (2002). Cultural Representations of Rhetorical Conventions: The Effects on Reading Recall. *TESOL Quarterly*, 36/4, 511-541.
- Citron, J. (1995). Can Cross-Cultural Understanding Aid Second Language Acquisition? Toward a Theory of Ethno-Lingual Relativity. *Hispania*, 78/1, 105-113.
- Clarke, M. (1976). Second Language Acquisition as a Clash of Consciousness. *Language Learning*, 26, 377-389.
- Clarke, M.A. et al. (1984). Linguistic relativity and sex/gender studies: Epistemological and methodological considerations, *Language Learning*, 34, 47-67.
- Coetzee-Van Rooy, S. (2002). Cultural identity profiles of Afrikaans and Southern Sotho learners of English: resource or hazard? *World Englishes*, 21, 63-81.
- Cohen, A. D. (1983a). Reformulating second-language compositions: A potential source of input for the learner. *Educational Resources Information Center*. ED 228 866, 20 pp.

Cohen, A. D. (1983b). Writing like a native: The process of representation. *Educational Resources Information Center*. ED 224 338, 21 pp.

Cohen, A. D. (1983c). Reformulating compositions. *TESOL Newsletter*, XVII/6, pp. 1, 4, 5.

Cohen, A.D. (1986). Mentalistic measures in reading strategy research: Some recent findings. *English for Specific Purposes*, 5/2, 131-145.

Cohen, A. D. (1989). Representation: A technique for providing advanced feedback in writing. *Guidelines*, 11/2, 1-9 (SEAMEO Regional Language Centre, Singapore).

Cohen, A. D. et al. (1988). Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student informants. En Carrell et al. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 152-167). Cambridge, Cambridge University Press.

Cohen, A. D., Paige, R. M., Kappler, B., Demmessie, M., Weaver, S. J., Chi, J.C. y Lassegard, J. P. (2003). *Maximizing study abroad: A language instructor's guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education. Fifth edition*. Londres y Nueva York, Routledge Falmer.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (Eds.) (2007). *Research Methods in Education. Sixth edition*. Taylor and Francis e-Library. Último acceso el 28 de diciembre de 2010.

http://books.google.com.ar/books?hl=esandlr=andid=i-YKKgtngiMCandoi=fndandpg=PR17anddq=Cohen+Methodologyandots=zV4FB4GKjIanddsig=cfXk_J_f7WivPV9JoqvpNkRLPIE#v=onepageandq=Cohen%20Methodologyandf=false

Cooke, N. (1998). *Margaret Atwood: A Biography*. Toronto, E. C. W. Press.

Cordier, R. W. (1946). Cultural understanding through social education. *Journal of Educational Sociology*, 19/6, 359-364.

Cots, J. (2006). Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60, 336-345.

Crawford_Lange, L. M. y Lange, D. L. (1984). Doing the unthinkable in the second language classroom: A process for integration of language and culture. En Higgs, T. V. (Ed.). *Proficiency: The organizing principle* (pp. 139-177). The ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL, National textbook.

Deardorff, D. (2009). Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: A Summary and Emerging Themes. En Deardorff, D. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 264-270). California, Sage Publications, Inc.

De Beaugrande, R. (1981). Design criteria for process models of reading. *Reading Research Quarterly*, XVI/2, 261-315.

- Dendrinos, B. (2008). Comment 3. *World Englishes*, 27, 272-273.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la Filosofía. Segunda edición*. Traducido por Carmen González Marín. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Deveney, B. (2007). How well-prepared do international school teachers believe themselves to be for teaching in culturally diverse classrooms. *Journal of Research in International Education*, 6, 309-332.
- Deville, C. y Chalhoub-Deville, M. (1993). Modified scoring, traditional item analysis and Sato's caution index used to investigate the reading recall protocol. *Language Testing*, 10/2, 117-131.
- Dlaska, A. (2003). Language Learning in the University: creating content and community in non-specialist programmes. *Teaching in Higher Education*, 8, 109-116.
- Duke, N. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35/2, 202-224.
- Dunnett, S. et al. (1986). English Language Teaching from an Intercultural Perspective. En Valdes, J. (Ed). *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (pp.148-161). Cambridge, Cambridge University Press.
- Edge J. (2003). Imperial Troopers and Servants of the Lord: A Vision of TESOL for the 21st Century. *TESOL Quarterly*, 37, 701-709.
- Eiser, J. R. (1966). Accentuation Revisited. En Robinson, W. P. (Ed.). *Social Groups & Identities. Developing the Legacy of Henri Tajfel* (pp. 121-142). Oxford, Butterworth-Heinemann.
- Eliggi, M. G. y Germani, M. (2005). A postcolonial and cultural reading of three Native American stories. *Anuario (Facultad de Cs. Humanas, UNLPam)*, 7, 109-120.
- Elkins, R., Theodore, J., Kalivoda, B. y Morain, G. (1972). Teaching Culture through the Audio-Motor Unit. *Foreign Language Annals*, 6, 61-67.
- Erez, M. y Gati, E. (2004). A Dynamic, Multi-Level Model of Culture: From the Micro Level of the Individual to the Macro Level of Global Culture. *Applied Psychology: An International Review*, 53/4, 583-598.
- Esseili, F. (2008). Comment 4. *World Englishes*, 27, 274-275.
- Faunce, H. (1934). *Desert Wife*. University of Nebraska Press, 1981. Google Books. Último acceso el 28 de diciembre de 2010.
http://books.google.com.ar/books?id=qQYSKzqcKeEC&dq=%22Desert+wife%22&printsec=frontcover&source=bl&ots=hqK_sKvGiw&sig=-NklvkkTNACRc1zP4z6R8WUw9s0&hl=es&ei=brWhSf61C53etgeKwqCUDQ&sa=X&oi=book_result&resnum=2&ct=result
- Fitzgerald, J. (2003). Multilingual reading theory. *Reading Research Quarterly*, 38, 118-122.

Flexner, E. (1996). *Century of Struggle: The Woman's Rights Movement in the United States*. Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press.

Florencio, D. C. (2005). The role of prior background knowledge in the reading comprehension of EFL college students and American college students. *The Humanities and Social Sciences*, 65, 24-88.

Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K. y St. Pierre, E. (2007). Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse. *Educational Researcher*, 36/1, 25-32.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca, Ediciones Sígueme.

Gaffney, J. y Anderson, R. C. (2000). Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. En Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. y Barr, R. (Eds). *Handbook of reading research (vol 3)* (pp.53-74). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Galbreath Jernigan, C. y Moore, Z. (1997). Teaching culture: A study in the Portuguese classroom. Implications for the National Standards. *Hispania*, 80/4, 829-841.

Gallas, K. y Smagorinsky, P. (2002). Approaching texts in school. *The Reading Teacher*, 56, 54-61.

Gallie, W. B. (1964). *Philosophy and the Historical Understanding*. Londres, Chatto y Windus.

García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas*. México, Grijalbo.

García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la Hibridación. *Revista Transcultural de Música*, 7. Texto presentado en la II Reunión del Grupo de Trabajo “Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempos de Globalización” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Caracas, del 9 al 11 de noviembre de 2000.

García Canclini, N. (2006). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Ed. Gedisa.

García Caro, P. (2009). Entre familiaridad y exotismo. La vuelta al mundo en la Numancia, un episodio (trans)nacional de Benito Pérez Galdós. *Vanderbilt e-Journal of Luso-Hispanic Studies*, 5, 57-71. Nashville, Tennessee, Vanderbilt University.

Garner, P. (2008). The challenge of teaching for diversity in the college classroom when the professor is the ‘other’. *Teaching in Higher Education*, 13, 117-120.

Garth-McCullough, R. (2008). Untapped Cultural Support: The Influence of Culturally Bound Prior Knowledge on Comprehension Performance. *Reading Horizons*, 49/1, 1-30.

Gee, J. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, 714-725.

Geertz, C. (1974). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York, Basic Books.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Nueva York, Basic Books.

Genetsch, M. (2007). *The Texture of Identity*. Toronto, TSAR Publications.

Getz, L. M. (2006). Partners in Motion: Gender, Migration, and Reform in Antebellum Ohio and Kansas. *Frontiers*. FindArticles.com.

Último acceso el 28 de diciembre de 2010.

http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3687/is_200605/ai_n17181759

Goddard, C. y Wierzbicka, A. (Eds.) (1994). *Semantic and Lexical Universals. Theory and Empirical Findings*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Goodenough, W. (2003). In Pursuit of Culture. *Annual Review of Anthropology*, 32, 1-12.

Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6/1, 126-135.

Goodman, K. (1994). Reading, Writing, and Written texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth edition* (pp. 1093-1130). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Gordon, R. G., Jr. (Ed.). (2005). *Ethnologue: Languages of the world* (15th ed.). Dallas, TX, SIL International. Disponible en <http://www.ethnologue.com>. Último acceso el 28 de diciembre de 2010.

Graesser, A. C. et al. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101/3, 371-395.

Griswold, W., McDonnell, T. y Wright, N. (2005). Reading and the reading class in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 31, 127-141.

Guiora, A. (2005). The Language Sciences - The Challenges Ahead. A Farewell Address. *Language Learning*, 55/2, 183-189.

Guiora, A. y Acton, W. (1979). Personality and Language Behaviour: A Restatement. *Language Learning*, 29, 193-204.

Halasz, L. (1988). Affective-structural effect and the characters' perception in reception of short stories. *Poetics*, 17, 417-438.

Hammadou, J. (1991). Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading. *The Modern Language Journal*, 75/1, 27-38.

Hammond Stoughton, E. y Sivertson, C. (2005). Communicating across cultures: discursive challenges and racial identity formation in narratives of middle school students. *Race Ethnicity and Education*, 8, 277-295.

Hargreaves, A. (2008). The coming of post-standardization. Three weddings and a funeral. En Sugrue, C. (Ed.). *The Future of Educational Change. International Perspectives* (pp.15-34). Londres, Routledge.

Harris, R., Lee, D., Hensley, D. y Schoen, L. (1988). The effect of cultural script knowledge on memory for stories over time. *Discourse Processes*, 11, 413-431.

Harris, V. (1999). Applying Critical Theories to Children's Literature. *Theory into Practice*, 38, 147-154.

Harumi, I. (2002). A new framework of culture teaching for teaching English as a global language. *RELC Journal*, 33/2, 36-57.

Heinz, P. (2004). Towards enhanced second language comprehension assessment: Computerized versus manual scoring of written recall protocols. *Reading in a Foreign Language*, 16/2, 97-124.

Hemphill, L., Picardi, N. y Tager-Flusberg, H. (1991). Narrative as an index of communicative competence in mildly mentally retarded children. *Applied Psycholinguistics*, 12, 263-279.

Hexter, J. (1971). *Doing History*. Bloomington, Indiana University Press.

Hinsz, V., Tindale, R. y Nagao, D. (2008). Accentuation of information processes and biases in group judgments integrating base-rate and case-specific information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 116-126.

Hollingsworth, P. y Reutzel, R. (1990). Prior knowledge, content-related attitude, reading comprehension: Testing Matthewson's Affective Model of Reading. *Journal of Educational research*, 83/4, 194-199.

Hugo, J. (2002). Learning Community History. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 95, 5-25.

Holvikivi, J. (2007). Culture and cognition in information technology education. *European Journal of Engineering Education*, 32/1, 73-82.

Hooper-Weil, S. (1989). Literature and culture: An analysis of the effects of cultural background on Puerto Rican and American reader response to selected short stories (Tesis doctoral, New York University). *Dissertation Abstracts International*, 397A.

Hosking, N. y Teberg, A. (1998). Bridging the gap: Aligning current practice and evolving expectations for middle years literacy programs. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41, 332-340.

Huggan, G. (2003). *The Post-Colonial Exotic. Marketing the Margins*. Londres y Nueva York, Routledge. Último acceso el 28 de diciembre de 2010. Libro electrónico en <http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=11K9D8jR4mQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Todorov+exoticism&ots=FFQGCQ-tfB&sig=DNkQXHnkPflZrFQrHBbmEewvOVg#v=onepage&q=Todorov%20exoticism&f=false>

Huifen, L. y Chen, T. (2006). Decreasing cognitive load for novice EFL learners: Effects of question and descriptive advance organizers in facilitating EFL learners' comprehension of an animation-based content lesson. *System*, 34, 416-431.

Huifen, L. y Chen, T. (2007). Reading authentic EFL text using visualization and advance organizers in a multimedia learning environment. *Language Learning & Technology*, 11, 83-106.

<http://llt.msu.edu/vol11num3/linchen/>

Huifen, L. y Chen, T. (2008). Exploring Literary Responses in an EFL Classroom. *Foreign Language Annals*, 34, 35 - 44.

Hyde, M. (1994). The teaching of English in Morocco: the place of culture. *ELT Journal*, 48/4, 295-305.

Hymes, D. (1964). Toward ethnomethodologies of communication: The analysis of communicative events. En Giglioli, P. (Ed.) (1972). *Language and social context. Selected Readings*. Londres, Inglaterra.

Hymes, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues*, XXIII/2, 8-28.

Imhoof, M. (1968). Controlling Cultural Variations in the Preparation of TESOL Materials. *TESOL Quarterly*, 2, 39-42.

Jarvis, J. y Robinson, M. (1997). Analysing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning. *Applied Linguistics*, 18, 212-228.

Jeffries, L. (2001). Schema affirmation and White Asparagus: cultural multilingualism among readers of texts. *Language and Literature*, 10/4, 325-343.

Jiménez, R. (2003). Literacy and Latino students in the United States: Some considerations, questions, and new directions. *Reading Research Quarterly*, 38, 122-128.

Jones, A. (2007). This Is Not a Cruise. *The Smart Set*. Drexel University, August 6, 2007.

<http://www.thesmartset.com/article/article08060708.aspx>

Último acceso el 29 de diciembre de 2010

Jordan, S. y Purves, A. (1993). Issues in the responses of students to culturally diverse texts: A preliminary study. Nueva York, National research Center on Literature Teaching and Learning. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 361 701.

Joseph, C. (2005). Language in contact and literatures in conflict: text, context, and pedagogy. *World Englishes*, 24, 131-143.

Kabakchy, V. (1978). Cultural Identity and Foreign Language Teaching. *ELT Journal*, 32, 313-318.

Kamberelis, G. y Bovino, T. 1999. Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*, 34, 138-170.

Kambourelli, S. (2000). *Scandalous Bodies. Diasporic literature in English Canada*. Ontario, Oxford University Press.

Kant, I. (1929). *Critique of pure reason*. Nueva York, St. Martin's Press (Trabajo original publicado en 1781).

Khaldieh, S. (2001). The relationship between knowledge of Icaab, lexical knowledge, and reading comprehension of nonnative readers of Arabic. *The Modern Language Journal*, 85/3, 416-431.

Kim, E. (2002). Race Sells: Racialized Trade Cards in 18th Century Britain. *Journal of Material Culture*, 7/2, 137-165.

Kimmel, S. y Magginitie, W. (1984). Identifying children who use a perseverative text processing strategy. *Reading Research Quarterly*, XIX, 162-172.

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

Kirch, M. (1973). Language, Communication, and Culture. *The Modern Language Journal*, 57/7, 340-343.

Klingner, J. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 29/4, 59-70.

Klingner, J. y Edwards, P. (2006). Cultural considerations with Response to Intervention Models. *Reading Research Quarterly*, 41/1, 108-117.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Kontra, M. (2008). Comment 5. *World Englishes*, 27, 276-277.

Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8, 83-92.

Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford, Oxford University Press.

Kramersch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En Byram, M. y Fleming, M. (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 23-37). Cambridge, Cambridge University Press.

Kramersch, C. (2003). The Privilege of the Nonnative Speaker. En *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker. Issues in Language Program Direction, A Series of Annual Volumes*, pp. 251-262. ERIC Document ED481796.

- Kramersch, C. (2007). Classic Book Review. Re-reading Robert Lado, 1957. *Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers. International Journal of Applied Linguistics*, 17/2, 241-247.
- Kramersch, C. et al. (1996). Why Should Language Teachers Teach Culture? *Language, Culture, and Curriculum*, 9, 99-107.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom Discourse Analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453-484.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly*, 37, 709-719.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. Londres, Sage Publications.
- Labbo, L. (2000). RRQ Snippet: What will classrooms and schools look like in the new millennium? *Reading Research Quarterly*, 35, 130-131.
- Labov, W. (2003). When ordinary children fail to read. *Reading Research Quarterly*, 38, 128-131.
- Lado, R. (Ed.) (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lahuerta, A. (1992). Estudio empírico sobre el uso de ciertas señales lingüísticas durante la lectura en inglés como lengua extranjera y la relación entre su uso y el conocimiento previo poseído por el lector. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 8, 9-18.
- Lamar, H. R. (1977). *The Reader's Encyclopedia of the American West*. Nueva York, Harper & Row.
- Lange, D. L. y Paige, R. M. (Eds.) (2003). *Culture as the core: Perspectives in second language education*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Lazaraton, A. (2003). Incidental Displays of Cultural Knowledge in the Nonnative-English-Speaking Teacher's Classroom. *TESOL Quarterly*, 37, 213-245.
- Lehrer, A. (1974). *Semantic Fields and Lexical Structure*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company.
- Levy, E. (2003 a). The Roots of Coherence in Discourse. *Human Development*, 46, 169-188.
- Levy, E. (2003 b). Coherence in Discourse: Past and Future Experimental Work. *Human Development*, 46, 194-196.
- Ley Nacional de Educación 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Lipson, M. (1983). The influence of religious affiliation on children's memory for text information. *Reading Research Quarterly*, XVIII, 448-457.

- Loftus, E. (1979). *Eyewitness Testimony*. Massachusetts, Harvard University Press.
- López Bonilla, G. y Rodríguez Linares, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8/17, 67-98.
- Luke, C. (2003). Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 38, 397-403.
- Maccabe, A. y Peterson, C. (1990). What makes a narrative memorable? *Applied Psycholinguistics*, 11, 73-82.
- Mahar, D. (2001). Positioning in a middle school culture: Gender, race, social class, and power. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, 200-209.
- Malcolm, I. y Sharifian, F. (2002). Aspects of Aboriginal English oral discourse: An application of cultural schema theory. *Discourse Studies*, 4, 169-181.
- Malik, A. (1990). A Psycholinguistic Analysis of the Reading Behavior of EFL-Proficient Readers Using Culturally Familiar and Culturally Nonfamiliar Expository Texts. *American Educational Research Journal*, 27/1, 205-223.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. Supplement 1. En Ogden, C. y Richards, I. (Eds.). *The meaning of meaning*. Londres, Kegan Paul.
- Maloof, V. M., Rubin, D. y Neville Miller, A. (2006). Cultural Competence and Identity in Cross-cultural Adaptation: The Role of a Vietnamese Heritage Language School. *The international Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 255-273.
- Mannes, S. (1994). Strategic Processing of Text. *Journal of Educational Psychology*, 86, 577-588.
- Maras, M. (2001). The Provinces of the Exiled – Exoticism in the Literature of 1930s. Graduation MA diploma paper. University of Wroclaw, 2000-2001.
<http://maras5.tripod.com/>
Último acceso el 30 de diciembre de 2010
- Mariane, M. (2007). A comparative analysis of racism in the original and modified texts of *The Clay*. *Reading in a Foreign Language*, 19/1, 56-68.
- Markee, N. (2000). Some Thoughts on Globalization: A Response to Warschauer. *TESOL Quarterly*, 34, 569-574.
- Martin, G. (1989). *Journeys Through the Labyrinth: Latin American Fiction in the Twentieth Century*. Londres, Nueva York, Verso.
- Martínez Roldán, C. y Sayer, P. (2006). Reading through linguistic borderlands: Latino students' transactions with narrative texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6/3, 293-322.

- Mathewson, G. (1985). Toward a comprehensive model of affect in the reading process. En Singer, H. y Ruddell, R. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading. Second Edition* (pp. 841-856). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Mathewson, G. (2004). Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. En Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading. Fifth Edition* (pp. 1431-1461). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Matos, A.G. (2005). Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education. *Language and Intercultural Communication*, 5, 57-71.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language. *TESOL Quarterly*, 37, 719-729.
- Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. En Huberman, A.M. y Miles, M. (Eds.). *The Qualitative Researcher's Companion*. California, Sage Publications Inc.
- McCallister, C. (2002). The power of place and time in literacy teaching. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 6-13.
- McCarthy, S. y Moje, E. (2002). Conversations: Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37, 228-238.
- McCarty, T. (2003). Revitalising Indigenous Languages in Homogenising Times. *Comparative Education*, 39, 147-163.
- McKay, S. y Warshauer Freedman, S. (1990). Language Minority Education in Great Britain: A Challenge to Current US Policy. *TESOL Quarterly*, 24, 385-405.
- McVee, M., Dunsmore, K. y Gavelek, J. (2005). Schema Theory Revisited. *Review of Educational Research*, 75/4, 531-566.
- Meade, B. y Morain, G. (1973). The Culture Cluster. *Foreign Language Annals*, 6, 331-338.
- Mecartty, F. (2001). The effects of modality, information type and language experience on recall by foreign language learners of Spanish. *Hispania*, 84/2, 265-278.
- Meierkord, C. (2008). Comment 6. *World Englishes*, 27, 278-279.
- Miles, M. y Huberman, M. (2002). Reflections and Advice. En Huberman, A.M. y Miles, M. (Eds.). *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 393-398). California, Sage Publications Inc.
- Millard, E. y Marsh, J. (2001). Words with pictures: The role of visual literacy in writing and its implication for schooling. *READING*, 35, 54-61.
- Minh-Ha, T. y Morelli, A. (1996). The Undone Interval. En Chambers, I. y Curti, L. (Eds.). *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. Londres y Nueva York, Routledge.

- Mink, L. (1966). The Autonomy of Historical Understanding. En Dray, W. (Ed.). *Philosophical Analysis and History*. Nueva York, Harper and Row.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. En Winston, P. (Ed.). *The psychology of computer vision* (pp.211-277). Nueva York, McGraw-Hill.
- Moje, E. (2000). RRQ Snippet: What will classrooms and schools look like in the new millennium? *Reading Research Quarterly*, 35, 128-129.
- Moje, E., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39, 38-70.
- Morain, G. (1976). Visual Literacy: Reading Signs and Designs in the Foreign Culture. *Foreign Language Annals*, 9, 210-216.
- Morain, G. (1979). The Cultoon. *Canadian Modern Language Review*, 35, 676-690.
- Morce, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 13-22.
- Moreiras, A. (1991). *Interpretación y diferencia*. Madrid, Visor.
- Mountford, A. y Wadham-Smith, N. (Eds.). (2000). *British Studies: Intercultural Perspectives*. Londres, Longman in association with the British Council.
- Murray, D. (1998). A Case Study in Language, Power, and Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 32, 144-146.
- Neuner, G. y Byram, M. (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.
- Noda, L. (1980). Literature and culture: Japanese and American reader responses to modern Japanese stories (Tesis doctoral, New York University). *Dissertation Abstracts International*, 41, 4894A.
- Norton, B. y Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307-322.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Londres, Longman/Pearson Education.
- Norton Peirce, B. (1995). The Theory of Methodology in Qualitative Research. *TESOL Quarterly*, 29, 569-576.
- Nuyen, A. T. (1994). Interpretation and Understanding in Hermeneutics and Deconstruction. *Philosophy of Social Sciences*, 24, 426-438.
- O'Byrne, B. (2003). The paradox of cross-age, multicultural collaboration. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47, 50-6.

- Oikonomidou, E. (2007). 'I see myself as a different person who has acquired a lot...': Somali female students' journeys to belonging. *Intercultural Education*, 18, 15-27.
- Oller, J.W. (1995). Adding abstract to formal and content schemata: Results of recent work in Peircean semiotics. *Applied Linguistics*, 16/3, 273-306.
- Ollmann, H. (1996). Creating higher level thinking with reading response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39/7, 576-581.
- Ooka Pang, V. et al. (1998). Beyond Chopsticks and Dragons: Selecting Asian American Literature for Children. En Opitz, M. (Ed.). *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries* (pp. 204-212). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Osler, A. y Starkey, H. (2000). Intercultural Education and Foreign Language Learning: issues of racism, identity and modernity. *Race Ethnicity and Education*, 3, 207-221.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Citizenship and Language Learning: International perspectives*. Staffordshire, Trentham Books.
- Pagano, A. (1994). Negatives in written text. En Coulthard, M. (Ed.). *Advances in Written Text Analysis* (pp. 250-265). Londres, Routledge.
- Paige, M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. y Colby, J. (2003). Culture learning in language education. A review of the literature. En Lange, D. y Paige, M. (Eds.). *Culture as the Core* (pp.173-236). Connecticut, Information Age Publishing.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J.C. y Lassegard, J. P. (2002). *Maximizing study abroad: A program professional's guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J.C. y Lassegard, J. P. (2006). *Maximizing study abroad: A student's guide to strategies for language and culture learning and use. Second edition*. Minneapolis, MN, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Palfreyman, D. (2005). Othering in an English Language Program. *TESOL Quarterly*, 39, 211-234.
- Paris, A. y Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 184-202.

- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Londres, Routledge and Kegan-Paul Ltd.
- Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Traducido por José Jiménez Blanco y José Cazorla Pérez. Madrid, Editorial Revista de Occidente.
- Pearson, D. y Stephens, D. (1994). Learning about Literacy: A 30-Year Journey. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth Edition* (pp. 22-42). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Penningroth, S. y Rosenberg, S. (1995). Effects of a high information-processing load on the writing process and the story written. *Applied Psycholinguistics*, 16, 189-210.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres, Longman.
- Pennycook, A. y Coutand-Marin, S. (2003). Teaching English as a Missionary Language. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24, 337-353.
- Petri, R. (1995). *Study Abroad: Its impact on the intercultural perspective-taking ability*. Tesis de Maestría no publicada. Minneapolis, MN, University of Minnesota.
- Peyton Young, J. (2001). Displaying practices of masculinity: Critical literacy and social contexts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45/1, 4-14.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford university Press.
- Phillipson, R. (2001). English for Globalisation or for the World's People? *International Review of Education*, 47, 185-200.
- Phillipson, R. (2008a). Lengua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27, 250-267.
- Phillipson, R. (2008b). Response. *World Englishes*, 27, 282-284.
- Phillipson, R. (2009). (Re-)Locating TESOL in an Age of Empire. *TESOL Quarterly*, 43, 163-166.
- Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology. *TESOL Quarterly*, 30, 429-452.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Nueva York, International Universities Press.
- Pope Edwards, C. y Mayo Willis, L. (2000). Integrating Visual and Verbal Literacies in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 27, 259-265.
- Pope, R. (1995). *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. Nueva York, Routledge.

Porter, L. (2008). Exotic Consciousness and Consciousness of the Exotic in Chateaubriand. Actas de conferencia de “*Empire, Identity, Exoticism.*” Nashville, Tennessee. Vanderbilt University, del 16 al 18 de octubre de 2008.

Porto, M. (2000). Integrating the Teaching of Language and Culture. En Mountford, A. y Wadham-Smith, N. (Eds.). *British Studies: Intercultural Perspectives* (pp.89-94). Londres, Longman in association with The British Council.

Porto, M. (2001 a). *The significance of identity: An integral approach to the teaching of language and culture*. La Plata, Ediciones Al Margen con Editorial Universitaria, Universidad Nacional de La Plata.

Porto, M. (2001 b). Cooperative writing response groups and self-evaluation. *ELT Journal*, 55/1, 38-46.

Porto, M. (2001 c). *La percepción o no percepción de aspectos culturales y su influencia en la comprensión de textos narrativos en lengua extranjera*. Informe de investigación no publicado, dirigido por el Dr. Montezanti. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

Porto, M. (2002). Implementing cooperative writing response groups and self-evaluation in South America: Struggle and survival. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45/8, 684-691.

Porto, M. (2003 a). International Reports on Literacy Research. *Reading Research Quarterly*, 38/4, 524-528.

Porto, M. (2003 b). Stereotyping in the representation of the textual content of narrative texts through visual reformulations. *Foreign Language Annals*, 36/3, 347-369.

Porto, M. (2003 c). *La influencia del contenido cultural en la comprensión de textos narrativos en lengua extranjera con distintas perspectivas*. Informe de investigación no publicado, dirigido por el Dr. Montezanti.. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

Porto, M. (2005). *Abordaje del contenido cultural de textos narrativos en lengua extranjera: descripción y pautas de accesibilidad*. Informe de investigación no publicado, dirigido por el Dr. Montezanti. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

Porto, M. (2007 a). Learning Diaries in the English as a Foreign Language Classroom: a Tool for Accessing Learners' Perceptions of Lessons and Developing Learner Autonomy and Reflection. *Foreign Language Annals*, 40/4, 672-696.

Porto, M. (2007 b). International Reports on Literacy Research: Second-language issues and multiculturalism, Part 2. *Reading Research Quarterly*, 42/4, 590-597.

Porto, M. (2008 a) Foreign/second language reading: approaching the cultural content of narrative texts. Research Poster Session. Convención Anual 2008 de la Asociación Internacional de Lectura. Atlanta, Georgia, USA, del 4 al 8 de Mayo de 2008.

Disponible en http://www.reading.org/association/meetings/annual_handouts.html

Porto, M. (2008 b). A teaching narrative: My growth as a foreign language educator through teaching diaries. *Journal of Further and Higher Education*, 32/3, 185-206.

Porto, M. (2009 a). Lectura, cultura y estereotipos: una exploración de sus interrelaciones. *Lectura y Vida*, 30/2, 42-57.

Porto, M. (2009 b). Bringing languages and cultures in contact in the classroom: The role of lexical phrases. En Fernández, D. (Ed.). *Teachers in Action. Making the latest trends work in the classroom* (pp. 64-70). Bahía Blanca, FAAPI.

Porto, M. (2009 c). Responding to literary narrative texts with visual reformulations: A look at the cultural dimension of EFL reading. En Fernández, D. (Ed.) *Teachers in Action. Making the latest trends work in the classroom* (pp.338-344). Bahía Blanca, FAAPI.

Porto, M. (2009 d). Culture and foreign/second language reading: Comprehending the cultural content of a narrative text through visual reformulations. 54^a Convención Anual 2009 de la Asociación Internacional de Lectura. Minnesota, Minneapolis, USA, del 3 al 7 de mayo de 2009. Disponible en <http://www.reading.org/General/Conferences/AnnualConvention/PresenterHandouts.aspx>

Porto, M. (2010 a). Culturally responsive L2 education: an awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64/1, 45-53. Acceso disponible online desde Abril 2009 doi: 10.1093/elt/ccp021.

Porto, M. (2010 b). Cultural Understanding in EFL Reading in Argentina: A Threshold of Cultural Awareness of Otherness. En Crennan, J. (Ed.). *Race and Ethnicity: Cultural Roles, Spiritual Practices and Social Challenges* (Capítulo 2, pp. 61-112). Nueva York, Nova Science Publishers, Inc.

Porto, M. (en prensa). Bringing languages and cultures into contact: Why lexical phrases may build bridges between native and foreign/second languages in the classroom, and between native/heritage and other cultures. Para ser incluido en *Education 3-13* (Routledge, Taylor & Francis Group).

Porto, M. y Barboni, S. (2008). Exploring the Culture Dimension of Content and Language Integrated Learning through Literature: How L2 readers approach the cultural content of literary narrative texts. En Fernández, D. et al. (Eds.). *Using the language to learn and learning to use the language* (pp. 115-122). Santiago del Estero, Continuos para The British Council.

Porto, M. y Barboni, S. (2009 a). La otredad, la diferencia, y la extrañeza en *Desert Wife* de Hilda Faunce: elementos de opacidad textual. En Montezanti, M. (Ed.). *I came upon it in a dream... Ensayos sobre cultura y literatura anglosajonas. Tomo 2* (pp.181-187). La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

Porto, M. y Barboni, S. (2009 b). Perspectivas culturales en *Cat's Eye*: un entramado de culturas. En Montezanti, M. (Ed.). *I came upon it in a dream... Ensayos sobre cultura y literatura anglosajonas. Tomo 2* (pp. 173-179). La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading process strategies. *Reading Research Quarterly*, XXV, 273-295.

Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. y Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.

Quintanilla Pérez-Wicht, P. (2004). Comprender al otro es crear un espacio compartido: caridad, empatía y triangulación. *Ideas y Valores. Revista Colombiana de Filosofía*, 125, 81- 97. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Rama, A. (1985). *Las máscaras democráticas del modernismo*. Montevideo, Fundación Ángel Rama.

Reynolds, R., Taylor, M., Steffensen, M., Shirey, L. y Anderson, R. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17, 353-366.

Rice, E. (1980). On cultural schemata. *American ethnologist*, 7/1, 152-171.

Richards, J. (2002). 30 years of TEFL/TESL: A personal reflection. *RELC Journal*, 33/2, 1-36.

Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative. Vol 1*. Chicago, University of Chicago Press.

Ridgeway, C. (2006). Linking Social Structure and Interpersonal Behavior: A Theoretical Perspective on Cultural Schemas and Social Relations. *Social Psychology Quarterly*, 69/1, 5-16.

Rigg, P. (1988). The Miscue-ESL Project. En Carrell, P. et al. (Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 206-219). Cambridge, Cambridge University Press.

Riley, G. y Lee, J. (1996). A comparison of recall and summary protocols as measures of second language reading comprehension. *Language Testing*, 13/2, 173-189.

Rivas, L. (2007). Aproximación a la lectura en lengua extranjera: diferentes modelos bajo la lupa. *Anuario (Facultad de Cs. Humanas, UNLPam)*, 8, 299-308.

Robins, S. y Mayer, R. (1993). Schema Training in Analogical Reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 85, 529-538.

Rollin, H. (2006). Intercultural Competence for Students of Spanish: Can we teach it? Can we afford not to teach it? *Language Learning Journal*, 34, 55-61.

Rosaldo, R. (1993). *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis. With a new Introduction*. Boston, Beacon Press.

Rosenblatt, L. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fifth Edition* (pp.1363-1398). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Rourke, B. (2003). Cultural capital accumulation on a world scale: the role of imperialist theodicies within metropolitan literary fields. *Space and Culture*, 6/1, 35-51.

Ruddell, R. y Unrau, N. (1994). Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth edition* (pp. 996-1056). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. En Bobrow, D. y Collins, A. (Eds.). *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-235). Nueva York, Academic Press.

Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp.35-58). Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Rumelhart, D. E. y Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. En Anderson, R., Spiro, R. y Montague, W. (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp.99-135). Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Sadoski, M., Paivio, A. y Goetz, E. (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. *Reading Research Quarterly*, XXXI/4, 463-484.

Sadoski, M. y Paivio, A. (1994). A Dual Coding View of Imagery and Verbal Processes in Reading Comprehension. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth edition* (pp. 582-601). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Sadoski, M. y Paivio, A. (2004). A Dual Coding Theoretical Model of Reading. En Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fifth Edition* (pp. 1329-1362). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Saltzman, A. (1993). *Language, Culture, and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Oxford, Westview Press.

Sanders Bustle, L. (2004). The role of visual representation in the assessment of learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47/5, 416-423.

Santaolalla, I. (Ed.) (2000). *New exoticisms. Changing Patterns in the Construction of Otherness*. Amsterdam, Editions Rodopi. Último acceso el 28 de diciembre de 2010. <http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=ew0q5AxMfkEC&oi=fnd&pg=PA91&dq=Todorov+exoticism&ots=ncgk8ViZYi&sig=8L3lqSuAUBzQs08uHosDdIERn7U#v=onepage&q=Todorov%20exoticism&f=false>

Sapir, E. (1963). *Language*. Londres, Rupert Hart-Davis.

Saraceni, M. (2008). Comment 7. *World Englishes*, 27, 280-281.

Sarroub, L. (2002). 'In-betweenness': Religion and conflicting visions of literacy. *Reading Research Quarterly*, 37, 130-148.

Sasaki, M. (2000). Effects of cultural schemata on students' test-taking processes for cloze tests: a multiple data source approach. *Language Testing*, 17/1, 85-114.

- Sawyer, K. (2003). Coherence in Discourse: Suggestions for Future Work. *Human Development*, 46, 189-193.
- Scarano, M. (2002). Leer/escribir/pensar la diversidad cultural latinoamericana desde la Argentina. *Anclajes VI/6. Parte I*, 155-172.
- Schank, R. (1975). The structure of episodes in memory. En Bobrow, D. y Collins, A. (Eds.). *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 237-272). Nueva York, Academic Press.
- Schank, R. (1982). *Dynamic Memory*. Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press.
- Schank, R. y Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Schulz, R. (2007). The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 40, 9-26.
- Seelye, N. (1981). *Teaching culture: Strategies for foreign language educators. Second edition*. Skokie, IL, National Textbook Company.
- Seelye, N. (1994). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication. Third edition*. Lincolnwood, IL, National Textbook Company.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. Londres, Penguin.
- Sen, A. (2009) *The Idea of Justice*. Londres, Allen Lane.
- Sercu, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. En Byram, M. y Fleming, M. (Eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp.254-286). Cambridge, Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17, 55-72.
- Shah, S. (2004). The researcher/interviewer in intercultural context: a social intruder! *British Educational Research Journal*, 30, 549-575.
- Shanahan, D. (1997). Articulating the Relationship between Language, Literature, and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research. *The Modern Language Journal*, 81/2, 164-174.
- Sharifian, F. (2001). Schema-based processing in Australian speakers of Aboriginal English. *Language and Intercultural Communication*, 1, 120-134.
- Sharifian, F. (2002). Conceptual-associative system in Aboriginal English: A study of Aboriginal children attending primary schools in metropolitan Perth. Tesis doctoral, Edith Cowan University.

Sharifian, F. (2003). On Cultural Conceptualisations. *Journal of Cognition and Culture*, 3/3, 187-207.

Sharifian, F. (2004). Cultural schemas and intercultural communication: A study of Persian. En Leigh, J. y Loo, E. (Eds). *Outer Limits: A reader in communication and behavior across cultures* (pp.129-130). Melbourne, Language Australia.

Sharifian, F. (2006). A cultural-conceptual approach and world Englishes: the case of Aboriginal English. *World Englishes*, 25/1, 11-22.

Sharifian, F., Rochecouste, J. y Malcolm, G. (2004). 'But it was all a bit confusing...': Comprehending Aboriginal English texts. *Language, Culture and Curriculum*, 17, 203-228.

Sharp, A. (2002). Chinese L1 Schoolchildren Reading in English: The Effects of Rhetorical Patterns. *Reading in a Foreign Language*, 14/2, 116-135.

Singer, H. y Donlan, D. (1994). Problem-Solving Schema with Question Generation for Comprehension of Complex Short Stories. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth edition* (pp. 520-537). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Singh, P. y Doherty, C. (2004). Global Cultural Flows and Pedagogic Dilemmas: Teaching in the Global University Contact Zone. *TESOL Quarterly*, 38, 9-42.

Smith Casto, V. (2006). La psicología de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45- 51. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.

Smith-Maddox, R. (1998). Defining culture as a dimension of academic achievement: Implications for culturally responsive curriculum, instruction, and assessment. *The Journal of Negro Education*, 67/3, 302-317.

Smith, P., Dijksterhuis, A. y Chaiken, S. (2008). Subliminal exposure to faces and racial attitudes: Exposure to Whites makes Whites like Blacks less. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 50-64.

Spears-Bunton, L. A. (1992). Cultural consciousness and response to literary texts among African-American and European-American juniors (Tesis doctoral, University of Kentucky). *Dissertation Abstracts International*, 2719A.

Spindler, G. y Spindler, L. (1987). Teaching and learning how to do the ethnography of education. En Spindler, G. y Spindler, L. (Eds.). *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad* (pp. 17-33). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Spyridakis, J. H. y Wenger, M. J. (1991). An empirical method of assessing topic familiarity in reading comprehension research. *British Educational Research Journal*, 17/4. Disponible desde el *Academic Search Premier* en [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Art%EDculo%20para%20leer%20Doctorado%20\(3\)/An%20empirical%20method%20of%20assessing%20topic%20familiarity.htm#db=aphandAN=9707102495](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Art%EDculo%20para%20leer%20Doctorado%20(3)/An%20empirical%20method%20of%20assessing%20topic%20familiarity.htm#db=aphandAN=9707102495)
Último acceso el 20 de septiembre de 2010.

Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, XVI, 32-71.

Stake, R. (1994). Case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Sage Publications.

Starkey, H. (2007). Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication*, 7, 56-71.

Steffensen, M. (1988). Changes in cohesion in the recall of native and foreign texts. En Carrell, P. et al. (Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp.140-151). Cambridge, Cambridge University Press.

Steffensen, M., Joag-Dev, C. y Anderson, R. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, XV, 10-29.

Steglitz, I. (1993). *Intercultural perspective-taking: The impact of study abroad. Tesis doctoral no publicada*. Minneapolis, MN, University of Minnesota.

Strömquist, S. y Day, D. (1993). On the development of narrative structure in child L1 and adult L2 acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 14, 135-158.

Stroud, C. y Wee, L. (2006). Anxiety and identity in the Language Classroom. *RELC*, 37, 299-307.

Tager-Flusberg, H. y Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241-256.

Taylor, S. y Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. En Higgins, E., Herman, C. y Zanna, M. (Eds.). *Social cognition: The Ontario symposium (Vol.1)*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Taylor, H. y Sorensen, J. (1961). Culture Capsules. *Modern Language Journal*, 45, 350-354.

Thisted, S., Diez, M. L., Martínez, M.E. y Villa, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Tierney, R. (1994). Dissension, Tensions, and the Models of Literacy. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth edition* (pp.1162-1182). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Tierney, R. y Pearson, D. (1994a). Learning to Learn from Text: A Framework for Improving Classroom Practice. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth edition* (pp. 496-513). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Tierney, R. y Pearson, D. (1994b). A Revisionist Perspective on 'Learning to Learn from Text: A Framework for Improving Classroom Practice. En Ruddell, R., Ruddell, M. y

- Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading. Fourth edition* (pp. 514-519). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.
- Tong, V., Huang, C. y McIntyre, T. (2006). Promoting a Positive Cross-Cultural Identity: Reaching Immigrant Students. *Reclaiming Children and Youth*, 14, 203-208.
- Travel Research Bookshelf (1992). *Journal of Travel Research*, 31/1, 77-81.
- Trivedi, H. (1978). Culture in Language Learning. *ELT Journal*, 32, 92-97.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Tsui, A. (2007). Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL Quarterly*, 41, 657-680.
- Utley, R. M. (2003). *The Story of The West*. Nueva York, DK Publishing.
- Van der Veer, R. (2001). Remembering Bartlett. *Culture and Psychology*, 7/2, 223-229.
- Van Hell, J., Bosman, A., Wiggers, I. y Stoit, J. (2003). Children's cultural background knowledge and story telling performance. *International Journal of Bilingualism*, 7/3, 283-303.
- Vavrus, F. (2002). Postcoloniality and English: Exploring Language Policy and the Politics of Development in Tanzania. *TESOL Quarterly*, 36, 373-397.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Wade, S. et al. (1999). Using think-alouds to examine reader-text interest. *Reading Research Quarterly*, 34/2, 194-216.
- Warley, J. (2003). *La cultura: Versiones y definiciones*. Buenos Aires, Biblos.
- Warschauer, M. (2000). The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*, 34, 511-535.
- Waters, A. (2006). Thinking and language learning. *ELT Journal*, 60, 319-327.
- Webster, J. (2001). Effects of ninth graders' culture-specific schemata on responses to multicultural literature. *The Journal of Educational Research*, 95/1, 12-25.
- White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- White, R. (1991). *"It's your misfortune and none of my own": a new history of the American West*. University of Oklahoma Press.
[http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=ICF8eIFe93cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=White,+R.+\(1991\).+%E2%80%9CIt%27s+your+misfortune+and+none+of+my+own%E2%80%9D:+a+new+history+of+the+American+West.+University+of+Oklahoma+Press.++](http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=ICF8eIFe93cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=White,+R.+(1991).+%E2%80%9CIt%27s+your+misfortune+and+none+of+my+own%E2%80%9D:+a+new+history+of+the+American+West.+University+of+Oklahoma+Press.++)

[&ots=MzusWSpoP4&sig=Fwq2lrsX56N3pnih9Ps-gmsvi9A#v=onepage&q&f=false](#)

Último acceso el 30 de diciembre de 2010

Whorf, B. (1956). *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Editado por John B. Carroll. Massachusetts, The M.I.T. Press.

Widdowson, H. G. (1973). *An Applied Linguistic Approach To Discourse Analysis*. Tesis de doctorado no publicada. Departamento de Lingüística. University of Edinburgh, UK. Último acceso el 28 de diciembre de 2010.

http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_articles/discourse_analysis?cc=global

Widdowson, H.G. (1980). Conceptual and communicative functions in written discourse. *Applied Linguistics*, 1, 234-243.

Widdowson, H. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1992). *Practical Stylistics*. Oxford, Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28/2, 377-389.

Widdowson, H. G. (1995). Discourse analysis: a critical view. *Language and Literature*, 4/3, 157-172.

Widdowson, H.G. (1997). EIL, ESL, EFL: Global Issues and Local Interests. *World Englishes*, 16, 135-146.

Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21/1, 3-25.

Widdowson, H. G. (2003). 'So the Meaning Escapes': On Literature and the Representation of Linguistic Realities. *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 60/1, 89-97.

Widdowson, H.G. (2004). *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford, Blackwell Publishing.

Widdowson, H. G. (2006). Applied linguistics and interdisciplinarity. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 93-96.

Widdowson, H. G. (2007). *Discourse Analysis*. Oxford, Oxford University Press.

Wierzbicka, A. (1986). Does language reflect culture? Evidence from Australian English. *Language in Society*, 15/3, 349-373.

Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford, Oxford University Press.

Winn, L. y Rubin, D. (2001). Enacting Gender Identity in Written Discourse: Responding to Gender Role Bidding in Personal Ads. *Journal of Language and Social Psychology*, 20/4, 393-418.

Worthy, J., Moorman, M. y Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34/1, 12-27.

Wright, R. y Rosenberg, S. (1993). Knowledge of Text Coherence and Expository Writing: A Developmental Study. *Journal of Educational Psychology*, 85, 152-158.

Yarlas, S. y Gelman, R. (1998). Learning as a predictor of situational interest. Trabajo presentado en la American Educational Research Association, San Diego, USA.

Yokota, J. (1998). Issues in Selecting Multicultural Children's Literature. En Opitz, M. (Ed). *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries* (pp.184-197). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

Ysseldyk, R., Kimberly, M. y Anisman, H. (2010). Religiosity as Identity: Toward an Understanding of Religion From a Social Identity Perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 14/1, 60-71.

Yu, G. (2008). Reading to summarize in English and Chinese: A tale of two languages? *Language Testing*, 25/4, 521-551.

ANEXO I

MATERIALES

Perspectivas culturales en *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos, 1971:39-43)

Introducción

Características textuales

Otras características: clase social, constitución familiar, aspecto religioso, roles, contexto

Entramado cultural del fragmento

Perspectivas culturales en *Cat's Eye* (Atwood, 1998: 137-140)

Introducción

Contexto del fragmento

Generalidades textuales

Entramado cultural: una matriz de familiaridad y extrañeza entre dos culturas

Perspectivas culturales en *Desert Wife* (Faunce, 1961: 173-181)

Introducción

Contexto del fragmento

Generalidades textuales

Otredad, diferencia y extrañeza

Otredad, hibridez, traducción cultural

Opacidad textual

Características del relato

La lectura de *Desert Wife* en este contexto educativo

Estereotipos y términos peyorativos con respecto a los navajos

ANEXO I

MATERIALES

Este Anexo incluye un análisis de cada fragmento, en este orden: *Mi planta de naranjailima*, *Cat's Eye* y *Desert Wife*. Estos fragmentos son copia exacta del material tal como lo recibieron los participantes (por ejemplo, presentación, numeración de línea), a excepción del tamaño, que reduje aquí para que cupiese en la página (los fragmentos fueron impresos en hoja oficio para su uso en esta investigación). Los números en los fragmentos corresponden a números de línea. Las citas textuales que incluyo en este Anexo aparecen con el número de la línea donde se las encuentra en cada fragmento.

1 En la cocina estaba Dindinha, que había venido para hacer "rabanada" mojada en vino. Era la cena de Nochebuena

Le comenté a Totoca:

5 —Y mira, hay gente que ni siquiera tiene eso. El tío Edmundo dio el dinero para el vino y para comprar las frutas para la ensalada del almuerzo de mañana.

Totoca estaba haciendo el trabajo gratis, porque se
había enterado de la historia del Casino Bangu. Por lo
40 menos, Luis tendría un regalo. Una cosa vieja, usada, pero muy linda y que yo quería mucho.

—Totoca.

—Habla.

45 —¿Y no voy a recibir nada, nada, de Papá Noel?

—Pienso que no.

—Hablando seriamente, ¿crees que soy tan malo como dice todo el mundo?

—Malo, malo, no. Lo que pasa es que tienes el diablo en la sangre.

20 —¿Cuando llega la Nochebuena, querría tanto no tenerlo! Me gustaría tanto que antes de morir, por lo menos una vez, naciese para mí el Niño Jesús en vez del Niño Diablo.

—¿Quién sabe si a lo mejor el año que viene. . .

25 ¿Por qué no aprendes y haces como yo?

—¿Y qué haces?

—No espero nada. Así no me decepciono. Ni siquiera el Niño Jesús es eso tan bueno que todo el mundo dice. Eso que el Padre cuenta y que el Catecismo dice. . .

30 Hizo una pausa y quedó indeciso entre contar el resto de lo que pensaba o no.

—¿Cómo es, entonces?

—Bueno, vamos a decir que fuiste muy travieso, que no merecías un regalo.

35 —Pero ¿Luis?

—Es un ángel.

—¿Y Gloria?

—También.

40 —¿Y yo?

—Bueno, a veces. . ., tomas mis cosas, pero eres muy bueno.

—¿Y Lalá?
—Pega muy fuerte, pero es buena. Un día me va a
45 coser mi corbata de moño.

—¿Y Jandira?

—Jandira tiene ese modo. . . pero no es mala.

—¿Y mamá?

50 —Mamá es muy buena; cuando me pega lo hace con pena y despacito.

—¿Y papá?

—¡Ah, él no sé! Nunca tiene suerte. Creo que debe haber sido como yo, el malo de la familia.

—¿Entonces! Todos son buenos en la familia. ¿Y
55 por qué el Niño Jesús no es bueno con nosotros? Vete a la casa del doctor Faulhaber y mira el tamaño de la mesa llena de cosas. Lo mismo en la casa de los Villas-Boas. Y en la del doctor Adaucto Luz, ni hablar. . .

Por primera vez vi que Totoca estaba casi llorando.

60 —Por eso creo que el Niño Jesús quiso nacer pobre sólo para exhibirse. Después El vio que solamente los ricos servían. . . Pero no hablemos más de eso. Hasta puede ser que lo que diga sea un pecado muy grande.

65 Ni siquiera quería levantar los ojos del cuerpo del caballo que pulía.

Fue una comida tan triste que ni daba ganas de pensar. Todo el mundo comió en silencio; y papá apenas

70 probó un poco de "rabanada". Ni siquiera había querido afeitarse. Tampoco habían ido a la Misa del Gallo. Lo peor era que nadie hablaba nada con nadie. Más parecía el velorio del Niño Jesús que su nacimiento.

75 Papá agarró el sombrero y se fue. Salió, incluso en zapatillas, sin decir hasta luego ni desear felicidades. Dindinha sacó su pañuelo y se limpió los ojos, pidiendo permiso para irse en seguida con tío Edmundo. Y éste puso algún dinero en mi mano y en la de Totoca. A lo mejor hubiese querido dar más y no tenía. A lo mejor, en vez de darnos dinero a nosotros, desearía estar dándose a sus hijos, allá en la ciudad. Por eso lo abracé. Tal vez el único abrazo de la noche de fiesta. Nadie se abrazó ni quiso decir algo bueno. Mamá fue al dormitorio. Estoy seguro de que ella estaba llorando, escondida. Y todos tenían ganas de hacer lo mismo. Lalá fue a dejar a tío Edmundo y a Dindinha en el portón, y cuando ellos se alejaron caminando despacito, despacito, comentó:

85 —Parece que están demasiado viejitos para la vida y cansados de todo. . .

Seudónimo:

40 Lo más triste fue cuando la campana de la iglesia llenó la noche de voces felices. Y algunos fuegos artificiales se elevaron a los cielos para que Dios pudiera ver la alegría de los otros.

50 Cuando entramos nuevamente, Gloria y Jandira estaban lavando la vajilla usada y Gloria tenía los ojos rojos como si hubiese llorado mucho.

60 Disimuló, diciéndonos a Totoca y a mí:

—Ya es la hora de que los chicos vayan a la cama.

65 Decía eso y nos miraba. Sabía que en ese momento allí no había ya ningún niño. Todos eran grandes, grandes y tristes, cenando a pedazos la misma tristeza.

70 Quizá la culpa de todo la hubiera tenido la luz del farol medio mortecina, que había sustituido a la luz que la "Light" mandara cortar. Tal vez.

75 El reyecito, que dormía con el dedo en la boca si era feliz. Puse el caballito parado, bien cerca de él. No pude evitar pasarle suavemente las manos por su pelo. Mi voz era un inmenso río de ternura.

—Mi chiquitito.

80 Cuando toda la casa estuvo a oscuras pregunté bien bajito:

—Estaba buena la "rabanada", ¿no es cierto, Totoca?

—No sé. Ni la probé.

—¿Por qué?

85 —Se me puso una cosa rara en la garganta que no me dejaba pasar nada. . . Vamos a dormir. El sueño hace que uno se olvide de todo.

Yo me había levantado y hacía barullo en la cama.

90 —¿Adónde vas, Zezé?

—Voy a poner mis zapatillas del otro lado de la puerta.

—No las pongas. Es mejor.

95 —Las voy a poner, sí. A lo mejor sucede un milagro. ¿Sabes una cosa, Totoca? Quisiera un regalo. Uno solo. Pero que fuese algo nuevo. Solo para mí. . .

Miró para el otro lado y enterró la cabeza debajo de la almohada.

I.1. Perspectivas culturales en *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos, 1971:39-43)

I.1.1. Introducción

Analizo aquí las distintas perspectivas culturales presentes en una selección de *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos, 1971:39-43)¹ con contenido cultural familiar que describe una celebración navideña de una familia brasileña muy pobre. Aunque el texto presenta una celebración similar a la de Argentina, incluyendo el aspecto religioso, ofrece cierto grado de dificultad ya que la celebración no es prototípica en el contexto sociocultural de los participantes en este estudio. El fragmento presenta una visión más amplia de la Navidad, extensible al contexto latinoamericano y, en particular, al marco brasileño. Precisamente el hecho de que el fragmento ofrece la visión de una familia pobre de Brasil significa que su abordaje podía resultar problemático para alumnos universitarios de clase media en Argentina.

¹ Utilizando la biografía de Barroso (1978) como punto de partida, es importante destacar que José Mauro de Vasconcelos (nacido en Bangu, Brasil en 1920 y fallecido en Sao Pablo en 1984) fue boxeador, maestro en escuelas de pescadores, obrero fabril, y cuentista oral. En la novela *Mi planta de naranja lima* habla de sus experiencias personales y las perturbaciones que sufrió en su infancia con los cambios bruscos de su vida. En esta novela Vasconcelos narra las experiencias de su protagonista, Zezé, un niño de cinco años, que sufre a causa de circunstancias sociales y familiares apremiantes. La acción transcurre en San Pablo, pero el fragmento utilizado en este estudio no incluye esta información. Sólo se menciona lo rural en contraposición con la vida en la ciudad. Según Barroso (1978), la elección del lugar no es aleatoria ya que Vasconcelos solía situar a sus héroes en paisajes naturalistas, alejados de las ciudades. Tampoco se especifica ningún año en concreto para situar la historia. Por distintos motivos, principalmente el hecho de que la novela contiene rastros autobiográficos de Vasconcelos, la historia ha sido situada entre los años 1920 y los principios de 1930. Por otra parte, el transcurso de la acción abarca, aproximadamente, un año. De esta manera el lector se puede situar en la infancia de Zezé de los cinco a los seis años.

La novela se enmarca en la corriente literaria hispanoamericana conocida como Realismo Mágico, el cual se caracteriza por fundir la realidad narrativa con elementos fantásticos y fabulosos con el fin de exagerar su discordancia (Martin, 1989). La realidad mágica de Zezé en la que las plantas hablan y los caballitos de madera galopan contrasta con una realidad dura y difícil de asimilar, tanto para la familia protagonista como así también en el contexto de Brasil y América Latina en general (Burns, 1993; Rama, 1985). Por otro lado, *Mi planta de naranja-lima* fue publicada en 1967, año cúspide del interés en la literatura latinoamericana (Martin, 1989). Por primera vez en la historia, la producción literaria latinoamericana tenía un papel protagónico en la escena internacional.

I.1.2. Generalidades textuales

El texto no contiene ilustración, incluye lenguaje directo abundante, exclamaciones y diálogos auténticos desde el punto de vista cultural. Se observa la ausencia de señales que indiquen la relevancia u organización del discurso. Por ejemplo, el fragmento no tiene título ni subtítulos (a diferencia de *Kismas* en *Desert Wife*, que aparece como título y en cursiva).

El texto es transparente, es decir contiene palabras diagnósticas que activan el esquema navideño. Estas palabras se repiten. Por ejemplo: “cena de nochebuena,” “Nochebuena,” “Papá Noel,” “Niño Jesús,” “Él,” “Padre,” “Catecismo,” “Diablo,” “ángel,” “nacimiento del Niño Jesús,” “Misa de Gallo,” “Dios,” “milagro,” “regalos nuevos,” “campana de la Iglesia,” “noche de fiesta,” “abrazos.” Entre las acciones diagnósticas que activan el esquema navideño figuran “abrazar,” “decir algo bueno,” “desear felicidades,” “poner las zapatillas del otro lado de la puerta,” etc. Esta última acción, “poner las zapatillas del otro lado de la puerta,” está asociada en realidad a otra festividad cultural en Argentina como es la llegada de los Reyes Magos (ver nota al pie en p. 214 en el capítulo 7).

Se observa el uso de palabras de lenguas extranjeras, por ejemplo del portugués (“*rabanada*,” líneas 2, 69, 111) y del inglés (“*Light*,” l.103) y la inclusión de nombres con carga cultural (por ejemplo, “*Casino Bangu*,” l.9). Otros nombres son familiares (Luis, Gloria, Lalá). También se incluyen hipocorísticos como Totoca, Zezé².

Se usan comparaciones como “parece que están” (l.87), “ojos rojos como si hubiese llorado mucho” (l.94-95); diminutivos tales como “viejitos y cansados” (l.87-88), “despacito” (l.86), “bien bajito” (l.110); estructuras paralelas del tipo “A lo mejor ... A lo

² Los nombres hipocorísticos (del griego *hypokoristikós*: acariciador) son aquellos usados con intención afectuosa o familiar para suplantar a uno real. Más específicamente, el término hipocorístico alude a las abreviaciones y modificaciones que sufren los nombres propios en la lengua familiar. Son palabras sometidas a cierta deformación y muchas veces son apócope, aféresis o diminutivos del nombre propio verdadero (aunque también pueden tener un origen etimológicamente distinto al de éste, como es el caso de *Pepe* por José). En portugués, idioma original de *Mi planta de naranja-lima*, por ejemplo, los hipocorísticos se forman a través de procesos de reducción Luis-Lú, duplicación José-Zezé o derivación Antonio-Totoca. Beristain, H. (1995). *Diccionario de Retórica y Poética*. México, Editorial Porrúa.

mejor ...” (1.78); y recursos enfáticos como “comida tan triste que” (1.67), “se quedó tan abatido que” (1.64), “estaba casi llorando” (1.59), “soy tan malo” (1.16).

El fragmento contiene descripciones vívidas de lugares, personajes y episodios, con preponderancia de lenguaje concreto. En menor medida se observa lenguaje figurativo, como por ejemplo: “tener el diablo en la sangre” (1.18-19), “Luis es un ángel” (1.37), “voz como un inmenso río de ternura” (1.107), “enterrar la cabeza debajo de la almohada” (1.126-127), “velorio del Niño Jesús” (1.72), “cenar a pedazos la misma tristeza” (1.100), “Dios ve la alegría de los otros” (1.91-92).

Las imágenes que evoca el fragmento están distribuidas en tres niveles a lo largo del texto: oración, párrafo completo y texto completo. Esto significa que los puntos en los que el texto despierta imágenes se refieren tanto a episodios aislados como al texto completo. Menciono algunos ejemplos a continuación:

- A) Imágenes visuales: cena, fuegos artificiales, luz, ojos rojos de Jandira, mesa llena de cosas en la casa del doctor Faulhaber, lavar la vajilla usada, luz mortecina del farol, Dindinha y Edmundo viejitos y cansados, cuerpo del caballo pulido, etc.
- B) Imágenes auditivas: campana de la Iglesia, voces felices, hacer barullo en la cama.
- C) Otros puntos en los que el texto puede evocar imágenes son: la cena Navideña, la ropa del padre (sombrero, zapatillas), la comida (*rabanada*, vino, frutas), las descripciones sensoriales (anécdota de la Iglesia) y las descripciones de emociones.

En cuanto a la estructura narrativa, el uso de conectores típicos de los cuentos cortos es frecuente (temporales, causa-efecto, adversativos, aditivos, etc.) como *pero*, *porque*, *entonces*, *a veces*, y *por eso*, entre otros. Se observa un episodio principal, con comienzo y final convencional para una historia, aunque no se observa el uso de frases lexicales asociadas típicamente con el comienzo y el final de los cuentos cortos. Se incluyen todos los elementos de la macro estructura de los cuentos cortos.

Muchos de los aspectos culturales encubiertos o implícitos emergen mediante el uso de negaciones. Los personajes, principalmente Zezé, utilizan negaciones para traer a la superficie aquellos aspectos de la realidad cultural que contradicen sus propias ideas, expectativas y supuestos sobre cómo debe ser una celebración navideña. Menciono a continuación algunos ejemplos: “no voy a recibir nada” (1.14), “malo, malo, no” (1.18),

“querría tanto no tenerlo” [el Diablo en la sangre] (1.20-21), “no espero nada” (1.27), “así no me decepciono” (1.27), “ni siquiera el Niño Jesús es eso tan bueno que todo el mundo dice” (1.28), “no merecías un regalo” (1.35), “Jandira tiene ese modo ... Pero no es mala” (1.47), “nunca tiene suerte” (1.52), “¿Y por qué el Niño Jesús no es bueno con nosotros?” (1.55), “no hablemos más de eso” (1.62), “no quiso conversar más” (1.64), “ni daba ganas de pensar” (1.67), “tampoco” (1.70), “nadie hablaba nada con nadie” (1.71), “sin decir hasta luego ni desear felicidades” (1.74), “nadie se abrazó ni quiso decir algo bueno” (1.82), “el reyecito ... Sí era feliz” [y nosotros no] (1.104-105), “no sé” (1.113), “ni la probé” (1.113), “no me dejaba pasar nada” (1.115-116), “no las pongas” (1.122), etc.

Es interesante remarcar también el uso de frases que revelan las actitudes de los personajes hacia sus propias proposiciones. Por ejemplo: “ni siquiera” (1.27), “a lo mejor” (1.78), “como dice todo el mundo” (1.17), “por lo menos” (1.21-22), “hablando seriamente” (1.16), “hasta puede ser que” (1.62-63), “ni daba ganas de” (1.67), “apenas” (1.68), “lo peor era” (1.71), “sólo para” (1.61), “creo que debe haber sido” (1.52-53), “más parecía” (1.71-72), “incluso en” (1.73), “tal vez” (1.81), “estoy seguro de que” (1.83), “parece que” (1.87), “lo más triste fue cuando” (1.89), “quizá la culpa de todo la hubiera tenido” (1.101), etc.

El fragmento también hace referencia a ciertas motivaciones y estados mentales de los personajes, con la inclusión de términos referidos a sus sentimientos (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995). Algunos términos se refieren explícitamente a estados afectivos o términos de emociones (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995), como por ejemplo los siguientes: Totoca (indeciso, decepcionado, abatido), Zezé (malo, travieso, triste), Jesús (bueno), todos (tristes), alegría de los otros.

Otros son términos de comportamientos afectivos (Tager-Flusberg y Sullivan 1995), que sirven para explicar ciertas acciones de los personajes. Entre otros, es posible mencionar los siguientes: alejarse caminando despacito, madre llora escondida en el dormitorio, sacar pañuelo y limpiarse los ojos, irse al dormitorio, disimular. Con respecto a Totoca: estaba casi llorando, decepcionarse, hacer pausas, no hablar más, no conversar más, levantar los ojos; en cuanto a Zezé: abrazar a tío Edmundo, no hablar, poner las zapatillas; vinculados con todos los personajes: tristeza, no ir a Misa de Gallo, no abrazarse, no decir algo bueno, no comer; en relación al padre: comer poco, no afeitarse, no ir a Misa de Gallo, irse de la celebración, andar en zapatillas, no saludar ni desear felicidades.

Por último, los términos psicológicos son escasos así como los términos de estados mentales cognitivos (pensar, creer, querer mucho, gustar) (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995).

I.1.3. Otras características: clase social, constitución familiar, aspecto religioso, roles, contexto

La familia que se describe es extremadamente pobre. Sin embargo, se mencionan hábitos o costumbres acerca del arreglo personal en Navidad. Se espera, por ejemplo, que para salir uno se ponga zapatos y no zapatillas, que los hombres se afeiten y todos se vistan bien para Misa de Gallo. Las expectativas en este sentido están marcadas lingüísticamente (“Salió, *incluso* en zapatillas”, 1.73, mi énfasis).

La referencia a situaciones de pobreza más extrema aún aparece también en el fragmento (“hay gente que ni siquiera tiene eso,” 1.5). Si hay un regalo, será usado, no hay luz, se alumbran con un farol, no hay comida. Hay referencia a una casa. Estos elementos, sumados a la cantidad y calidad de los regalos y los detalles de la comida y la vestimenta, entre otros aspectos, indican diferentes clases sociales explícitamente. Un rasgo importante también en este sentido son los nombres, marca identitaria por excelencia. Los ricos son doctores y tienen nombres foráneos, o bien se incluye su nombre completo (Faulhaber, Villas-Boas, Aducto Luz).

Las expectativas en ocasión de la Navidad se hacen visibles también en relación con gestos, actitudes, o acciones, tales como abrazarse, desear felicidades, y decir algo bueno, entre otros ejemplos (“Por eso lo abracé. Tal vez el único abrazo de la noche de fiesta. Nadie se abrazó ni quiso decir algo bueno”, 1.80-82). Estos gestos, actitudes, y acciones tienen un significado. Por tanto, no darles cumplimiento en la nochebuena es también significativo.

Se observa una constitución familiar con la presencia de varios hijos, padre, madre, otros miembros de la familia (tíos), y amigos o parientes en la celebración. Se espera determinado tipo de interacción entre los personajes y determinadas conductas referidas a sus roles en la familia y a la edad que tiene cada uno. Un ejemplo en este sentido es la falta

de saludos y abrazos, la falta de diálogo en la mesa navideña como algo atípico de la celebración. La fiesta se celebra en la intimidad, no hay invitados ajenos a la familia.

La referencia cristiana y fuertemente católica atraviesa el fragmento. Se hacen referencias al nacimiento del niño Dios, la Misa de Gallo, la visita de Papá Noel, el catecismo, etc. Se describe una fuerte religiosidad en el festejo de la Navidad: se trata de una familia católica practicante. Se observa emoción en relación con las creencias religiosas: por un lado dolor por el sufrimiento (“Creo que el niño Jesús quiso nacer pobre sólo para exhibirse,” l.60-61) y por otro, amor y felicidad ante la festividad (“El reyecito, que dormía con el dedo en la boca sí era feliz,” l.104-105).

Asimismo en el fragmento se encuentran referencias a creencias paganas como “el nacimiento del Niño Diablo” (l. 22-23), fuertemente relacionadas con el sincretismo religioso de Brasil producto de la coexistencia de la religión católica, herencia religiosa de los portugueses, y las costumbres religiosas afro-brasileñas incorporadas a partir de la inmigración como por ejemplo Quimbanda, Candomblé. Muchos practicantes de religiones afro-brasileñas, así como algunos espiritistas, también se denominan católicos y siguen ritos de la Iglesia Católica. De forma similar, muchos espiritistas afirman ser cristianos a pesar de no aceptar algunos aspectos importantes del cristianismo como el valor del sacrificio de Jesús para la salvación de los hombres.

Los personajes tienen conductas distintas según la edad y el género. En este último punto, se espera que los adultos hombres sean los proveedores: el padre no puede proveer lo que hace falta para celebrar la Navidad como en otros hogares; es el tío Edmundo quien aporta algo de dinero. Las mujeres aparecen con un tinte de ternura y sufrimiento: Gloria y Dindinha lloran. La división de tareas se relaciona con el género. Las mujeres lavan la vajilla.

No hay una mención explícita del contexto geográfico. Sin embargo, hay una referencia directa a la ciudad como otro lugar distinto del de la acción (“allá en la ciudad,” l.80). Es decir, estamos en presencia de una zona pueblerina, o una zona rural o semi-rural, con una iglesia cercana; es por esta razón que la gente se va “caminando” a otros lugares.

I.1.4. Entramado cultural del fragmento

Un narrador homodiegético narra y describe con los ojos candorosos de un niño la cena de Navidad en el medio de la más cruda pobreza y la más desconsoladora desesperanza en la casa de una familia pobre e indígena en la favela de Bangú. Los personajes y sus conflictos funcionan como caja de resonancia de la violencia de la pobreza y la exclusión. La religión no sirve de solaz ni consuelo. Zezé, por sus travesuras y por los castigos que recibe, se identifica con el Niño Diablo³. Para esta familia la Navidad no representa el nacimiento del Niño Dios sino su muerte. El narrador niño le dice al lector que el gozo y el regocijo son de los otros, de los que viven en la abundancia y no sufren las carencias; para ellos Dios está presente. Para los pobres, y estos pobres son indígenas, Dios existe pero como ausencia o castigo.

Las cuestiones culturales están imbricadas con la clase social. Es necesario resaltar que “la injusticia social puede asumir el aspecto de diferencia cultural, encubriendo insalvables brechas sociales” (Genetsch, 2007: 27). Genetsch afirma (2007: 30): “La indolencia en los pobres puede considerarse como una característica culturalmente arraigada que, en realidad, es depresión socialmente infundida. El rechazo trae aparejado aflicción y abatimiento, la marginalización produce retraimiento donde la integración debiera promover confianza y seguridad. La decepción y humillación originan la renuencia a adaptarse culturalmente.”

En estudios anteriores partí del supuesto de que este texto debería ser más comprensible que los otros dos porque estaba escrito en español (si bien es traducción del portugués) y también porque presentaba una celebración de una Navidad en un país latinoamericano. Sin embargo, una serie de factores no respaldan esta hipótesis en esta ocasión. En primer lugar, los participantes carecían de información acerca de la vida en una favela, en un contexto indígena, y de lo que sería típico o característico en la celebración de una Navidad pobre. En segundo lugar, el fragmento podía presentar dificultades también porque incluía referencias a otras partes de la novela, que no se explicaban en este extracto, y que por tanto podían generar confusión. Tal es el caso de la historia del *Casino Bongu*, la

³ Origen en Pastorelas: representación teatral del nacimiento de Jesús, la llegada de los Reyes Magos y la lucha constante entre el bien y el mal representada por ángeles y demonios. Fuente: Candelaria, C., Aldama, A., García, P., Alvarez Smith, A. (2004) *Enciclopedia of Latino Popular Culture*. Westport, Greenwood Publishing Group.

referencia que hace Zezé a su muerte (“Me gustaría que antes de morir, por lo menos una vez, naciese para mi el Niño Jesús en vez del Niño Diablo”, 1.21-22), la mención de que el padre de la familia es malo, del reyecito, de la luz mortecina, etc. Por último, el tema religioso es importante. Argentina es un país mayoritariamente católico. Si bien el cuestionario de información biográfica no interrogó sobre quiénes provenían de escuelas católicas, sí reveló que sólo un participante (de los seis que eran católicos) era practicante. En este contexto, la Misa del Gallo y el Catecismo podían resultar un elemento ajeno a las vivencias de estos participantes. La frase “Ni siquiera el Niño Jesús es eso tan bueno que todo el mundo dice. Eso que el Padre cuenta y que el Catecismo dice...” (1.27-29) es importante. “Padre” y “catecismo” revelan una proximidad con una fe y una cultura religiosa. La frase que sigue también sugiere un conocimiento religioso cristiano bastante desarrollado: “Por eso creo que el Niño Jesús quiso nacer pobre sólo para exhibirse. Después El vio que solamente los ricos servían... Pero no hablemos más de eso. Hasta puede ser que lo que diga sea un pecado muy grande” (1.60-63). La asociación que se realiza entre el niño Jesús- Niño Bueno, Niño Diablo, riqueza, pobreza, castigo, esperanza, desesperanza, deseo, apatía representa un entramado semántico y simbólico complejo. Los personajes (Zezé, Totoca y los demás) encarnan estos sentimientos y estados.

Por último, una singularidad de este fragmento, como ya se mencionó en el capítulo 6 de metodología y en el capítulo 5 de selección de materiales, es que es una traducción del portugués. Las traducciones se constituyen como una intermediación en la interpretación de la cultura en cuestión a través del traductor, quien media la visión de dicha cultura que llega a los lectores. Para una descripción de las motivaciones para la elección de este fragmento, ver el capítulo 5.

Más específicamente, hay que tener en cuenta que esta traducción presenta ciertas peculiaridades. Por ejemplo, el texto marca la palabra *rabanada* con entrecorillado. Surge la pregunta de por qué el traductor no lo traduce como *torreja* y decide marcar el texto. Más aún, la palabra elegida es *rabanada* en lugar de *rebanada*. La palabra equivalente a “torreja” en Moliner⁴ es “rebanada de pan empapada en leche y después rebozada en

⁴ Diccionario de uso del español de María Moliner en línea.

<http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?p=torrija&page=search&vkb=0&base=&prefbase=&newinput=1&st=2&l=es&category=cat4>

Último acceso Noviembre 24, 2010

huevo y frita; a veces, se cubre después de frita con almíbar; también se puede empapar en vino en vez de leche.” Otra cuestión aquí es que en principio los nombres masculinos en castellano terminan en “o” - no tanto los apodos (“el tuerca”, “el punga”, “pistola”, etc.)-. Existe por tanto un elemento de “extrañeza” en la introducción de los nombres propios, aunque este también podría ser un problema de traducción.

1 We sit around the table, eating our Christmas dinner. There's a student of my father's, a young man from India who's here to study insects and who's never seen snow before. We're having him to Christmas dinner because he's foreign, he's far from home, he will be lonely, and they don't even have Christmas in his country. This has been explained to us in advance by our mother. He's polite and ill at ease and he giggles frequently, looking with what I sense is terror at the array of food spread out before him, 40 the mashed potatoes, the gravy, the lurid green and red Jell-O salad, the enormous turkey: my mother has said that the food is different here. I know he's miserable, underneath his smiles and politeness. I'm developing a knack for this, I can sniff out hidden misery in others now with hardly 15 any effort at all.

My father sits at the head of the table, beaming like the Jolly Green Giant. He lifts his glass, his gnome's eyes twinkling. "Mr. Banerji, sir," he says. He always calls his students Mr. and Miss. "You can't fly on one wing."

20 Mr. Banerji giggles and says, "Very true, sir," in his voice that sounds like the BBC News. He lifts his own glass and sips. What is in the glass is wine. My brother and I have cranberry juice in our wineglasses. Last year or the year before we might have tied our shoelaces together, under 25 the table, so we could signal each other with secret jerks and rugs, but we're both beyond this now for different reasons.

My father ladles out the stuffing, deals the slices of dark and light; my mother adds the mashed potatoes and cran- 30 berry sauce and asks Mr. Banerji, enunciating carefully, whether they have turkeys in his country. He says he doesn't believe so. I sit across the table from him, my feet dangling, staring at him, entranced. His spindly wrists extend from

his over-large cuffs, his hands are long and thin, ragged 35 around the nails, like mine. I think he is very beautiful, with his brown skin and brilliant white teeth and his dark appalled eyes. There's a child these colors in the ring of children on the front of the Sunday school missionary paper, yellow children, brown children, all in different costumes, dancing around Jesus. Mr. Banerji doesn't have a 40 costume, only a jacket and tie like other men. Nevertheless I can hardly believe he's a man, he seems so unlike one. He's a creature more like myself: alien and apprehensive. He's afraid of us. He has no idea what we will do next, 45 what impossibilities we will expect of him, what we will make him eat. No wonder he bites his fingers.

"A little off the sternum, sir?" my father asks him, and Mr. Banerji brightens at the word.

"Ah, the sternum," he says, and I know they have en- 50 tered together the shared world of biology, which offers refuge from the real, awkward world of manners and silences we're sitting in at the moment. As he slices away with the carving knife my father indicates to all of us, but especially to Mr. Banerji, the areas where the flight muscles 55 attach, using the carving fork as a pointer. Of course, he says, the domestic turkey has lost the ability to fly.

"*Meleagris gallopavo*," he says, and Mr. Banerji leans forward; the Laín perks him up. "A pea-brained animal, or bird-brained you might say, bred for its ability to put on 60 weight, especially on the drumsticks"—he points these out—"certainly not for intelligence. It was originally domesticated by the Mayans." He tells a story of a turkey farm where the turkeys all died because they were too stupid 65 to go into their shed during a thunderstorm. Instead they stood around outside, looking up at the sky with their beaks wide open and the rain ran down their throats and drowned them. He says this is a story told by farmers and probably not true, although the stupidity of the bird is legendary. He says that the wild turkey, once abundant in the decid- 70 uous forests in these regions, is far more intelligent and can elude even practiced hunters. Also it can fly.

I sit picking at my Christmas dinner, as Mr. Banerji is picking at his. Both of us have messed the mashed potatoes

around on our plates without actually eating much. Wild 75 things are smarter than tame ones, that much is clear. Wild things are elusive and wily and look out for themselves. I divide the people I know into tame and wild. My mother, wild. My father and brother, also wild; Mr. Banerji, wild also, but in a more skittish way. Carol, tame. Grace, tame 80 as well, though with sneaky vestiges of wild. Cordelia, wild, pure and simple.

"There are no limits to human greed," says my father. "Indeed, sir?" says Mr. Banerji, as my father goes on to say that he's heard some son of a gun is working on an 85 experiment to breed a turkey with four drumsticks, instead of two drumsticks and two wings, because there's more meat on a drumstick.

"How would such a creature walk, sir?" asks Mr. Banerji, and my father, approving, says, "Well may you ask." 90 He tells Mr. Banerji that some darn fool scientists are working on a square tomato, which will supposedly pack more easily into crates than the round variety.

"All the flavor will be sacrificed, of course," he says. "They care nothing for flavor. They bred a naked chicken, 95 thinking they'd get more eggs by utilizing the energy saved from feather production, but the thing shivered so much they had to double-heat the coop, so it cost more in the end."

"Fooling with Nature, sir," says Mr. Banerji. I know 100 already that this is the right response. Investigating Nature is one thing and so is defending yourself against it, within limits, but fooling with it is quite another.

Mr. Banerji says he hears there is now a naked cat available, he's read about it in a magazine, though he himself 105 does not see the point of it at all. This is the most he has said so far.

My brother asks if there are any poisonous snakes in India, and Mr. Banerji, now much more at ease, begins to 110 enumerate them. My mother smiles, because this is going better than she thought it would. Poisonous snakes are fine with her, even at the dinner table, as long as they make people happy.

My father has eaten everything on his plate and is dig- 115 ging for more stuffing in the cavity of the turkey, which resembles a trussed, headless baby. It has thrown off its disguise as a meal and has revealed itself to me for what it is, a large dead bird. I'm eating a wing. It's the wing of a tame turkey, the stupidest bird in the world, so stupid it can't even fly any more. I am eating lost flight.

I.2. Perspectivas culturales en *Cat's Eye* (Atwood, 1998: 137-140)

I.2.1. Introducción

Analizo aquí las distintas perspectivas culturales presentes en el fragmento de *Cat's Eye* de Atwood (1998: 137-140)⁵ que describe un episodio de una celebración navideña de una familia canadiense. En esta cena navideña, el padre de la familia ha invitado a un alumno de la India que se encuentra solo a compartir el evento. La narradora es la pequeña niña de la casa, Elaine, quien describe la celebración a través de sus ojos de *insider* de la cultura canadiense-estadounidense. Es decir, Elaine es una narradora que participa de la celebración descrita y es también un miembro de la cultura representada. La presencia del alumno hindú agrega complejidad al entramado cultural del fragmento, ya que en relación con dicha cultura (hindú), Elaine participa como observadora. Este hecho trae a la superficie elementos de otredad, extrañeza, alienación y diferencias culturales en el marco de una matriz cultural en la cual confluyen distintas percepciones, en general encontradas, de ambas culturas.

I.2.2. Contexto del fragmento

La familia se sienta en la mesa, el padre a la cabeza. Se compara al padre con el *Jolly Green Giant*, un personaje que aparece en publicidad gráfica y televisiva en Estados

⁵ A continuación presento una breve reseña basada en Aubrey (2002), Bloom (2000), Cooke (1998) y Flexner (1996).

Cat's Eye es la séptima novela de la escritora y es considerada su trabajo más autobiográfico. Margaret Atwood nació en Ottawa en 1939 y pasó una buena parte de su niñez en los bosques canadienses. Aunque la autora se resiste a los intentos de encasillarla en una definición estricta del término, Atwood es conocida como una escritora feminista. Sus años de formación en Toronto en la década de 1950 y 1960 coincidieron con el surgimiento de lo que se refiere a menudo como la "segunda ola" del feminismo moderno.

La novela cuenta la historia de Elaine Risley, una controvertida pintora de cincuenta años que regresa a Toronto para una retrospectiva de su trabajo. En su momento de gloria profesional, Risley intenta aceptar la edad que tiene, y también debe lidiar con los recuerdos perturbadores de su infancia. Gran parte de la novela consiste en la narración que hace Elaine de este período de su vida. En el centro de la historia de Risley se halla la crueldad que sufrió de niña a manos de sus tres mejores amigas, en particular de Cordelia. La novela, a su vez, ofrece una imagen vívida de Toronto en los años 1940 y 1950, y muestra cómo la ciudad había cambiado para la década de 1980.

Unidos, en particular en una lata de vegetales que lleva el mismo nombre. *Jolly Green Giant* es verde y tiene una actitud que demuestra poder y fuerza. La familia mantiene la tradición de cenar pavo asado, al que agregan una salsa agridulce de arándanos. El acto de cortar las rodajas de pavo es una ceremonia en sí misma, que en general está reservada al jefe de la familia, como en este caso. Los platos están llenos, coronados con puré de papas y salsa de arándanos. Hay ensalada de gelatina, que incluye trozos de frutas y malvaviscos.

Se observa la costumbre de tener un invitado en la mesa, quien en general es algún pobre de una iglesia cercana, o un académico extranjero y solitario de la universidad local. En este caso es Banerji, un alumno hindú. Viendo a Banerji, Elaine recuerda los panfletos de la iglesia dominical e imágenes de Jesús en una ronda de niños de distintas nacionalidades del mundo.

I.2.3. Generalidades textuales

El texto no incluye ilustraciones; contiene lenguaje directo abundante y diálogos auténticos desde el punto de vista cultural. Es transparente, es decir con palabras diagnósticas que activan el esquema navideño, como por ejemplo las siguientes: “cena de Navidad” (“*Christmas dinner*,” líneas 1, 4), “pavo” (“*turkey*,” 1.11), “rodajas de pavo” (“*slices of dark and light*,” 1.28-29), “jugo de arándano” (“*cranberry juice*,” 1.23), “salsa de arándano” (“*cranberry sauce*,” 1.29-30), “ensalada de gelatina” (“*Jello salad*,” 1.10-11), etc. Además de palabras, incluye también acciones diagnósticas que activan el esquema navideño, tales como “sentarse alrededor de la mesa” para la cena navideña (“*sit around the table*,” 1.1), “servir” (“*ladles out*,” 1.28), “agregar el puré” [en los platos] (“*adds the mashed potatoes*,” 1.29), “sorber” (“*sips*,” 1.22), etc. Entre los eventos y escenas diagnósticas figuran la cena navideña y el acto de servir la comida. También se observa la repetición de palabras diagnósticas (por ejemplo, en el primer párrafo la palabra *Christmas* aparece tres veces). Las referencias a la Navidad aparecen a lo largo de todo el fragmento.

Se observa el uso de palabras en lenguas extranjeras, por ejemplo del latín (“*Meleagris gallipavo*,” 1.57) y la presencia de nombres, palabras y expresiones con carga cultural (por ejemplo, Banerji, *Jello salad*, *Jolly Green Giant* y escuela dominical, entre otras).

El fragmento contiene descripciones vívidas de lugares, personajes y eventos, con preponderancia de lenguaje concreto. En menor medida se observa lenguaje figurativo, como por ejemplo: “ojos que titilan” (“*his gnome's eyes twinkling,*” 1.17-18), “voz como la del noticiero de la BBC” (“*voice that sounds like the BBC News,*” 1.21), “el mundo de la biología ofrece refugio” (“*the ... world of biology, which offers refuge,*” 1.50-51), [Banerji] “es una criatura” (“*He's a creature,*” 1.43), “animal con cerebro de arveja” (“*A pea-brained animal,*” 1.58), [pavo como] “bebé sin cabeza” (“*headless baby,*” 1. 115), “oler la miseria oculta” (“*sniff out hidden misery,*” 1.14), [el padre está] “cavando para sacar más pavo” (“*digging for more stuffing in the cavity of the turkey,*” 1.113-114), etc.

Las imágenes que potencialmente puede generar el texto en un lector están distribuidas a lo largo del mismo, en tres niveles: oración, párrafo completo (por ejemplo, la descripción del Sr. Banerji), y texto completo. Esto significa que los puntos en los que el texto puede evocar imágenes se refieren tanto a episodios específicos como a todo el texto en conjunto. Entre los aspectos que pueden evocar imágenes figuran la descripción de la cena navideña, la ubicación de los miembros de la familia en la mesa (el padre en la cabecera, Banerji frente a Elaine), la descripción física de Banerji, muy colorida (piel marrón, dientes blancos brillantes, ojos oscuros), la descripción de la ropa de Banerji (saco y corbata), la descripción de la comida (pavo enorme, ensalada color verde y rojo, vino, copas de vino), anécdotas específicas (tormenta, pavos con los picos abiertos, que se ahogan bajo la lluvia), el afiche de la escuela dominical con niños de distintas razas que forman un círculo y bailan alrededor de Jesús, el *Jolly Green Giant* (como ya se dijo, un monstruo verde utilizado por una compañía que produce verduras enlatadas y hace publicidad en la prensa y ocasionalmente en la televisión). En estos últimos casos, los referentes se encuentran fuera del texto, en la realidad cultural.

Se revelan los siguientes aspectos culturales en forma encubierta, tanto en relación con los miembros de la familia como con Banerji:

- a) Formalización de la mesa por Elaine.
- b) Estructura familiar. Existe una figura paternal fuerte (el padre se sienta en la cabecera de la mesa, corta el pavo; la madre sirve), con escasa mención del hermano (Stephen), nunca por su nombre.

- c) Hospitalidad como valor occidentalpreciado. A pesar de que se trata de una celebración familiar, reciben a Banerji en su casa porque está solo y es de otro país.
- d) Trato docente-alumno respetuoso.
- e) Celebración íntima, familiar. Incomodidad de la familia por la presencia de un extranjero.
- f) Celebración pasiva. Cena íntima, sin el desarrollo de otro tipo de actividades además de la cena propiamente dicha (contrastar con *Desert Wife*).
- g) Inadecuación de ciertos temas de conversación en la mesa, por ejemplo el de las serpientes (pero es aceptado para contribuir a la comodidad de Banerji en la celebración, lo que conduce al tema de la hospitalidad).

Muchos de los aspectos culturales encubiertos o implícitos emergen a través del uso de negaciones. Por ejemplo, Elaine, Banerji, el padre y la madre utilizan negaciones para traer a la superficie aquellos aspectos de la realidad cultural ajena que contradicen sus propias ideas, expectativas y supuestos sobre dicha cultura. Menciono a continuación algunos ejemplos: “no encuentra el sentido a” (“*does not see the point of,*” 1.105); “seguramente no por su inteligencia” (“*certainly not for intelligence,*” 1.61); [Banerji] “no tiene disfraz” (“*doesn't have a costume,*” 1.40-41); “es tan distinto a uno” [un hombre] (“*he seems so unlike one,*” 1.42); “no tiene idea” (“*He has no idea,*” 1.44); “nunca vio la nieve antes” (“*who's never seen snow before,*” 1.3-4); “ni siquiera celebran la Navidad en su país” (“*they don't even have Christmas in his country,*” 1.5-6); “sin casi ningún esfuerzo” (“*with hardly any effort at all,*” 1.14-15); “no se puede volar con un ala” (“*You can't fly on one wing,*” 1.19); “Dice que no cree [que haya pavo]” (“*He says he doesn't believe so*” [whether they have turkey], 1.31-32); “apenas puedo creer que es un hombre” (“*I can hardly believe he's a man,*” 1.42); “sin comer mucho” (“*without actually eating much,*” 1.74); “no hay límites para la avaricia humana” (“*There are no limits to human greed,*” 1.82); “no se preocupan por el sabor” (“*They care nothing for flavor,*” 1.94); “No es de extrañar” (“*No wonder,*” 1.46); “una historia ... probablemente no verdadera” (“*a story ... probably not true,*” 1.67-68); “ya ni siquiera puede volar” (“*can't even fly any more,*” 1. 119); etc.

Es interesante remarcar también el uso de frases que revelan las actitudes de los personajes hacia sus propias proposiciones. Por ejemplo: “por supuesto” (“*Of course,*” 1.55, 93), “científicos tontos” (“*darn fool scientists,*” 1.90), “supuestamente” (“*supposedly,*” 1.91), etc.

En cuanto a la relevancia local y global del contenido textual, se da también la presencia de información significativa o saliente en ambos sentidos, es decir tanto local como global. Este es el caso de la referencia al pavo con cuatro patas, a los tomates cuadrados, a la cría de pollos sin plumas, y a la anécdota de los gatos sin pelaje. Estas anécdotas, que ocupan gran cantidad de texto, sirven para ilustrar el tema de la Naturaleza: el rechazo de los híbridos, el rechazo hacia la manipulación de la Naturaleza más allá de ciertos límites, la falta de límite para la avaricia humana. La anécdota de los pavos que se mueren ahogados ilustra su estupidez y lleva al tema de la clasificación de las personas en dóciles y salvajes.

Por otro lado, existe información significativa o saliente en un plano local (es decir, en el plano de algunos episodios narrativos) pero no global (es decir, si se considera la trama global del fragmento), como la anécdota de los cordones debajo de la mesa así como información de diversa índole, principalmente en el plano científico: no se puede volar con un ala, el pavo doméstico no vuela, capacidad del pavo para aumentar de peso (especialmente en las patas), indicación de los músculos para volar en el pavo, el pavo ha sido domesticado por los Mayas, etc.

El fragmento también hace referencia a ciertas motivaciones y estados mentales de los personajes, con la inclusión de términos referidos a sus sentimientos (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995). Algunos términos están referidos explícitamente a estados afectivos o emociones como por ejemplo los siguientes: “miserable,” “triste” (“*miserable*,” 1.12; “*hidden misery*,” 1.14), “solitario” (“*lonely*,” 1.5), “temeroso e incómodo” (“*ill at ease*,” 1.8), “sin saber qué hacer, lleno de desconcierto e incertidumbre” (“*He has no idea what we will do next, what impossibilities we will expect of him*,” 1.44-45), “cómodo con el discurso científico” (“*shared world of biology, which offers refuge*,” 1.50-51), “el latín lo despierta” (“*the Latin perks him up*,” 1.58), “ojos consternados” (“*appalled eyes*,” 1.37), “aterrorizado ante la variedad y abundancia de comida” (“*terror at the array of food spread out before him*,” 1.9).

Otros son términos de comportamientos afectivos (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995), que sirven para explicar ciertas acciones de Banerji. Por ejemplo: “sonríe” (“*smiles*,” 1.13), “se ríe nerviosamente” (“*he giggles frequently*,” 1.8), “no habla mucho, momentos de silencio” (“*This is the most he has said so far*,” 1.105-106), “se muerde los dedos” (“*he bites his*

fingers,” 1.46), “picotea la comida” (“*Mr. Banerji is picking at his*” [Christmas dinner], 1.72-73), “revuelve el puré en el plato” (“*Both of us have messed the mashed potatoes around our plates*” 1.73-74). Con respecto a la narradora, Elaine “mira fijamente a Banerji” (“*staring at him,*” 1.33), “picotea la comida” (“*I sit picking at my Christmas dinner,*” 1.72), “revuelve el puré en el plato” (“*Both of us have messed the mashed potatoes around our plates,*” 1.73-74).

Por último, otros son términos psicológicos (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995), como por ejemplo “incómodo” (“*ill at ease,*” 1.8), “ajeno” (“*alien,*” 1.43), “aprensivo” (“*apprehensive,*” 1.43).

1.2.4. Entramado cultural: una matriz de familiaridad y extrañeza entre dos culturas

En ocasiones el punto de vista y la voz narradora son los de una niña, pero luego se filtra la capacidad de discernimiento de un narrador adulto que rememora desde la distancia un suceso acaecido en su infancia. La presencia del alumno hindú agrega complejidad al entramado cultural del texto, ya que en relación a dicha cultura (hindú), Elaine participa como observadora. Este hecho trae a la superficie elementos de otredad, extrañeza, alienación y diferencias culturales en el marco de una matriz cultural en la cual confluyen distintas percepciones, en general encontradas, de ambas culturas.

El lector tiene acceso a la realidad cultural de Elaine por intermedio de su confrontación con la cultura hindú de Banerji. En India no se celebra la Navidad; no hay pavos; no hay nieve. Estamos aquí ante un nivel 1 en el *Modelo de Comprensión Cultural* (ver capítulo 4), es decir, la percepción e identificación de aspectos/diferencias culturales, desde la perspectiva de Elaine. Los valores, ideas y supuestos detrás de la cultura estadounidense-canadiense, propios de Elaine, (nivel 2 en el modelo) afloran por medio de la mención explícita de distintos aspectos como la variedad y abundancia de comida en la cena navideña (el padre termina toda la comida de su plato y se sirve más), la asociación de la Navidad con la nieve típica de la época del año, los dos planos de la narración (el social, es decir, la celebración navideña, y el científico, que es compartido y funciona como refugio para la incomodidad desde el punto de vista social), la incomodidad de Elaine (quien asume la posición de observadora crítica de Banerji y lo percibe como objeto de

estudio, como foráneo) y la incomodidad de la familia en general (adaptan su forma de hablar, la madre de Elaine articula las palabras cuidadosamente).

En este último punto cabe destacar que también se modifican los temas de conversación. Por ejemplo, con respecto a la cultura hindú, se habla de la existencia del pavo y las serpientes venenosas. En la esfera social, la familia domina el discurso mientras que Banerji sólo responde las preguntas de la familia, sin iniciar discurso. En relación con la biología y el mundo científico (compartido, más cómodo), Banerji asume un rol más activo en la conversación, expande sus contribuciones a pequeños comentarios, preguntas para mostrar interés (“En verdad, señor?” - *Indeed, sir?*,” 1.83) y efectúa algunos comentarios evaluativos (“Jugando con la Naturaleza” – *Fooling with Nature*,” 1.99). El discurso científico seduce al visitante y le permite sentir que puede intervenir en la conversación, sentir que también él puede hablar de algo en ese país. Banerji sólo inicia discurso un poco más extenso con la anécdota de los gatos sin pelaje. A pesar de que Elaine está familiarizada con el mundo científico (“Ya sé que esta es la respuesta correcta” – *I know already that this is the right response*,” 1.100), el tema de conversación no deja de ser atípico para una celebración Navideña. Surge también el tema de la Naturaleza, con el rechazo de lo híbrido y la falta de límite para la avaricia humana.

El fragmento presenta una verdadera visión de *insider*. La perspectiva de Elaine como participante (no sólo como observadora) en la celebración navideña no siempre ofrece los valores asociados con los comportamientos adecuados al tipo de celebración. En ocasiones la mención explícita de los valores asociados a ciertas acciones ayuda a explicarlas, evita distorsiones culturales y contribuye a la presentación de información cultural auténtica. Otras veces el hecho de que Elaine sea una verdadera *insider*, en el sentido estricto de la palabra, hace que no siempre esté en condiciones de explicitar los valores implícitos que ayudan a explicar sus actitudes y acciones. Es decir, sólo accedemos a la visión, los sentimientos y las motivaciones de Elaine a través de sus propios ojos, con las limitaciones que esto acarrea.

Al mismo tiempo, el fragmento ofrece una perspectiva externa en relación a la cultura hindú de Banerji (nivel 3 en el modelo), a la cual tenemos acceso únicamente por medio de la visión de Elaine. Se observa que Banerji queda afuera de la celebración familiar, sin incorporarse cabalmente a ella, desde la primera línea del fragmento: el inclusivo “we”

entra en oposición al “he” de “*young man*” (“*We sit around the table, eating our Christmas dinner. There's a student of my father's, a young man from India who's here to study insects and who's never seen snow before.*”, 1.1-4). Elaine manifiesta sorpresa, incredulidad y atracción ante lo diferente. Banerji aparece como ajeno, extranjero, no humano, criatura extraña. La percepción de Banerji como no humano revela la concepción que tiene Elaine de su propia cultura como normal y su dificultad en percibir otras culturas como simplemente diferentes, en lugar de inferiores. ¿Por qué debería Banerji conocer la nieve, por ejemplo? La nieve representa la normalidad para Elaine, normalidad a la cual Banerji escapa recurrentemente. La sub-valoración hacia Banerji y su cultura hindú se manifiesta, por ejemplo, en expresiones como “*ni siquiera celebran la Navidad*” – “*they don't even have Christmas*” (1.6). Hay una gradación en la descripción de Banerji, que culmina en el uso de “even.”

La propia visión de Elaine sobre la cultura ajena de Banerji aparece revelada también, como ya manifesté antes, por medio de la negación. El uso de la negación revela los preconceptos y estereotipos de Elaine. En la India no celebran la Navidad, no hay pavos ni nieve. Banerji no come, habla poco, hay silencios. Banerji es presentado como ajeno, extranjero, no humano, “no tiene disfraz” (“*doesn't have a costume,*” 1.40-41), no conoce la nieve, no celebra la Navidad y su voz es como la del noticiero de la BBC, es decir, tiene un inglés irreal y poco estadounidense.

La primera persona narradora actúa como amortiguadora de la “distancia” entre los anfitriones y el hindú. Al mismo tiempo, por momentos Elaine se compara a Banerji en términos de alteridad (“*Nevertheless I can hardly believe he's a man, he seems so unlike one. He's a creature more like myself: alien and apprehensive*”, 1. 42-43). Tanto ella como Banerji son los Otros. Elaine oscila, se descoloca, pertenece a unos pero se identifica con el Otro, desde el lugar del sufrimiento y la desdicha. Ella le dice al lector que ha desarrollado una capacidad para olfatear la desdicha. Esta capacidad la posee quien ha experimentado en carne propia la infelicidad y la aflicción. Elaine sabe que Banerji es desdichado. Existe cierta compasión y complicidad por tanto intento de comprender por parte de Banerji. A su vez, hay todo un imaginario en la descripción del afiche: Banerji aparece como una postal de los evangelizados, de tez oscura, e inmersos en la pobreza. Elaine es una niña, pero su bagaje de experiencias ya la separan de su hermano y la sitúan más allá. Si bien la voz es la de una niña, esta narradora homodiegética tiene la

sensibilidad y la capacidad de discernimiento suficiente para correr velos, o al menos da cuenta de ellos desde el presente del momento escritural.

Un área central a través de la cual se manifiesta el choque entre ambas culturas es el vocabulario clave, como el *Jolly Green Giant*, y distintos aspectos de la comida (ensalada de gelatina, jugo de arándano, pavo con salsa agrídulce de arándano, pavo cortado en rodajas y no en presas, vino para los adultos). La acumulación de adjetivos en la descripción de la comida subraya la extrañeza y la abundancia estadounidense-canadiense. El fragmento ofrece, además, dificultades conceptuales como la escuela dominical (mormona), el afiche de la escuela dominical, los híbridos (tomates cuadrados, pavo con cuatro patas, etc.), el aspecto religioso (por omisión), la voz como la del noticiero de la BBC, etc.

Los aspectos prototípicos de una celebración navideña en la cultura canadiense-estadounidense aparecen, por intermedio de los ojos de Elaine, como naturales, y se constituyen en una amalgama de arbitrariedades objetivas y supuestos subjetivos. ¿Cómo podrían las cosas ser de otra manera? La realidad cultural propia se constituye en sentido común. La percepción de Elaine sobre sí misma como ajena, extraña, más cerca de Banerji que de su propia familia, es evidencia de la normalidad asociada a la cultura dominante. Esta cultura aparenta ser tan natural para sus miembros (en este caso, Elaine y su familia) que su sentido común queda atado a la naturaleza humana universal (Rosaldo, 1993). Elaine, en relación con su propia cultura, exhibe modos o pautas culturales de orientación evaluativa hacia personas, objetos, y situaciones particulares dentro de su propia matriz cultural (Parsons, 1951, 1966). Los sentimientos y emociones que sustentan esos valores comunes dentro de su cultura son aprendidos o adquiridos, o dicho de otro modo, son pautas culturales que están internalizadas.

Sin embargo, si bien estos patrones están internalizados, son analizados, desmenuzados y cuestionados por la narradora, lo que la lleva a alinearse con Banerji en la alteridad que comparten. Al mismo tiempo, las descripciones socioculturales del fragmento, al ser materializadas por Elaine misma (miembro de dicha cultura), involucran un cierto énfasis en la desfamiliarización, es decir, el proceso de hacer extraño lo familiar (Moreiras, 1991). Desfamiliarizar un acontecimiento significa transformar sus rutinas, que se asumen como dadas (Rosaldo, 1993). Cuando se desfamiliariza un episodio de la vida cotidiana desde

una postura distante, se transforma una práctica corriente en un ritual, lo que hace que dicho evento sea tan poco familiar que parezca simplemente extraño. En forma simultánea, Elaine se ubica por momentos a una distancia peculiar de las emociones intensas que puede despertar una celebración navideña, convirtiendo las idiosincrasias de dichas emociones en una descripción rutinaria y general de los rasgos comunes a toda celebración navideña en su cultura. La familiaridad de la propia cultura convive en el relato con su extrañeza.

En un proceso inverso de genuino acercamiento etnográfico, Elaine, con el fin de descubrir aspectos de la cultura de Banerji, la presenta como objeto de análisis y crítica en un intento por hacer familiar lo extraño. Las culturas extremadamente divergentes como la de Banerji, sin embargo, pueden parecer tan exóticas para los ajenos a ellas que todos los aspectos de la vida diaria aparecen como extraños. Las descripciones sociales sobre culturas distantes requieren, por parte de quienes las realizan (Elaine), la focalización en la familiarización, de modo de hacerlas surgir como distintivas en sus diferencias pero a la vez reconocibles como humanas en sus semejanzas (Rosaldo, 1993). En algunos momentos, Elaine se posiciona como observadora, a una gran distancia del observado, Banerji, en el rol de espectador no involucrado. Elaine no puede, sin embargo, distanciarse de este rol, y por consiguiente, no puede acceder a una concepción de las emociones experimentadas por Banerji en este contexto navideño específico a través del propio mundo de Banerji.

Esta voz narradora trama una urdimbre espesa que asocia sistemas de clasificación (animales, seres humanos, razas) y por medio de una mirada extrañada los deconstruye. Ese sistema clasificatorio (zoología, biología, razas), que encuentra su apoyatura en el discurso científico, es socavado desde adentro por la manipulación genética que altera las leyes de la Naturaleza en persecución de beneficios económicos. La narradora es perfectamente consciente de la doctrina científica imperante en el círculo paterno: investigar la Naturaleza es lícito, defenderse de ella también lo es, pero jugar con ella es un asunto muy distinto. El juicio ético se hace presente.

La narradora resalta el valor de lo no domesticado, de aquello que permanece salvaje. El pavo salvaje, que juega como contracanto con los domésticos y civilizados, aparece representado en Banerji y a la vez en la narradora, en la medida en que ella se identifica con aquél. La domesticación conduce al automatismo perceptivo. Elaine rompe con este

automatismo a través de un discurso que intenta descubrir las fisuras de lo aparente, de las sustituciones, abrirse paso por zonas intersticiales.

Por último, el hecho de que Elaine se sienta ajena como Banerji, le permite a la narradora considerar cómo se interpreta su comportamiento propio según parámetros culturales ajenos, en este caso a través de los ojos de Banerji. Confluiría aquí el nivel 5 en el *Modelo de Comprensión Cultural*, es decir, la percepción de la cultura propia desde la perspectiva de la cultura ajena. En un plano formal hay un proceso de extrañamiento que permite la descolocación y la mirada nueva y fresca sobre algo remanido. La descentralización en relación con los códigos culturales propios permite la toma de conciencia sobre su relatividad cultural. La reflexión crítica sobre la cultura propia y la de otros contribuye a relativizar los supuestos culturales propios y ajenos. También contribuye a explorar las reacciones propias ante los comportamientos propios y los de los otros. Sumado a lo anterior, Elaine percibe las normas culturales propias a través de los ojos de un extranjero, lo que facilita el acercamiento a la cultura ajena, desarrollándose una apreciación crítica de ella.

Kismas

1 Before the birth of Mrs. White Hat's baby, more frequently while the wind blew in October and without ceasing, after that dance Polly and I attended, the heathen asked, "How long 'till Kismas?"

5 Christmas to us meant warm fires, red berries, gifts in tissue paper. We found that the Navajo "Kismas" included the warm fires, but everything else was novel enough to make history.

10 We planned to watch the benighted Navajo cook dinner; we had even declared we would eat with them; we would spend the day watching their games. For our treat we prepared a hundred small bags each containing candy, cookies and a red apple.

15 Christmas Eve the heathen began to arrive over these hills. There were wagonloads of women and children and scores of men and young people on horses. Everybody was dressed in his best: beads, bracelets and silver belts glistened against the bright-colored velvet shirts and glossy sateen skirts, with miles and miles of flounces. I had made several of the skirts and I knew how many miles long a flounce was.

20 By dark some two hundred Navajos were present. The Utcitys were there: the head of the house in all his dignity, the Little Bidoni and his three wives, soft-spoken and sweet, and all the other sons and daughters and husbands and wives; the Little Cranks, living up to their name; the Old Lady and Old Man, with their children and grandchildren; Robert, greeting old friends, and White Hat and Mrs. White Hat and the children; Japon and his wife and their progeny, Mrs. Japon and the Old Lady giving each other a wide berth. 30 Cla was present with his brothers and the Old Buzzard. Everybody's friends were present and all their relatives.

35 Apparently they expected "Kismas" to begin at once. Expecting to supply meat for the Christmas dinner, Ken had killed a beef, but now he took down a hind quarter and cut steaks and more steaks until there was enough to go around. The adults came and took what they needed for their families for supper and for breakfast on Christmas morning. What they did not eat at once they were afraid to put down because some one would steal it, so all the evening they strolled about with great raw beefsteaks in their hands. Mrs. Japon and the Old Buzzard each had two.

40 We had provided several loads of wood so they could help themselves; and the Christmas fires, big and little, were all over the place. They were so all over the place, we were uneasy. One family settled down and built their fire within two feet of the walls of that frame shack of a store building. Ken had to go out and insist that they move elsewhere. They were indignant and thought it quite fussy in me to go out and shovel dirt over the bed of live coals they left.

45 Big fires were built on the level space, where the dancing was to be, and these, added to the light of a full moon, made the night so bright we could see the whole landscape around. The dancing was just for the Indians' amusement and ours and was in no sense ceremonial.

50 Now and then some of them danced a figure from a ceremonial dance but without the costumes and other accessories. The music was made on a clay water jar with water in it and a rawhide stretched over the top. One fellow played this, or beat it, and others shook rattles made of paper bags with beans in them.

55 The best dance of the lot was one performed by some of the older men. They had to dance and sing because the younger men knew neither the proper songs nor the dance; and Utcity, the Singer, and the other six who made up the figures sang, laughed and kept up the most violent sort of exercises until they dropped panting to the ground. They all assured us that when they were young men they could keep it up all night, but now they were old and full of meat besides, and they couldn't do what they used to do.

Seudónimo:

75 With that dance and others, and wrestling and racing about the fires, there was plenty of activity. There was nothing cold or solemn about the gathering; every one was laughing and happy. They were a most fun-loving people and laughed at the same things we thought funny.

80 All the evening I was trying to bake two loaves of fruit cake. It was done when we finally went to bed at midnight — done with a thick crust an inch deep all over it and a core of good cake in the middle. Keeping an oven fire of pitch wood and watching the dancing outside had been too much for the success of the cake. The wood-burning stove was temperamental at its best.

85 All night we smelled the piñon smoke from the camp fires, and when a different smoke drifted into our window, we got up and followed it to find that some one had put box boards on his fire. Lady Betty was nervous and growled every time we or any one else moved. When we got back in bed, after tracing the source of non-piñon smoke, she came to the side of the bed and put her cold nose in my hand. After a little she lay down with a loud sigh, but got up at once if she could not feel my hand. My arm was numb from keeping the hand where she could reach it. Poor Betty! She didn't get much sleep that night and a hard day she had ahead of her, too. 100 Wild reservation life was no joy to a blooded bulldog like Betty.

105 What with our uneasiness about the Indian fires and their early rising habits, we were up early Christmas morning. While the men and boys went out to the flat mesa to race their horses, we women folk thought about dinner for the crowd. By eleven o'clock Mrs. White Hat and Mrs. Japon began making bread and the efficient way they went about it was a lesson to me.

A twenty-five-pound sack of flour, a frying pan or
 110 Dutch oven, a can of baking powder and a bucket of
 well water was the total of their equipment. They rolled
 back the top of the sack, put in a pinch of baking pow-
 der and mixed in enough water with their hands to
 115 make a dough stiff enough to handle easily. This was
 pulled and patted into a cake that covered the bottom
 of the cooking pan and fried in an inch or two of fat.
 The finished cakes were stacked in piles. It was an inter-
 esting performance; but after I had watched for a time,
 I realized they could not bake enough bread for the
 120 crowd that way, so I started to make biscuits in the
 oven. That was a full-time job. I learned then that one
 sack of flour just fills a washtub with biscuits.

While we women were preparing the bread, Ken had
 cut up the meat. Some women built up stones about the
 125 cooking fires to set tubs on, and soon we had three tubs
 of the meat simmering, each with an attendant stirring
 it with a long splinter of wood from the woodpile. The
 wash boiler did duty as a coffeepot. There was a forked
 cedar in it to hold the bag of coffee down. I was sure the
 130 whole dinner would be flavored with cedar, but it
 wasn't.

Other women I set to peeling onions and potatoes, and
 very handy they were at it too. These we added to the
 meat tubs. When everything was all well cooked, I
 135 mixed a pail of flour and water for thickening and
 added that, with salt, pepper and chili. The cooks tasted
 it often and said it was very good.

One of the children was sent out to the mesa edge to
 call the men; and in a few minutes they charged in, the
 140 ponies running pell-mell between the camp fires and
 jumping over the clutter of camp stuff, the Indians yell-
 ing like pirates and quirting on both sides. I never had
 heard a pirate yell, but I was sure a Navajo must be as
 good a yeller as a Comanche, and nothing else *could* make
 145 so much noise, unless it was a pirate.

The dripping ponies were left at one side and the
 Indians came to the fires. I dipped the stew into pans,
 all we had in the store; and then we passed tin cups of
 coffee and spoons for the stew. The family groups sat
 150 together and everybody ate and ate. Some of the
 heathen, I know, had not had a square meal for a month.

After the meal was over, the women cleaned the soot
 from the tubs and boiler with sand, while I scalded the
 spoons and pans. They were willing enough to do it,
 155 though they would have gone away and left everything
 dirty, if I had not suggested the dishwashing. I thought
 it best they do some little thing for their meal.

When that was done, the children lined up to get the
 bags of candy. I passed them out and soon became suspi-
 160 cious about the length of the line. Investigation revealed
 Mrs. Little Crank and a score of other mothers standing
 around the corner of the store, putting bags of candy
 into their blankets and sending the children back to
 stand in line for another. There was a sort of apprecia-
 165 tion in the Navajo, but it was the sort that wanted all
 they could get from any one who wasn't looking.

By the middle of the afternoon they were all gone and
 we were allowed to eat something ourselves. Tired! But
 we agreed we had never seen such a Christmas and
 would not see another in a lifetime.

Among the last to go was Robert, who came to me
 and spoke in English, a thing he did not often do, as I
 had learned Navajo. "I wish you a Merry Christmas,
 170 San Chee (my name)," he said.

All day I had been too busy and excited to think, but
 175 that little attention made me homesick for something
 not Indian; and I stumbled into the store and hurried
 through to the living room, so Ken would not see the
 tears in my eyes.

He locked the store, polished the lamp chimney which
 180 I had not had time to touch and followed me. He set
 the lamp on the table and handed me an envelope.

"Merry Christmas," he said. He turned at once to un-
 dress and I knew he knew I did not want him to see
 185 me cry.

In the envelope was the receipt for the second pay-
 ment on the farm.

"Ken," I gasped.

"Better get to bed. It's been a long day," he answered
 190 sleepily.

Half undressed, I sat on the edge of the bed. Outside
 a cold moon climbed to where I could see it through the
 window. We had been at Covered Water more than a
 year. Did Ken want to own a farm or would he rather
 195 stay on the reservation?

The moon climbed higher, and the shell of a house
 snapped and cracked in the cold. The air was freezing;
 I could see my breath in the moonlight, but still I sat.

I thought Ken asleep but suddenly he rolled over and
 200 spoke to me. When I faced him, he grinned at me in
 the moonlight.

With a gesture, I finished undressing and pulled the
 warm covers over me. My teeth were chattering and I
 blew out my breath sharply, to see the wraith of it in the
 205 moonlight. What difference whether we worked here
 or there, so we worked together?

I.3. Perspectivas culturales en *Desert Wife* (Faunce, 1961: 173-181)

I.3.1. Introducción

Exploro ahora el tema de la otredad en el fragmento de *Desert Wife* (Faunce, 1934; 1961: 173-181)⁶ que describe una celebración navideña de uno de los pueblos originarios de

⁶ *Desert Wife* narra las experiencias de vida de la autora y su esposo en los cuatro años que vivieron con los indios navajos en la reservación *Covered Water* en Arizona. La historia transcurre cerca de la Primera Guerra Mundial, y el libro tal como se publicó por primera vez data de 1934 (Faunce, 1981: ix).

Hilda Faunce vivió en la costa del estado de Oregon, un lugar muy verde y húmedo, muy diferente del desierto de Arizona. Provenía de una familia reformista desde sus orígenes (Kansas City, 1855), una familia cuya historia “sugiere la posibilidad del uso premeditado de la migración para facilitar la reforma social” y cuyas mujeres “transfirieron sus ideas progresistas a sus hijos, ideas sobre la necesidad de mejorar la sociedad y de expandir las oportunidades para las mujeres” (Getz, 2006:1). Su prima Ruth Wattles era maestra en Colorado Springs y fue la receptora de las cartas que Hilda le escribía desde la reservación y que constituyeron el material a partir del cual surgió el libro *Desert Wife* (Faunce, 1981: vii; ix).

La novela *Desert Wife* ofrece una visión del período conocido como "Lejano Oeste" norteamericano. El término comprende la historia, la geografía, los pueblos, las tradiciones, y la expresión cultural de la vida en el Oeste de Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XIX, especialmente el periodo que se extiende desde la Guerra Civil estadounidense y el final del siglo. En términos generales, el período se extiende desde mediados del siglo XIX hasta el final de la Revolución Mexicana en 1920 (Lamar, 1977:871).

La expansión de la migración hacia el sudeste en los años 1820 y 1830 obligó al gobierno federal a hacer frente a la cuestión "indígena." En 1837 la "política de eliminación de los indios" (*Indian Removal Policy*) comenzó como puesta en vigor de la ley firmada por Andrew Jackson en 1830. Una veintena de tribus nativas americanas, entre ellas las "cinco tribus civilizadas" (Creek, Choctaw, Cherokee, Chickasaw, y Seminole) fueron empujadas más allá de la frontera y obligadas a asentarse en el "Territorio Indio" (que más tarde se convirtió en el estado de Oklahoma). Este episodio fue conocido como "The Trail of Tears" (Utley, 2003:162-163). En 1864 los navajos fueron expulsados de las tierras de sus ancestros y llevados a Fort Sumner, New Mexico, en el éxodo llamado "Long Walk of the Navajo." Cuatro años después, en virtud del Tratado de Bosque Redondo, la tribu recuperó su territorio original en lo que es hoy el estado de Arizona y el suroeste del estado de New Mexico (Utley, 2003:184).

Una nueva política de establecer reservas fue tomando forma gradualmente una vez que los límites del "Territorio Indio" comenzaron a ser ignorados. Con la creación de las reservaciones, el Congreso y la Secretaría de Asuntos Indígenas esperaban "destrribalizar" a los nativos americanos y prepararlos para su integración con el resto de la sociedad estadounidense (White, 1991).

Las actitudes de los blancos hacia los indígenas durante este período osciló de la malevolencia extrema ("the only good Indian is a dead Indian"), pasando por el humanitarismo (los indios viven en sociedades "inferiores" y solo pueden redimirse mediante la asimilación a la sociedad blanca) y terminando en posiciones más realistas (los amerindios y los colonos podrían coexistir en las sociedades, separados pero iguales, dividiendo las tierras restantes) (White, 1991:321).

Estados Unidos. La otredad, la diferencia, y la extrañeza son una constante del fragmento ya que los navajos son introducidos a una celebración navideña occidental de la mano de una pareja de norteamericanos que se encuentra viviendo en la reserva indígena. La visión de Hilda, la mujer en esta pareja blanca, atraviesa el fragmento al constituirse en la voz narradora y posicionarse como observadora de los navajos y sus hábitos, costumbres, comportamientos, valores y concepciones, entre otros aspectos. El choque entre ambas culturas trae a la superficie un sinnúmero de diferencias culturales, una marcada presencia de elementos culturales ajenos y extraños en una celebración navideña que es prototípicamente norteamericana e importada de la cultura occidental. Los elementos de otredad, extrañeza y diferencia que abundan en el fragmento pueden ser considerados como una característica de su opacidad u oscuridad cultural.

I.3.2. Contexto del fragmento

Hilda y su marido Ken vivían en Oregon. La lluvia y la neblina perpetuas eran deprimentes, los emprendimientos iban mal. Hilda podía resistir estas penurias pero su marido no. Ken añoraba el desierto, había sido un comerciante indígena en el Sudoeste de Estados Unidos alguna vez y sentía nostalgia. Cargaron sus pertenencias en un carro y se dirigieron a la tierra añorada de Ken, el desierto. Habiendo experimentado la vida afuera de la reserva indígena, ahora elegían volver. Su contacto con los nativos les había permitido observar sus propias vidas desde otra perspectiva, tal vez más profunda.

Había pocas calles, pocos carros. Llegaron y compraron el puesto comercial abandonado de *Covered Water*. Quedaba a veinte millas de Chinle, Arizona, su vecino más cercano; y a ciento cinco millas de Gallup, New Mexico, la ciudad más cercana. El puesto comercial era una tienda decrepita de dos ambientes.

No había ni un árbol a la vista en el inhóspito desierto de los navajos antes de la primera Guerra Mundial. Se extendía una vasta planicie vacía. Sólo se veían rocas, arena y algún pino en la ladera de alguna pequeña colina. Había una inmensidad de arena. Los indígenas

La novela presenta la posibilidad de un espacio de contacto e intercambio pacífico entre blancos y navajos en tiempos tan difíciles tanto para los amerindios como para los colonos.

andaban a caballo o en sus carros viejos, siempre dispuestos a comerciar, en el puesto de *Covered Water*.

Hilda miraba de reojo a los navajos escupir en el piso, sacarse piojos de la cabeza, y suplicar por café. Sus rostros oscuros le parecían extraños, así como sus costumbres. Poco a poco Hilda aprendió a hablar algo de navajo. La pareja comenzó a prosperar y a ahorrar dinero para comprarse una granja pequeña algún día.

Los navajos mentían y nunca pagaban sus cuentas. Todos mencionaban lo buenos que eran Hilda y Ken, para tratar de conseguir el mejor precio, o algo gratis. Todos prometían pagar más adelante. Hilda y Ken ya conocían a los navajos y por eso cortaban la carne lo más temprano posible de manera que nadie se llevara más de lo que le correspondía o que no pagara por ello. Querían llevarse el hígado, los intestinos y la grasa sin pagar. No se les ocurría pensar que Hilda y Ken habían pagado ellos mismos por toda la res. Los navajos no desperdiciaban nada, eran expertos en el manejo de la carne. Además vendían lana, collares, botones, anillos, mantas, etc. y nunca aceptaban el precio que Ken ofrecía por los artículos. Le agregaban arena o piedras a la lana para que pesara más.

A pesar de todo esto, Hilda y Ken percibían a los navajos como respetuosos, silenciosos en los momentos necesarios, y reservados con respecto a ciertas cuestiones, como sus nombres. Hilda y Ken no sabían los nombres de los navajos, porque ellos mismos no se lo decían. Había una brecha aquí, de modo que Hilda elegía un rasgo distintivo de cada uno (rasgo físico, de comportamiento, etc.) y los llamaba utilizando este detalle como designación.

I.3.3. Generalidades textuales

Presento a continuación algunas generalidades del fragmento seleccionado, que funcionan como marco para el abordaje del tema de la otredad. La posición en la que se ubica la voz narradora en *Cat's Eye* es diametralmente distinta a la de la voz en *Desert's Wife*. Si bien en los dos fragmentos encontramos un narrador homodiegético, en este último caso la voz narradora es la de una mujer adulta que describe una Navidad compartida con los navajos y que registra y da cuenta de hechos y conductas propias y ajenas desde un único eje, el

suyo. Por el contrario, en el primer caso la voz es la de una niña que tiene la sensibilidad y la capacidad de discernimiento suficiente para correr velos.

El fragmento incluye la presencia de señales que indican la relevancia u organización del discurso (título, etc.) y es transparente, es decir, presenta palabras diagnósticas que activan el esquema navideño en el lector, como por ejemplo el título mismo, en navajo, “*Kismas*” (líneas 4, 6, 34), las fogatas (“*Christmas fires*”, l. 46), y los bailes (“*dancing*”, l. 55) entre muchas otras. Esta activación del esquema navideño no está dada sólo por el uso de determinadas palabras específicas, sino que también se manifiesta a través de acciones y eventos diagnósticos.

Se observa el uso de palabras en lenguas extranjeras, por ejemplo del navajo, “*Kismas*” (l. 4, 6, 34). Los nombres propios de los navajos, por el motivo mencionado en la sección anterior, carecen de connotación cultural (*los Utcitys, Little Bidoni, Little Cranks, Old Lady y Old Man, White Hat y la Sra White Hat, Japon y la Sra Japon, Cla, Old Buzzard*). Palabras como *mesa y piñon* son préstamos del español.

El fragmento contiene descripciones vívidas de lugares, personajes y episodios, con preponderancia de lenguaje concreto. Se observa también lenguaje figurativo, como por ejemplo: lleno de carne a los costados, gordos (“*full of meat besides*,” l. 73), la estufa de leña era temperamental (“*The wood-burning stove was temperamental at its best*,” l. 87), kilómetros y kilómetros de volados (“*miles and miles of flounces*,” l. 19), caer al piso agotados (“*dropped panting to the ground*,” l. 70-71), bulldog de sangre fría como Betty (“*blooded bulldog like Betty*,” l. 100-101), gritar como piratas (“*yelling like pirates*,” l. 141-142), luna fría (“*cold moon*,” l. 192), era lo suficientemente novedoso como para hacer historia (“*was novel enough to make history*,” l. 7-8), etc.

Las imágenes que evoca el fragmento están distribuidas a lo largo del texto, en tres niveles: oración, párrafo completo y texto completo. Esto significa que los puntos en los que el texto puede evocar imágenes se refieren tanto a episodios aislados como al texto completo. Los siguientes aspectos son particularmente relevantes:

a) Descripción de la ropa: muy colorida (perlas, pulseras, cinturones de plata, camisas de terciopelo de colores brillantes, polleras de satén con volados).

- b) Descripción del lugar: las montañas/colinas, reserva salvaje, fogatas de Navidad grandes y pequeñas por toda la zona, luz de luna llena, luz brillante que ilumina el paisaje, dos niveles (nivel del piso y lugar donde se realiza el baile).
- c) Otras imágenes visuales: fogatas, bayas rojas, regalos envueltos en papel, piratas, indios Comanches, bailes, figuras en los bailes, instrumentos (matracas de papel con arvejas adentro, jarra de barro con agua), lucha libre y carreras, descripción de la preparación de la torta de frutas y el pan, descripción de la cocción de la carne (fogatas con las piedras para apoyar las cacerolas), descripción de la preparación del café, descripción de la cafetera, descripción de cómo se sirvió la comida (pasaban los platos, café y una cuchara para el guiso), la anécdota de la distribución de los regalos, carros llenos de mujeres y niños, pasearse con los bifes, luna llena brillante, etc.
- d) Imágenes táctiles: mano entumecida, nariz fría.
- e) Imágenes auditivas: gritos de los indios, canciones, música, matracas, dientes que crujen, suspiros fuertes, gruñidos de Lady Betty.
- f) Imágenes olfativas: olor a pino y a cartón quemado desde las fogatas.

Se observa el uso de deícticos, como por ejemplo “*that dance Polly and I attended*” (1.3). El valor de *that* es importante ya que refiere a lo lejano en el tiempo y en el espacio. En “*Christmas Eve the heathen began to arrive over these hills*” (1.14-15) aparece otra vez el deíctico *these hills*, lo cual supone algún conocimiento previo de parte del lector.

Los navajos se visten para la ocasión. Existe un despliegue de elementos de moda (“*Everybody was dressed in his best: beads, bracelets and silver belts glistened against the bright-colored velvet shirts and glossy sateen skirts, with miles and miles of flounces*”, 1.16-19). ¿Qué sentido tiene esta exhibición de vestimentas y accesorios? ¿Cómo se vive la Navidad entre los navajos? Los indios se preparan para disfrutar, a pesar de las dificultades que enfrentan y de la hostilidad del contexto. Este contexto adverso no les impide estar dispuestos a pasar un buen momento.

No queda claro cuál es la relevancia de la mención de la luna llena en relación con la Navidad (“*Big fires were built on the level space, where the dancing was to be, and these, added to the light of a full moon, made the night so bright we could see the whole landscape around.*”, 1.54-57).

I.3.4. Otredad, diferencia, y extrañeza

Como mencioné en el comienzo, la otredad, la diferencia, y la extrañeza son una constante del fragmento ya que los navajos son introducidos a una celebración navideña occidental de la mano de Hilda y Ken.

No todos los elementos de diferencia y /o extrañeza aparecen en forma directa en el texto. La información cultural encubierta, tangible por medio del uso de distintos recursos, también es importante. Se observa, por ejemplo, cierta sub-valoración de la cultura de los navajos, manifiesta en la sorpresa de Hilda por el ingenio de los mismos con la cafetera (la forma ingeniosa en que preparaban el café), por la eficiencia para hacer pan y para pelar cebollas y papas. La referencia a la novedad en “*everything else was novel enough to make history*” (1.7-8) sugiere que Hilda y Ken no consideraban las prácticas culturales de los navajos como equiparables a las suyas. ¿Qué es, concretamente, “*everything else*”? ¿Qué espera Hilda de esta Navidad con los navajos? Esta mirada inferior hacia la cultura de los indios aparece también en otros momentos: “*The music was made on a clay water jar with water in it and a rawhide stretched over the top. One fellow played this, or beat it*” (1.61-63). El cambio de verbo (“*beat*” por “*play*”) podría sugerir que lo que hacían no merecía ser llamado música.

En la estructura familiar y societaria de los nativos, el hombre es cabeza de familia y está con los caballos. Se da la poligamia (Little Bidoni tiene tres mujeres). Las mujeres son dulces y de hablar suave y hacen tareas hogareñas (cocinan, hacen el pan, ponen las piedras alrededor de las fogatas para apoyar las ollas con carne, lavan los platos). Existe además una relación jerárquica revelada por ejemplo en el respeto hacia los mayores, que es importante: los más viejos son los mejores bailarines en contraposición con los jóvenes que no saben los bailes ni las canciones. Algo interesante es que por medio de la incomodidad de la pareja americana ante los navajos que están por todos lados se revelan las distintas concepciones de la privacidad para ambas culturas. Finalmente, mientras los navajos se pasean con los bifes en la mano por miedo a perderlos, la solidaridad y hospitalidad de la pareja americana en esta ocasión se ve reflejada en el hecho de que Hilda cocina galletitas cuando se da cuenta de que el pan que están haciendo las mujeres no va a alcanzar, trae recipientes de su negocio para servir la carne, y prepara bolsitas con regalos para los navajos. En la actualidad estas acciones podrían parecer paternalistas y

condescendientes, pero en aquel contexto histórico, probablemente indicarían una actitud amable y de consideración hacia los indios.

El fragmento también hace referencia a ciertas motivaciones y estados mentales de los personajes, con la inclusión de términos referidos a sus sentimientos (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995). Algunos términos están referidos explícitamente a estados afectivos o emocionales (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995), desde la perspectiva de la pareja americana, como por ejemplo que la manera de las mujeres navajas para hacer el pan les resulta interesante, la sorpresa al ver la eficiencia con la que preparan el pan y al comprobar que el café no tiene gusto a cedro, la incomodidad por tener que insistir para que apaguen la fogata cerca del negocio, la incomodidad por el olor de la fogata con cartón, la incomodidad por el hábito de levantarse demasiado temprano en el día de Navidad, la tristeza y añoranza de sus raíces después de la celebración, y la sospecha ante el episodio de los caramelos.

Otros son términos de comportamientos afectivos (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995), a saber: suspiro fuerte (“*loud sigh*,” 1.95-96), gruñía (“*growled*,” 1.92), suspiré (“*gasped*,” 1.188), sonrió forzosamente (“*grinned*,” 1.200), todos estaban riéndose (“*every one was laughing*,” 1.77-78), se reían (“*laughed*,” 1.79), lágrimas en mis ojos (“*tears in my eyes*,” 1.179), y llorar (“*cry*,” 1.185), entre otros.

Por último, otros son términos psicológicos (Tager-Flusberg y Sullivan, 1995), como el miedo de los navajos de dejar la comida por si alguien la robaba, su percepción de Hilda como quisquillosa por poner tierra en las brasas encendidas que ellos dejaban, la felicidad y la alegría por la celebración, la eficiencia de las mujeres para pelar papas y cebollas (según Hilda), y la incomodidad de Hilda y Ken porque los indios estaban por todos lados.

Desde la perspectiva inversa, es decir, desde los ojos de los navajos, Hilda no hace intentos por explicar algunos de los sentimientos que les atribuye a los indios. ¿Por qué se sentirán así los indios? Por ejemplo, no se menciona por qué ellos se sintieron indignados cuando Ken los obligó a apagar las fogatas. El lector no sabe si existe algún ritual, o creencia, que motive este sentimiento particular. Tal vez pueda deberse simplemente a la falta de educación y de sentido común sobre los riesgos que una fogata de este tipo podía

ocasionar. Hilda no critica a los indios por esto, a pesar del juicio de valor negativo que se deja entrever.

La otredad, la diferencia y la extrañeza también se hacen presentes en este fragmento en forma directa y explícita a través de la identificación expresa de los contrastes culturales entre ambas culturas, de la mano de la narradora, Hilda. Así, Hilda menciona el tamaño de la celebración (doscientas personas) y otros detalles específicos. Por ejemplo, las mujeres y los niños llegan en carros y los hombres y jóvenes a caballo; es una celebración en comunidad (hijos, hijas, nietos, esposos, esposas, amigos, familiares). En relación con la comida, la narradora resalta los bifes crudos para consumir, la torta de frutas hecha en el horno de leña, el pan casero, la carne cocida en cubetas grandes, con cebolla y papas, la harina para espesar, la sal, la pimienta y el chilli. Con respecto al baile, la descripción de la música es importante (golpes en jarras de barro con agua, matracas de papel con arvejas para hacer ruido). A Hilda le atrae el hecho de que el baile sea para divertirse y que no sea solemne ni ceremonial.

La percepción de Hilda y Ken sobre la cultura de los navajos se manifiesta muchas veces por medio de la negación, que revela sus prejuicios y estereotipos sobre dicha cultura. Por ejemplo, la apropiación o traducción de la celebración por parte de los navajos no es solemne ni fría (como Hilda y Ken creían), el café no tiene sabor a cedro. Hilda manifiesta sorpresa ante ciertos comportamientos de los navajos, como por ejemplo que las mujeres son eficientes con la cocción del pan y con el pelado de las papas y las cebollas, y también ante la revelación de las mujeres como grandes trabajadoras (en la cocción del pan y de la carne). También le sorprende la visión de los navajos como ingeniosos e inteligentes (demostrada en la manera de armar la cafetera con madera y las ollas para cocinar la carne, etc.).

La narradora percibe y juzga, por momentos, ciertos comportamientos de los navajos según su experiencia propia. Asocia los gritos de los navajos con los Comanches y los piratas. Tanto Hilda como Ken sienten incomodidad ante ciertas actitudes de los navajos, consideradas como falta de respeto o de consideración (por ejemplo, la fogata demasiado cerca de su propio negocio, quemar cartón en la fogata, falta de iniciativa para lavar los platos). Si bien hacía un año que Hilda y Ken vivían en la reserva, no pertenecían a la cultura de los navajos y funcionaban como observadores. Dicho de otro modo, muchas

veces no estaban en condiciones de explicitar las motivaciones y los valores que los hubieran ayudado a explicar ciertas actitudes y acciones de los nativos. Por ejemplo, les llama la atención que los navajos toman más de lo que necesitan (dos bifés en lugar de uno, que hubiera alcanzado), que comen y comen hasta el cansancio porque muchos no han comido decentemente por más de un mes, que toman más de una bolsa de caramelos, tratando de obtener lo máximo posible de una situación cuando el resto de las personas no mira o no presta atención. Lo que Hilda no puede recomponer aquí es la motivación de las acciones de los indios, que se originan en su pobreza y hambruna extremas, y que los llevan a hacer presentes la resistencia y dureza necesarias para vivir en esas circunstancias hostiles en el medio del desierto. Son estas dificultades y privaciones las que motivan a los navajos a participar en la celebración en primera instancia, y a comportarse de la manera que lo hacen. Por supuesto que eran ventajeros y que engañaban y mentían en estas cuestiones, pero lo hacían porque estaban hambrientos. Hilda desprecia estos comportamientos, a la vez que los tolera: no hace nada para impedirlos.

En este fragmento, la diferencia toma la forma de lo extraño, de una otredad ajena. Hilda tiende a mirar hacia la unidad del todo cultural, dejando de lado los entramados, entretejidos y fronteras característicos de las experiencias mundanas de los nativos. Las visiones de la narradora muchas veces plasman la vida social de los otros como fija y determinante (Benedict 1935) dejando de lado los procesos de conflicto y cambio. Otras veces, sin embargo, los deseos, planes, caprichos, estrategias, estados de ánimo, objetivos, fantasías, intenciones, impulsos, visiones, o sentimientos de los navajos aparecen vehementemente. Esto es interesante porque todas estas cuestiones están siempre determinadas por la cultura y se ven afectadas por la propia biografía, la situación social, y el contexto histórico, entre otros elementos (Rosaldo, 1993). La cultura de los nativos así entendida se define tanto por su homogeneidad interna como por su diferencia con otras, en este caso la de la pareja americana. A pesar de que la noción de diferencia tiene la ventaja de que contribuye a que la cultura sea particularmente visible a los observadores externos, presenta un problema porque dichas diferencias no son absolutas sino relativas a las prácticas culturales de dichos observadores (Rosaldo, 1993) (en este caso, Hilda y Ken).

I.3.5. Otridad, hibridez, traducción cultural

La narración y descripción de la Navidad en *Desert Wife* revela una serie de operaciones de selección de elementos articulados en un relato por una voz hegemónica en un momento histórico determinado que naturaliza y legitima la estereotipación del Otro, en este caso de los navajos. Esta estereotipia se observa en el mote de “*heathen*” (paganos, infieles), en el hecho de que se les endilgue poca voluntad para colaborar con el trabajo (a pesar de que eran invitados y de que, por ende, no se supone que debían colaborar), en la naturaleza engañadora que les asigna la narradora cuando las madres inducen a sus niños a conseguir más golosinas. La narradora menciona que las mujeres estuvieron dispuestas a colaborar con el lavado de platos aunque no lo habrían hecho si ella no se los hubiera sugerido. Visto desde la actualidad, el momento histórico ventajoso que nos dan los años transcurridos nos permite historizar la voz y punto de vista de la narradora y analizar a través de su discurso cómo esa comunidad blanca y anglosajona a la que pertenece se imagina y construye relatos sobre su origen y desarrollo. También nos permite visualizar en las fisuras, los silencios y los dobleces de su discurso, cómo los procesos culturales (en este caso la celebración de la Navidad con los navajos), lejos de refrendar la constitución de identidades autosuficientes, sirven para exponer la heterogeneidad y las hibridaciones.

La voz que narra se ubica conspicuamente en un lugar que define al otro como “*heathen*” (salvaje, pagano), como Otro. Esta selección léxica tiene un valor denotativo fuerte, simbólicamente cargado. Desde ese mismo posicionamiento se naturaliza discursivamente la relación asimétrica y comercial entre los blancos y los indios y se presentan como esencias rasgos y conductas que son productos de la historia y del sometimiento. La descripción de las relaciones que se establecen en esa comunidad peculiar que es la reserva está naturalizada por la voz de una narradora que no acierta a reconstituir la causalidad de la conducta de los navajos. Si no habían comido una comida completa por un mes quizás esa sea la razón por la que se avienen a celebrar la Navidad; si padecen la escasez de alimentos quizás esa sea la razón por la cual los niños intentan burlarlos haciendo fila dos veces para así conseguir una doble ración de comida que les permita almacenar; si son invitados no es de esperar que laven los platos. En esa comunidad, la reserva, no puede haber reciprocidad en las relaciones pues éstas son impuestas por el gobierno y en lo inmediato por la naturaleza transaccional y comercial de los vínculos entre Hilda, su esposo y los indios. Desde ese posicionamiento se califica como pintoresco, exótico, desopilante o escandaloso lo que acaece en esa celebración.

Al final del episodio del lavado de los platos, con la frase “*I thought it best they do some little thing for their meal*” (l.156-157). Hilda trata a las mujeres como niños. Claramente es condescendiente y denigratoria por momentos, pero esto también puede ser entendible en ciertos contextos. Metafóricamente, los navajos se encontraban en un estado extremo de falta de educación e inferioridad con respecto a los anglosajones, en un estado de indefensión tal que los posicionaba como niños. En este contexto, la mirada superior de Hilda no sorprende. Hilda es “superior” también porque las mujeres, se da por supuesto, no podían darse cuenta por sí mismas de que no iban a poder cocinar suficientes tortas y pan de la manera que lo estaban haciendo. Hilda toma la decisión y comienza a hornear galletitas, sin consultar para nada a las mujeres. A pesar de esto, simultáneamente Hilda se pone en el mismo lugar que ellas, al embarcarse en una tarea en la que cree, y todas trabajan en forma conjunta, eficiente y alegremente. No hay aquí nada condescendiente, superior, o denigratorio. A lo largo de la celebración hay que rescatar su esfuerzo sincero por colaborar al mejoramiento de la hambruna y pobreza extremas, o al menos en esta ocasión.

En esa descripción de la Navidad con los navajos se resalta el valor de novedad, pero no lo que los navajos encontraron novedoso al celebrar una costumbre occidental sino aquello que los blancos hallaron original en la manera en que los navajos se apropiaron y tradujeron la Navidad. El tema de la diferencia cultural aquí tiene que ver con lo que Bhabha (1994: 164) describe como “la irresolución o limitación de la traducción, el elemento de resistencia en el proceso de transformación, ese elemento en la traducción que no se presta a ser traducido.” La cultura migrante del *in-between*, la posición subalterna, dramatiza la intraducibilidad de la cultura, llevando la cuestión de la apropiación cultural más allá del sueño de la asimilación, o la pesadilla racista, de la transmisión total y acabada de contenido, para enfocarse en el encuentro con el proceso ambivalente de hibridez que marca la identificación con la diferencia. Cuando los indios dicen y celebran “*Kismas*” ese “*Kismas*” no es la Navidad de los blancos, ese “*Kismas*” está marcado por la hibridez.

El elemento extranjero destruye las estructuras de referencia y sentido de comunicación del original no simplemente al negarlo sino al negociar la disyunción en la que las diferentes temporalidades culturales son preservadas en el devenir y al mismo tiempo canceladas (Bhabha, 1994). “La traducción es la naturaleza performativa de la comunicación cultural. Es lengua *en actu* (enunciación, posicionalidad) antes que lengua *in situ* (énoncé o

proposicionalidad). Y el signo de la traducción ininterrumpidamente dice o anuncia los diferentes tiempos y espacios entre espacios culturales y prácticas preformativas” (Bhabha, 1994: 228). Cuando los indios dicen y celebran “*Kismas*” marcan una temporalidad que tiene que ver con el proceso histórico de la conquista y la asimilación y un proceso que se da en la dimensión espacial de la reserva. Los navajos traducen la Navidad. Ese proceso de traducción no implica la transpolación acabada de la celebración: hay un proceso de hibridación. De ahí que los estadounidenses quieran ‘observar’ lo desopilante y escandaloso de esa celebración. Esta traducción cultural desacraliza las suposiciones transparentes de supremacía cultural, y en ese mismo acto, demanda una especificidad textual, una diferenciación histórica dentro de las posiciones minoritarias. El tiempo de la traducción consiste en el movimiento de significado, el principio y la práctica de una comunicación que ponen en movimiento al original para descanonizarlo, dándole el movimiento de la fragmentación, el extravío del error, una especie de exilio permanente.

El saludo del nativo Robert al final, sirve de remate a la pantomima de la Navidad en la reserva y desencadena algo en la narradora cuando oye su nombre traducido a la lengua de los navajos (San Chee). Ella se siente extrañada e impelida a refugiarse en lo familiar y conocido. La narradora se apropia del nombre con que los navajos la llaman, San Chee. El indio se apropia de su lengua y de su nombre- la marca identitaria por antonomasia-. Este hecho muestra la incapacidad de la narradora de comprender que del encuentro con el Otro no se sale incólume y que las prácticas culturales no pueden ser simplemente trasplantadas sino que son traducidas cuando se producen en un contexto cultural nuevo. El saludo de Robert en inglés es una ‘flawed ...mimesis, in which to be Anglicized is emphatically not to be English’ (Bhabha, 1994: 87). El saludo es una mimesis defectuosa en la que se desvela el deseo de Otro reformado y cognoscible, un sujeto de la diferencia. Ella habla la lengua de los navajos con una razón utilitaria: ella y su marido trabajan y hacen negocios allí. El hecho de que el indio Robert use el inglés con fines no utilitarios sino de civilidad parece descentrarla. La extrañeza se ha vuelto nostalgia y hasta rechazo hacia todo lo “indio.” Esa necesidad de reafirmar su identidad (‘not Indian’), de no ser contaminada, si bien inconsciente, se produce como resultado de la apropiación de la lengua y de su nombre por parte del navajo. Este gesto desencadena algo en la narradora, quien necesita de pronto recluirse en lo conocido. El discurso de la mímica se construye alrededor de una ambivalencia; para ser efectiva la mímica debe continuamente producir un deslizamiento,

un exceso, una diferencia. La “mímica cultural” (Bhabha, 1994: 86) emerge como la representación de la diferencia que es en sí misma un proceso de repudio.

La cultura, he argumentado en el capítulo 2, es negociación. Aquí, sin embargo, las prácticas culturales son transplantadas a un nuevo contexto cultural. El hecho mismo de la demarcación de la locación del intercambio cultural se convierte en una limitación para la traducción de tales prácticas. El lugar de este intercambio es la reserva indígena y el contexto más amplio es el comercial. Pareciera haber reciprocidad y un intercambio genuino entre los navajos y los anglosajones. Sin embargo, la naturaleza comercial de la relación entre ambos refuta tal reciprocidad.

I.3.6. Opacidad textual

Es relevante mencionar algunas cuestiones teóricas mencionadas en el capítulo 2. Siguiendo a Gadamer (1992), el proceso de entendimiento choca con una barrera infranqueable, que es el carácter inconcluso de toda experiencia de sentido. El Otro, lo Otro, lo ajeno, lo diferente siempre se compagina con la opacidad de este Otro. En este sentido, la opacidad del Otro puede constituir una barrera para acceder a él. Al mismo tiempo, nuestra comprensión del mundo (de la historia, de la literatura, del arte, etc.) nunca puede finalizar (Nuyen, 1994). Desde la perspectiva del sujeto, cada acto de comprensión altera al sujeto y su horizonte, produciendo un nuevo sujeto para quien el mundo tendrá que ser comprendido nuevamente. Desde el lado del objeto, su naturaleza también se ve alterada por el acto de comprensión de manera que una vez comprendido, debe ser comprendido nuevamente de otro modo.

Un requisito básico para la comprensión del Otro consiste en poder justificar tanto las similitudes como las diferencias (Nuyen, 1994). Sin embargo, lo que primero nos llama a la necesidad de interpretación es la diferencia, como bien se observa en el acercamiento de Hilda y Ken a los navajos. Antes del entendimiento, la diferencia toma la forma de lo extraño, de una otredad ajena. Frente a lo Otro, que es extraño o ajeno, la pareja opta por enfrentarlo en un intento por llegar a un acercamiento. Reconocer lo extraño en el Otro es reconocer que existe una brecha y que se requiere interpretación. Comprender, entonces, es superar la otredad y eliminar su extrañeza o su negatividad. Para Hilda y Ken, la cultura de los nativos se convierte en un objeto de comprensión ya que la consideran extraña, diferente de la suya. Es otra cultura, algo que su propia cultura no es, es decir, un negativo

(Gadamer, 1992). Para esta pareja, los navajos constituyen el Otro extraño y ajeno, representando un horizonte diferente del propio. A pesar de esto, intentan en algunos momentos fusionar horizontes, para que emerja un horizonte nuevo, expandido, en el cual la extrañeza del otro intenta ser superada.

Es posible también que la brecha entre uno mismo y el Otro sea un abismo. El acercamiento al Otro es posible, aunque la unión con el otro siempre está diferida (Derrida, 1992). Nuyen (1994) adhiere a la naturaleza imposible de eliminar lo ajeno, lo Otro, la diferencia que dilata indefinidamente la comprensión completa y cabal del Otro. La mera presencia del Otro, al mismo tiempo, ayuda a descubrir nuevos horizontes. Lo diferente (ajeno, extraño) se manifestó muchas veces en este fragmento como obstrucción y se reveló como lo amenazante, creando una región de ausencia (Moreiras, 1991). Esta imposibilidad de captar lo Otro, lo ajeno, puede deberse al rol de los prejuicios personales, al sesgo personal, a la información parcial y a los supuestos sobre intenciones en la realización de apreciaciones y evaluaciones sobre los miembros de otras culturas. Para Hilda y Ken, lo extraño, lo diferente muchas veces no ofreció protección y reveló la imposibilidad de morada, lo no reconciliable, produciendo entonces ocultamiento.

La expresión “pobre pagano ignorante” era una frase hecha para referirse, en la Inglaterra victoriana, a los pueblos no cristianos sometidos al imperio. El empleo de “pagano” e “ignorante,” ambas palabras poco comunes, próximas la una a la otra en el texto, indica que Faunce había oído la frase. Generalmente se consideraba que la gente era pobre e ignorante (es decir, que estaba a oscuras y en tinieblas) porque aún no había recibido el regalo del bautismo o la cristiandad. Esto indica una preocupación por los vasallos y una actitud inconsciente de superioridad hacia ellos. Era el juicio convencional de la época.

I.3.7. Características del relato

El contraste, implícito y a veces explícito, como ya se mencionó, entre los navajos y la pareja de blancos atraviesa la narración constantemente. Se hace presente en el modo de preparar la comida, los ingredientes y utensilios que utilizan, el mobiliario, la forma de sentarse, y múltiples otros ejemplos. El contraste entre los visitantes y los visitados se asemeja por momentos a un libro de viajes que procura llamar la atención del lector por la convocatoria a su extrañeza, es decir, acentuando los elementos diferenciales del lugar y la

gente visitados para despertar la curiosidad del que se quedó en casa. Esta narración comparte con ese género la noción de describir las costumbres “de los otros.” Sabemos, sin embargo, que este no es su propósito. La intención de la autora al escribir las cartas era mantener una especie de “diario íntimo” acerca de sus vivencias en *Covered Water*.

Por ende, la manera en que la narradora registra las percepciones de este pueblo no sigue un método etnográfico. Hay observación participante sólo en un plano superficial. No hay interés por parte de Hilda por descubrir el sentido oculto que mueve a los navajos a participar, ni por descubrir por qué actúan hacia las cosas de la manera que lo hacen, cuáles son los significados que las cosas tienen o adquieren para ellos. El significado de tales cosas se deriva o surge de la interacción social que uno tiene con los demás. No hay ningún propósito de explicar ni de capturar o comprender las motivaciones que los indios dan a sus acciones.

No hay en Hilda despojo de las preconociones teóricas y culturales que “nublan” la visión. Si el enfoque etnográfico fuera etnográfico ella sería capaz de despojarse de estos cristales culturales. El enfoque etnográfico va mucho más allá del uso del método etnográfico (analizar y registrar), que podría encontrarse en esta narración. Trata de comprender el significado, propósito e intención que los actores imprimen a sus acciones (Malinowsky, 1923). En la historia que narra, Hilda no describe ni interpreta las realidades observadas desde el punto de vista conceptual de sus protagonistas. El proceso de análisis que de por sí es insuficiente, debe ser completado continua y sistemáticamente con el proceso de síntesis e interpretación aplicando la técnica del círculo hermenéutico (Gadamer, 1992). Este no es el caso. Hilda no se involucra de manera directa en la vida social, lo cual no le permite describir distintos aspectos poco observados o inadvertidos que los actores sociales tienden a ocultar.

1.3.8. La lectura de *Desert Wife* en este contexto educativo

Existe una distancia considerable entre el texto y el lector actual en cuanto al momento histórico y lugar de producción. Como lectores no estadounidenses, los participantes de esta investigación se encontraron ante una celebración que no es típica del pueblo navajo mediante el relato de una mujer americana de principios del siglo pasado. El hecho de que estos sujetos pertenecen a otra cultura, a otro país, en otro contexto socio-histórico, se

constituye en un obstáculo importante al momento de encarar el análisis profundo de este fragmento de *Desert Wife*.

A modo de ejemplo, la visión de los indios y de la vida en la reservación que se presenta en el texto puede parecer racista y condescendiente para un lector del siglo XXI si se hace una lectura desde la perspectiva propia, situada en el contexto del nuevo milenio. Los participantes están insertos en un mundo en el cual las minorías se hacen oír, reclaman sus derechos y, fundamentalmente, son escuchadas. Sin embargo, si tenemos en cuenta que el texto fue escrito por la esposa de uno de los primeros hombres blancos que decidieron probar suerte en el oeste de los Estados Unidos, puede ser entendible que su relato se vea teñido de una suerte de “fascinación por la extrañeza.” Este sentimiento se ve reflejado en algunas elecciones léxicas de la autora y en algunos juicios de valor que se escurren en diferentes momentos del relato, como ya se describió en otras partes de esta sección.

Por momentos, la distancia del texto en relación con los participantes en este estudio puede constituirse en abismo. La edad de los protagonistas, su etnia, el tiempo y el lugar (distancia temporal y geográfica), entre otros aspectos, afectan la comprensión de lo cultural. Sin ir más lejos, el conocimiento de lo que es una reserva y cómo operaban y operan, puede ser un misterio para estos lectores.

A pesar de lo anterior, y en forma concomitante con la distancia mencionada, existen muchos puntos con los cuales un lector actual puede sentirse identificado. Existe tal vez cierta universalidad en la disposición de los individuos para desear disfrutar de un momento de esparcimiento y diversión (a pesar de cualquier adversidad), para disfrutar de bailes y canciones por placer (sin otro objetivo más allá del placer mismo), para manifestarse a través de la vestimenta (o la moda). La universalidad en este sentido se aplica a los indios, a la pareja anglosajona, y a los participantes de este estudio. Hilda lo manifiesta claramente en sus palabras: “*They were a most fun-loving people and laughed at the same things we thought funny*” (1.78-80). Los atuendos descritos son indicadores de la moda del momento en ese contexto específico y los lectores podrán reconocer que comparten el gusto o el interés por cuestiones de moda independientemente de su cultura, de factores situacionales y contextuales, de su etnia, o del momento histórico en el que están insertos. El texto hace presente y rescata las similitudes (a pesar de las diferencias marcadas) que hacen posible la vida conjunta en cualquier contexto determinado. Este es

precisamente el objetivo ulterior de todo acercamiento, aproximación, abordaje, o comprensión cultural.

I.3.9. Estereotipos y términos peyorativos con respecto a los navajos

Una preocupación seria que tuve con respecto al fragmento de *Desert Wife* estuvo relacionada con el hecho de que cierta terminología pudiera ser considerada racista, despectiva o estereotipada. Copio aquí la respuesta que recibí a este respecto de parte del *Native Information Network* en los Estados Unidos. El pedido fue planteado en mi nombre por uno de mis ayudantes de investigación, que trabajaba bajo mi supervisión en un proyecto relacionado. El nombre y la dirección de correo electrónica de este docente no se muestran aquí por razones éticas. Entre paréntesis agrego información aclaratoria donde fuese necesaria. Todo el intercambio se dio en inglés. La traducción al español es propia. Ambos correos electrónicos se reproducen aquí con autorización.

De: [nombre y dirección]

Enviado: Viernes, 05 de diciembre de 2008 8:58 AM

Para: Native Information Network

Asunto: ¡Pedido desde Argentina!

¡Hola! Mi nombre es [nombre] y soy profesora de inglés como lengua extranjera en la Universidad de La Plata, Argentina. Soy parte del equipo de trabajo de un proyecto de investigación acerca de la percepción de los estereotipos en la lectura comprensiva [Proyecto de investigación 11/H511 financiado por el Ministro de Educación de Argentina (2008-2011)].

Uno de los textos que estamos utilizando es un capítulo de *Desert Wife*, de Hilda Faunce, donde la autora describe una celebración navideña en la reserva navaja donde vivieron ella y su esposo y utiliza diferentes palabras y frases para referirse a los navajos, tales como "paganos" [*heathen*] o "indios". Dado que ninguno de los docentes implicados en el proyecto es hablante de inglés como lengua nativa, necesitamos fuentes confiables que nos informen si hoy día los nativos de Estados Unidos perciben esos términos como despectivos o racistas, y si eran percibidos del mismo modo en la época en que el libro fue escrito (primeros años del siglo XX) y publicado (1961).

Adjunto el texto en cuestión en caso de que puedan /quieran leerlo.

Apreciaría mucho su consejo en este asunto.

Muchas gracias.

[nombre]⁷

--- El **lun 8-dic-08, Native Information Network** <NIN@si.edu> escribió:
De: Native Information Network <NIN@si.edu>
Asunto: RE: Request from Argentina!
A: [dirección]
Fecha: lunes, 8 diciembre, 2008, 2:38 PM

Estimada

El término "indio" no se considera un estereotipo o un término despectivo. Los términos "nativos americanos" e "indios americanos" son términos aceptados en los EE.UU. Hemos recibido muchas preguntas acerca del nombre del museo-por qué no se llama el Museo Nacional del Nativo Americano" en lugar de "del Indio Americano." El término "pagano" es una palabra despectiva. Los europeos llamaron al pueblo nativo "pagano," porque en sus mentes todo el que no era cristiano, y católico en particular, se consideraba "sin religión" o "que no conoce a Dios," que es lo que el término "pagano" significa.

Aquí hay un poco de información básica sobre el término "indio" y nuestro museo:

⁷ Incluyo aquí el original en inglés.

From: [name and address]
Sent: Friday, December 05, 2008 8:58 AM
To: Native Information Network
Subject: Request from Argentina!

Hello! My name is [name] and I'm a teacher of English as a foreign language at the University of La Plata, Argentina. I am a team member of a research project on the perception of stereotypes in reading comprehension [Research project 11/H511 funded by the Ministry of Education of Argentina (2008-2011)].

One of the texts we are using is a chapter from *Desert Wife*, by Hilda Faunce. In it, the author describes a Christmas celebration in the Navajo reservation where she and her husband lived and uses different words and phrases to refer to the Navajos, such as "the heathen" or "Indians". Since none of the teachers involved in the project are speakers of English as a first language, we need reliable sources to inform us whether these terms are perceived as derogatory or racist by the Native Americans today, and if they were perceived in the same way when the book was written (early 1900's) and published (1961).

I attach the text in question if you can/want to read it.

I would really appreciate it if you could advise us on this matter.

Thanks in advance.

[Name]

Nuestro museo, el Museo Nacional del Indio Americano del Instituto Smithsonian, fue creado por una ley del Congreso firmada por el presidente Bush (padre) el 28 de noviembre de 1989. Antes de esa fecha éramos un museo privado llamado el Museo del Indio Americano, Heye Foundation, fundada en 1916. En 1916, el término “nativos americanos” no existía todavía.

Como resultado del error geográfico de Colón, el término "indio" ha sido utilizado por más de 450 años y el término "indio americano" desde la Segunda Guerra Mundial. El término "nativo americano" es relativamente nuevo en comparación. Data de los últimos 20 años más o menos y es problemático, ya que se ha argumentado que cualquier persona nacida en Estados Unidos es un nativo americano. En Canadá, los nativos prefieren el término "primeras naciones" o "pueblos de las primeras naciones." La gente tiene diferentes preferencias individuales; siempre que sea posible los nativos prefieren ser llamados por sus nombres tribales más que por un término general, y dado que usted está escribiendo un artículo sobre una persona de la Nación Blackfoot puede usar el nombre de esa nación para referirse a él.

Cuando nos unimos a los museos del Smithsonian, añadimos Nacional al nombre existente entonces, el Museo Nacional del Indio Americano. Queríamos evitar el cambio de nombre completo para que la gente se diera cuenta que era el mismo museo. Además, queríamos un nombre que la gente de todo el mundo pudiera entender. Las personas en Asia, Europa, etc. saben lo que significa “indio americano,” pero muchos no están familiarizados con el término “nativo americano,” y no habrían sabido de qué se trata nuestro museo.

Además, el gobierno de EE.UU. utiliza el término indio americano o indio. Esto se evidencia en los nombres de todas las instituciones federales: *U.S. Department of the Interior, Bureau of Indian Affairs; Indian Health Service; National Congress of the American Indian; Indian Arts & Crafts Board; U.S. Senate Committee on Indian Affairs; U.S. Department of Education, Office of Indian Affairs.*

Hay otras dos buenas referencias que discuten la cuestión de la terminología en profundidad y en el archivo adjunto incluyo una lista de libros acerca de los estereotipos de indios americanos:

Russell, George (Saginaw Chippewa). *Native American FAQs Handbook*. 2000. Phoenix, AZ: Russell Publications.

Utter, Jack. *American Indians: answers to today's questions*. 2001. Norman, OK: University of Oklahoma Press.

Espero que esta información resulte útil.

Atte.

Mary Ahenakew

Resource Center

*NIN (Native Information Network)*⁸

⁸ Incluyo aquí el original en inglés.

--- El **lun 8-dic-08**, **Native Information Network** <NIN@si.edu> escribió:

De: Native Information Network <NIN@si.edu>

Asunto: RE: Request from Argentina!

A: [address]

Fecha: lunes, 8 diciembre, 2008, 2:38 pm

Dear [name],

The term "Indian" is not considered a stereotype or derogatory term. The terms Native American and American Indian are both accepted terms in the U.S. We have received many inquiries about the name of the museum- why it isn't called the National Museum of the Native American instead of American Indian? The term "heathen" is a derogatory word. The Europeans called the Native people "heathens" because in their minds any one who was not Christian and specifically not Catholic were considered "without religion" or "not knowing God" which is what the term "heathen" means.

Here's a little bit of background information about the term "Indian" and our museum:

Our museum, the Smithsonian's National Museum of the American Indian, was created by an Act of Congress signed by the first President Bush on November 28, 1989. Prior to that date we were a private museum called the Museum of the American Indian, Heye Foundation that was founded in 1916. In 1916, the term Native American did not yet exist.

As a result of Columbus' geographical error, the term "Indian" has been used for over 450 years and the term "American Indian" since World War II. The term "Native American" is relatively new in comparison. It dates from the last 20 or so years and is problematic as people have argued that any person born in America is a Native American. In Canada, native people prefer the term "First Nations" or "First Nations people." People have various individual preferences; whenever possible native people like to be referred to by their tribal names rather than by a general term and since you are writing an article about a person from the Blackfoot Nation you can use their name when referring to him.

When we joined the Smithsonian museums, we added National to the existing name, Museum of the American Indian. We wanted to avoid changing the name so completely that people would not be aware that this was the same museum. Also, we wanted a name that people all over the world would understand. People in Asia, Europe, etc. know what American Indian means, but many are unfamiliar with the term Native American, and would not have known what our museum was about.

Also, the U.S. government uses the term American Indian or Indian. That's evident by the names of all the federal institutions: U.S. Department of the Interior, Bureau of Indian Affairs; Indian Health Service; National Congress of the American Indian; Indian Arts & Crafts Board; U.S. Senate Committee on Indian Affairs; U.S. Department of Education, Office of Indian Affairs.

Two other good references that discuss the terminology question in depth are and the attachment is a list of books which discuss American Indian stereotypes:
Russell, George (Saginaw Chippewa). *Native American FAQs Handbook*. 2000. Phoenix, AZ: Russell Publications.
Utter, Jack. *American Indians: answers to today's questions*. 2001. Norman, OK: University of Oklahoma Press.

I hope this information is helpful.

Regards,
Mary Ahenakew
Resource Center
NIN (Native Information Network)
nin@si.edu

ANEXO II

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN¹

INFORMACIÓN GENERAL Y DATOS DEMOGRÁFICOS

Formulario de consentimiento
Cuestionario biográfico
Cuestionario acerca de la lectura en español
Cuestionario acerca de la lectura en inglés

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PARA CADA TEXTO

Tarea de conocimiento previo
 Tarea de conocimiento previo sobre la Navidad en Argentina
 Tarea de conocimiento previo sobre la Navidad en los Estados Unidos/Canadá
 Tarea de conocimiento previo sobre la Navidad en un contexto americano nativo

Instrucciones para la lectura de los textos

Diario de reflexión inmediata

Tareas escritas luego de la lectura de los textos
 Tarea de respuesta textual
 Tarea de representación visual

Cuestionario acerca de cada texto
 Cuestionario acerca de *Mi planta de naranja-lima*
 Cuestionario acerca de *Cat's Eye*
 Cuestionario acerca de *Desert Wife*

Entrevistas

¹ Información detallada acerca del diseño de la investigación aparece en el capítulo 6. El capítulo incluye información acerca de los pasos seguidos en la implementación así como las instrucciones precisas que los participantes recibieron.

Consentimiento escrito

LA PLATA

6 NOVIEMBRE DE 2009

POR LA PRESENTE, ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y ASPECTOS CULTURALES DIRIGIDO POR LA PROF. MELINA PORTO.

MI PARTICIPACION ES VOLUNTARIA.

BRINDO MI CONSENTIMIENTO PARA QUE MIS PRODUCCIONES ESCRITAS Y ORALES RESULTANTES DE ESTE PROYECTO SEAN PUBLICADAS, EN TODO O EN PARTE, EN PUBLICACIONES NACIONALES E INTERNACIONALES, Y EVENTUALEMNTE DIFUNDIDAS EN CONGRESOS, JORNADAS, SIMPOSIOS, ETC.

TENGO CONOCIMIENTO DE QUE EN TODOS LOS CASOS SIEMPRE SE USARA MI SEUDONIMO (NO SE REVELARA MI IDENTIDAD).

NOMBRE COMPLETO

FIRMA

FECHA

EMAIL

DIRECCION Y TELEFONO PARA EVNTUAL CONTACTO

Cuestionario con datos personales

Seudónimo:

Edad

Sexo

Lugar y fecha de nacimiento:

Carrera:

¿Cuándo ingresó a la carrera?

¿Recursó alguna lengua?

¿Cuál? ¿Cuántas veces?

¿Desaprobó algún final de las lenguas?

¿Cuál? ¿Cuántas veces?

¿En qué año está de la carrera?

¿Trabaja?

¿De qué?

¿Cuántas horas por día?

Religión:

¿Es practicante?

¿Viajó alguna vez al exterior?

¿Cuántas veces?

Comente acerca de las tres más importantes

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Ha viajado dentro de Argentina?

¿Cuántas veces?

Comente acerca de las tres más importantes

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Usa Internet?

¿Para qué?

.....

.....

.....

.....

En el pasado, ¿ha tenido contacto regular con personas de otros países?

¿Con cuántas personas?

Comente acerca de los tres más importantes

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Tiene actualmente contacto regular con personas de otros países? Explique.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Cuestionario. Leer en español.

Por favor, conteste las siguientes preguntas honestamente sobre la lectura en español. Responda en español. Sus respuestas **no** serán corregidas desde el punto de vista gramatical o léxico. Me interesa saber qué piensa, no cómo lo expresa. Escriba con tinta azul o negra, **no** con lápiz. Escriba su seudónimo en cada hoja.

• 1. ¿Cuán a menudo lee en español

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo
a) Por estudio				
b) Por trabajo				
c) Para obtener información				
d) Por actualización (diarios)				
e) Por placer				
f) Por curiosidad personal				
g) Otros (especifique):				

• 2. Indique cuánto le gusta leer in español

	Para nada	Un poco	Bastante	Mucho
a) Por estudio				
b) Por trabajo				
c) Para obtener información				
d) Por actualización (diarios)				
e) Por placer				
f) Por curiosidad personal				
g) Otros (especifique):				

3. ¿Qué prefiere leer? ¿Cuán seguido lee esto?

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo
a) Terror				
b) Ciencia ficción/fantasia				
c) Aventura				
d) Misterio/suspenso				
e) Romance				
f) Otros (especifique):				

- 4. ¿Qué tipo de material lee en español? ¿Cuán seguido? Marque lo que corresponda.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo
a) Novelas				
b) Cuentos - Colecciones de cuentos				
c) Chistes - Humor				
d) Libros informativos				
e) Libros académicos/de estudio				
f) Enciclopedias				
g) Libros de bolsillo				
h) Revistas populares (Gente, etc.)				
i) Revistas especializadas (deportes, música, etc.)				
j) Diarios				
k) Diccionarios				
l) Series - Fascículos				
m) Poesía				
n) Biografías				
o) Otros (especifique):				

- 5. ¿Qué dificultades tiene cuando lee en español? Marque con una X las 2 opciones que más dificultades le ocasionen.

- a) Ninguna
- b) Léxica
- c) Sintáctica
- d) De contenido
- e) De organización
- e) Otros (especifique):

- 6. ¿Qué haría Ud. para ser un mejor lector en español? Elija hasta 3 opciones.

- a) Estudiar vocabulario
- b) Estudiar gramática
- c) Leer más
- d) Tomar clases particulares
- e) Practicar con textos
- f) Hablar sobre las lecturas con amigos/compañeros/profesores
- g) Otros (especifique):

• 7. ¿Cuánto material de lectura en español hay en su hogar? Marque con una X lo que corresponda.

- a) Nada
- b) Muy Poco
- c) Poco
- d) Mucho
- f) Abundante

• 8. ¿Dónde consigue material de lectura en español? Elija hasta 3 opciones

- a) Biblioteca de la facultad
- b) Biblioteca pública
- c) Biblioteca virtual
- d) Hogar
- e) Salón de clase
- f) Quiosco
- g) Librerías
- h) Suscripciones
- i) De amigos, conocidos, compañeros
- j) Otros (especifique):

Cuestionario. Leer en inglés.

Por favor, conteste las siguientes preguntas honestamente sobre la lectura en inglés. Responda en español. Sus respuestas **no** serán corregidas desde el punto de vista gramatical o léxico. Me interesa saber qué piensa, no cómo lo expresa. Escriba con tinta azul o negra, **no** con lápiz. Escriba su seudónimo en cada hoja.

• 1. ¿Cuán a menudo lee en inglés

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo
a) Por estudio				
b) Por trabajo				
c) Para obtener información				
d) Por actualización (diarios)				
e) Por placer				
f) Por curiosidad personal				
g) Otros (especifique):				

• 2. Indique cuánto le gusta leer in inglés

	Para nada	Un poco	Bastante	Mucho
a) Por estudio				
b) Por trabajo				
c) Para obtener información				
d) Por actualización (diarios)				
e) Por placer				
f) Por curiosidad personal				
g) Otros (especifique):				

3. ¿Qué prefiere leer? ¿Cuán seguido lee esto?

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo
a) Terror				
b) Ciencia ficción/fantasia				
c) Aventura				
d) Misterio/suspenso				
e) Romance				
f) Otros (especifique):				

- 4. ¿Qué tipo de material lee en inglés? ¿Cuán seguido? Circule lo que corresponda.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo
a) Novelas				
b) Cuentos - Colecciones de cuentos				
c) Chistes - Humor				
d) Libros informativos				
e) Libros académicos/de estudio				
f) Enciclopedias				
g) Libros de bolsillo				
h) Revistas populares (Gente, etc.)				
i) Revistas especializadas (deportes, música, etc.)				
j) Diarios				
k) Diccionarios				
l) Series - Fascículos				
m) Poesía				
n) Biografías				
o) Otros (especifique):				

- 5. ¿Qué dificultades tiene cuando lee en inglés? Marque con una X las 2 opciones que más dificultades le ocasionen.

- a) Ninguna
- b) Léxica
- c) Sintáctica
- d) De contenido
- e) De organización
- e) Otros (especifique):

- 6. ¿Qué haría Ud. para ser un mejor lector en inglés? Elija hasta 3 opciones.

- a) Estudiar vocabulario
- b) Estudiar gramática
- c) Leer más
- d) Tomar clases particulares
- e) Practicar con textos
- f) Hablar sobre las lecturas con amigos/compañeros/profesores
- g) Otros (especifique):

• 7. ¿Cuánto material de lectura en inglés hay en su hogar? Marque con una X lo que corresponda.

- a) Nada
- b) Muy Poco
- c) Poco
- d) Mucho
- f) Abundante

• 8. ¿Dónde consigue material de lectura en inglés? Elija hasta 3 opciones

- a) Biblioteca de la facultad
- b) Biblioteca pública
- c) Biblioteca virtual
- d) Hogar
- e) Salón de clase
- f) Quiosco
- g) Librerías
- h) Suscripciones
- i) De amigos, conocidos, compañeros
- j) Otros (especifique):

Navidad en Argentina

Escriba en español.

Escriba cualquier idea que se le venga a la mente. **No** es necesario ordenar la información en forma de ensayo o composición. Sus respuestas no serán corregidas desde el punto de vista gramatical o léxico. Me interesa saber lo que Ud. tiene para decir, no cómo lo expresa o lo organiza.

Escriba con tinta azul o negra, **no** con lápiz.

- **1.** Describa una celebración navideña típica en Argentina. ¿Cómo se prepara la gente para la Navidad? ¿Cómo la celebra?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Sabe cómo se celebra la Navidad en Brasil? ¿Cómo supone que será? ¿De qué manera será (podrá ser) similar a la suya? ¿De qué manera será (podrá ser) diferente?

.....
.....
.....
.....
.....

- **2.** Describa una celebración navideña típica en su hogar. ¿En qué aspectos es similar a las generalidades que mencionó en la pregunta 1, y en qué aspectos es diferente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Pasó alguna Navidad en otro contexto que no sea el de su hogar? Descríbala.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Navidad en los Estados Unidos / Canadá

Escriba en español.

Escriba cualquier idea que se le venga a la mente. **No** es necesario ordenar la información en forma de ensayo o composición. Sus respuestas no serán corregidas desde el punto de vista gramatical o léxico. Me interesa saber lo que Ud. tiene para decir, no cómo lo expresa o lo organiza.

Escriba con tinta azul o negra, **no** con lápiz. Escriba su seudónimo.

- **1.** ¿Qué sabe Ud. sobre la celebración de la Navidad en los Estados Unidos/Canadá? Escriba lo más importante que sepa.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Cómo lo sabe? (TV, libros, Internet, películas, personas que conoce, etc.). Por favor, nombre y/o brinde detalles sobre aquellas fuentes de conocimiento que recuerda como más importantes.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Participó alguna vez en una Navidad en este contexto, u otro contexto similar?
Descríbala.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

• 2. Si no sabe mucho al respecto, ¿cómo imagina que será?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Navidad de los Indios Navajos

Escriba en español.

Escriba cualquier idea que se le venga a la mente. **No** es necesario ordenar la información en forma de ensayo o composición. Sus respuestas no serán corregidas desde el punto de vista gramatical o léxico. Me interesa saber lo que Ud. tiene para decir, no cómo lo expresa o lo organiza.

Escriba con tinta azul o negra, **no** con lápiz.

- **1.** ¿Qué sabe Ud. sobre la celebración de la Navidad de los Indios Navajos de Estados Unidos? Escriba lo más importante que sepa.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Cómo lo sabe? (TV, libros, Internet, películas, personas que conoce, etc.). Por favor, nombre y/o brinde detalles sobre aquellas fuentes de conocimiento que recuerda como más importantes

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué recuerda de sus conocimientos escolares sobre distintos indígenas que pueda ser relevante para leer este texto?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

• 2. Si no sabe mucho al respecto, ¿cómo imagina que será?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Lectura del texto

Escriba en español y con tinta azul o negra, **no** con lápiz.

- **1.** Lea el siguiente texto detenidamente. **No hay límite de tiempo para leerlo.**
-

- **2.** Relea el texto e identifique (subraye) las partes que:

- le resultan totalmente incomprensibles;
- comprende pero no totalmente;
- son problemáticas para comprender por cualquier motivo.

Puede tratarse de conceptos, ideas, párrafos enteros, oraciones, frases, palabras, etc.

No subraye aspectos de lengua.

- **3.** Al lado de cada subrayado, describa o explique la dificultad en forma de nota o comentario breve. Utilice esta hoja si es necesario.

Log de reflexión inmediata (diario de reflexión).

Escriba sobre las dificultades de comprensión que encontró en cuanto al contenido cultural de cada fragmento. Puede tener con Ud. el texto (con las dificultades que ya subrayó). No es necesario organizar la información, esto es un diario de reflexión que intenta capturar el flujo de su conciencia sobre este tema.

¿Por qué son estos aspectos difíciles de comprender desde el punto de vista cultural?

¿Dónde radica exactamente el problema?

Tareas por realizar sobre la base de la lectura de cada texto:

Debe realizar las actividades en español y en el orden estipulado.

No hay límite de tiempo para hacer las tareas ni de número de palabras a utilizar.

Sus respuestas no serán corregidas desde el punto de vista gramatical o léxico. Me interesa saber lo que Ud. tiene para decir, no cómo lo expresa o lo organiza.

Utilice una hoja para cada tarea.

Escriba su seudónimo en cada hoja.

Escriba con tinta azul o negra, **no** con lápiz.

- **1.** Realice una lectura propia/personal del contenido del texto. Plásmela por escrito utilizando un formato de ensayo/texto que de respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cómo describiría Ud. a la cultura reflejada en este texto?

Desde una perspectiva cultural, ¿cuál es el tema del texto?

Para realizar esta tarea, imagine que va a preparar a alguien para leer este texto. Esta persona no conoce el contexto en el que se sitúa el fragmento. Lo que Ud. escriba sería una introducción al texto contándole al lector (que no está familiarizado con este contexto) lo que necesita saber, y qué temas específicos a este contexto cultural aparecerán en el texto.

Esta tarea **NO** es una síntesis ni un resumen de la historia. **No está permitido hacer un simple resumen del tipo *El cuento empieza por sigue con termina cuando ...*** Sí puede ejemplificar su tarea escrita con eventos, situaciones, etc. de la historia.

- **2.** Plasme el texto en forma visual y con palabras. Puede elegir cualquier formato para hacerlo. Puede optar por realizar un gráfico, cuadro, grilla, mapa mental, esquema, diagrama, dibujo, etc.

Una representación puramente visual (sólo con dibujos) no está permitida, pero sí es posible optar por una combinación de dibujo + palabras, frases u oraciones.

Sin embargo, **no está permitido escribir un texto propiamente dicho.**

Cuestionario sobre el texto en español

Por favor, conteste las siguientes preguntas con tinta azul o negra.

- **1.** En términos generales, ¿cómo clasificaría este texto según su dificultad para comprenderlo? Marque con una X lo que corresponda en el espacio dado.

- ___ a) Muy fácil
- ___ b) Fácil
- ___ c) Moderado
- ___ d) Bastante difícil
- ___ e) Difícil
- ___ f) Muy difícil

- **2.** ¿Qué aspectos le ocasionaron problemas durante la lectura? Elija hasta 3 opciones de la lista y ordénelas de 1 a 3 en forma decreciente según el grado de dificultad que presentaron.

1 = Más dificultad

3= Menos dificultad

- a) Vocabulario
- b) Gramática
- c) Estructura del texto
- d) Extensión del texto
- e) Tema
- f) Información cultural
- g) Nombres de los personajes
- h) Diálogos
- i) Otros (especifique):

1. (Más dificultad)

2.

3..... (Menos dificultad)

• 3. Usando la siguiente escala, diga cuán difíciles de comprender le resultaron los aspectos del texto que aparecen en la tabla. Circule lo que corresponda.

- 1- Completamente comprensible
- 2- Moderadamente comprensible
- 3- Bastante difícil de comprender
- 4- Muy difícil de comprender
- 5- Totalmente imposible de comprender
- 6- No lo recuerdo

a) Rabanada mojada en vino	1	2	3	4	5	6
b) Comida escasa	1	2	3	4	5	6
c) Regalo viejo y usado	1	2	3	4	5	6
d) Sin regalos nuevos de Papá Noel	1	2	3	4	5	6
e) Nacimiento del Niño Diablo	1	2	3	4	5	6
f) Velorio del Niño Jesús	1	2	3	4	5	6
g) Misa de Gallo	1	2	3	4	5	6
h) Afeitarse y vestirse bien en Nochebuena	1	2	3	4	5	6
i) Abrazarse, decir cosas buenas, desear felicidades en Navidad	1	2	3	4	5	6
j) Alegría de los otros en la Iglesia	1	2	3	4	5	6
k) Pobreza de la familia	1	2	3	4	5	6
l) Tío Edmundo pone dinero para la comida	1	2	3	4	5	6
m) Riqueza de los Faulhaber, Villas-Boas y Aducto Luz	1	2	3	4	5	6
n) Vida rural	1	2	3	4	5	6
o) Tristeza de la cena	1	2	3	4	5	6
p) Cenar en silencio	1	2	3	4	5	6
q) No esperar regalos para no decepcionarse	1	2	3	4	5	6
r) Poner las zapatillas del otro lado de la puerta	1	2	3	4	5	6
s) Dormir para olvidar	1	2	3	4	5	6

• 4. Decida si los siguientes aspectos son esenciales para comprender el texto o auxiliares (es decir, sólo agregan un toque de color). Circule lo que corresponda.

a) Rabanada mojada en vino	Esencial	Auxiliar
b) Comida escasa	Esencial	Auxiliar
c) Regalo viejo y usado	Esencial	Auxiliar
d) Sin regalos nuevos de Papá Noel	Esencial	Auxiliar
e) Nacimiento del Niño Diablo	Esencial	Auxiliar
f) Velorio del Niño Jesús	Esencial	Auxiliar
g) Misa de Gallo	Esencial	Auxiliar
h) Afeitarse y vestirse bien en Nochebuena	Esencial	Auxiliar
i) Abrazarse, decir cosas buenas y desear felicidades en Navidad	Esencial	Auxiliar
j) Alegría de los otros en la Iglesia	Esencial	Auxiliar
k) Pobreza de la familia	Esencial	Auxiliar
l) Tío Edmundo pone dinero para la comida	Esencial	Auxiliar
m) Riqueza de los Faulhaber, Villas-Boas y Adaucto Luz	Esencial	Auxiliar
n) Vida rural	Esencial	Auxiliar
o) Tristeza de la cena	Esencial	Auxiliar
p) Cenar en silencio	Esencial	Auxiliar
q) No esperar regalos para no decepcionarse	Esencial	Auxiliar
r) Poner las zapatillas del otro lado de la puerta	Esencial	Auxiliar
s) Dormir para olvidar	Esencial	Auxiliar

Cuestionario texto Navidad en los Estados Unidos/Canadá

Por favor, conteste las siguientes preguntas con tinta azul o negra.

- **1.** En términos generales, ¿cómo clasificaría este texto según su dificultad para comprenderlo? Marque con una X lo que corresponda en el espacio dado.

- ___ a) Muy fácil
- ___ b) Fácil
- ___ c) Moderado
- ___ d) Bastante difícil
- ___ e) Difícil
- ___ f) Muy difícil

- **2.** ¿Qué aspectos le ocasionaron problemas durante la lectura? Elija hasta 3 opciones de la lista y ordénelas de 1 a 3 en forma decreciente según el grado de dificultad que presentaron.

1 = Más dificultad

3= Menos dificultad

- a) Vocabulario
- b) Gramática
- c) Estructura del texto
- d) Extensión del texto
- e) Tema
- f) Información cultural
- g) Nombres de los personajes
- h) Diálogos
- i) Otros (especifique):

1. (Más dificultad)

2.

3..... (Menos dificultad)

• 3. Usando la siguiente escala, diga cuán difíciles de comprender le resultaron los aspectos del texto que aparecen en la tabla. Circule lo que corresponda.

- 1- Completamente comprensible
- 2- Moderadamente comprensible
- 3- Bastante difícil de comprender
- 4- Muy difícil de comprender
- 5- Totalmente imposible de comprender
- 6- No lo recuerdo

a) Green and red Jello Salad	1	2	3	4	5	6
b) Enormous turkey	1	2	3	4	5	6
c) Cranberry sauce	1	2	3	4	5	6
d) Cranberry juice in wineglasses	1	2	3	4	5	6
e) Smashed potatoes	1	2	3	4	5	6
f) Variety and abundance of food	1	2	3	4	5	6
g) Pick at dinner without eating much	1	2	3	4	5	6
h) Jolly Green Giant	1	2	3	4	5	6
i) Sunday School	1	2	3	4	5	6
j) Sunday School missionary paper	1	2	3	4	5	6
k) Banerji's appearance	1	2	3	4	5	6
l) Banerji as strange creature	1	2	3	4	5	6
m) Elaine as a strange creature	1	2	3	4	5	6
n) Discomfort & hidden misery of Banerji	1	2	3	4	5	6
ñ) Hospitality of Elaine's family	1	2	3	4	5	6
o) Square tomatoes	1	2	3	4	5	6
p) Turkey with four drumsticks	1	2	3	4	5	6
q) Story of skinless chicken	1	2	3	4	5	6
r) Story of skinless cats	1	2	3	4	5	6
s) Story of turkeys that die in thunderstorm	1	2	3	4	5	6
t) Scientific discourse	1	2	3	4	5	6
u) Reference to Biology	1	2	3	4	5	6
v) Poisonous snakes as topic of conversation	1	2	3	4	5	6
w) Turkey as topic of conversation	1	2	3	4	5	6

x) Classification of people in tame and wild	1	2	3	4	5	6
y) Cultural differences between the family's culture & Banerji's culture	1	2	3	4	5	6
z) Lost flight	1	2	3	4	5	6

• 4. Decida si los siguientes aspectos son esenciales para comprender el texto o auxiliares (es decir, sólo agregan un toque de color). Circule lo que corresponda.

a) Green and red Jello Salad	Esencial	Auxiliar
b) Enormous turkey	Esencial	Auxiliar
c) Cranberry sauce	Esencial	Auxiliar
d) Cranberry juice in wineglasses	Esencial	Auxiliar
e) Smashed potatoes	Esencial	Auxiliar
f) Variety and abundance of food	Esencial	Auxiliar
g) Pick at dinner without eating much	Esencial	Auxiliar
h) Jolly Green Giant	Esencial	Auxiliar
i) Sunday School	Esencial	Auxiliar
j) Sunday School missionary paper	Esencial	Auxiliar
k) Banerji's appearance	Esencial	Auxiliar
l) Banerji as strange creature	Esencial	Auxiliar
m) Elaine as a strange creature	Esencial	Auxiliar
n) Discomfort & hidden misery of Banerji	Esencial	Auxiliar
ñ) Hospitality of Elaine's family	Esencial	Auxiliar
o) Square tomatoes	Esencial	Auxiliar
p) Turkey with four drumsticks	Esencial	Auxiliar
q) Story of skinless chicken	Esencial	Auxiliar
r) Story of skinless cats	Esencial	Auxiliar
s) Story of turkeys that die in thunderstorm	Esencial	Auxiliar
t) Scientific discourse	Esencial	Auxiliar
u) Reference to Biology	Esencial	Auxiliar
v) Poisonous snakes as topic of conversation	Esencial	Auxiliar
w) Turkey as topic of conversation	Esencial	Auxiliar

x) Classification of people in tame and wild	Esencial	Auxiliar
y) Cultural differences between the family's culture & Banerji's culture	Esencial	Auxiliar
z) Lost flight	Esencial	Auxiliar

Cuestionario texto de los Navajos

Por favor, conteste las siguientes preguntas con tinta azul o negra.

- **1.** En términos generales, ¿cómo clasificaría este texto según su dificultad para comprenderlo? Marque con una X lo que corresponda en el espacio dado.

- ___ a) Muy fácil
- ___ b) Fácil
- ___ c) Moderado
- ___ d) Bastante difícil
- ___ e) Difícil
- ___ f) Muy difícil

- **2.** ¿Qué aspectos le ocasionaron problemas durante la lectura? Elija hasta 3 opciones de la lista y ordénelas de 1 a 3 en forma decreciente según el grado de dificultad que presentaron.

1 = Más dificultad

3= Menos dificultad

- a) Vocabulario
- b) Gramática
- c) Estructura del texto
- d) Extensión del texto
- e) Tema
- f) Información cultural
- g) Nombres de los personajes
- h) Diálogos
- i) Otros (especifique):

1. (Más dificultad)

2.

3..... (Menos dificultad)

- 3. Usando la siguiente escala, diga cuán difíciles de comprender le resultaron los aspectos del texto que aparecen en la tabla. Circule lo que corresponda.

- 1- Completamente comprensible
- 2- Moderadamente comprensible
- 3- Bastante difícil de comprender
- 4- Muy difícil de comprender
- 5- Totalmente imposible de comprender
- 6- No lo recuerdo

a) Desert landscape	1	2	3	4	5	6
b) Navajos dressed in their best	1	2	3	4	5	6
c) Two hundred Navajos present	1	2	3	4	5	6
d) Community celebration	1	2	3	4	5	6
e) Piñon smoke from Christmas fires	1	2	3	4	5	6
f) Stroll with raw steaks in arms	1	2	3	4	5	6
g) Provision of wood by Hilda & Ken	1	2	3	4	5	6
h) Dances and music for amusement	1	2	3	4	5	6
i) Hand-made musical instruments	1	2	3	4	5	6
j) Active celebration: wrestling & racing	1	2	3	4	5	6
k) Early rising habits on Christmas morning	1	2	3	4	5	6
l) Navajos as efficient and ingenious	1	2	3	4	5	6
m) Family groups eat together	1	2	3	4	5	6
n) Navajos eat and eat	1	2	3	4	5	6
ñ) Episode of candy bags	1	2	3	4	5	6
o) Dishwashing episode	1	2	3	4	5	6
p) Bread-making description	1	2	3	4	5	6
q) Stew preparation	1	2	3	4	5	6
r) Coffee-making description	1	2	3	4	5	6
s) Robert's greeting	1	2	3	4	5	6
t) Reference to food in general	1	2	3	4	5	6
u) Fun and happiness	1	2	3	4	5	6

• 4. Decida si los siguientes aspectos son esenciales para comprender el texto o auxiliares (es decir, sólo agregan un toque de color). Circule lo que corresponda.

a) Desert landscape	Esencial	Auxiliar
b) Navajos dressed in their best	Esencial	Auxiliar
c) Two hundred Navajos present	Esencial	Auxiliar
d) Community celebration	Esencial	Auxiliar
e) Piñon smoke from Christmas fires	Esencial	Auxiliar
f) Stroll with raw steaks in arms	Esencial	Auxiliar
g) Provision of wood by Hilda & Ken	Esencial	Auxiliar
h) Dances and music for amusement	Esencial	Auxiliar
i) Hand-made musical instruments	Esencial	Auxiliar
j) Active celebration: wrestling & racing	Esencial	Auxiliar
k) Early rising habits on Christmas morning	Esencial	Auxiliar
l) Navajos as efficient and ingenious	Esencial	Auxiliar
m) Family groups eat together	Esencial	Auxiliar
n) Navajos eat and eat	Esencial	Auxiliar
ñ) Anecdote of bags of candy	Esencial	Auxiliar
o) Dishwashing episode	Esencial	Auxiliar
p) Bread-making description	Esencial	Auxiliar
q) Stew preparation	Esencial	Auxiliar
r) Coffee-making description	Esencial	Auxiliar
s) Robert's greeting	Esencial	Auxiliar
t) Reference to food in general	Esencial	Auxiliar
u) Fun and happiness	Esencial	Auxiliar

ANEXO III

CUADROS CON RESULTADOS¹

- Cuadro 1. Información personal.
- Cuadro 2. Motivaciones para la lectura.
- Cuadro 3. Material de lectura.
- Cuadro 4. Dificultades durante la lectura y estrategias para mejorar como lector.
- Cuadro 5. Conocimiento previo sobre el contenido textual - Navidad en Argentina
- Cuadro 6. Conocimiento previo sobre el contenido textual - Navidad en Estados Unidos
- Cuadro 7. Conocimiento previo sobre el contenido textual – Navidad en un contexto americano nativo.
- Cuadro 8. Extensión de las tareas (tres textos).
- Cuadro 9. Dificultad percibida de los textos.
- Cuadro 10. Dificultades experimentadas durante la lectura de los textos.
- Cuadro 11. Subrayado de partes problemáticas en el texto mismo (*Mi planta de naranja-lima*).
- Cuadro 12. Subrayado de partes problemáticas en el texto mismo (*Cat's Eye*).
- Cuadro 13. Subrayado de partes problemáticas en el texto mismo (*Desert Wife*).
- Cuadro 14. Comprensibilidad percibida de aspectos culturales, evaluación de su importancia y mención en las tareas. *Mi planta de naranja-lima*.
- Cuadro 15. Comprensibilidad percibida de aspectos culturales, evaluación de su importancia y mención en las tareas. *Cat's Eye*.
- Cuadro 16. Comprensibilidad percibida de aspectos culturales, evaluación de su importancia y mención en las tareas. *Desert Wife*.
- Cuadro 17. Comportamientos de lectura (tres textos).
- Cuadro 18. Niveles de comprensión cultural.
- Cuadro 19. Niveles de comprensión cultural por participante.

¹ En todos los cuadros aparecen datos sin procesar. Los números indican número de participantes. Los espacios en blanco significan que ningún participante brindó una respuesta para los ítems en cuestión.

Adopto el término “información/datos no procesada/os” a fines de simplificación. Nótese, sin embargo, que “los datos se generaron en interacciones sociales y son, por tanto, construcciones o interpretaciones. No hay “datos puros,” “no procesados”, no contaminados por el pensamiento y la acción humanos” (Freeman et al., 2007: 27).

Será útil tener en mente lo que sostiene Maxwell (2002: 47) con respecto a la cuantificación en la investigación cualitativa: “La afirmación de que un determinado fenómeno fue frecuente, típico o poco común en una situación específica en el momento en que fue observado (...) también está sujeta a amenazas a su validez descriptiva. Ésta es una cuestión para la que Becker (1970) ha propuesto el uso de lo que él denomina “cuasi-estadísticas” – simples conteos de cosas para respaldar afirmaciones que son implícitamente cuantitativas-. Lo que convierte esto en un problema de validez descriptiva es que no involucra *inferencias* estadísticas para un universo más amplio que el del fenómeno directamente estudiado, sino sólo la descripción numérica del objeto específico de estudio.” (énfasis del autor). En esta investigación la información cuantitativa está conceptualizada en estos mismos términos.

Cuadro 1. Información biográfica.

	<i>Pseudónimo</i>									
	<i>Beryl</i>	<i>Enrique</i>	<i>Lula</i>	<i>Luz</i>	<i>Miranda</i>	<i>Scarlet</i>	<i>Tacuara</i>	<i>Tess</i>	<i>Victoria</i>	<i>Yanina</i>
	<i>Alejandro</i>				<i>Dana</i>					
						<i>Rose</i>				
Edad	24	21	21	23	20	20	20	21	32	28
Año de ingreso a la Facultad	2007	2006	2007	2005	2007	2007	2007	2007	2007	2007
Trabaja	No	Ocasionalmente	No	Si	No	No	Si	No	Si	Si
Religión	Atea	Católico	Atea	Católica	Católica	Católica	Atea	Atea	Católica	Católica
Católico practicante		No		No	No	No			Si	No
Viajes al exterior	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si
Cantidad de visitas	1		10		4	2		8		3
Viajes dentro de Argentina	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Cantidad de visitas	más 5	7	5	varias	10	muchas	muchas	muchas	pocas	muchas
Usuario frecuente de Internet	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Contacto con extranjeros en la vida	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si
Cantidad de personas	2	1	1	2	3	15	10			5
Contacto con extranjeros (Internet)	Si	Si	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si
Contacto con extranjeros en el presente	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	Si

Cuadro 2. Motivaciones para la lectura

<i>Lectura en inglés</i>	<i>Frecuencia</i>			
	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>
Estudio				10
Trabajo	5	1	3	1
Para obtener información		2	1	7
Para informarse (diarios)	2	4	1	3
Placer		1	4	5
Curiosidad		1	3	6

<i>Lectura en español</i>	<i>Frecuencia</i>			
	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>
Estudio			1	9
Trabajo	6	2	1	1
Para obtener información			3	7
Para informarse (diarios)		4	2	4
Placer			2	8
Curiosidad			4	6

Cuadro 3. Material de lectura

	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
Le gusta leer	9	9
<i>Material de lectura en hogar</i>		
Nada		
Muy poco		
Poco	2	1
Moderado	1	1
Mucho	4	3
Abundante	3	5
<i>De dónde consigue material</i>		
Biblioteca de la facultad	4	4
Biblioteca pública		2
Biblioteca virtual	6	4
Hogar	2	5
Aula	2	
Kiosko		
Librerías	6	7
Suscripciones		
Amigos, compañeros	6	8
Otros (fotocopiadora)	2	1

***Cuadro 4. Dificultades durante la lectura
Estrategias para mejorar como lector***

Dificultades durante la lectura

	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
Ninguna	1	1
Léxica	8	5
Sintáctica		
Organización	1	2
Contenido	5	6
Otra (cultural)		1

Estrategias para mejorar como lector

	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
Estudiar vocabulario	5	2
Estudiar gramática	1	
Leer más	8	10
Tomar clases particulares		
Practicar con textos	3	4
Hablar de las lecturas con amigos, compañeros, familiares, etc.	7	8
Otra (especificar)		

**Cuadro 5. Conocimiento previo sobre el contenido textual. Navidad
en Argentina y en Brasil**

Generalidades

<i>Ha pasado alguna Navidad fuera de su hogar</i>	
<i>Si</i>	2
<i>No</i>	8

Argentina. Mención de elementos específicos

Referencia a los regalos	5
Regalos para los niños	7
Apertura de regalos el 24 a la noche	3
Referencia a la cena	8
Referencia a la comida y la bebida en general	1
Abundancia de comida	3
Asado, lechón, cordero, pollo, etc.	3
Ensaladas, platos fríos	2
Turrón, avellanas, nueces, garrapiñadas, etc.	4
Pan dulce	1
Arbol de Navidad	4
Pesebre	2
Decoración de calles y negocios	1
Papá Noel	4
Saludos navideños por teléfono, carta, etc.	3
Festejo con amigos, vecinos, baile, etc.	5
Referencia a la muerte de un familiar	1
Concurrencia a misa	4
Falta de sentimiento religioso/espiritual	2
Espíritu festivo	1
Referencia a la situación económica del país	2
Vestimenta especial para la ocasión	1
Brindis	3
Fuegos artificiales	4
Reunión con familiares cercanos y queridos	4
Reunión con familiares lejanos	1
Unión familiar	1

Brasil. Mención de elementos específicos

Similar a Argentina	6
No sé nada	3
No sé mucho	3
Apertura de regalos el 24 a la noche	1
Comida y bebida típica	4
Concurrencia a misa	1
Sentimiento religioso/espiritual	4
En la playa	1
Espíritu festivo (danzas)	2
Fuegos artificiales	1

**Cuadro 6. Conocimiento previo sobre el contenido textual. Navidad
en Estados Unidos y Canadá**

Generalidades

Ha pasado Navidad en Estados Unidos/Canadá

<i>Si</i>	1
<i>No</i>	9

Mención de elementos específicos

Similar a Argentina	8
Abrir los regalos el 25 a la mañana	2
Referencia a los regalos	1
Referencia a la comida y bebida en general	3
Abundancia de comida	1
Pavo	1
Arbol de Navidad natural	3
Decoración de calles y negocios	3
Decoración de casas	3
Papá Noel	5
Brindis	2
Saludos navideños por teléfono, carta, etc.	4
Sentimiento religioso/espiritual	1
Espíritu festivo	1
Nieve	9
Vestimenta especial para la ocasión	1
Coros, villancicos	4
Fuegos artificiales	2
Reunión con familiares cercanos y queridos	8
Reunión muy grande	1
Trivialidad, superficialidad	1
Diferente estación del año	2
Medias en la chimenea	1
Referencia a otras celebraciones americanas	2

Fuente del conocimiento previo

A través de películas, libros, TV, etc.	9
Internet	2
A través de amigos, conocidos, etc.	1
Experiencia personal	

Cuadro 7. Conocimiento previo sobre el contenido textual. Navajos.

Generalidades

No sé nada 10

Mención de elementos específicos

Muy diferente a Argentina	3
Importada de Estados Unidos	1
Mezcla de tradiciones	1
No festejan la Navidad	5
Bebida y comida típicas	3
Comida de la naturaleza	1
Fogatas	1
Caza	2
Danzas	6
Música	4
Cantos	4
Sentimiento religioso/espiritual	5
Ofrendas, veneraciones, sacrificios	3
Conversión al cristianismo	3
Politeísmo y paganismo	2
Espíritu festivo	1
Celebración comunitaria	1
Vestimenta especial para la ocasión	1
Sin regalos, pesebre, árbol ni fuegos artificiales	4

Fuente del conocimiento previo

Estereotipo del indígena	1
Ninguna	8
Imposible relacionar los Navajos con indígenas en América Latina	1

Cuadro 8. Extensión de las tareas

	<i>Naranja-lima</i>		<i>Cat's Eye</i>		<i>Desert Wife</i>	
	<i>Respuesta Textual</i>	<i>Representación Visual</i>	<i>Respuesta Textual</i>	<i>Representación Visual</i>	<i>Respuesta Textual</i>	<i>Representación Visual</i>
<i>Páginas</i>						
Un cuarto	1	3			1	1
Media	1	1	3	3	3	3
Tres cuartos	2					1
Una	3	6	2	7	4	5
Más de una	2		4		1	
Dos	1		1		1	
Más de dos					1	

Cuadro 9. Dificultad percibida de los textos

	<i>Naranja-lima</i>	<i>Cat's Eye</i>	<i>Desert Wife</i>
Muy fácil		1	
Fácil	5	7	4
Moderado	5	1	6
Bastante difícil		1	
Difícil			
Muy difícil		1	

Cuadro 10. Dificultades experimentadas durante la lectura de los textos

	<i>Naranja-lima</i>			<i>Cat's Eye</i>			<i>Desert Wife</i>		
	<i>Orden de importancia</i>			<i>Orden de importancia</i>			<i>Orden de importancia</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Vocabulario		1	1	4	2	2	7	1	2
Gramática		1	1						1
Estructura del texto	1						1		
Extensión del texto		1				1		2	1
Tema	1	1	1	2	1		1		
Información cultural	3	1	3	3		2	3	4	2
Nombres de los personajes	2		1						
Diálogos	2	3	1	1	3				
Otros (falta de contexto)							1		

Cuadro 11. Subrayado partes problemáticas en Mi planta de naranja-lima

	<i>Subrayado en el texto mismo</i>	<i>Identificación en diario de reflexión</i>
Misa	1	1
Rabanada	4	4
Comida típica		1
Totoca trabaja gratis	2	1
Historia del Casino Bangu	7	4
Historia del caballo	1	
Light	3	1
Pobreza de Jesús para exhibirse	1	
Diablo en la sangre	1	1
Zapatillas detrás de la puerta	4	
Coser el moño	2	
Buenos y malos en la familia	2	
El padre se va de la celebración	1	
Tío Edmundo pone dinero para comida	1	
Sólo un regalo para Luis	1	1
Relaciones familiares, relación entre los episodios narrativos	2	1
Sólo los ricos sirven	2	
Tristeza	1	
Alegría de los otros	1	

Cuadro 12. Subrayado de partes problemáticas en *Cat's Eye*

	<i>Subrayado en el texto mismo</i>	<i>Identificación en diario de reflexión</i>
Palabras y/o frases	8	1
Ensalada de gelatina	2	
Jolly Green Giant	6	4
Pavo enorme	1	1
Salsa de arándanos	2	1
Variedad y abundancia de comida	1	
Presencia de Banerji	1	
Escuela dominical	1	1
Pavo con cuatro patas	4	
Imposibilidad de volar con un ala	4	
Pollos sin piel	1	
Vuelo perdido	1	
Miseria oculta de Banerji		2
Biología como refugio		1

Cuadro 13. Subrayado de partes problemáticas en Desert Wife

	<i>Subrayado en el texto mismo</i>	<i>Identificación en diario de reflexión</i>
Palabras y/ frases	10	3
Nombres de los personajes	1	1
Fogatas	2	
Levantarse temprano	1	
Episodio lavado de los platos	2	
Autoridad de San Chee	1	

Cuadro 17. Comportamientos de lectura. Mi planta de naranja-lima, Cat's Eye, Desert Wife

	<i>Mi planta de naranja-lima</i>			<i>Cat's Eye</i>			<i>Desert Wife</i>		
	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Diario de reflexión</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>
Elaboraciones		3					1	1	
Distorsiones		1							1
Intrusiones	2	3	4	4	4		1	4	3
Inferencias		5	1	2			1	5	2
Inferencias erróneas	2	1		3					
Información irrelevante		2	2						
Sentimientos inferidos		6	5	5	2			5	3
Sentimientos erróneos inferidos		2	1					2	2
Lenguaje evaluativo		7	4	4	10	3		7	3
Interpretación adecuada		5	6	2	7	6	1	5	2
Interpretación inadecuada	1	6	4	3	4	8		8	2
Racionalización: dos elementos textuales	1	5	4		1	2		2	1
Racionalización: un elemento textual; otro inventado	2	4	3		3	1	3	1	1
Errores explícitos		3	4	3	6	8	5	5	4
Simplificaciones			1						1
Generalizaciones	1	5	6	1	8	5		9	8
Detalles culturales		3	3		2	5		5	6
Citas textuales del fragmento		2	2		2	2		2	1
Reflexión meta-cultural	5			4	5	3	1	1	1
Formulación de preguntas	2						1		
Intertextualidad				1	1				

Cuadro 18. Niveles de comprensión cultural

<i>Nivel</i>	<i>Naranja-lima</i>			<i>Cat's Eye</i>			<i>Desert Wife</i>		
	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Entrevista</i>
<i>Elección entre niveles 0 y 1</i>									
Nivel 0. Omisión	4	2		2			2	1	
Nivel 1. Percepción diferencias culturales	6	8	10	8	10	10	8	9	10
<i>Elección entre niveles 2, 3, 4, 5</i>									
Nivel 2. Cultura propia (<i>inside</i>)									
Nivel 3. Otra cultura (<i>outside</i>)	3	1	3	1			2	2	2
Nivel 4. Otra cultura (<i>inside</i>)	2	3	3	2	2	1	4	4	4
Nivel 4+. Evidencia de niveles 4 & 5	4	6	4	5	7	7	2	3	1
Nivel 5. Cultura propia (<i>outside</i>)	1			2	1	2	2	1	3

Cuadro 19. Niveles de comprensión cultural por participante

	<i>Naranja-lima</i>			<i>Cat's Eye</i>			<i>Desert Wife</i>		
	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Respuesta textual</i>	<i>Representación visual</i>	<i>Entrevista</i>
<i>Beryl</i>	0 4	1 4	1 4	1 3	1 4+	1 4+	1 4	1 4+	1 5
<i>Enrique Alejandro</i>	1 4	1 4	1 4	1 4+	1 4+	1 4+	0 3	1 4	1 4
<i>Lula</i>	1 4+	0 4	1 4	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4	1 4
<i>Luz</i>	1 5	1 4+	1 5	1 4+	1 4+	1 4+	1 4	1 4	1 4
<i>Miranda Dana</i>	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+	1 4+
<i>Scarlet Rose</i>	0 3	1 4+	1 3	1 4+	1 4+	1 4+	1 3	1 3	1 3
<i>Tacuara</i>	1 3	0 3	1 3	0 4	1 4	1 4+	0 3	1 3	1 4
<i>Tess</i>	1 4+	1 4+	1 4+	1 5	1 5	1 5	1 5	1 5	1 5
<i>Victoria</i>	1 4+	1 4+	1 4+	1 5	1 5	1 5	1 5	1 5	1 5
<i>Yanina</i>	0 3	1 4+	1 3	1 4	1 4	1 4	1 4	0 4	1 4

ANEXO IV

ENTREVISTAS

Información general

Transcripción de las entrevistas

Proceso de transcripción

- Corte y edición de los archivos de audio
- Ingreso de las entrevistas en la computadora
- Revisión y corrección

Duración de las entrevistas individuales

ANEXO IV

ENTREVISTAS

IV.1. Información general

Las entrevistas fueron registradas utilizando un grabador digital. Cada grabación contenía varias entrevistas en forma de archivos de audio en formato wav, los cuales fueron copiados a una computadora y divididos en las distintas entrevistas mediante un programa de edición de audio, y pasados luego a formato mp3. Tras llevar a cabo este proceso, se utilizó otro programa para mejorar su calidad de sonido. A continuación, los archivos fueron reproducidos y transcritos en la computadora, a fin de crear una versión de texto de las entrevistas.

Más concretamente, para esta tarea se utilizaron los siguientes programas informáticos. Para reproducir en la computadora los archivos de audio que contenían las entrevistas se utilizó el reproductor de audio *Winamp*. Se empleó el programa editor de audio *SoundForge* para cortar los archivos de audio originales y dividir las entrevistas, y también, posteriormente, para modificar el formato de los archivos originales, de wav a mp3. Se empleó otro editor de audio llamado *MP3Gain* para mejorar la calidad de sonido de los archivos¹.

IV.2. Transcripción de las entrevistas

Con respecto a la transcripción de las entrevistas, se tomaron las siguientes decisiones.

- Los nombres completos de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) se han mencionado sólo en la primera intervención en cada entrevista. En posteriores instancias sólo se los designó mediante sus iniciales.
- Las pausas generalmente breves, que indican vacilación en el hablante, se han representado mediante el uso de puntos suspensivos.

¹ *Winamp* está disponible en forma gratuita en www.winamp.com (sitio oficial)

SoundForge está disponible en www.sonycreativesoftware.com/soundforagesoftware (versión de prueba)

El programa *MP3Gain* está disponible gratuitamente en www.mp3gain.sourceforge.net/

- Las pausas más extensas debidas por lo general, aunque con excepciones, a la búsqueda de citas textuales en los fragmentos, se reprodujeron en las transcripciones utilizando la palabra “Pausa” escrita entre paréntesis. Además, los pasajes textuales citados y leídos en voz alta por los entrevistados fueron transcritos entre comillas.
- También se utilizaron las comillas para indicar las instancias en que entrevistador o entrevistado leyeron en voz alta pasajes tomados de cualquiera de los tipos de datos (por ejemplo, del diario de reflexión inmediata, de la respuesta textual, de la representación visual, etc.).
- El empleo de puntos suspensivos al comienzo de una intervención indica que la frase que sigue continúa la de su anterior interlocutor.
- En ocasiones, por alguna razón (superposición de voces, sonido cortado, ruido de fondo, etc.), algunas palabras o frases no llegaron a comprenderse. Algunas veces no fue difícil deducir el contenido faltante; pero hubo casos en que esto no fue posible, y entonces se recurrió al signo de interrogación escrito entre paréntesis (?) para representar el espacio en blanco.

IV.3. Proceso de transcripción

La tarea en su totalidad (desde el comienzo hasta el final) se completó en un lapso de tres semanas.

IV.3.1. Corte y edición de los archivos de audio

Los archivos de audio debieron ser divididos a fin de separar las diferentes entrevistas. Estas divisiones debieron hacerse en forma manual, puesto que las entrevistas habían sido originalmente grabadas en archivos grandes, cada uno conteniendo varias de ellas. Durante este proceso también se mejoró su calidad de sonido. En total, completar esta tarea tomó aproximadamente quince horas, por cuanto los archivos debieron ser divididos, revisados para asegurar que estuviesen completos y luego ubicados dentro de cada categoría.

IV.3.2. Ingreso de las entrevistas en la computadora

Considerando que una hora de audio toma un promedio de cuatro horas para ser ingresada en la computadora, esta parte del proceso fue particularmente demandante en términos de

tiempo. Puestas en conjunto, todas las entrevistas tuvieron una duración aproximada de cinco horas, lo que implicó que esta tarea tomó más de veinte horas.

IV.3.3. Revisión y corrección

Luego de ingresar las entrevistas en la computadora, se las examinó para asegurar que no tuviesen errores y se las comparó con los archivos de audio originales, en un proceso que tomó cerca de quince horas. Luego, las versiones finales de los textos fueron revisadas en una etapa final que tomó aproximadamente cinco horas.

IV.4. Duración de las entrevistas individuales

El tiempo total de duración de todas las entrevistas fue de 5hs. 6 min. 41 seg., distribuidos del modo siguiente.

<i>Mi planta de naranja-lima</i>	
Beryl	8 min. 35 seg.
Enrique Alejandro	4 min. 16 seg.
Lula	4 min. 59 seg.
Luz	13 min. 05 seg.
Miranda Dana	5 min. 37 seg.
Scarlet Rose	4 min. 38 seg.
Tacuara	11 min. 03 seg.
Tess	7 min. 13 seg.
Victoria	9 min. 40 seg.
Yanina	6 min. 48 seg.
Duración total:	1 h. 15 min. 54 seg.

<i>Cat's Eye</i>	
Beryl	12 min. 17 seg.
Enrique Alejandro	10 min. 41 seg.
Lula	7 min. 54 seg.
Luz	11 min. 57 se.
Miranda Dana	7 min. 12 seg.
Scarlet Rose	5 min. 02 seg.
Tacuara	10 min. 08 seg.
Tess	14 min. 00 seg.
Victoria	10 min. 02 seg.
Yanina	7 min. 39 seg.
Duración total:	1 h. 36 min. 52 seg.

<i>Desert Wife</i>	
Beryl	16 min. 35 seg.
Enrique Alejandro	14 min. 06 seg.
Lula	12 min. 33 seg.
Luz	15 min. 00 seg.
Miranda Dana	10 min. 07 seg.
Scarlet Rose	10 min. 33 seg.
Tacuara	12 min. 47 seg.
Tess	13 min. 40 seg.
Victoria	15 min. 52 seg.
Yanina	12 min. 42 seg.
Duración total:	2 h. 13 min. 55 seg.

ANEXO V

DATOS SIN PROCESAR

Mi planta de naranja-lima

Diarios de reflexión inmediata

Beryl
Enrique Alejandro
Lula
Luz
Miranda Dana
Scarlet Rose
Tacuara
Tess
Victoria
Yanina

Respuestas textuales

Participantes, por orden alfabético

Representaciones visuales

Participantes, por orden alfabético

Entrevistas

Participantes, por orden alfabético

Cat's Eye

Diarios de reflexión inmediata

Participantes, por orden alfabético

Respuestas textuales

Participantes, por orden alfabético

Representaciones visuales

Participantes, por orden alfabético

Entrevistas

Participantes, por orden alfabético

Desert Wife

Diarios de reflexión inmediata

Participantes, por orden alfabético

Respuestas textuales

Participantes, por orden alfabético

Representaciones visuales

Participantes, por orden alfabético

Entrevistas

Participantes, por orden alfabético

ANEXO V

DATOS SIN PROCESAR

Este Anexo incluye datos no procesados correspondientes a los instrumentos clave de investigación, concretamente el diario de reflexión inmediata, la respuesta textual, la tarea de representación visual y la entrevista. Estas tareas (a excepción de la entrevista) fueron originalmente escritas a mano (contrastar con los cuestionarios, por ejemplo, que los participantes enviaron en forma electrónica) y fueron luego ingresadas en una computadora. La información de los otros instrumentos no aparece aquí.

El fundamento para este Anexo es que un principio con respecto a la información cualitativa es ponerla a disposición siempre que sea posible para que el lector pueda ver por sí mismo todos los datos. No es fácil, sin embargo, decidir cuánto poner a disposición. Freeman et al. (2007: 28) sostienen: “Como mínimo, en los informes se cita suficiente información para respaldar cada argumento (...); como máximo, los investigadores ponen los datos a disposición de otros para investigaciones secundarias (...). La cantidad de material que se brinda y el hecho de poner a disposición del público colecciones enteras de notas de campo, entrevistas y documentos, son convenciones que varían según la tradición cualitativa”. He decidido incluir la información perteneciente a los instrumentos antes mencionados porque son centrales y porque ofrecer toda la información disponible hubiese tomado demasiado espacio (considérese por ejemplo el caso de los cuestionarios sobre la lectura en español y en inglés y los cuestionarios sobre los textos).

Adopto el término “datos no procesados” a fines de la simplificación. Nótese, sin embargo, que “los datos se generaron en interacciones sociales y son, por tanto, construcciones o interpretaciones. No hay ‘datos puros,’ ‘no procesados,’ no contaminados por el pensamiento y la acción humanos” (Freeman et al., 2007: 27).

A continuación explico mi decisión con respecto a la disposición de estos datos en este Anexo. Tenía varias opciones disponibles: podía presentar los datos por participante (toda la información perteneciente a cada estudiante), por instrumento de investigación (toda la información perteneciente a cada instrumento) o por texto (toda la información correspondiente a cada texto, de a un texto por vez). Decidí incluir la información en el

orden en el que yo la había analizado, que fue el siguiente: primero el texto en español, luego el fragmento de *Cat's Eye* y por último el texto de los navajos. Dentro de esta secuencia, dispuse los tipos de datos en el orden en que los participantes los generaron (véase capítulo 6), y dentro de esto, alfabéticamente por lector.

Un último punto es que algunos participantes escribieron comentarios adicionales en algunas tareas mucho después del cierre de la recolección de datos (entre cuatro y doce meses después), y me la remitieron electrónicamente. Tess en particular utilizó la opción Comentarios en la herramienta de Control de Cambios en Word. Otros participantes indicaron sus comentarios empleando cursiva o incluyeron notas a pie. En todos los casos, la presentación y las características textuales (empleo de cursiva, notas a pie, bordes, líneas, etc.) pertenecen a los participantes. Entre corchetes incluyo información aclaratoria cuando lo considero necesario.

Mi planta de naranja-lima

Diarios de reflexión inmediata

Beryl

Me costó comprender el sentido y significado de rabanada, aunque sé que algún tipo de comida es. El problema es que supongo que debe tener una connotación cultural/navideña que desconozco por completo. Quizás desde el punto de vista religioso, tema del que no tengo demasiada información en mi mente, principalmente por no tener interés. *(Comentario aclaratorio) lo que quise explicar es que considero que la palabra rabanada debe tener alguna connotación religiosa en el texto leído, puesto que dicha palabra se enfatizaba, en mi opinión, bastante durante todo el relato.*

Frases como “tienes el diablo en la sangre” asumo que es una expresión de un tiempo anterior al mío, lo que me dificulta su completo entendimiento. Además, parece ambigua en relación con el contexto.

Enrique Alejandro

A) Solo encontré una mención problemática desde el punto de vista cultural. La “rabanada”, evidentemente un tipo de comida que desconozco y que quizá se come en las fiestas donde sea que transcurre el relato. El resto del relato no presenta ningún problema salvo por la referencia a un evento del que no tengo suficiente información (“La historia del Casino Bangu”).*

* Me retracto ligeramente. Hay dos elementos más que no comprendo: la “misa del gallo” y la costumbre de dejar las zapatillas del otro lado de la puerta al dormir. El problema es el mismo: contexto cultural desconocido.

B) El problema de comprensión radica tan solo en una menor diferencia de cultura, en este caso tan solo en lo culinario.

Lula

En primer lugar se me hizo difícil imaginar qué tipo de comida es la rabanada, pero eso no dificulta en sí la comprensión del texto.

Se mencionan cosas como la historia del casino de Bangu y la Misa del Gallo que no sé a qué se refieren exactamente. La Misa del Gallo puede entenderse como la misa de navidad o algo por el estilo, pero la historia no sabría decir a qué se refiere.

Está también el problema de la familia: las relaciones son confusas, los roles también.

Desde el punto de vista cultural, son aspectos difíciles de comprender porque en nuestra sociedad, quizá, las cosas sean bastante diferentes. Uno tiende a cerrarse en lo que conoce, y resulta difícil entender lo que difiere de nuestras costumbres y comportamiento.

Luz

No sé a qué hace referencia con “Casino Bangu”, doy por sentado que es una historia que los protagonistas comparten siendo de una cultura en particular. No conozco la historia en sí.

La segunda dificultad se presenta cuando el niño insiste en colocar sus zapatillas, ilusionado con recibir un regalo de Papá Noel. Según su cultura entiendo la idea ya que lo asocié con una parte de mi cultura (Los Reyes Magos). Di por sentado esa relación. Igualmente creo que se me facilitó el entendimiento ya que son hechos o acciones que tenemos en común, pero se presentaría como un problema si la persona que lee el texto no realiza en su cultura un hecho familiar. Si en el país, región o lugar las personas carecen de ese ritual por llamarlo de alguna manera, no podría interpretar porqué el niño quiere poner las zapatillas del otro lado de la puerta.

Miranda Dana

El problema radica en que no hay suficiente información en el texto para deducir ninguno de los fragmentos que subrayé. Ya sea la historia del casino Bangu, o en qué consiste la “rabanada”. Podemos inferir que es una comida, pero no se sabe de qué tipo (si contiene carne, frutas, si es un postre, etc.). Y todo se vuelve más confuso cuando en la línea 65 el narrador dice que Totoca “no pudo levantar los ojos del cuerpo del caballo que pulía”.

No hay indicación acerca de qué cultura se trata y como la Navidad es una celebración intercultural, las opciones son muchas.

Lo mismo ocurre con la línea 45 donde se menciona “coser mi corbata;” no queda claro si es una especie de castigo porque le pega o un favor porque es buena.

Scarlet Rose

Por lo que entiendo, hay una luz que “reemplaza” a la otra pero no comprendo a qué se refiere “Light”. ¿Por qué cambia de “luz” a “Light”? ¿La “Light” mandó a cortar algo? (¿cómo? Si una luz no es un sujeto capaz de cortar).

Tacuara

No tuve mayores dificultades con el texto, me parece que independientemente del origen del escritor o del lugar donde transcurre la historia, independientemente de eso, la problemática que está presente es una que también atraviesa nuestra sociedad, por lo cual el texto resulta más fácil de asimilar. En cuanto a la frase que marqué [como frase problemática] (“la historia del Casino Bangu”), me pareció que hacía alusión a alguna problemática propia del lugar, en cuyo caso sería representativa. Por lo demás, no encuentro en el texto grandes dificultades que me impidan interpretarlo. Por otro lado, me parece que para abordar el texto hay que adoptar un punto de vista no sólo cultural sino también clasista.

Tess

Creo que las dificultades que tuve para comprender el texto fueron principalmente por el contenido de la historia y no tanto desde el punto de vista cultural. Me parece que con los elementos que da el texto y por comparación con nuestra propia cultura podemos inferir lo no dicho o reconstruir cómo es la celebración de la navidad que se narra. Por ejemplo, se puede deducir que la “rabanada” es una comida y no hace falta saber el significado más preciso para comprender el texto. O podemos inferir que los niños tienen que dejar sus zapatos para que le dejen los regalos. Aunque no hacemos acá lo mismo, podemos entenderlo porque tenemos esa costumbre en el día de Reyes. Seguramente para lectores de otros orígenes el texto resultaría mucho más difícil.

Victoria

En mi caso, las dificultades que encontré tenían que ver con términos que hacían referencia a cuestiones aparentemente típicas del lugar en que se desarrolla la acción de la obra (Brasil). Ignoro, por ejemplo, cosas relacionadas con las comidas típicas, acaso específicas de Navidad, y por tanto no comprendo el significado de ciertas palabras que se refieren a ellas. Por otra parte, desconozco ciertos detalles locales como lo que imagino que podría ser el nombre de una compañía proveedora de energía eléctrica, por lo que sólo puedo deducir el sentido de “Light” a la... Luz del contexto, pero no soy capaz de precisar si mis deducciones son correctas. De todos modos, las dificultades que encontré en la lectura no entorpecieron mi comprensión general del texto.

Yanina

No entiendo de qué habla Zezé cuando dice que Totoca se había enterado de la historia del Casino Bangu. Comprendo que Totoca está realizando algún trabajo gratis para que Luis pueda tener un regalo para navidad. Pienso que este problema de comprensión radica en que esa historia del casino es compartida por los personajes del cuento y, si es real, por lectores familiarizados con la historia. Pero en mi conocimiento no está, entonces no termino de entender qué es lo que quiere decir.

Tuve otro problema con el párrafo enumerado 60. Creo que el problema de comprensión puede ser cultural porque yo no conozco mucho sobre la historia de Jesús o la Biblia en general. Quizás ese párrafo es más comprensible para una persona que sí tenga ese conocimiento.

Entiendo que cuestiona a Jesús porque ve que su familia es pobre y otras familias no lo son. Piensa que Jesús quiso nacer pobre pero después se dio cuenta de que los ricos “eran mejores” o servían. Lo que no entiendo es por qué dice que no quiso nacer pobre para exhibirse.

En esta misma parte tuve problemas para identificar quién hablaba. Después de leerlo varias veces creo que habla Totoca. Las pistas que tuve son: “Pero no hablemos más de eso” seguido de la voz del narrador en el siguiente párrafo diciendo “Se sintió tan abatido que no quiso hablar más”. Como el narrador es Zezé, deduje que lo anterior fue dicho por Totoca.

Respuestas textuales

Beryl

La cultura presentada en el texto leído es, a mi entender, un reflejo de la sociedad actual, en la que vemos la distinción de clase social claramente marcada.

Es fácil determinar las contraposiciones que se hacen entre quienes tienen (desde un nivel material y económico) y quienes no tienen. El narrador mismo se coloca desde un punto materialista, visto que para él/ella la Navidad tiene que ver con lo que Papá Noel puede traerle como regalo y lo que cada uno tiene en su mesa.

Si bien esta familia no parece pertenecer a una clase social alta, o en todo caso su clase social está en declive, sus deseos parecen directamente relacionados con el materialismo y con la pérdida, por otra parte. Esto último se ve claramente en partes del texto como “tampoco habían ido a la Misa del Gallo” o “Ni siquiera el Niño Jesús es eso tan bueno que todo el mundo dice”.

La pérdida de esperanza es otro punto importante, concepto que se ve reflejado en las actitudes de esta familia y en los comentarios continuos de Totoca.

Enrique Alejandro

El texto narra la “fiesta” de Navidad de una familia de mala situación económica, tomando el punto de vista de uno de los niños de la familia, angustiado por no recibir regalos. El contexto es el de una locación rural, con menciones a caballos y a la ciudad como lugar lejano, y en general podría describirse como la forma en la que una pobre familia de campo, deprimida ya por su pobreza u otro evento no explicado, pasa las fiestas de mala gana y la angustia que esto le provoca al niño protagonista Zezé y la forma en la que los varios miembros de la familia se las arreglan para soportar su angustia.

Lula

El texto presenta la fiesta de Navidad de una familia numerosa y carenciada de Brasil (a juzgar por los nombres que aparecen). Los personajes principales son Totoca y Zezé, dos hermanos de la familia. Totoca es mayor, ya ha pasado la etapa de creer en Papá Noel y los Reyes Magos; Zezé, en cambio, aún cree en ellos.

La problemática radica en la posición económica de la familia: a duras penas les alcanza para comer, no se pueden hacer regalos y deben ser ayudados por el tío Edmundo para poner comida en la mesa. En la casa no hay felicidad, solo caben las lágrimas. La situación que se vive es de continua zozobra y malestar. Zezé, sin embargo, aún conserva la esperanza de que las cosas pueden mejorar.

La cultura representada presenta una fuerte creencia religiosa en la cual la noche de Navidad es muy importante. El tema del texto es la oposición que existe entre las creencias de la familia y la manera en que esas creencias les “responden”. Es decir, los rezos y las súplicas les son inútiles en su situación.

Luz

La historia refleja una familia muy ligada con la religión católica que está por celebrar Navidad. Dicha familia parece encontrarse en una situación económica difícil, cosa que se ve reflejada en toda la historia.

El niño, personaje principal, piensa que no va a recibir ningún regalo. En dicha cultura se ve que para Navidad suelen hacerse regalos por un tal Papá Noel. Él asocia la falta de ese regalo con su comportamiento y relaciona el buen comportamiento con la religión, lo compara con el Niño Jesús, por el contrario el mal comportamiento está ligado con el diablo. Acá se ve claramente cómo el niño está inmerso en una cultura donde la religión ocupa un espacio importante. Hace referencia también al Padre y el Catecismo, el primero se refiere a la persona que en la religión católica celebra la misa (también esta a cargo de la Iglesia) y el segundo se refiere a un libro donde se encuentran las normas o esperados comportamientos de las personas. Vendría a ser el ideal cristiano, por llamarlo de alguna manera.

Al momento de celebrar la Navidad la familia parece estar muy triste y asocian la falta de dinero con la cantidad de comida y cómo está su mesa en ese día tan especial. La familia demuestra su tristeza durante la cena, y la falta de entusiasmo y motivación en ese día tan importante. Nombran a “La Misa de Gallo” que es una misa, celebración que se hace en la Iglesia tratando de imitar lo que fue el nacimiento de Jesús. Al ser una familia católica es para ellos un evento muy importante y el hecho de no ir es visto de una mala manera. Esto suma al desgano, falta de interés por arreglarse y verse bien en esa celebración.

Finalmente el niño ve que la gente de su familia ni siquiera comieron por tal angustia. Aunque él sigue esperando que va a recibir el regalo, y se duerme con esa infantil e inocente esperanza.

Miranda Dana

Este texto muestra cómo celebra la Navidad una familia de clase social baja. Es muy interesante observar cómo la ausencia de regalos o de una comida abundante es atribuida, en principio, al mal comportamiento. Zezé cree que es una especie de castigo del Niño Jesús porque es “malo”. En su conversación con Totoca, Zezé pregunta si varios miembros de su familia son “buenos” y al descubrir que todos son “buenos” pregunta: “¿Y por qué el Niño Jesús no es bueno con nosotros?” (Línea 55). En este momento Zezé se da cuenta que la “pobreza” de su celebración se debe a otras cuestiones. Y compara su situación con las otras familias (aparentemente de clase alta) como los Faulhaber, los Villas-Boas, etc.

Toda la celebración ocurre en un clima de tristeza. Hay mucho silencio y hasta hay llanto. Parece como si no hay motivo para celebrar porque están rodeados de miseria. Están resignados y el único que todavía espera un milagro es Zezé (cuando en el final del fragmento decide poner sus zapatillas del otro lado de la puerta).

Scarlet Rose

El texto trata sobre la Navidad en Brasil y cómo la festeja, particularmente, la familia de Totoca y el narrador (punto de vista de un niño). El texto refleja una cultura caracterizada por la desigualdad, una sociedad en la cual Papá Noel sólo visita a unos pocos. La familia del narrador, como se ve, no tiene la suerte de ser parte de la alegría que la Noche Buena supone. La pregunta clave que puede ayudar a guiar la lectura de este texto es: “¿Por qué, si en nuestra familia son todos buenos, el Niño Jesús no es bueno con nosotros?” La

pérdida de fe en la religión y en la sociedad marca una ironía: nosotros, desde nuestro punto de vista como argentinos, tenemos un estereotipo de que los brasileros son gente alegre. El texto demuestra que no siempre es así.

Tacuara

El texto retrata a modo de sinécdoque [*La sinécdoque es una licencia retórica mediante la cual se expresa la parte por el todo*] a toda una sociedad o al menos una clase de ella (clase baja). Digo “a modo de sinécdoque” porque es a través de una situación puntual (la navidad) y de un grupo (una familia) que la historia representa a un colectivo más amplio. Yo calificaría a la sociedad, cultura retratada como desposeída y atrasada. En cuanto a este último adjetivo (“atrasada”), no lo uso en un sentido peyorativo, sino más bien Hegeliano, por así decirlo. Es decir, según la teoría del absoluto Hegeliano uno puede calificar a una cultura como más o menos atrasada según el grado de autoconciencia alcanzado (entendiendo como autoconciencia la idea de pensarse como ser humano libre, y demás). Teniendo estos conceptos presentes y considerando el fuerte peso que los aspectos “milagrosos” y “religiosos” tienen en el texto, teniendo en cuenta eso es que digo “atrasado”. Por ejemplo, al final del texto Zezé se levanta de la cama y cuando le preguntan adónde va, dice: “a poner mis zapatillas del otro lado de la puerta...a lo mejor sucede algún milagro”. A mi juicio, tanto este fragmento, como otros que tratan de justificar la ausencia de regalos y comida atribuyendo esta carencia a la falta de bondad en la persona, esos fragmentos para mí, muestran lo sometida que está esa cultura. Sometida y hundida en la pobreza y la ignorancia. Ignorancia no en un sentido peyorativo, sino haciendo referencia a que ignoran que si están siendo castigados terrenalmente no es ni dios ni Jesús el verdugo. Digo despojados también porque se retrata en la historia la pobreza naturalizada.

La historia logra retratar, desde el punto de vista de un niño, las problemáticas que atraviesan a una familia de clase baja. Muestra, la historia, cómo una fecha como la navidad, tan explotada comercialmente y tan disfrutada por mucha gente, cómo esa fecha es vivida por otra clase, muchas veces olvidada.

Tess

El texto que se presenta es un fragmento de una novela brasileña, en el que se retrata cómo vive una familia pobre una de las celebraciones religiosas del país: el nacimiento del hijo de Dios. El pasaje se centra en cómo esa fiesta que es para muchos un motivo de alegría refleja también la situación penosa y la miseria en que viven muchos habitantes. Por un lado, la narración nos muestra que los adultos de la familia viven la jornada con tristeza y resignación; por otra parte, se presenta la sensación de impotencia que se genera en otros personajes por el marcado contraste entre ricos y pobres. La familia no tiene dinero ni para hacer algún obsequio a los más pequeños, como se acostumbra, e intenta explicar la falta culpando al niño, como si fuera un castigo por haber sido malo. En tanto, las familias más ricas comparten comidas muy abundantes y festejan con fuegos artificiales. Todo este lujo resulta incomprensible para el protagonista, que no puede compatibilizar las enseñanzas religiosas y el origen humilde del niño Dios con la ostentación y con la marcada diferencia que hay entre un hogar y otro. El chico es el único que parece conservar, sin embargo, la esperanza de que la situación mejore. Esta esperanza se manifiesta como el deseo de recibir un regalo en esa navidad.

Victoria

El tema del texto es la Navidad o, para expresarlo más precisamente, la celebración (o no) de la Navidad en una familia pobre de Brasil. Como suele ocurrir en las fiestas navideñas donde hay niños y pobreza, se observa en el texto el sentimiento de desazón de los adultos, incapaces de regalar nada a sus niños y viendo que ellos crecen rápido y antes de tiempo:

Disimuló, diciéndonos a Totoca y a mí:

-Ya es la hora de que los chicos vayan a la cama. Decía eso y nos miraba. Sabía que en ese momento allí no había ya ningún niño. Todos eran grandes, grandes y tristes, cenando a pedazos la misma tristeza.

Se observan, por otro lado, elementos típicos navideños. Son ejemplos las diferentes menciones a la comida; los fuegos artificiales que se echan al viento a medianoche en Nochebuena; la Misa de Gallo, que es la celebración de la iglesia católica para esperar y conmemorar el nacimiento de Cristo; las zapatillas de los niños que todavía aguardan que Santa Claus les deje un regalo, etc. El texto abunda en detalles relativos sobre todo a la pobreza en que vive la familia protagonista, contrastando con la opulencia en que lo hacen otras:

-¡Entonces! Todos son buenos en la familia. ¿Y por qué el Niño Jesús no es bueno con nosotros? Vete a la casa del doctor Faulhaber y mira el tamaño de la mesa llena de cosas. Lo mismo en la casa de los Villas-Boas. Y en la del doctor Aducto Luz, ni hablar...

Se añade aquí un quasi cuestionamiento teológico, planteado con absoluta inocencia por los más pequeños de la casa, sobre la aparente falta de recompensa a la bondad y la aparente injusticia divina:

-Por eso creo que el Niño Jesús quiso nacer pobre sólo para exhibirse. Después El vio que solamente los ricos servían... Pero no hablemos más de eso. Hasta puede ser que lo que diga sea un pecado muy grande.

Lo que podríamos considerar la espiritualidad de las fiestas navideñas se ve aquí empañada por la falta de recursos económicos, ante la que hasta las mejores intenciones parecen sucumbir:

Fue una comida tan triste que ni daba ganas de pensar. Todo el mundo comió en silencio, y papá apenas probó un poco de "rabanada". Ni siquiera había querido afeitarse. Tampoco habían ido a la Misa del Gallo. Lo peor era que nadie hablaba nada con nadie. Más parecía el velorio del Niño Jesús que su nacimiento.

Para la lectura y plena comprensión de este texto es importante conocer ciertos aspectos culturales concretos relacionados con la Navidad y sus usos, comidas y tradiciones, pero es incluso más imprescindible comprender que la Navidad no es sólo una reunión familiar, porque las disquisiciones quasi teológicas de algunos de los personajes apuntan precisamente a la parte subyacente y más profunda de esta fecha.

Yanina

Esta historia refleja una de las problemáticas más comunes en nuestro país hoy en día: la pobreza. Muchos niños trabajan para poder sobrevivir o, como en este caso, para que un familiar querido tenga un regalo en el día de navidad.

Pensamientos que quizás hace muchos años eran solamente de adultos, hoy se ven en niños. Muchos chicos, como Zezé en esta historia, se preguntan por qué existen tantas diferencias entre las personas. Nuestra sociedad se divide en clases donde los pobres y ricos son cada día más y la clase media va desapareciendo. Es entendible que ante tanta desigualdad social, niños y adultos se pregunten por qué Dios le da a algunos y a otros no, o que piensen que para Jesús solo los ricos sirven. Después de todo, es lo que ven reflejado en la realidad.

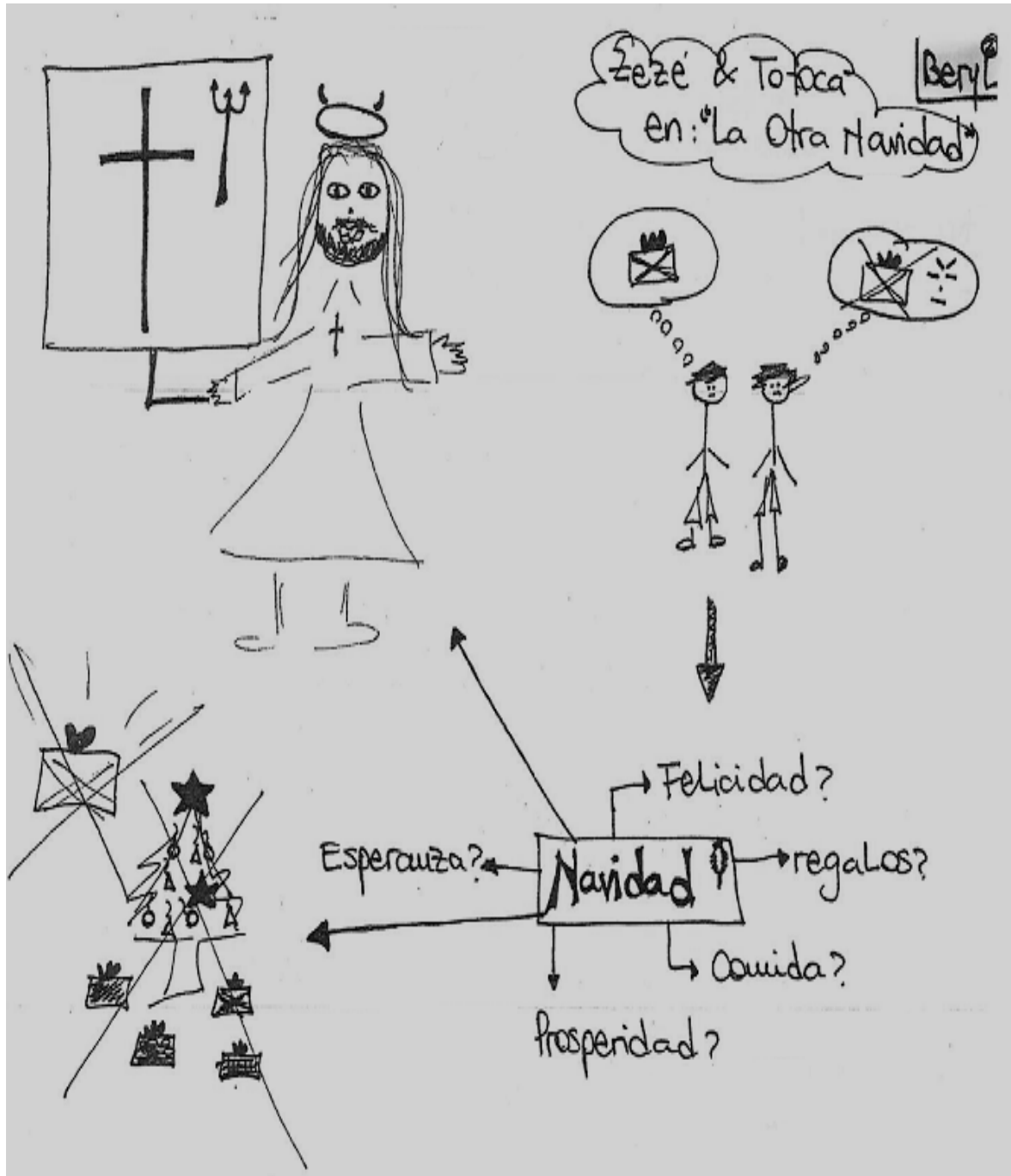
Las comidas que antes solían ser festejos, cada vez más se transforman en momentos de angustia. Angustia de padres por no poder dar a sus hijos una linda cena o un pequeño regalo. Angustia de niños que no comprenden por qué no pueden tener un regalo como otros niños o por qué sus papás se ven tristes. Angustia familiar por no poder si quiera tener luz para cenar.

La cultura que se ve reflejada en el texto es la cultura de familias humildes, relegadas por la sociedad y el Estado. Estas familias y por ende esta cultura desesperanzada lamentablemente crece día a día.

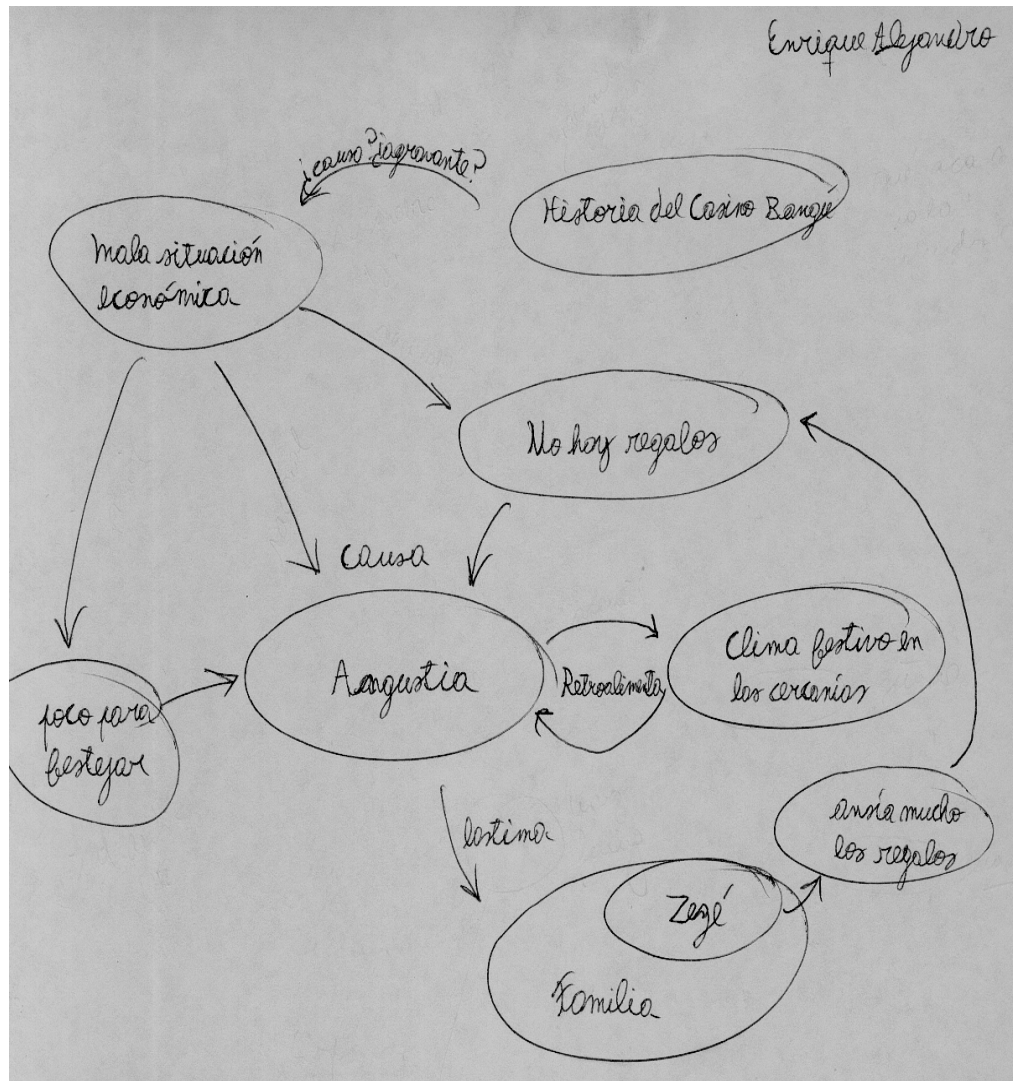
Desde un punto de vista cultural, este texto habla sobre las diferencias sociales, la pobreza y la desesperanza.

Representaciones visuales

Beryl

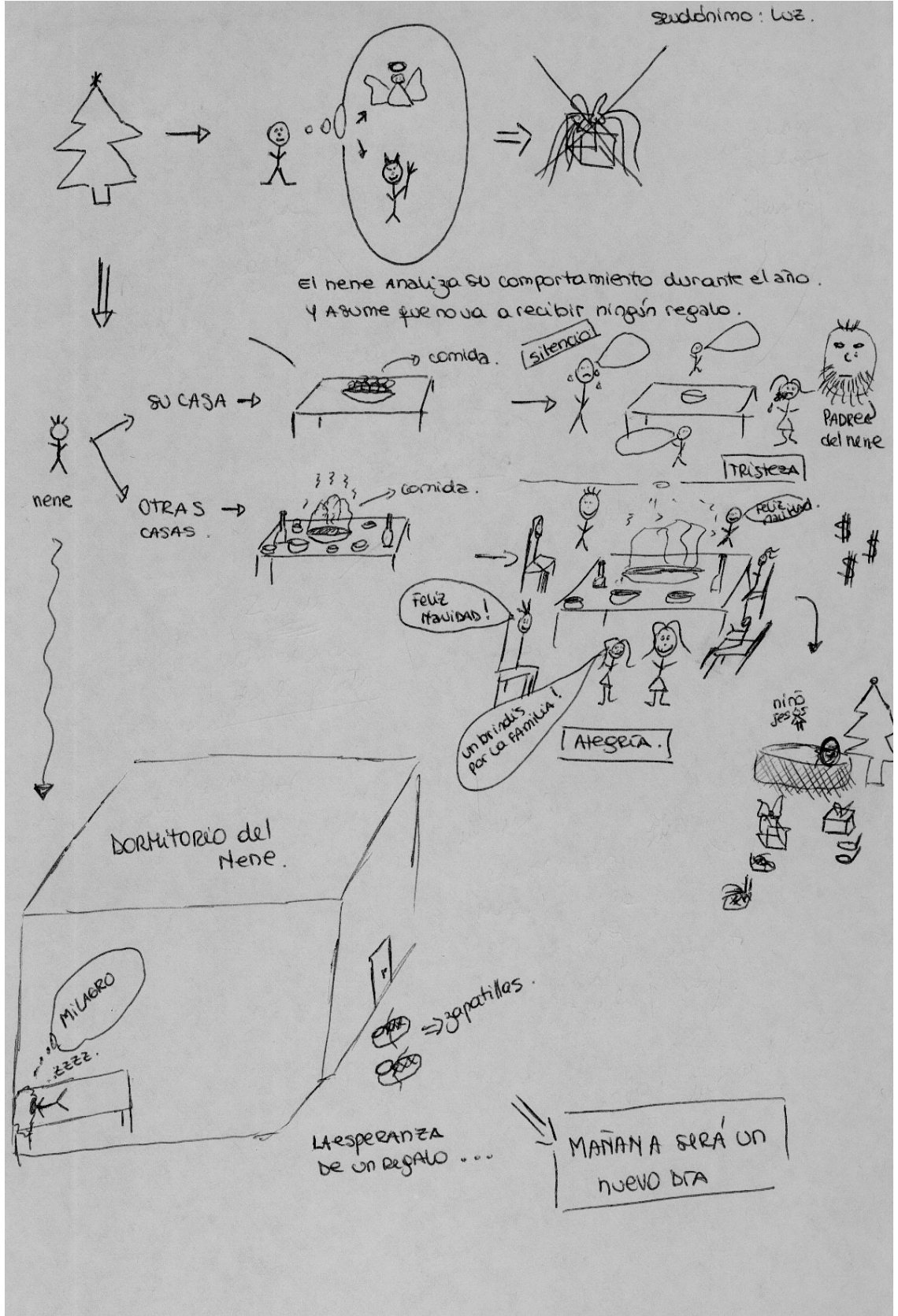


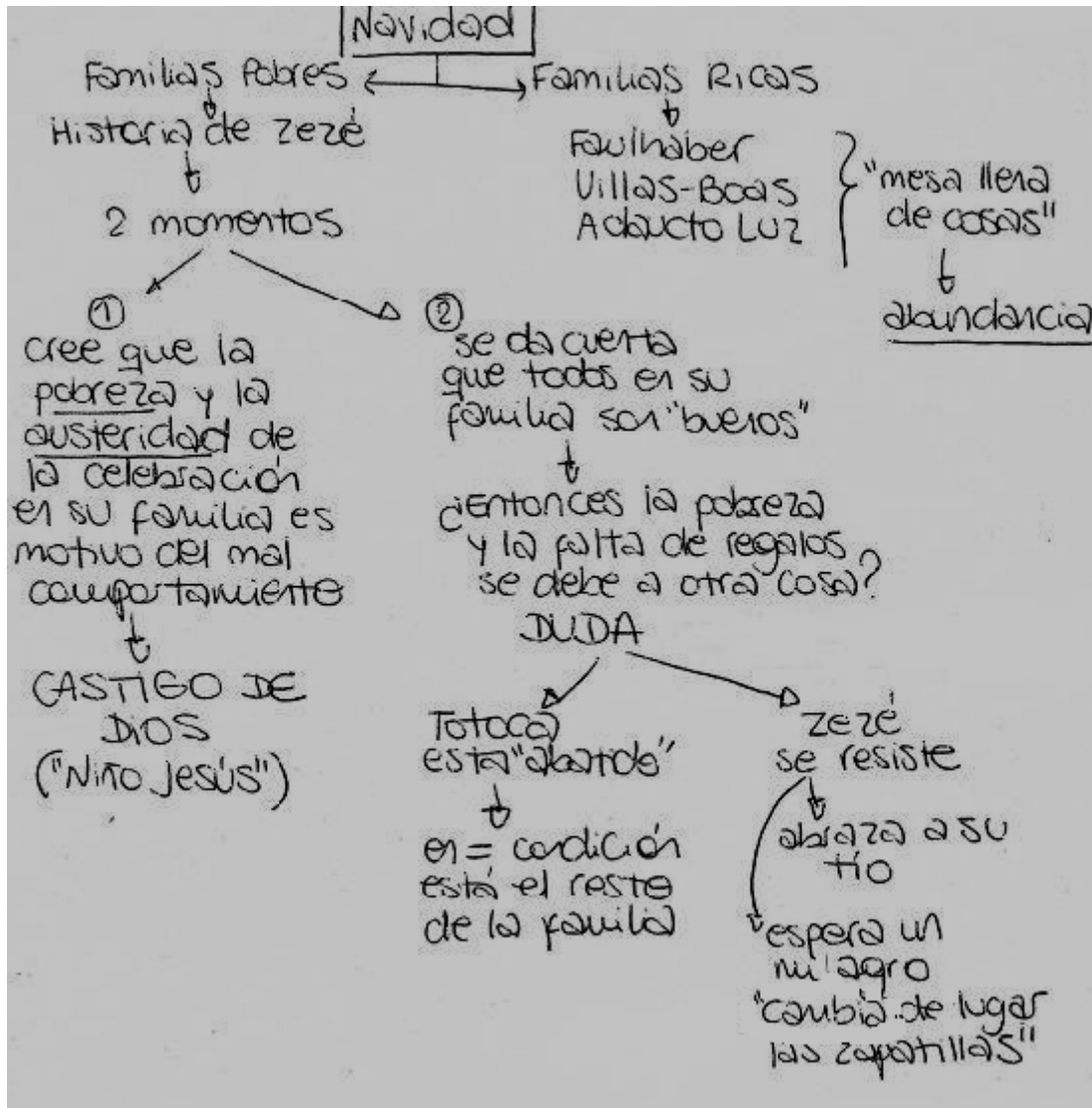
Enrique Alejandro



Lula







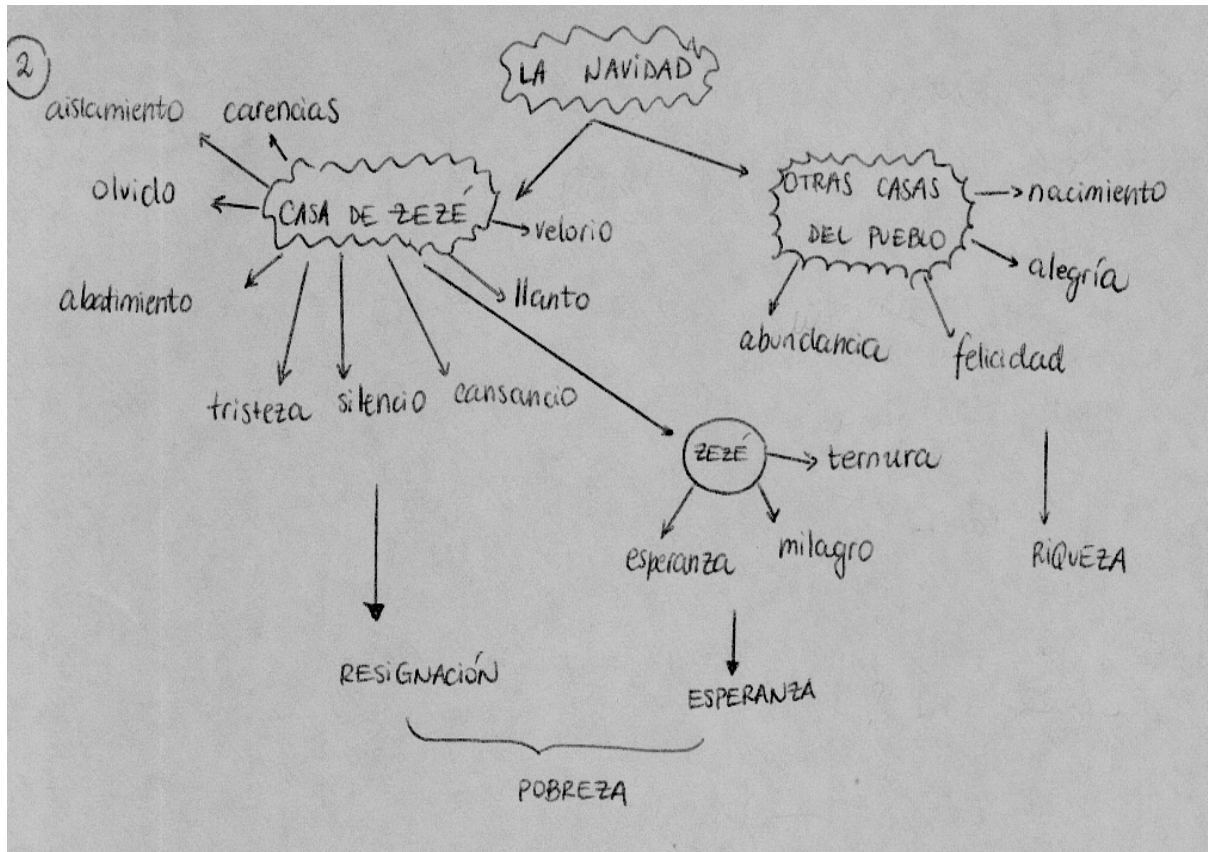
Scarlet Rose



Tacuara



Tess

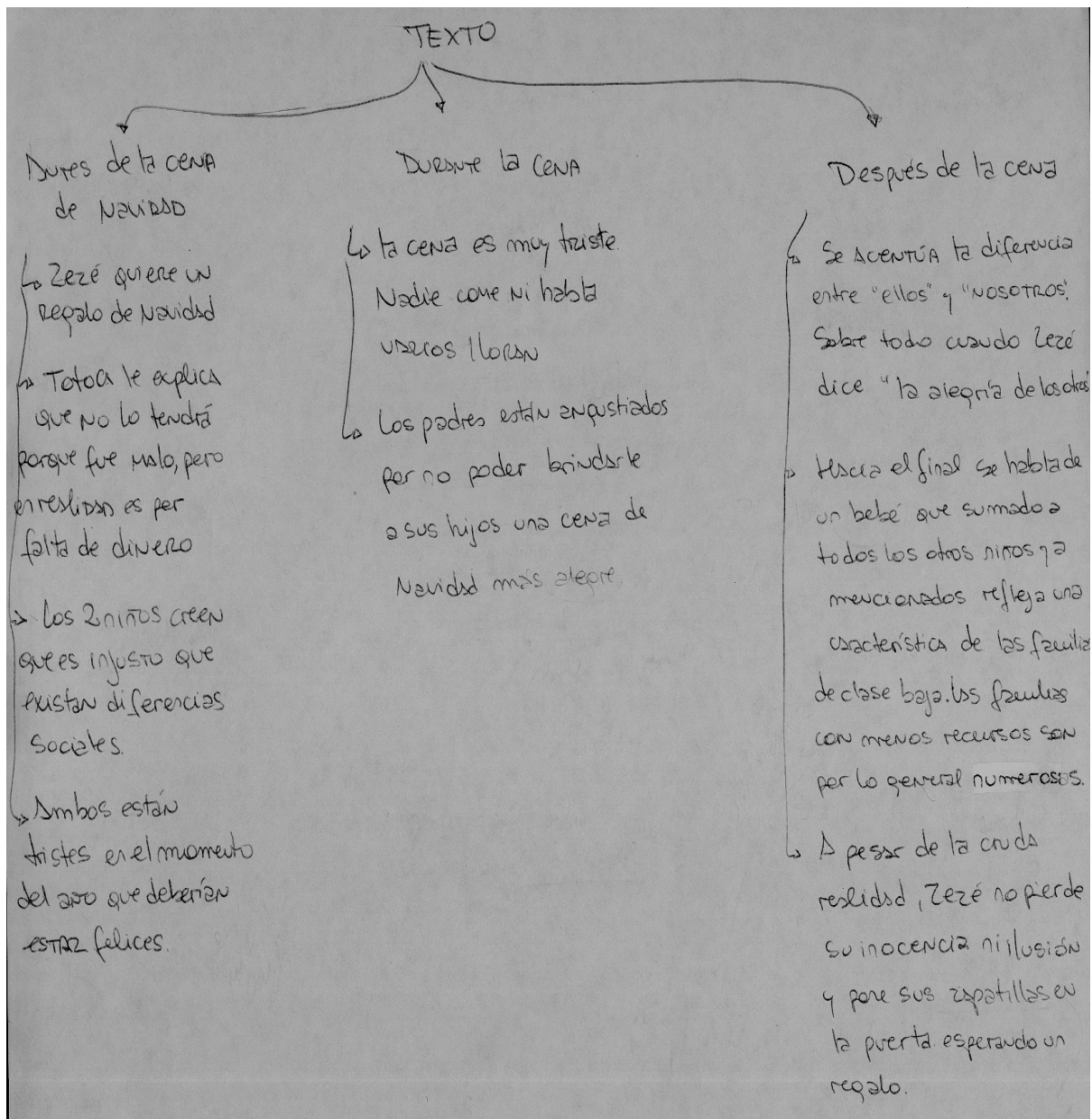


Victoria

1. Diálogo entre Zezé y Totoca, cuestionamiento sobre la bondad del Niño Jesús, justicia o injusticia de la falta general de regalos. Aparentes ventajas de la resignación, que evita decepciones. Reflejo del nivel económico-social de la familia, contraste con la riqueza en que viven otros. Crítica social a la injusticia del dinero mal distribuido. Niños como protagonistas, mayor sentimiento de injusticia.
2. Cena de Nochebuena. Representación de la tristeza de cada miembro de la familia: padre silencioso, rápida retirada de Dindinha. Distribución de dinero por parte del tío Edmundo, haciendo aún más visible, por lo escaso del regalo, la situación de precariedad. Campanadas de la iglesia, algarabía contrastando con la tristeza de los protagonistas.
3. Final de la celebración, decepción de los niños que esperaron un regalo en vano. Diálogo de Zezé y Totoca, más expresiones de tristeza. Zezé y sus zapatillas junto a

la puerta: esperanza que no se pierde, esperanza contra toda esperanza, desafío a la injusticia, acaso posibilidad de cambio, o de más decepciones.

Yanina



Entrevistas

Beryl

Melina: Estoy con Beryl. (Pausa) ¿Por qué religioso?, te pregunto. "El problema es que debe tener una connotación cultural que desconozco por completo, quizás desde el punto de vista religioso", ponés. ¿Lo religioso es algo cultural?

Beryl.: Claro, me parece que entraría... "rabanada" podría referirse... Lo religioso sí, siempre tuvo que ver con la cultura desde siempre, o sea, forma parte de lo que es una sociedad, ¿no? Pero "rabanada" es como que yo lo tomé que me... me parece que podía tener tanto un contexto religioso como quizás un contexto completamente sociocultural. Entonces no entendía... o sea, lo dividí en esas dos ramificaciones y de todas formas no comprendía cuál era el significado de que fuera tan importante la palabra en el texto. A mí me resultó que tenía especificación muy clara, era muy importante a lo que se refería con eso. Desde lo religioso dije: Bueno, quizás tiene que ver con la... con el judaísmo, se me ocurrió por ahí, por ejemplo. Me pareció que tenía...

M.: Que sea una... un exponente de la religión, una comida religiosa típica, por ejemplo.

B.: Claro, porque viste que generalmente las comidas típicas de alguna religión en particular siempre tienen mucho que ver generalmente en los textos literarios.

M.: Tienen muchos contenidos, sí.

B.: Claro, es como que el contenido religioso siempre es muy importante, especialmente en el aspecto de...desde... desde lo alimenticio, digamos, ¿no? Entonces me pareció que por ahí tenía mucho que ver. eh... desde esos dos puntos, ¿no?

M.: Entiendo.

B.: Y por eso iba, cuando vos preguntás de lo cultural, apunté precisamente a que lo cultural no sólo incluye la sociedad sino todos los aspectos dentro de una sociedad.

M.: Perfecto. (Pausa) Ah, bueno, entonces me iba a fijar [en la grilla de comprensibilidad] y congruentemente ponés que es algo esencial a la celebración.

B.: Claro, totalmente.

M.:(Pausa) "Tienes el diablo en la sangre". ¿Por qué es una expresión de tiempo anterior al tuyo?

B.: Se me ocurre que sea... se me ocurre que sea precisamente... viste que hay expresiones que... que vienen con cada generación, y me pareció que quizás era una frase que venía de otra generación. Yo tengo veinticuatro años y entonces me pareció que era anterior a la mía, que el texto por ahí lo había escrito alguien que tendría... no sé, estaría en sus cincuenta o sus sesenta.

M.: Está bien. Entiendo.

B.: Entonces como que... viste que por ahí los textos argentinos tienen muchas connotaciones, muchas frases que son típicas de la época de alguien. Bioy Casares tiene esas cosas.

M.: Claro.

B.: Borges más que nada. Entonces asumí que por ahí tenía que ver con eso.

M.: Bueno, perfecto. (Pausa) “La Navidad tiene que ver con lo que Papá Noel puede traerle como regalo y lo que cada uno tiene en su mesa”. ¿Por qué, te pregunto yo? ¿Y lo religioso? ¿Qué tipo de celebración es la Navidad?

B.: La Navidad tiene ese contexto religioso, pero me parece que a lo que apuntaba más que nada el texto es precisamente al materialismo, y que en base... por eso yo lo completé con lo que preguntás después, por ejemplo acá. Por eso yo te decía lo del materialismo, porque si bien el protagonista sabía... de que él siempre tiene un regalo viejo y usado, creo que a lo que apunta es que él pretende... él no quiere ese regalo viejo y usado. De hecho él al final dice que espera que llegue un regalo nuevo.

M.: Hm.

B.: Entonces me parece que la diferencia es clara entre que él es el único que tiene esperanzas de que algo nuevo surja, en contraposición con el resto de su familia.

M.: Hm.

B.: Entonces me parece que lo que surge es el materialismo, quizás por el hecho de que son una familia que se ve como que no... no es de... quizás no es de clase alta pero tampoco una clase media, y por eso te decía que su sociedad... o sea, su clase está en declive. Porque... mínimas referencias sociales y económicas que a mí me hacen ver que es como que están en la típica que se le llama hoy la clase media baja.

M.: OK.

B.: Entonces me pareció que por ahí se aspiraba a volver a tener lo que se había tenido quizás en algún momento.

M.: ¿Cómo te surge esta idea de que están en declive? Porque no tienen para comer, dice. ¿Cómo puede ser una clase media baja en declive que no tenga ni siquiera para comer?

B.: Precisamente porque la clase media baja es la clase que fue en su momento media... y está en declive, o sea está llegando a ser clase baja o marginada en todo caso.

M.: Está bien.

B.: Entonces me pareció... Y de hecho no son del todo de una clase baja que no tiene absolutamente nada para comer porque de hecho uno de los tíos es el que paga por la cena.

M.: Hm. No son completamente pobres.

B.: Entonces es como que hay una diferencia... Claro, no son la gente que no tiene absolutamente nada y que están mendigando en la calle. Simplemente creo que son gente que tuvieron una mínima posición antes y que luego...

M.: ...cayeron.

B.: ...cayeron, ¿no?

M.: Está bien. ¿Y a vos te parece que Zezé es materialista, volviendo a este punto, por querer un regalo nuevo?

B. No, yo no apunto al hecho de que sea materialista, me parece que desde la superficie a lo que se apunta es al... o sea desde el materialismo se intenta apuntar al hecho de la esperanza. El chico habla del... del regalo viejo y usado, como precisamente lo que te decía después, que es como que hay una pérdida de esperanza. Es como que es continuo el discurso de que... de que no hay esperanza para ellos.

M.: Está bien.

B.: Para nadie de... dentro de su familia, ¿no? Pero desde el materialismo es como que me parece que se presenta la analogía con la esperanza que tiene este narrador de que algo diferente surja, que de hecho es lo que dice al final, ¿no?

M.: Sí, sí.

B.: ...cuando plantea que el vuelve... Yo por ahí escuchaba que los chicos decían el tema de las zapatillas que son muy de los Reyes. Es ficción, yo asumo que en la ficción siempre se pueden mezclar las cosas, y esta... esta persona, asumo que es un nene, siempre dice que es como que él va a volver a dejar la zapatilla, no importa qué es lo que pase después. Es la esperanza desde lo material, desde el regalo nuevo, que algo nuevo surja, ¿no?

M.: Está bien. Entiendo. (Pausa) ¿Éste quién es en la reformulación visual?

B.: Ése es mi dios-diablo.

M.: Está bien.

B.: Porque viste que es como que no hay una contraposición, Si no me equivoco, creo que es Totoca que cuenta que Jesús no es tan bueno como parece. Entonces desde ese punto lo vi.

M.: Bueno. (Pausa) "La otra Navidad", ¿cuál es "la otra Navidad"?

B.: La otra Navidad es la Navidad de ellos, la Navidad que nosotros creemos porque... Yo enseguida...

M.: No la de los ricos. La de ellos.

B.: No la... no la que nosotros... por ahí nosotros, creo que casi todos somos de una clase más o menos media, no lo que tenemos en mente como Navidad. Porque creo que cada festividad tiene que ver con lo que uno también tiene en mente en base a lo que uno vive, como todo.

M.: Por supuesto.

B.: Y me acordé mucho del cuestionario [tarea de conocimiento previo] cuando hice este punto. Por eso "la otra Navidad". Porque la Navidad que yo describí en el cuestionario, la que considero la Navidad que yo describí en el cuestionario, que es la que yo vivo, no es esta Navidad que viven ellos.

M.: En el cuestionario... el primer cuestionario, el del conocimiento previo.

B.: Sí, sí, totalmente.

M.: Entiendo. (Pausa) "¿Prosperidad?" ¿Por qué con signos de pregunta? Eso era lo que te quería preguntar.

B.: Ah bueno...

M.: "Navidad, felicidad, regalos, comida, prosperidad".

B.: Sí, lo vas a ver quizás ahora también en el segundo. Precisamente porque... o sea... como uno tiene las concepciones de que en la Navidad... hay alegría, hay abrazos, hay... prosperidad, que son los típicos advertisements que encontrás, ¿no?

M.: Sí.

B.: Entonces mi pregunta creo que en base al texto, lo que se pregunta el texto implícitamente es dónde está todo esto.

M.: ¿Es un cuestionamiento entonces?

B.: Es un cuestionamiento de dónde se encuentra... no dónde se encuentra presente en el texto sino lo que yo veo que se refleja en el texto.

M.: Está bien. Perfecto. ¿El tema? ¿Cuál es el tema? La Navidad.

B.: La Navidad, sí, sí.

M.: Lo ves como algo...

B.: A mí siempre me costó mucho porque no entiendo precisamente la festividad de la Navidad, no... No entiendo a qué refiere exactamente la Navidad y me parece una cuestión

totalmente comercial y no... Si bien estoy bautizada no... No practico la religión, no me interesa, entonces...

M.: Claro, sí, como pusiste en algún lado, no te interesa así que no le ves el sentido.

B.: Claro, exacto.

M.: Bueno, eso es todo, gracias.

Enrique Alejandro

Enrique Alejandro: ¿Por qué "tan sólo"? ¿Qué significado tiene la comida? Para mí la comida era simplemente otro elemento característico de la cultura. Eh... y obviamente, para saber qué era la rabanada debería tener la información cultural del contexto. No... No le di mucho más significado que eso.

Melina: Está bien. (Pausa) La misa de Gallo no sabés qué es.

EA.: Tampoco.

M.: Pero sabés que es algo... ¿referido a qué?

EA.: Suena a algo religioso.

M.: Suena a algo religioso.

EA.: Justamente por la palabra "misa". Y la práctica de lo de las zapatillas suena a algo parecido a lo de los Reyes pero... en un lugar diferente. Yo no... por lo menos yo no la dejaba atrás de... al lado de mi puerta.

M.: Pero esto es un texto sobre la Navidad.

EA.: Por eso, ésa es otra cosa que... Debe ser alguna otra... otra práctica en una cultura diferente. (Pausa) "De mala gana" porque... bueno, pasa las fiestas de mala gana porque no... nadie tiene muchas ganas de festejar, es como que van... realizan la ceremonia por sentido de...

M.: ...de obligación...

EA.: ...de obligación, precisamente, pero... simplemente lo hacen y se van a dormir con su propia angustia, no... no es algo que les traiga felicidad.

M.: Hm. O sea que "de mala gana" vos lo distinguís de la tristeza, o de la angustia, ¿o es la misma cosa para vos?

EA.: No, de mala gana es... están de mala gana porque están tristes. Lo hacen de mala gana porque están tristes. Si estuvieran contentos podrían festejar tranquilamente.

M.: Está bien. (Pausa) Te pregunto acá otra cosa: "Su pobreza puede deberse a otro evento no explicado". ¿Como qué? ¿Qué pensaste, qué se te vino a la mente?

EA.: Hacía una mención de... la historia de...

M.: ...del Casino Bangu.

EA.: Exactamente. Quizás fue alguna debacle económica que causó... la pobreza o ya eran pobres y eso lo hizo peor...

M.: ¿En el país o en la familia?

EA.: En la familia.

M.: En la familia.

EA.: Dudo que haya sido... que sea tan...

M.: Está bien.

EA.: ...tanta...

M.: ...significativo.

EA.: ...repercusión.

M.: Claro. (Pausa) Te pregunto acá, ¿por qué ponés en la reformulación visual la historia del Casino Bangu si no la entendiste? O sea, le atribuí importancia a pesar de que no sabés de qué...

EA.: No, es una... por eso lo pongo con signos de interrogación, es una posibilidad simplemente. Quizás sea... es una de... quizás sea una de las causas o un agravante de la mala situación económica.

M.: Entiendo.

EA.: Que es lo que lleva a todo lo demás.

M.: Entiendo.

EA.: ¿Quién siente lástima? Toda la familia en realidad.

M.: ¿Y lástima por qué, por quién?

EA.: No sé, quizás no fue la palabra... correcta. Eh... en realidad ahora lo borraría y simplemente diría que... la angustia... afecta a la familia o envuelve a la familia.

M.: Está bien. Borrarnos lástima entonces.

EA.: Están siendo afectados por la angustia.

M.: Perfecto. Y esto significa que el clima festivo genera más angustia.

EA.: Exactamente. Como ellos lo mencionan en un momento, eh... ellos están haciendo la fiesta en su casa mientras escuchan todos los gritos y las... las fiestas alrededor. Eso en realidad lo hice un poco por experiencia personal de que cuando uno está deprimido y la gente está festejando alrededor...

M.: ...es peor.

EA.: ...se pone peor.

M.: Está bien. (Pausa) Ah, bueno, ya me contestaste a qué te recuerda: te recuerda poner las zapatillas a los Reyes Magos. Y la misa de Gallo que no tenés ni idea de qué es. Nada más de acá.

Lula

Melina: Estamos con Lula y el texto en español. No entiendo esta última parte del log de reflexión. (Pausa) "Desde el punto de vista cultural" (Pausa) "...son aspectos difíciles de comprender porque en nuestra sociedad quizá las cosas son bastante diferentes. Uno tiende a cerrarse en lo que conoce, y resulta difícil de entender lo que difiere de nuestras costumbres y comportamientos".

Lula.: Porque ellos... Era más que nada por el tema de la familia, que... en parte... o sea, es algo que en realidad yo no conozco, pero quizá en otros sectores de la sociedad sea más común. El... el tío que les da plata a los chicos y no el padre o la madre, y el padre que en el medio de la cena se levanta y se va... sin decir nada...

M.: Hm.

L.: Y se puede llegar a entender que... no sé, los padres están separados y se juntan para la cena de Navidad pero... en ese fragmento del texto no decía nada, entonces... eh... era eso.

M.: Entiendo. (Pausa) Acá decís que "es una familia numerosa de Brasil".

L.: Más que nada por el nombre del chico este, Zezé, que... por lo que yo he escuchado es brasileño... Yo me he ido de vacaciones a Brasil varias veces y los nombres que menciona

ahí son más parecidos a los de Brasil que a los de cualquier otro lado que yo haya escuchado.

M.: Entiendo. "...Estos sentimientos de continua zozobra y malestar". "Zozobra y malestar" es distinto de "angustia y tristeza". ¿Por qué ponés vos "zozobra y malestar"?

L.: Ah, no lo pensé realmente eso. Sí, (?) los adjetivos. Eh... en mi mente me hice una imagen muy parecida, ellos...

M.: ¿Muy parecida a qué?

L.: A lo mismo, mucha tristeza, amargura, eh...

M.: Es todo lo mismo... están asociados...

L.: Sí.

M.: Entiendo.

L.: Ellos están así todo el tiempo, de que no tienen plata para comer y están todo el tiempo pensando en eso porque... porque es básico en la vida de todos, ¿no?

M.: Sí, sí. (Pausa) "...representa una fuerte creencia religiosa". ¿Dónde ves eso vos?

L.: Porque ellos están todo el tiempo hablando de Dios y del diablo, y de que por qué no nos recompensan si nosotros rezamos todos los días... y eso también, de que... existe una oposición entre las creencias de la familia y la manera en que esas creencias les responden, como que ellos... rezan y están continuamente venerando o haciendo lo que ellos creen que Dios quiere que ellos hagan, pero Dios evidentemente no toma en cuenta porque ellos viven en esas condiciones.

M.: Entiendo. (Pausa) Esto sí que me quedó escueto, la reformulación visual.

L.: Sí.

M.: ¿La esperanza es de todos?

L.: No, no.

M.: Es de los niños...

L.: Es de los niños, solamente de los niños. Porque justamente el contraste que yo hice es... hay una familia religiosa que se representa en el tema de la fiesta de Navidad y todo lo que se dice alrededor de eso, pero que... al contrario de lo que debería ser una fiesta de Navidad, los... la gente de esa casa vive en amargura, tristeza y con el llanto de uno de... llora la madre y creo que una de las otras chicas que había. Y bueno, la familia es numerosa y carenciada y por eso esto se da en torno a la fiesta de Navidad, y bueno, un contraste entre los mayores, que presentan estas características, y los niños, o más que nada Zezé, que todavía tiene una esperanza y que lo representa con el tema de la... los zapatos de los Reyes Magos...

M.: Está bien. ¿Y eso cómo lo interpretaste, "el zapato de los Reyes Magos"? ¿Qué tienen que ver los Reyes Magos?

L.: En realidad no entendía bien porque me parece que la noche de Navidad está a unos cuantos días de los Reyes Magos, por eso no...

M.: ¿Y puede ser algo que sea navideño en esta cultura?

L.: Claro, sí, en...

M.: ¿Lo pensaste o no lo pensaste?

L.: Lo pensé pero... no... no le di... me lo tomé más por el tema de la esperanza, de seguir creyendo en eso que.. ponerme a pensar en por qué podía ser que dejaran los zapatos afuera.

M.: Está bien. Y acá en el cuestionario [cuestionario sobre el texto, administrado con posterioridad a la realización de las tareas de respuesta textual y representación visual] ponés que la mayor dificultad fue el tema. ¿Por qué el tema de la Navidad es complicado?

L.: No, no fue el tema de la Navidad.

M.: ¿Qué tema?

L.: Porque lo tuve que leer varias veces para poder pensar... cuál era en sí lo que estaba tratando de representar el texto, a eso me refería.

M.: Ah, está bien. Entiendo. Para poder saber vos cuál era el tema.

L.: Claro, yo lo tomé por ahí. Por ahí yo lo tomé por otro lado.

M.: Entiendo.

Luz

Melina: Estoy con Luz con el texto en español. Vos ponés que no comprendés... ¿la historia del casino Bangu es ésta? "Referencia línea 9". ¿Qué te hace suponer que eso... que es algo cultural?, te pregunto yo. "Creo que se debe a no saber particularidades de la cultura", ponés vos.

Luz: Claro, eh.... yo pienso que... que todo el texto en sí está relacionado, o sea lo que es la parte religiosa, está muy dentro de la cultura, y en especial de esta familia. Se ve reflejado que... si bien es una familia, parece ser, de clase baja, de media para baja, y... bueno, y que tienen muy arraigado el tema de la religión, y se ve claramente por... por las palabras cuando hacen referencia por ejemplo a lo que es Misa de Gallo, palabras que comprenden en sí en la familia y... como que le dan una parte muy importante de sus vidas.

M.: Entiendo, pero vos acá ¿a qué historia me estás haciendo referencia? La historia de la línea 9, ¿no es la historia del Casino Bangu?

L.: No, yo puse... ah, sí, sí.

M.: Sí, y vos ponés ahí: "Creo que se debe a no saber particularidades de la cultura". Yo supongo que vos suponés que esto es algo cultural.

L.: Claro.

M.: Por eso. ¿Qué te hace suponer que es algo cultural y no otra cosa? ¿Por qué se te ocurrió que es cultural?, es mi pregunta. Por ahí no sabés contestarla...

L.: Claro, sí, no... en realidad... Claro, sí, acá veo como que está hablando algo que me parece que es cultural por el hecho de que ellos lo comparten, o sea, la familia lo comparte, pero... no sé, se me ocurrió que puede ser parte de su cultura.

M.: Entiendo.

L.: Pero no sé el significado ni...

M.: Bueno, va más allá de la familia, eso me querés decir.

L.: Claro, sí.

M.: (Pausa)

L.: Ah, en esta parte... claro, donde habla de los Reyes Magos y... o sea, de los Reyes Magos no, justamente en nuestra cultura, bueno, lo asocié... el hecho de poner las zapatillas, lo relacioné... Inmediatamente tuve que hacer referencia a lo que es mi cultura y buscar una conexión porque creo que si no... si en nuestra cultura no tuviéramos eso de poner las zapatillas para los Reyes Magos, no comprendería que está haciendo referencia...

M.: ...a algo de regalos.

L.: Claro, a los nenes... al nene poniendo la zapatilla.

M.: Claro, pero tiene que ver con la Navidad.

L.: Claro, sí.

M.: O sea que es algo distinto a lo nuestro.

L.: Sí, en parte sí. (Pausa) Y bueno, y justamente en esta parte... que está marcado como que... cuál es la esperanza del nene, yo lo que quise poner es que él se duerme con... esperanzado de que su regalo no va a ser el... al ser una familia pobre es como que tenían el mismo regalo...

M.: ...para compartir...

L.: Sí, para compartirlo o... por ahí hasta se repetían regalos, ¿no? Y el hecho de que hay una esperanza no sólo a nivel regalo sino... me parece que va más allá de los objetos, va... o sea, esperanza de... de por ejemplo, de tener... o sea, a nivel económico... por ahí, de levantarse... porque acá también... "mañana será un nuevo día", decía. Entonces es como que está relacionado con que por ahí el año que viene ellos puedan llegar a tener un,... no sé, un mejor porvenir.

M.: Entiendo. (Pausa) El texto es muy interesante, el que escribís, porque explicás qué es la Navidad, explicás qué es la Navidad. ¿Esto está relacionado con qué?

L.: Eh...

M.: Vos ponés por ejemplo: "En dicha cultura se ve que para Navidad suelen hacerse regalos por un tal Papá Noel", o sea, estás suponiendo que el lector no va a saber que en Navidad hay un Papá Noel, ¿verdad?

L.: Claro, sí. O sea... lo que compartimos nosotros justamente con... con esta familia es que... viene una persona, supuestamente llamada Papá Noel, que deja regalos a los niños. Eh... Bueno, la realidad es que Papá Noel... o sea, son los mismos padres, o las mismas familias, y el hecho de que por ahí lo que yo a veces me planteo es que se ve, bueno, en muchas películas, o... o varias veces como que... ¿en las familias pobres qué pasa? O sea, hay un Papá Noel en las familias ricas o en las familias medias, pero en las familias que... no sé, que no... No existe esa... creación por ahí de lo que es una familia, no tienen papá, son los hijos abandonados... o sea, ¿qué pasa en esos chicos? Entonces es como que...

M.: Bueno, porque de hecho no lo mencionan. ¿Por eso decís vos? ¿Está mencionado Papá Noel en el texto?

L.: No, no.

M.: No. Pero eso tiene que ver con que son pobres. Vos decís como que ellos no tienen el concepto de Papá Noel.

L.: O sea...

M.: No tan arraigado...

L.: No tan arraigado y por ahí el hecho de que ellos esperen... de hecho esperan un regalo, entonces... bueno, yo supongo que es de Papá Noel pero... hasta no sé hasta qué punto ellos... o sea, van a creer en una persona tan ideal, si saben que... por ahí hasta los mismos padres les tienen que decir: "Bueno, Papá Noel no existe" de movida por el hecho de que... por la situación en la que están viviendo.

M.: Entiendo. Entonces esto... no fue que vos suponés que la persona que va a leer tu texto no sabe quién es Papá Noel: es algo irónico, se me ocurre...

L.: No, no, para mí no, no sabe... por eso es que lo hago específico.

M.: Ah, está bien. Porque las instrucciones decían: "Contá el texto para alguien que no sabe"... Entonces por eso lo explicás, suponés que no lo...

L.: Claro.

M.: Perfecto.

L.: Y también... bueno, trato de explicar el... o sea, qué es lo que... el hecho de la Navidad que va más allá de... o sea... qué es lo que se hace, por ejemplo las comidas típicas, y justo en esto... Más o menos trato de contar un poco la importancia de la parte religiosa que... que creo que es importante cuando el nene dice: "Voy a ser una buena persona" o "Voy a ser una mala persona", como que se hace replantear, "Si soy una buena persona voy a tener un regalo; si no, no".

M.: Entiendo. ¿Cuál es el "ideal cristiano"?

L.: (Pausa) Eh... Y, justamente eso, que estén... que el comportamiento de una persona sea el adecuado para llegar a ser como una persona buena... y justamente, bueno, los niños por ahí se plantean: "Si soy una persona buena voy a tener un regalo".

M.: Entiendo. "La esperanza la tienen quienes son"... O sea, ¿los niños y los inocentes tienen esperanza? ¿Por qué vos ponés que "con esa esperanza infantil e inocente"? ¿Para tener esperanza hay que ser niño y ser inocente?

L.: No, en realidad... lo que pasa es que... No, pero me parece que a medida que es como que vamos creciendo nos vamos dando cuenta de que (?) la realidad, y no sé, y por ejemplo en este caso por más que los padres tengan esperanza de que... no sé, de que van a conseguir un mejor trabajo, que va a ser mejor la vida en la parte económica, es como que el nene por ahí se... se acuesta durmiéndose y que mañana va a llover plata, o van a encontrar algo que los va a... como que los va a salvar de esa situación.

M.: Entiendo.

L.: Me parece que se va perdiendo a medida que vamos creciendo.

M.: Creciendo. A eso hace alusión, esto es esa referencia que yo no entiendo en tu reformulación visual, "mañana será un nuevo día", a esa esperanza exacerbada del narrador.

L.: Claro. E inocente porque es como que el nene no... no tiene todas las herramientas como para... decir o... bueno, discernir por ahí qué es lo que... no sé, la realidad de la casa. Si bien sabe que son pobres y hace... justamente acá la comparación y... compara la comida... O por ahí... yo lo que quise representar acá es una... en su casa, como algo muy pobre, sólo un plato de comida...

M.: Sí...

L.: ...que hasta ni los perros ni las personas... o sea, hay un silencio en lo que es la familia... una tristeza que ni disfrutaban de... de lo que están comiendo... O sea, ese día que supuestamente es tan importante, y se ve reflejado en todo, en cómo se visten, que no se arreglan... No sé si es que no se quieren arreglar, yo no sé si es que tienen... Creo que hay cosas más importantes para ellos que resolver...

M.: ...que arreglarse.

L.: Claro, que arreglarse. En cambio, bueno, en ésta... o sea, el plato caliente...

M.: Y esto vos pensaste en hacer un solo plato para todos, ¿un solo plato tiene un significado o es algo... circunstancial, por ahí, un solo plato de comida?

L.: No, sí, que tienen que... o sea, como... comer todos de ahí... muy... o sea, lo mínimo es la comida.

M.: Está bien.

L.: En cambio en éste no, en éste está... sí, o sea... Éste no era caliente, era... con olor.

M.: Con olor, está bien.

L.: Como rico, así...

M.: Entiendo.

L.: O sea, esta comida no motiva... la de la casa pobre, supuestamente, no motiva ni para comerla. En cambio ésta... no sé, por ejemplo, puse dos vinos...

M.: Sí (?)

L.: Claro. Todos los platos y bueno, y se ve... la felicidad de las personas.

M.: Perfecto. Bueno. (Pausa) ¿Por qué si le das tanta importancia en tu reformulación visual a la comida, ¿por qué ponés la rabanada mojada en vino como auxiliar [en la grilla de comprensibilidad]? Porque le atribuí importancia acá.

L.: Sí, pero... justamente... pienso que la comida puede ser ésa... esto por ahí tiene más que ver con... por ahí medio referido con lo religioso... eh... en cambio, para mí puede ser cualquier cosa, no sé, si bien soy católica, o sea, religiosa, por ahí no soy... muy practicante, por ahí más de chica sí, entonces es como que a medida también que uno va creciendo es como que... por ahí se va perdiendo y ves la vida de otra manera y a su vez como que... ves distintas situaciones de vida, justamente lo que es la pobreza, lo que es vivir más o menos tirando a pobres y lo que es las personas ricas, y para mí que el significado de la comida, o sea, lo que es Navidad, va más allá de lo que es la comida en sí: va en el hecho de estar toda la familia unida... O por ejemplo el arbolito, para mí el arbolito tiene otro significado, el hecho de que toda la familia se junte para hacer algo.

M.: Entiendo. Y entonces específicamente, por lo que acabás de decir, la rabanada es una comida religiosa...

L.: Sí, para mí sí. Está referida con... o sea con... el pan de... con lo que se hace en la iglesia, ¿no?, el pan, el vino...

M.: Entiendo.

L.: Pero para mí va más allá de... de esa comida.

M.: Bueno, muy bien.

Miranda Dana

Melina: Estoy con Miranda Dana y el texto en español. La historia del Casino Bangu, ¿qué te parece que es, algo cultural eso o es algo que le pasó a la familia, es algo que pasó en el país...?

Miranda Dana: Me pareció que era algo que tenía que ver quizás con la cultura, o puede ser, no sé. Como no sabía qué era, podía ser que sea algo relacionado con la cultura, porque tampoco hay mucha especificación, no sabemos de qué cultura estamos hablando.

M.: No.

MD.: Entonces puede ser quizás algo de la cultura o quizás algo del país, no, no sé. Puede ser cualquier cosa, porque justamente como no sabía el significado...

M.: Entiendo. (Pausa) Vos ponés: "Es muy interesante observar cómo la ausencia de regalos y de una comida abundante es atribuida en principio al mal comportamiento". ¿Por qué es interesante?

MD.: Y, me pareció interesante porque como está contado desde la... desde la perspectiva de un niño o niña, como que queda quizás muy inocente o.. depende, quizás por la influencia religiosa de la familia, atribuirlo al mal comportamiento me pareció que era inocente y por eso me pareció interesante pero...

M.: ¿Como naive?

MD.: Claro, claro, sí, sí... o muy crédulo quizás, no sé... Porque además cuando uno crece después tiene otra opinión de la religión o... Cuando sos chico creés en todo lo que te dicen.

M.: Claro.

MD.: Por eso.

M.: ¿Y a qué lo atribuí vos entonces? ¿Vos sos religiosa?

MD.: Sí, yo soy católica pero...por ejemplo no voy demasiado a la iglesia y esas cosas.

M.: Está bien.

MD.: Sí creo en Dios, por ejemplo.

M.: Está bien.

MD.: Lo que pasa es que por ejemplo... como era...

M.: Pero no atribuí el destino de uno a factores religiosos o a creencias...

MD.: No, no, o por lo menos no en esta cuestión, como en... en relación a la abundancia por ejemplo de la comida en las fiestas y eso, eso no se debe a una cuestión de Dios sino quizás a una condición social de la familia que el nene en ese momento no se daba cuenta, por eso me pareció que era ingenuo...

M.: Entiendo.

MD.: Y después acá cuando vos me preguntás...

M.: Cómo sabés que el nene se da cuenta...

MD.: Cómo se da cuenta. Volví en relación cuando leí esto que me comentabas, releí el texto. En realidad no hay una... no dice nada explícito. Como que me pareció, debo haber hecho una inferencia...

M.: ...tu percepción...

MD.: ...claro, de que cuando habla con la... con la otra nena, ahí me pareció que se daba cuenta, aparte como que lo compara con las otras familias ricas, dice... hay una parte como que dice que... si todos en su familia eran buenos... viste que le pregunta si tal era bueno... si todos eran buenos, ¿por qué les pasaba esto? Como que ahí cambia por lo menos de la percepción más ingenua que tenía al principio.

M.: Entiendo. (Pausa) Acá no entiendo. ¿Por qué "...hasta hay llanto"? ¿Qué querés poner con el "hasta"? Es representativo eso...

MD.: Como que...

M.: ...lingüísticamente.

MD.: Claro. Eh...

M.: Porque en realidad lloran. ¿Por qué ponés "hasta lloran"?

MD.: Claro... como que era un extremo, me pareció.

M.: Un extremo...

MD.: Que estaban todos que no comían, por ahí bueno, que estaban deprimidos, pero... "hasta hay llanto", me pareció que era demasiado extremo quizás... la depresión.

M.: Entiendo.

MD.: Por eso.

M.: Y... ¿y por qué demasiado extremo? ¿Vos qué harías en una situación parecida?

MD.: No sé, la verdad, no sé, pero... yo supongo que...

M.: Te parece muy extremo para lo que se refleja.

MD.: Claro, porque además quizás... no es una situación que se dio de un momento para el otro: quizás la situación social de la familia ya es... viene hace un tiempo, no sé, me parece demasiado extraño que lloren así a tal extremo en una celebración... cuando tendrían que estar, no sé, más acostumbrados quizás.

M.: Hm, entiendo.

MD.: Como que no es nada nuevo, entonces... me pareció eso.

M.: ¿Cuál es la relación de las zapatillas?...

MD.: Eso es algo que yo marqué como que me parecía difícil de entender en el texto.

M.: Está bien.

MD.: Porque yo relacioné, por lo menos me pareció, que lo de las zapatillas, eso tiene que ver con la celebración de los Reyes Magos o algo así, me pareció, viste que tenés que dejar los zapatitos para que te vengan a traer los regalos. Pero no entendía por qué eso lo habían puesto cuando supuestamente el tema es la celebración de la Navidad, porque... era en otro día.

M.: ¿Y puede ser algo navideño en otra cultura?

MD.: Claro, no... no sé.

M.: Ni idea.

MD.: No, la verdad, no tengo idea.

M.: (Pausa) Vos ponés "cambia de lugar".

MD.: Ah, cambia de lugar las zapatillas.

M.: ¿Por qué "cambia"?

MD.: Dice que las pone del otro lado de la puerta, me parece.

M.: Ah.

MD.: Cambia de lugar pero como una... comodidad física, digamos, las mueve de lugar.

M.: Y después acá te pregunto: el abrazo...

MD.: ...si es sinónimo de resistencia acá, porque yo puse: "Zezé resiste, abraza a su tío". No es... en realidad el abrazo no es una resistencia pero... sí quizás es como para cambiar de actitud, como lo comparo con el resto de la familia que está abatido, deprimido, que lloran, Zezé en lugar de unirse a la depresión, lo que hace es tratar de consolar.

M.: Ah, entiendo.

MD.: Como que en ese sentido se resiste, digamos.

M.: Ah, entiendo.

MD.: No se quiere unir sino que consuela al tío, y me parece que a la madre también y... bueno, también me pareció que cambie de lugar la zapatilla era como que tenía esperanza de que las cosas cambien.

M.: Para distanciarse de los otros.

MD.: De los otros, claro, por eso lo comparo.

M.: Entiendo. Y acá es muy interesante esto que ponés de la duda, que él tiene una duda...

MD.: Claro, con lo que habíamos dicho de... si era por una cuestión de mal comportamiento o por la situación social, me pareció que...

M.: Ah, o sea que está mencionado acá.

MD.: Claro.

M.: La duda, no está la palabra.

MD.: Claro, no puse "duda", pero más o menos creí que la idea...

M.: Estás mencionando el contexto. Sí. Está bien, perfecto. (Pausa) ¿Cuál es el problema con el velorio del Niño Jesús?

MD.: Que no... no me acordaba como... Claro, "No lo recuerdo", decía [en la grilla de comprensibilidad]. No me había dado cuenta, creo que lo menciona por acá, cuando dice... No, tenía a Jesús y el niño diablo... no...

M.: No lo recordaste.

MD.: No lo recordé en el momento cuando hice esto...

Scarlet Rose

Melina: Vos acá ponés que "Light" mandó a cortar algo. ¿Cómo, si una luz no es un instrumento capaz de cortar?

Scarlet Rose: Sí.

M.: Yo te pregunto, ¿puede ser una cosa?

SR: Sí, pero... podía ser una cosa, pero no lo entendí ahí.

M.: Está bien, lo pensaste, pensaste que podría ser una cosa.

SR: Sí.

M.: Ah, listo.

SR: Pero igual no me cerraba.

M.: Muy bien. En la respuesta textual... (Pausa) Bueno, vos decís que el texto refleja una cultura caracterizada por la desigualdad. Y yo te pregunto: La desigualdad es algo social, estamos hablando de desigualdades sociales. ¿Eso es lo mismo que algo cultural? ¿Lo social es lo mismo que algo cultural para vos?

SR: Eh... yo tomo el aspecto social como parte muy importante de una cultura.

M.: Está bien.

SR: Y no... no lo quería analizar nada más desde el punto de vista de la comida tradicional esto, sino de que tiene algo más profundo.

M.: Está bien. (Pausa) ¿Cómo sabés que es en Brasil si antes pusiste que no habías leído el texto?

SR: Ah, lo supuse por los nombres.

M.: ¿Por los nombres? ¿Qué nombres?

SR: No me los acuerdo pero...

M.: ¿Qué nombre es... o refleja...

SR: Bueno, el... la terminación "-inho", eso primero y principal, y... y después, bueno, Totoca... Eh... Pero principalmente por el "-inha".

M.: Está bien, se te ocurrió así.

SR: Sí. No sé si es Brasil o (?), pero arranqué con eso.

M.: Está bien. (Pausa) Y acá ponés: "La pérdida de fe en la religión y en la sociedad marca una ironía. Nosotros, desde nuestro punto de vista como argentinos, tenemos un estereotipo de que los brasileros son gente alegre. El texto demuestra que no siempre es así". ¿Éste es el propósito del texto para vos?

SR: Eh... No sé si... no sé si es el único propósito pero uno de los tantos me parece que sí. No... No digo que el propósito sea mostrarnos a los argentinos específicamente que los brasileros no son siempre alegres.

M.: Pero mostrarlo.

SR: Pero mostrar una realidad.

M.: Perfecto. (Pausa) En la reformulación visual te pregunto qué es esto.

SR: Los fuegos artificiales.

M.: Los fuegos artificiales. ¿Y esto?

SR: Un arbolito... pobre, flaco y sin...

M.: ¿Pero representa el árbol de Navidad?

SR: Sí.

M.: Ah, está bien. ¿Y éstos quiénes son?

SR: Es el papá, éste que agarra el sombrero cuando se va...

M.: Ah, sí, el papá y...

SR: Y la nena que lloraba. Es básicamente para contrastar el...

M.: Con el cuadro 2 [en su representación visual].

SR: Con la familia del doctor, claro. Que acá el árbol está lleno y están todos contentos, y acá no.

M.: Perfecto. Y ¿por qué no vale la pena?

SR: Porque si no salís más desilusionado.

M.: Ah, está bien. Y acá con respecto al cuestionario, te pregunto por qué marcás que no esperar regalos para no desilusionarse es auxiliar...

SR: No, es esencial.

M.: Ah, perdón. No, poner las zapatillas del otro lado de la puerta es auxiliar... O sea, acá tu reformulación termina con (?)

SR: Sí, es muy contradictorio.

M.: No, si es que lo podés explicar.

SR: (Pausa) No, nada más lo dibujé porque era la última parte, era lo que él hacía...

M.: Está bien.

SR: Pero lo que él decía me pareció más importante que eso.

M.: O sea que de cualquier manera pensás que es algo...

SR: Auxiliar.

M.: Está bien. ¿Y qué tiene que ver poner las zapatillas del otro lado de la puerta con la Navidad? ¿Pensaste eso?

SR: Sí, lo pensé y... pero en Brasil no sé qué puede ser, y nosotros zapatillas las ponemos pero en Reyes, entonces pensé que podía ser algo parecido, como en vez de poner las medias ponen las zapatillas para que les den regalos.

M.: Algo típico de la Navidad de allá.

SR: Sí.

M.: Perfecto.

Tacuara

Melina: Estoy con Tacuara y el texto en español. En el log ponés que "la historia del casino Bangu puede hacer referencia o alusión a alguna problemática propia del lugar". ¿Qué lugar? ¿De qué lugar?

Tacuara: Del lugar donde... de la historia, del pueblo, digamos, del que se está hablando... Me parece que por ahí podía hacer alusión a eso, a una historia que... que es propia de ese lugar y que... o sea, que ellos, los personajes, saben o que uno, tal vez como lector, puede ser de ahí, de Brasil, lo puede interpretar de otra manera.

M.: ¿Vos interpretaste que estaba en Brasil? Porque no lo pusiste, ¿o sí lo pusiste?

T.: Ah, no, no lo puse, como tampoco puse que...

M.: ¿Pero te diste cuenta?

T.: Sí. Igual, aparte, el texto.. viste que yo en un momento te dije que lo conocía, que es *Mi planta de naranja lima*, ¿no?

M.: Sí.

T.: Bueno, eso no lo puse. Después en el otro sí te marqué que no conocía el texto.

M.: Está bien. (Pausa) ¿Qué significa esto de "clasista"?

T.: Ah, no, porque me pareció que...

M.: Vos distinguís entre algo clasista y algo cultural por lo que veo.

T.: Claro, es... una cuestión... es decir, no sólo decir si es un país de Latinoamérica o no, o un país europeo... o sea, por ese tipo de definición, y después que dentro también... que dentro de un mismo... de distintos países, ya sea, un país más desarrollado o no, dentro de esos países también hay una división de clases, y que esa división de clases para mí hace que por ejemplo... eh... una persona de cierta clase social de la Argentina pueda tener más en común con una persona de cierta clase social de Europa que entre dos personas dentro de la Argentina, ¿me explico? O sea, si yo comparo... a una persona de una familia más acomodada en un... con el otro extremo de la sociedad, tampoco tan extremo pero... o sea, no vayamos a un cartonero pero qué sé yo, una familia precaria, eh... qué sé yo, por más que vivan dentro del mismo país, van a tener un montón de... van a estar separadas por un abismo de...

M.: Sí. Sería más fácil para vos comprender... alguien de otro país o cultura pero del mismo...

T.: ...que comparta la misma clase, o sea, tiene por ahí las mismas dificultades...

M.: Entiendo. (Pausa) Bueno, esto de "sinécdoque" ya me lo explicaste ahí en el texto...

T.: Sí, era eso como... bah, que me parece que se hace... o sea que... es a través de un... de una situación poder representar un montón de cosas más desde la sociedad y... qué sé yo, a partir de... bueno, en este caso como de la situación... de la cena de Navidad y... qué sé yo, es esa cosita que de repente te puede mostrar y decir un montón de cosas.

M.: Entiendo. ¿Sociedad y cultura es lo mismo?

T.: Y, van de la mano, porque a una cultura la hace la... surge de la sociedad misma. ¿A ver dónde lo puse?

M.: Vos pusiste: "Yo clasificaría la sociedad, cultura retratada"... Lo ponés en el mismo plano. ¿Es lo mismo?

T.: Sí, para mí la cultura la tomo como producto de la sociedad, o sea, está creada por la sociedad misma.

M.: Sí, está bien. ¿Y esto de las clases, qué es?

T.: ¿Cómo qué es?

M.: Lo de las clases sociales que acabás de mencionar. ¿Tiene que ver con la sociedad, con la cultura?

T.: Con la estructuración de la sociedad.

M.: (Pausa) "Atrasada" ya me lo explicás... De cualquier manera, si bien tu explicación está bien, son términos duros.

T.: Claro, por eso, por eso los... los explicaba porque no... suena medio... era... contrariamente, o sea, no era una cuestión despectiva a lo que apuntaba.

M.: Entiendo. Acá en el medio: "Teniendo estos conceptos presentes y considerando el fuerte peso que los aspectos milagrosos y religiosos tienen en el texto, teniendo eso en cuenta es que digo atrasado. Por ejemplo, al final del texto, él se levanta de la cama y cuando le preguntan hacia dónde va dice: A poner mis zapatillas". (Pausa) ¿Por qué hacés tanto hincapié en lo milagroso y lo religioso?

T.: Porque me parece... eh...

M.: Lo milagroso es religioso...

T.: Sí...

M.: O lo religioso es milagroso... ¿Cómo es?

T.: Sí, lo veo muy parecido y... es que son... o sea, me parece que es un bloqueo terrible, o sea, digo, por ejemplo, el querer que... ese esperar que las cosas cambien por sí solas, o sea... que hace sujetos completamente pasivos, resignados a... y más... digo, por ejemplo en esta familia y... creo que está muy ligado a eso, que mientras más humildes son, eh... más... se apoyan en una contención religiosa o... entonces esperar que, bueno, las cosas en algún momento van a cambiar, y si no es acá en otra vida, la vida será justa... tener que buscar otra vida, otro plano que excede a lo terrenal porque acá... o sea, ya está... las cosas son así, el pobre es pobre y... y hay que lidiar con eso y... me parece que hace a eso.

M.: O sea que nuestras creencias están asociadas a la educación. Entiendo que me querés decir también eso...

T.: Sí, son...

M.: Que cuanto más educado es alguien menos va a creer en esas cuestiones.

T.: En parte yo creo que sí. Igual... depende también qué educación tenga, o sea, porque vos podés, digo, venir de una familia buena, tener... acceso a una buena educación en el sentido de una educación privada y... una educación privada... una educación privada, por ejemplo, que hoy está tan bien vista, y qué sé yo, podés tener una formación religiosa. Pero... qué sé yo, me parece que sí, el tema de la religión yo lo veo que lleva a una resignación y a... qué sé yo, a aceptar un montón de cosas que no tendrían que ser así pero bueno, como a uno lo excede, deja todo... la justicia en manos de Dios.

M.: Entiendo. (Pausa) "A mi juicio este fragmento y otros que justifican o tratan de justificar la ausencia de regalos y comida atribuyendo esta carencia a la falta de bondad de la persona muestran lo sometida que está esa cultura". No entiendo esto.

T.: Yo creo que era... sí, que decía...

M.: Los fragmentos que intentan mostrar...

T.: Sí, eran fragmentos, por ejemplo... cuando dice: "Yo soy bueno..." o sea, como que si uno es bueno recibe, y si uno es malo no recibe.

M.: Eso es lo que quiere transmitir el escritor, pensás vos.

T.: Claro, sí... en una parte... No, es... no, lo que los pensamientos, cómo ellos mismos creen eso. Por ejemplo, si yo soy bueno... O sea, "¿Yo soy malo, que no me van a traer regalos?", viste que pregunta.

M.: Sí.

T.: Es esa cosa de decir...

M.: Eso refleja que estamos hablando de una cultura sometida.

T.: Claro, para mí... tiene otra vez que ver con esto de que "si soy bueno Dios me premia, y me va a dar". En ese sentido, otra vez volver a caer en lo mismo, ¿entendés? O sea, que nunca se planteó una cuestión de "por qué no tengo" y ver... qué sé yo, cuestiones más de...

M.: ...profundas.

T.: Sí, pero profundas en el sentido de... de concretas, también, de cómo está organizada...

M.: ...de la realidad.

T.: De la realidad, de cómo está organizada, de cuáles son las consecuencias, y no caer en...

M.: ¿Y qué tiene que ver eso con el sometimiento?

T.: Es que... es otra vez lo que decíamos hace un rato, con lo que yo... cómo lo entendía yo, "atrasada" y... como el estar... estar sometidos a creencias y a... estar otra vez estancado en ese lugar y esperando que las cosas cambien.

M.: Entiendo. En la reformulación visual, haceme un... ¿Qué significa esto?

T.: A mí me pareció... viste más o menos... el final del fragmento, que él deja la zapatilla y... una cuestión que todavía tiene esperanza pero... es, esperanza de que pase algo... no de una, o sea, no hay una idea de que uno puede hacer o transformar de alguna manera, sino una idea de esperar algo más allá, esperar algo que venga de afuera... Por eso en este dibujo me pareció que se reflejaba así un poco la pared y eso, relacionada con la casa precaria que me imagino en la que se vive, y... bueno, esa zapatillita así...

M.: ¿Ladrillos?

T.: Sí, son todos ladrillos.

M.: Entiendo.

T.: No tiene revoque.

M.: Ah, ladrillos... entiendo.

T.: Y... y la zapatilla...

M.: O sea que eso es importante, la zapatilla.

T.: Sí. Y está ahí como que... esperando que vuele, o sea... que salgan solitas las alas y... Y también lo que significa el volar... digo, todas las connotaciones o cómo uno asocia el hecho de volar, la libertad... qué sé yo.

M.: Entiendo. (Pausa) ¿El tema de la Navidad es problemático? ¿O vos determinás, o vos llegar a entender cuál es el tema?

T.: Ah, puse... Ah, igual... no, eso, pero medio que... lo puse por... más por descarte, o sea, no es que me costó pero como se tenía que elegir lo puse así.

M.: Ah, está bien. (Pausa) ¿Por qué todo esencial? Me llama la atención. A ver si me podés decir por qué todo es esencial.

T.: Porque justo las cosas que marcaste me pareció que son ese tipo de cosas que configuran códigos que hacen a la lectura. O sea... eh... digo.. las cuestiones más ideológicas que se transmiten en un texto, cómo pueden estar... basadas, no de manera

explícita pero a través de los códigos de ropa, comida... son justo cosas que me parecía que eran... hacían a la comprensión de lo que se refiere el texto.

M.: Entiendo.

Tess

Melina: Estoy con Tess con el texto en español. Te pregunto en el log de reflexión qué es lo no dicho en el texto.

Tess: Eh... me parecía... cuando... en el momento en que lo escribí no me puse a ver bien qué detalle era lo no dicho, pero me parecía que seguramente algo de la celebración de Navidad no se decía o se dejaba implícito, no sé...

M.: Eso.

T.: Sí.

M.: "...para sectores de otros orígenes". ¿Qué orígenes?

T.: Dije "otros orígenes" como para decir algo amplio, porque no sabía si ponerle... qué palabra usar, si otras culturas, otros países... porque a veces es como que se confunden los términos.

M.: Ah, o sea que es algo...

T.: ...y se me ocurrió poner "orígenes".

M.: Está bien. Es una solución ahí... ¿Pero qué pensaste? ¿A vos, a tu mente qué se vino?

T.: No sé...

M.: ¿Qué pensaste, en países, pensaste en... clases sociales, en culturas, en qué?

T.: No, en culturas, creo.

M.: En culturas.

T.: Pero bien remotas, porque la Navidad dentro de todo me parece como algo bastante extendido, por lo menos en todo América, entonces tiene que ser algo bien remoto. Por eso no sabía bien si poner "culturas", porque puede ser de otras culturas diferentes pero que coincidan en eso, en cómo festejan la Navidad o... y que lo entiendan igual, aunque no sea exactamente lo mismo.

M.: A vos, eso ¿qué motivó este comentario, el hecho de las zapatillas?

T.: (Pausa) Sí, por ejemplo, y que no es exactamente lo mismo como se dejan los regalos... pero la idea es más o menos la misma.

M.: Hm.

T.: Se puede comparar por lo menos, no es tan distinto como para que no haya...

M.: Y vos estás pensando en alguien que no conoce la Navidad.

T.: Claro, por ejemplo en el texto anterior, que hablaba del indio, directamente no tienen esa celebración.

M.: Entiendo.

T.: No tienen con qué comparar.

M.: Entiendo, perfecto. En la respuesta textual, por acá ponés... "Se intenta explicar la falta de regalos culpando al niño". ¿La intención es culpar al niño, la intención de los personajes o del escritor? Todo, y del escritor...

T.: No, no, el escritor me parece que no, por ahí elegí mal...

M.: Porque es una palabra fuerte, "culpar".

T.: ...la palabra. Por ahí es su modo más de justificarse ellos o de explicarle, de hacerle entender al nene por qué no tiene regalos, que no sufra tanto, como no crearle expectativas o ilusiones si después no va a tener regalos.

M.: Entiendo.

T.: Por ahí sí, elegí mal la palabra.

M.: ¿Y qué pondrías entonces?

T.: (Pausa) No sé... Por ahí solamente: "Se intenta explicar la falta al niño", más de un modo como una fábula o de un modo más... relacionado con la misma historia de que vienen los Reyes o que viene Santa Claus... "Si te portaste mal no vas a tener una recompensa" pero...

M.: Entiendo.

T.: Más como un modo... fantasioso de explicarle al chico por qué pasan las cosas.

M.: Entiendo. (Pausa) "El origen humilde del Niño Dios". ¿De dónde sacaste eso en el texto?

T.: (Pausa) No sé si lo saqué del texto o lo... o lo pensé.

M.: Ah. ¿Querés fijarte?

T.: (Pausa) Ah, es esta parte que dice: "Por eso creo que el Niño Jesús quiso nacer pobre sólo para exhibirse". (Pausa) En la línea 60.

M.: ¿Es así? ¿Vos sabés que eso es así? ¿El origen de Dios fue humilde?

T.: Más que nada por la representación del pesebre, de... nace en el medio del campo, con pastores...

M.: Entiendo. (Pausa) En la representación visual ponés "aislamiento".

T.: Sí, ahí me parece que por ahí, también... tampoco fue una buena palabra para elegir, porque yo lo que quise poner es que cada persona estaba ensimismada o...

M.: Entiendo.

T.: ...aislados entre ellos, como que les falta comunicación o...

M.: (Pausa) ¿Y en qué sentido Zezé representa la ternura? Porque "milagro" y "esperanza" es claro, ¿no es cierto?, a través de las zapatillas y esperar un regalo... pero ¿y la ternura? ¿Por qué te generó ternura?

T.: Me parece más que nada por... porque lo veo como... los niños, la ternura... la inocencia... quizás por la edad del personaje y también la parte cuando estaba... en el pesebre, cómo jugaba con el pesebre...

M.: Entiendo.

T.: Que agarraba los caballitos...

M.: ¿Y al final qué es este vínculo entre la pobreza y la resignación en la esperanza? No sé, ¿qué interpretación es ésa? "¿Son dos caras?", te puse yo.

T.: Me pareció, después pensando que podían ser dos... como actitudes de los personajes...

M.: ...ante la pobreza.

T.: ...frente a esa situación.

M.: Unos se resignan y otros están esperanzados.

T.: Sí. Igual me parece que también me faltó alguno que... que algunos personajes pueden tener más como... una actitud... no de resignación sino que... lo ven como una injusticia y... y no... no se resignan, no lo aceptan como... en su realidad.

M.: Entiendo. Y acá, que pusiste, "el nacimiento del niño diablo", no lo recordaste.

T.: Sí. Después volví al texto y... en el momento me acordaba pero... no me acordaba qué relación tenía con la historia, en qué momento aparecía, entonces después para marcar si era esencial o no... volví al texto y ahí lo vi.

M.: Está bien. ¿Por qué algunos aspectos religiosos son esenciales y otros auxiliares? O sea, lo religioso, ¿es todo importante o no es todo importante? ¿O es posible discriminar entre distintos aspectos de lo religioso?

T.: No, me pareció que algunos no eran tan importantes, como la Misa de Gallo...

M.: Entiendo. ¿Y la comida? (Pausa) ¿Qué entendiste que era la rabanada?

T.: La verdad, no... no me puse a pensar mucho. Una comida.

M.: Está bien. Pero no... Es algo superficial, digamos.

T.: Claro, me conformé con saber eso. Después, algunos... me hicieron pensar algunos comentarios que hacían, puede ser una comida por ejemplo de una casa más humilde... o que no la tuvieran, que significaba también como pobreza... Como cuando uno dice "el pan" como algo esencial y que no le puede faltar a la casa.

M.: Ah.

T.: Puede tener un significado... más importante.

M.: Claro, entiendo. Perfecto, gracias.

Victoria

Melina: ¿Cómo sabés que la acción transcurre en Brasil?

Victoria: Bueno, eh... se basa en la lectura de la obra que tenía hecha yo hace bastante.

M.: Ah, lo sacaste de ahí pero no...

V.: No, no del contexto del texto sino... O sea, el texto no lo muestra, si fuéramos a basarnos en lo que dice el texto no tendría mucha idea excepto por algún comentario quizás respecto a alguna (?) específica o a alguna cosa así, que ahí incluso hasta a veces me sería un poco ajeno porque... desconozco muchas de las...

M.: Entiendo.

V.: Pero no, lo tomé de la... de la lectura del texto.

M.: Está bien. (Pausa) Mencionás el sentimiento de desazón de los adultos, "...incapaces de regalar a sus niños"... ¿Y no hay sentimiento de desazón en los niños?

V.: En los niños sí, pero en los niños quizás está más atenuado por un sentimiento de esperanza, es decir... Al final del texto, del fragmento, vemos que el chico de todas formas deja la zapatilla, para ver si quizás, con suerte, Papá Noel pasa y deja algo. Es decir, hay desazón porque en... en el niño... Lo que ocurre es que me parece que el adulto tiene comprensión cabal de la situación que se está viviendo.

M.: Entiendo.

V.: El niño... no capta quizás el sentido de que Papá Noel, bueno, no es Papá Noel, que son los adultos.

M.: Entiendo. (Pausa) ¿Cuál es el "quasi cuestionamiento teológico"?

V.: Me refiero cuando... se plantea por ejemplo el tema de... de la injusticia respecto a... bueno, a la falta de... esta falta de posibilidades... de regalo... digamos, lo planteo así por el tema de que está... el diálogo se establece entre una persona, digamos, adulta aunque es joven en el texto (una de las hermanas del protagonista), y el niño, es decir... el niño, la

incomprensión del niño le genera, bueno, esa suerte de esperanza final, pero el adulto, como que casi se cuestiona asimismo hasta dónde el Niño Jesús o Dios mismo es bueno si permite este tipo de injusticias.

M.: Entiendo.

V.: (Pausa) Si hubiera sido entre dos niñas... entre dos niños no tendría quizás esa cuestión teológica porque habría una incomprensión total de todo.

M.: Directamente. (Pausa) Vos acá ponés que... "Es importante reconocer aspectos culturales concretos relacionados con la Navidad y sus usos, comidas y tradiciones. ¿Son importantes estas cosas? O sea, ¿la comida es relevante?"

V.: Es decir, yo creo que lo que es importante no es tanto la comida sino, por ejemplo, eh... quizás es diferente lo que se come en ciertas fiestas en una casa rica y en una casa humilde.

M.: Hm.

V.: Es decir, en ese sentido puede tener relevancia... Los usos y costumbres quizás sí porque si yo no comprendo, no conozco que en Navidad hay un Papá Noel o un Santa Claus que regala cosas, es imposible... entender el sentido del texto.

M.: Sí. (Pausa) "La resignación tiene sus ventajas".

V.: Eh...

M.: Vos ponés: "Evita decepciones".

V.: Sí, en el sentido de que... Claro, lo plantea... creo que es una cita de uno de los personajes. ¿En qué contexto está puesto eso? O sea, ¿en dónde es que lo cito?

M.: Ponés... en la reformulación visual comenzás con el diálogo entre Zezé y Totoca, "cuestionamiento sobre la bondad del Niño Jesús", "justicia o injusticia de la falta de regalos".

V.: Claro, es decir, para... Para el niño, de alguna manera, que no puede resignarse, porque no comprende... o sea... no hay... digamos, la desventaja que tiene una esperanza que va a ser frustrada, porque a la mañana siguiente no va a tener nada.

M.: Por eso tu uso de "aparente".

V.: Exacto.

M.: Bien. (Pausa) ¿Y esto de la crítica social? Luego de todo eso ponés: "Contraste con la riqueza que viven otros, crítica social a la injusticia del dinero mal distribuido."

V.: Sí...

M.: ¿Es un texto que tiene este propósito?

V.: Yo no.. o sea, no sé si el propósito del texto... yo tendría que releer el... es decir, lo estoy tomando de nuevo de mi lectura. En este fragmento no habría ningún tipo de... digamos, no se ve un propósito, sí se ve una... digamos, situación de crítica en cuanto a que se está contrastando... el contraste tiene que tener una función en el texto, supuestamente (?) evidente...

M.: O sea que vos podés hacer una lectura crítica social.

V.: Exacto, yo lo que estoy haciendo...

M.: Desde tu punto de vista.

V.: Exacto. Lo que estoy haciendo es interpretar, digamos, en base a lo que se ve, lo que puede estar intentando el texto. De hecho toda la obra transcurre en una situación de... no digo de indigencia pero de bastante pobreza.

M.: Entiendo.

V.: Y creo incluso que en el texto alguno de los personajes trabaja en alguna casa de ricos, de manera que, bueno, intuyo que algo de esto tiene que haber.

M.: Claro. (Pausa) "Niños como protagonistas". Eso es relevante. "Mayor sentimiento de injusticia".

V.: Y sí, sí en el sentido... claro, en el sentido de que justamente, el niño no comprende, por lo tanto hay... incluso el lector reacciona de otra manera si el que vive una Navidad triste es un niño que si es un adulto.

M.: ¿Por qué?

V.: En el sentido de que el adulto de alguna manera tiene más armas para resignarse, porque insisto, la... la esperanza frustrada no se produce, es decir, el adulto sabe que no hay regalo y no espera regalo; el niño... no entiende por qué no tiene regalo... Quizás... acá me estoy derivando a otra cosa, pero quizás tiene que ver con el enfoque que se le da a la Navidad en general, como una cosa absolutamente mucho más material que... que espiritual en cuanto al sentido de la fecha.

M.: Entiendo. (Pausa) Del cuestionario [grilla de comprensibilidad], Todos te parecieron accesibles, los ítems.

V.: Sí.

M.: ¿Y por qué te parece que la rabanada es algo auxiliar?

V.: A ver, es auxiliar en el sentido de que si bien tiene... digamos, intuitivamente podría llegar a suponer que esto es una comida, digamos, de familia humilde, sí creo que es... auxiliar en el sentido de que para comprender el texto, el texto aporta otros datos que compensan quizá... o sea, en ningún momento, aunque yo no entienda qué es una rabanada, voy a dejar de entender que se trata de una familia humilde... bueno, con unas carencias de todo tipo.

M.: Entiendo.

V.: En ese sentido me parece que no es relevante para la comprensión total del texto.

M.: Está bien. ¿Algunos de los aspectos religiosos.. Vos ponés en la reformulación visual esto de... de la injusticia divina y del cuestionamiento teológico, pero después cuando venís a evaluar, no sé cómo decirlo, estos elementos del nacimiento del niño diablo...

V.: No, yo lo... lo que considero... o sea, no lo pongo...

M.: Me llama la atención que pusiste todos los ítems como auxiliares [en la grilla de comprensibilidad] cuando en tus otros textos lo religioso tiene su componente importante.

V.: Lo que pasa es que creo que incluso... o sea, a ver, lo baso en esto: Lo baso en lo que acabamos de decir: si bien es importante en cuanto a que hay un cuestionamiento de bondad o maldad del Niño Jesús y todo lo demás, eh... para los protagonistas, digamos, desde su punto de vista sí es importante este tema, pero para leer el texto, dada la orientación materialista que se le da a la Navidad, para comprenderlo, para el lector, digamos, de afuera, se va a omitir... si no comprende estos aspectos, se va a omitir ciertas cosas, evidentemente, pero el meollo del texto, es decir, es una Navidad triste de una familia pobre, lo va a captar. A eso voy, a la orientación que se le da al texto.

M.: Entiendo. (Pausa) ¿Y cómo interpretaste lo de poner las zapatillas del otro lado de la puerta?

V.: Bueno, yo lo pensé incluso por contraste, ¿no?, con esta cuestión... digamos, con lo que nosotros hacemos en Reyes, que la ponemos debajo del árbol, los niños.

M.: O sea que es algo cultural, característica cultural.

V.: Claro, lo tomé como una cuestión... digo, por contraste lo comparé con la cultura nuestra, que no es tan diferente, digamos, o tiene puntos en común, o sea, puntos en que pueden contrastarse... y sí, una cuestión cultural.

M.: Entiendo. Nada más.

Yanina

Melina: Estoy con Yanina. Te pregunto, en el log de reflexión vos ponés que te ocasionó dificultad la comprensión de la historia del casino Bangu. Y acá ponés que puede ser real. ¿Qué te hizo pensar que puede ser real y no ficción? ¿Qué significa "real"? No entiendo.

Yanina: Que existe en la realidad.

M.: En el país éste... en la cultura o...

Y.: Donde se escribe el cuento. Y quizás si existía, y yo lo conocía lo iba a entender mejor.

M.: Entiendo. (Pausa) ¿De dónde sale toda esta interpretación tuya de los pobres? "Muchos niños trabajan para poder sobrevivir o como en este caso, para que un familiar querido tenga un regalo en el día de Navidad". ¿Eso está en el texto o...

Y.: Yo lo saqué del texto, de mi interpretación... Creo que es la primer parte, donde dice que está trabajando para que el hermano pueda tener un regalo para Navidad.

M.: Está bien, entonces vos...

Y.: Que quizás iba a ser algo usado y viejo pero al menos iba a tener algo.

M.: Está bien. Eso lo asociás con la pobreza de nuestro país.

Y.: Sí.

M.: Eso es lo que quisiste poner acá.

Y.: Sí, acá me comí la palabra "país", "en nuestro país hoy en día", de la pobreza. Dentro de la pobreza... bueno, hay chicos que tienen que trabajar, muchas veces por comida o porque los mandan, o en este caso porque quería que el hermano tenga un regalo.

M.: Está bien. Después ponés: Los pensamientos que pertenecen... En general el tipo de pensamiento que se manifiesta ahí pertenece a adultos, ponés ahí. ¿Por qué, un niño no es capaz de reflexionar?

Y.: Porque pienso que un niño que... que vive con una familia que está bien económicamente, por lo general no se pregunta o no piensa sobre problemas económicos, sobre la plata, porque es algo como que está dado ya.

M.: Hm.

Y.: Pero los niños que ven que los padres no tienen para darles un regalo o que no tienen suficiente alimento y ven que otros, sus vecinos, sí lo tienen, entonces se empiezan a preguntar por qué, y les parece quizás injusto si son religiosos, que Dios les dé a unos y no a otros.

M.: Entiendo. (pausa) "Es entendible que ante tanta desigualdad social, niños y adultos se pregunten por qué Dios les da a algunos y no a otros", o "a otros no".

Y.: Sí, y... es parecido... o sea, sale de la parte de arriba... Uno... o sea, si uno cree en Dios y supuestamente Dios nos ama a todos, ¿por qué a unos los hace vivir bien, digamos, y a otros les hace faltar mucho?

M.: O sea que estás de acuerdo con... te asociás o te identificás con la postura de... del niño.

Y.: Del niño.

M.: Te pregunto.

Y.: Yo no... no soy tan religiosa y... no... no voy a misa ni nada. Creo que quizás exista Dios, y... es difícil, porque tengo como en la cabeza la costumbre de que "Bueno, Dios sabe por qué hace" o "Si Dios lo hace", o "por algo será"...

M.: Hm.

Y.: Como cuando alguien se muere, que dicen, no sé, "quizás está mejor en el cielo". Pero en realidad no... no sé si realmente lo creo, pero entiendo esa postura.

M.: La entendés. Está bien. (Pausa) ¿Qué significa esto de "tener luz"?

Y.: Tener... que... que les cortaron la luz el día de la cena.

M.: Ah, está bien.

Y.: Eso es así, ¿no?

M.: Sí.

Y.: Que ellos ni siquiera podían tener luz el día de Navidad para poder cenar, tuvieron que cenar como a la luz de una vela.

M.: Hm. ¿Por qué la cultura está relegada por la sociedad y el estado? ¿Cuál es la diferencia entre la sociedad y el estado y cómo sabés? ¿Esto es una interpretación tuya o está en el texto?

Y.: Eh... es más una interpretación mía. No está en el texto. Para mí la cultura, esa cultura que se refleja ahí, que es las... las personas que menos tienen, esa cultura está relegada porque... las personas, por ejemplo, muchas veces se escucha que si alguien cometió un delito, seguro que es pobre o que vive en la villa, y de una manera u otra es como que quedan relegados o discriminados.

M.: Hm.

Y.: Y por el Estado también, porque... como que si al estado le importara haría algo.

M.: Entiendo. (Pausa) ¿Hay alguna diferencia entre lo social y lo cultural entonces? Vos estás hablando de cuestiones sociales: pobreza, desigualdad... ¿Y esto es lo mismo que algo cultural para vos?

Y.: Pienso que en una sociedad pueden haber diferentes culturas, dentro de una misma sociedad. Entonces no es lo mismo sociedad y cultura para mí.

M.: OK. (Pausa) Esto del bebé...

Y.: Hay un bebé al final.

M.: ¿Dónde dice?

Y.: Eh... "El reyecito, que dormía con el dedo en la boca sí era feliz. Y dice... le dijo "Mi chiquito"...

M.: Está bien. Entiendo. Y... "Pone sus zapatillas en la puerta". ¿Con qué asociás eso, qué significa eso?

Y.: Eso me parece un poco extraño, no sé, porque... yo lo asocio con Reyes.

M.: Pensaste que era extraño.

Y.: Sí. Porque yo lo asocio con Reyes y acá es Navidad.

M.: Sí.

Y.: Pero me imaginé que era algo como para pedir que llegue un regalo.

M.: Entiendo. (Pausa)

Y.: ¿Eso era un bebé, no? O yo lo interpreté mal...

M.: No, sí, sí, te estaba preguntando cómo sabías. (Pausa) La Misa de Gallo ¿por qué la marcaste como difícil? ¿Porque no sabés lo que es?

Y.: La misa de Gallo... Ah, sí, no sé lo que es.

M.: No sabés lo que es. ¿Y por qué la rabanada mojada en vino es algo auxiliar?

Y.: Eh... Yo lo... entre auxiliar y esencial lo tomaba como... ¿sin eso puedo seguir entendiendo lo que me quiere transmitir el texto?

M.: Está bien.

Y.: Y lo puedo entender igual sin la rabanada.

M.: Lo podés entender igual. Bueno, perfecto, gracias.

Cat's Eye

Diarios de reflexión inmediata

Beryl

Básicamente, mi mayor problema ha sido entender el significado cultural de “Jolly Green Giant”. Considero que el problema puede radicar en el hecho de que no me hallo familiarizada con la fábula anglosajona, no en su completa extensión, por lo que se me dificulta comprender por qué razón se hace mención a este sujeto en la literatura leída.

Me sorprende saber que para navidad en EE.UU., de donde asumo que proviene originalmente este relato, se coma pavo. Siempre consideré que era una tradición de Acción de Gracias, la cual tengo entendido no es lo mismo que la Navidad. Creo que este descubrimiento radica en el hecho de que, usualmente, uno solo se queda con las “verdades” televisivas y éstas, muchas veces, forman parte de la ficción, no de algo cierto y real.

Enrique Alejandro

A) El “Jolly Green Giant” mencionado al comparar el padre del narrador. La forma en la que se lo enuncia hace pensar que se trata de una criatura popular, pero carezco del conocimiento cultural necesario para identificarlo, a menos que se trate del Grinch, lo cual dudo.

B) “You can't fly on one wing”. Sencillamente, no tengo idea. Puede que sea una expresión popular o una metáfora, pero no poseo suficiente información para deducir su significado.

C) “Drumstick”. Evidentemente hablan de los muslos del pavo, pero no conocía esa expresión.

Lula

A decir verdad, no encontré dificultades de aspecto cultural. La celebración de la familia es una típica celebración navideña de muchas partes del mundo salvo por el invitado especial que tienen.

Es entendible que el individuo se sienta incómodo (para mí) porque, si bien no sabía que en la India no festejan la navidad, es totalmente entendible que no lo hagan. La navidad está ligada a la religión y en ese país la religión difiere muchísimo del cristianismo.

Luz

Creo que las dificultades de comprensión se deben en la mayor parte a la falta de entendimiento de algunas palabras; a su significado. Esto a su vez está relacionado, a que no se desconocen la cultura de los personajes y hacen referencia a personas, frases o comparaciones que son bastantes incomprensibles para mí. Entiendo que los padres y en sí el relato quiere dejar y transmitir una enseñanza, pero por ejemplo, considero en parte que esa comprensión, en mi caso, no llega a ser completa justamente por no conocer parte o toda su cultura. Cuando el nene hace la división entre “wild” y “tame” imagino que “tame” puede ser lo contrario a salvaje, pero al desconocer el significado de la palabra “tame” no puedo cerrar mi idea de la división de grupos que hace el niño. Por ende no comprendo

totalmente el texto y no llego a encontrarle y apreciar esa enseñanza que se trata de comunicar.

Miranda Dana

El texto no presenta demasiadas complicaciones. Las partes que marqué son, mayormente, palabras que desconozco y sólo un fragmento que no comprendo la relevancia. Quizás desde el punto de vista cultural, el baile alrededor de Jesús tenga un significado especial, de ritual, de tradición.

Scarlet Rose

No tengo dificultades para entender el texto desde el punto de vista cultural.

Tacuara

De los términos que marqué como problemáticos [gravy, Jolly Green Giant, spindly, double-heat the coop] algunos están más relacionados a problemas de vocabulario, otros hacen referencia a alguna comida o personaje. En cuanto a estos últimos, creo que el desconocimiento por parte del lector de aspectos como comidas, etc. del lugar del que se lee puede resultar en una pérdida importante de significado ya que me parece que este tipo de información configura una especie de código.

En cuanto a términos referidos a vocabulario desconocido, me parece que es menos importante y que el problema se soluciona con la lectura misma, es decir, a través de la lectura uno va ampliando su vocabulario.

Tess

No encontré muchas dificultades desde el punto de vista cultural. Si bien no conozco algunos personajes o platos típicos que nombran, no conocerlos no impide comprender el texto. Alcanzan los datos del contexto o las descripciones para imaginarse a qué apunta cada cosa. Me parece haber leído textos parecidos donde se recibía a un extranjero en una casa de familia en inglés, y puede ser que eso ayude también a entender mejor el texto.

Creo que en el subrayado número (3) debe haber una frase hecha que no conozco, o puede ser que en la situación imaginaria de los personajes haya elementos en los que se basa la broma del padre (más allá de que los dos, él y el estudiante, están interesados en la biología). Se me ocurre que la frase hecha puede ser una fórmula o chiste para que el invitado se sirva algo.

Victoria

En este texto, yo como estudiante de inglés como segunda lengua me enfrento a dos problemas: en primer lugar, el hecho de que hay palabras específicas, giros idiomáticos, etc., que pueden resultar complejos ("son of a gun" es un ejemplo); por otro lado, la presencia de Mr. Banerji introduce un elemento que me es incluso culturalmente más lejano. Esto, aun sin volver el texto incomprensible, le agrega una profundidad cultural que obliga otro nivel de análisis. En algún caso puntual, por ejemplo (estoy pensando en "Jolly Green Giant"), ignoro si mi incapacidad de comprender algún pasaje se debe a que el texto hace referencia a un elemento cultural de USA o de India.

Yanina

En el renglón 19 hay una oración que dice el padre que no entiendo. Creo que es un chiste. Sé que dice “no se puede volar sólo con un ala”, pero creo que es una expresión idiomática y por eso no la puedo interpretar. Creo que en mi cultura no tenemos esta expresión, por eso no puedo interpretarla. Este tipo de frases dependen de un conocimiento que va más allá del conocimiento léxico-gramatical. En la historia, Mr. Banerji se ríe y responde. Creo que él sí entiende la broma a pesar de ser de una cultura diferente. Seguramente hace un tiempo que vive en ese país y ha aprendido la expresión.

El resto de la historia es bastante entendible, sobre todo porque en nuestra carrera hablamos mucho de las distintas culturas y qué es lo que sucede cuando personas de diferentes países interactúan. En este caso, uno es de India y la familia, creo, es de Estados Unidos. Infiero que son de US porque comen pavo en navidad, pero no estoy segura si también se come en Inglaterra o Australia, por ejemplo.

El otro tema que trata la historia es el de los animales y creo que también lo entiendo bastante porque si bien en nuestra cultura no hay mucha conciencia sobre los animales, el maltrato a ellos o sus derechos, yo lo tengo presente y es un tema que me interesa.

Algo que no entiendo muy bien es porqué la niña o el niño que cuenta la historia dice que ella es “alien and apprehensive” cuando se compara con Mr. Banerji.

Es difícil de entender la figura de Banerji porque no sé mucho sobre India. Sé que su cultura es muy diferente a la de EEUU y por eso no se siente demasiado cómodo. Pero no sé cómo se festeja navidad en India o cómo son las formas de interactuar entre ellos.

No termino de entender el final = “lost flight”

Respuestas textuales

Beryl

Desde mi punto de vista, la cultura reflejada en este texto es meramente estadounidense. Asumo que es así porque se describe mucho la cena típica de Acción de Gracias.

El tema del texto parece reflejar una cena navideña que, en comparación, con el texto anteriormente leído, de un grupo de personas de clase media. Infiero que es así por el hecho de que el protagonista/narrador comenta que están cenando un pavo que, evidentemente, se encuentra abundantemente relleno. Además, las bebidas que se describen no denotan una carencia dentro de tal familia, visto que no solo se toma vino sino también jugo de frutas.

El texto comenta el choque de culturas entre una familia clase media estadounidense y un estudiante extranjero, posiblemente de la India, que comparte con ellos la cena navideña. El evento transcurre con preguntas respecto a las tradiciones del extranjero y con comentarios sobre el pavo doméstico en contraposición con el salvaje.

Las contraposiciones entre tipos de pavo parecen ser una analogía entre culturas, pero también parecen mostrar una postura diferente sobre la navidad: es a partir de la simple cena como el protagonista arriba a conclusiones inesperadas que parecen reflejar algo más allá de la simple lectura. Hay un mensaje escondido entre líneas que el lector debe dilucidar.

Enrique Alejandro

Culturalmente, el cuento presenta una cena navideña perfectamente estereotípica en que crea que son los Estados Unidos con una familia reunida y comida típica de las fiestas americanas (pavo y puré), la cual es un tanto distorsionada por la inclusión de un extranjero que se siente intimidado por el ritual desconocido.

Describir el tema del cuento desde un punto de vista cultural es más complicado. Es tentador describirlo como el encuentro entre dos culturas, lo cual suena convincente si solo se lee la primera mitad: El indonés incomodo en la fiesta decididamente occidental y el/la narrador/a que se maravilla ante este ser extraño. Lamentablemente para esta interpretación, el narrador parte de las comparaciones culturales para explorar otras dicotomías: lo salvaje y lo domesticado, lo natural y lo artificial. El tema cultural es solo una de las dicotomías que pondera el narrador, por lo que me es imposible reducir el tema principal (Que podría llamar “Opuestos”) tan solo a ese fragmento inicial. Describiría el relato como las ponderaciones de un/a niño/a sobre opuestos, inspiradas por el ambiente y las conversaciones de la fiesta, de las cuales la cultura es solo un elemento.

Lula

El texto refleja una típica celebración navideña de una familia, podríamos decir, estadounidense. Todos sentados a la mesa en noche buena (o Noche Buena), tomando vino o jugo, comiendo pavo... En este contexto de lo que se podría tomar como una cena típica, hay un ingrediente atípico: un invitado extranjero. Pero no es éste un extranjero de occidente, viene del otro lado del hemisferio, del oriente, de la India.

Hago esta referencia a los hemisferios porque considero que es importante para hacer la distinción cultural. Las costumbres y las creencias cambian radicalmente una vez que se

cruza esa línea invisible que separa el occidente del oriente. El invitado puede que no comprenda algunas de las costumbres propias de la familia con la que comparte la mesa. Se siente incómodo porque inclusive la comida es muy diferente, y probablemente no sepa cómo hacer para rechazar aquello que no desea comer. Quizá, lo más probable en realidad, es que considera que resulta grosero rechazar lo que se le ofrece. Lo que es más, en la India no comen carne, por lo que el señor Banerji parece estar preso de una lucha interna que no puede resolver: ¿cómo comer carne, si no está bien para su propia cultura? ¿Cómo rechazar la carne, que esta cultura que lo recibe tan amablemente, le ofrece?

El tema de este texto, desde mi punto de vista, es esta relación intercultural, o, en cierto sentido, el choque de las dos culturas que se presentan. Hay una tensión en ambas partes: tanto los anfitriones como el individuo sienten cierta incomodidad al no saber cómo responder o cómo comportarse ante lo desconocido. Ambas partes buscan la manera de sobrellevar una situación en la que se pone en juego la capacidad de cada uno, cómo ser humano, más allá de las diferencias culturales, de comunicarse con el otro, que ve el mundo de una manera radicalmente diferente.

Luz

El texto trata de una familia que está celebrando la navidad, en EEUU o Canadá, por ejemplo, y tienen un invitado de la India. Como cena especial ellos tienen un pavo, a raíz de esto cuentan la leyenda de un ave que termina siendo tonta, con falta de inteligencia. Inmediatamente el niño de la casa saca sus propias conclusiones, separando y comparando a las personas de su entorno con las aves. Aquellos que él considera “wild” e inteligentes por un lado, mientras que aquellos que él considera “domesticados” y tontos por otro.

Finalmente también a raíz de ese relato, el padre habla con el alumno haciendo referencia a las ciencias y expertos que muchas personas defienden la naturaleza y otras juegan y se burlan de ésta.

El niño se queda pensando en el relato y concluye que el ave es tonta ya que no pudo escaparse de que él la comiera y dice que no pudo volar¹.

Miranda Dana

En este texto es muy importante prestar atención al contraste cultural entre la familia del narrador y el estudiante de la India; en especial en cuanto a la celebración de la Navidad, ya que el estudiante desconoce la festividad por completo, “no hay Navidad en su país” dice el narrador.

Por esta razón, los temas que se tratan en la mesa navideña pueden resultar incómodos para la familia o para el estudiante. Por ejemplo cuando la madre le pregunta al estudiante si hay pavos en su país, él dice que no y más adelante en el texto el narrador dice que él está asustado, que les tiene miedo.

¹ Es difícil integrar a una persona de una cultura diferente, más aun cuando en su cultura no se celebran los mismos rituales. Es complicado hacerle entender a la otra persona una determinada celebración cuando en su cultura ni siquiera existe. Entran aquí en juego varios aspectos: como el hecho de hacer sentir a la persona invitada amena, como si estuviera en su propia casa, con su propia gente; así como también los miedos que esta tiene. Es por esta razón, que el padre trata de integrar al alumno haciéndolo participe de esta celebración, de su familia, comidas típicas y entablando temas de conversación en los cuales el alumno se sienta no solo confiable y seguro, sino también poseedor de un conocimiento en común con las otras personas. Este construye ciertos lazos que hacen que la persona no se sienta tan “sapo de otro pozo” en la otra cultura.

Luego, debido a la falta de temas en común, por las diferencias culturales, la conversación gira en torno a la biología y al pavo. Hacia el final, el padre y el estudiante hablan de experimentos con animales, de experimentos genéticos parece, y podemos apreciar cómo el resto de la familia es ahora excluida de la conversación.

También es muy importante ver cómo el punto de vista del narrador en cuanto al pavo cambia. Al principio sólo lo ve como la cena, sin pensar demasiado en los aspectos biológicos, como el hecho de que es un ave que no vuela o que no es muy inteligente. Pero, luego, cuando todos estos aspectos surgen en la conversación, el narrador deja de ignorarlos y es en lo único que puede pensar. Lo compara con un bebé sin cabeza y podemos inferir por la manera en que termina el texto, que quizás no va a comer demasiado.

En resumen, considero que los temas principales del texto son: por un lado, el reflejo de las diferencias culturales en relación a los temas que se tratan en la cena (hay que mencionar además que la Navidad per se no es un tema predominante en la conversación, probablemente para no excluir al estudiante); y por otro, cómo es posible cambiar el punto de vista a partir de la opinión de otro (en relación a la idea del pavo, por ejemplo, que tiene el narrador).

Scarlet Rose

El texto refleja cómo una familia norteamericana celebra la Navidad en una situación inusual, no tradicional: invitando a un estudiante indio a la típica gran cena navideña. Este no es un texto cualquiera ya que no describe simplemente cómo pasan la Navidad en los Estados Unidos: el tema central es el contraste entre dos culturas muy diferentes (Oriente/Occidente).

La cultura norteamericana refleja, en el texto, el estereotipo de una blanca Navidad con abundante comida (¡y el clásico pavo!). Desde el punto de vista emocional, se nota que a la familia norteamericana le importa pasar las fiestas felices (“...as long as they make people happy”) y se sienten incómodos con los silencios producidos por el enfrentamiento de las culturas. El contraste principal (que puede notarse mejor al final del fragmento) es el del mundo capitalista (EEUU) y el mundo “naturalista” (India), por llamarlo de algún modo. Mientras que al padre le preocupan más los gastos del experimento reciente hecho con un pavo, el estudiante indio se concentra en el hecho de que al hombre no le importa “jugar con la naturaleza”, que no la respeta. Como el narrador dice, el padre norteamericano se preocupa por cuidarse a sí mismo, no al medio ambiente (“Wild things (...) look out for themselves”).

Tacuara

El texto está fuertemente atravesado por un contraste cultural que le permite al autor no sólo describir ciertos aspectos de cada cultura, sino también hacer alguna especie de crítica.

En cuanto a las culturas retratadas en el texto, por un lado está el chico de la India que aparece como respetuoso, educado, sumiso. Por otro lado, está el narrador y su familia. Éstos últimos reflejan una cultura muy diferente de la del chico de la India; la familia muestra una actitud más fuerte, un pensamiento más racional y utilitario.

Tess

El fragmento relata una cena de celebración de Navidad en una casa de familia, aparentemente en Inglaterra (ya que se hace referencia a la cadena de noticias de la BBC

para describir cómo habla uno de los personajes). Se trata de una comida entre los miembros de la familia que reciben para el festejo a un extranjero que viene de la India y que, por eso mismo, no conoce esta celebración religiosa y se siente incómodo e inseguro, sin saber bien cómo comportarse en la mesa. La situación se describe desde la perspectiva de uno de los hijos del anfitrión, que aunque parece ser un niño tiene un gran poder de evaluar las sensaciones del invitado.

El texto se centra en la distancia cultural entre el indio y la familia anglosajona, y en los aspectos del invitado que llaman la atención del niño. Si bien gran parte de la timidez que se ve en el extranjero puede deberse a que la familia que lo recibe es la de su profesor, creo que también se está representando la personalidad de los indios como una de humildad y recatamiento. Es amable y trata de complacer, pero a la vez es silencioso, casi no habla. El texto también nos muestra que de esas diferencias pueden surgir diálogos interesantes: justamente el momento en que el estudiante habla con más entusiasmo es cuando le preguntan por su país, y también cuenta una leyenda de allí sobre los pavos. El narrador también señala que hay similitudes entre ellos. Una de las características que nota es que ambos se sienten alienados o extranjeros de algún modo.

Considero que el principal aspecto cultural que se trata es de cómo la cortesía nos obliga a adaptarnos a las reglas o costumbres del otro, teniendo que superponernos a dificultades, miedos o incomodidades. Esto en la historia se ve de ambos lados, tanto de la familia como del Indio: por ejemplo, la mujer del profesor acepta que el tema de conversación en un momento sea el de serpientes venenosas, aunque no le agrada, porque ve que el invitado se siente cómodo con ese tópico y está más alegre e involucrado en la charla. Para el indio toda la cena le resulta un desafío, porque no sabe qué se espera de él, qué le van a dar de comer, etc. Incluso puede ser que queriendo ser amable e incluso complaciente se equivoque con lo que diga o la manera en que lo diga. A pesar de estos roces, el fragmento nos muestra también que se trata de una cultura hospitalaria la de la familia, que se esmera por hacer sentir bien al invitado y que no pase solo las fiestas. Analizando un poco más esta actitud y las conversaciones en la mesa también podemos interpretar que hay falta de comprensión en la familia de la cultura del indio, y más que nada desconocimiento. Asumen que deben invitarlo en esa ocasión para que no se sienta solo en la Navidad sin pensar que para él no debe tener ningún significado en especial esa fecha.

Victoria

En el texto se observa cómo en una celebración navideña tradicional se introduce de pronto un elemento culturalmente ajeno, que debe ser insertado. Una familia aparentemente típica (al menos en cuanto a su manera de celebrar la cena de Navidad), recibe como invitado a un joven indio. Esto introduce dos puntos de vista en la narración: por un lado lo que podríamos llamar el “punto de vista local”, entendiendo como “local” el punto de vista de la cultura en que la historia del texto se desarrolla, y por otro lado la perspectiva del extranjero que intenta insertarse o ser insertado en ella. Por un lado, la compasión (“We're having him to Christmas dinner because he's foreign, he's far from home, he will be lonely, and they don't even have Christmas in his country”), la fascinación ante lo desconocido: “I think he is very beautiful, with his brown skin and brilliant white teeth and his dark appalled eyes”. Por otro lado el recelo, el temor (“He's afraid of us. He has no idea what we will do next, what impossibilities we will expect of him, what we will make him eat. No wonder he bites his fingers”). Sin embargo, algo tienen en común las dos perspectivas, algo que los jóvenes parecen advertir con más claridad:

I know he's miserable, underneath his smiles and politeness. I'm developing a knack for this, I can sniff out hidden misery in others now with hardly any effort at all.

Mr. Banerji doesn't have a costume, only a jacket and tie like other men. Nevertheless I can hardly believe he's a man, he seems so unlike one. He's a creature more like myself: alien and apprehensive.

Es innegable que el texto refleja un esfuerzo de integración de ambas partes. Sin embargo, las dos culturas son extranjeras, la una para la otra. Para una de ellas, la “local”, resulta casi inconcebible que en otras partes del mundo las cosas sean diferentes (“they don't even have Christmas in his country”). Por otro lado, el joven indio acepta sin comentarios las normas de la cultura en que intenta insertarse, cuyos rituales le son ajenos y en la que incluso el lenguaje puede darle problemas.

My father ladles out the stuffing, deals the slices of dark and light; my mother adds the mashed potatoes and cranberry sauce and asks Mr. Banerji, enunciating carefully, whether they have turkey in his country. He says he doesn't believe so.

.....
"Meleagris gallopavo," he says, and Mr. Banerji leans forward; the Latin perks him up.

Es interesante observar otro factor que ambas culturas parecen tener en común:

"Fooling with Nature, sir," says Mr. Banerji. I know already that this is the right response. Investigating Nature is one thing and so is defending yourself against it, within limits, but fooling with it is quite another.

Esto podría pasar por un tópico común: El joven indio es un estudiante de biología, y el padre del narrador es su profesor. Sin embargo, ¿cuánto de simbólico podría tener un comentario de este tipo? Implica la idea de no experimentar con la naturaleza, de no intentar adaptarla a las necesidades del hombre, y cabe preguntarnos hasta qué punto el hecho de integrar a un hombre a una cultura extranjera al punto de intentar que se asemeje a la local no es querer adaptar lo foráneo a nuestras propias necesidades, aun cuando esto se lleve a cabo con las mejores intenciones.

Victoria (reflexión posterior al cierre de recolección de datos)

Sobre el texto en inglés, hubo un par de cosas que me llamaron la atención. En primer lugar, me interesó mucho la progresión que vi en las relaciones entre los personajes, la cual implicaría una evolución psicológica en lo que se refiere a la visión del extranjero. Entiendo por “progresión” el hecho de que se produce un cambio gradual a lo largo de la cena navideña relatada en el texto. En un principio, el extranjero era un ser extraño al que se contemplaba con la fascinación que se emparenta con el prejuicio ante lo desconocido (creo recordar que en el texto incluso se calificaba al extranjero de “beautiful”), o con la compasión de quien no concibe que haya gente que viva en países en que las cosas sucedan de manera diferente a como suceden en el propio. La cultura local (la que refleja el punto de vista del narrador), considera inadmisibles, por ejemplo, que el joven hindú no celebre las fiestas navideñas en su país, y hasta lo compadece por eso (marco aquí una frase que me parece relevante y que recuerdo casi textualmente, y subrayo la palabra que considero que aboga a favor de mi comentario anterior sobre la compasión: “They didn't even have Christmas in his country”). Se supone, también desde el punto de vista local,

que el joven extranjero se sentirá solo en las celebraciones navideñas si nadie lo invita a pasarlas en familia; sin embargo, este presupuesto pasa por alto que mal puede sentirse solo en la celebración navideña aquél para quien la Navidad no constituye una celebración.

Por su lado, el extranjero acepta las normas de la cultura local e intenta integrarse a ella, o al menos no rechaza esta posibilidad al aceptar la invitación a un festejo cuyo sentido le es culturalmente ajeno.

A lo largo de la cena no se tocan temas importantes ni que lleven al narrador y a su familia a conocer mejor al extranjero. Por el contrario, se abordan tópicos comunes, en un intento explícito de integrar al hindú a las conversaciones. Sin embargo, sobre el final de la comida la perspectiva y el punto de vista han sufrido un cambio. Respaldo mi idea en dos factores:

1. El hermano del narrador hace la pregunta sobre serpientes venenosas. Esto podría parecer algo trivial, y sin duda lo es como tópico. Sin embargo, por primera vez se está haciendo referencia a un tema que es más común al hindú que a los demás. Es un tema sobre lo que el extranjero tiene algo que decir, sin limitarse ya a estar de acuerdo o a hacer comentarios generales. Esto podría indicar un quiebre en la interacción, hasta ahora guiada y conducida por representantes de la cultura local. El texto no me permite ir más allá de esta hipótesis. Sin embargo, el punto 2 intenta reafirmarla.

2. Se habla de un pavo ya sin relleno, vacío, sin el encanto de haber constituido el plato central de la cena de Navidad. Me atrevo a comparar la visión final del pavo con la del extranjero, y respaldo esta idea con la siguiente comparación, que también recuerdo casi textualmente: se compara al pavo con un “headless baby”. La palabra “baby” nos hace pensar inmediatamente en un ser humano, y la idea de “headless” podría representar, simbólicamente hablando, la remoción de las diferencias. La cabeza contiene la cara, las facciones, gran parte de lo que nos hace especiales y únicos a primera vista. Un “headless baby” podría ser simplemente un ser humano como todos, sin diferencias esenciales con sus congéneres. Esto respalda mi idea de que la visión del extranjero ha cambiado, pasando de ser observado como alguien extraño y fascinante, distinto a todo lo conocido, a ser visto simplemente como un ser humano igual a tantos... igual, incluso, al narrador. Claro que esta hipótesis es una mera interpretación personal, carente de más contexto que el provisto por el fragmento leído. De hecho, la idea de comparar al pavo con un “headless baby” podría tener también otras implicancias que acaso contradijeren lo expresado más arriba. El fragmento no me proporciona más elementos para decidir al respecto.

Yanina

Esta cultura la describiría como una cultura anglosajona de una familia de clase media. La historia se sitúa en la noche de navidad. Para esta cena, la familia tiene abundante comida y solo les interesa pasar un buen momento. Es totalmente diferente a la lectura anterior donde había una familia que no podía festejar el día de navidad porque apenas tenían para comer. En esta familia hay solo una niña y su hermano, es decir, es una familia pequeña y esto es bastante común en las familias de clase media. El padre parece ser un profesor de biología que invita a un estudiante extranjero para cenar con ellos en navidad. Estos detalles muestran que es una familia educada, que no tiene problemas económicos.

Es interesante ver que la niña no piensa en los regalos de navidad como muchos otros niños lo hacen. Sino que está muy concentrada en analizar a su invitado. Lo ve como alguien o algo muy extraño, diferente completamente a ella. Esto se debe a que él es de India. Cualquier actitud que parezca discriminatoria o algo similar, no se ve tan así porque

el punto de vista es el de una niña. Es decir, no entiende todavía bien qué es discriminar o cómo actuar frente a “lo distinto”.

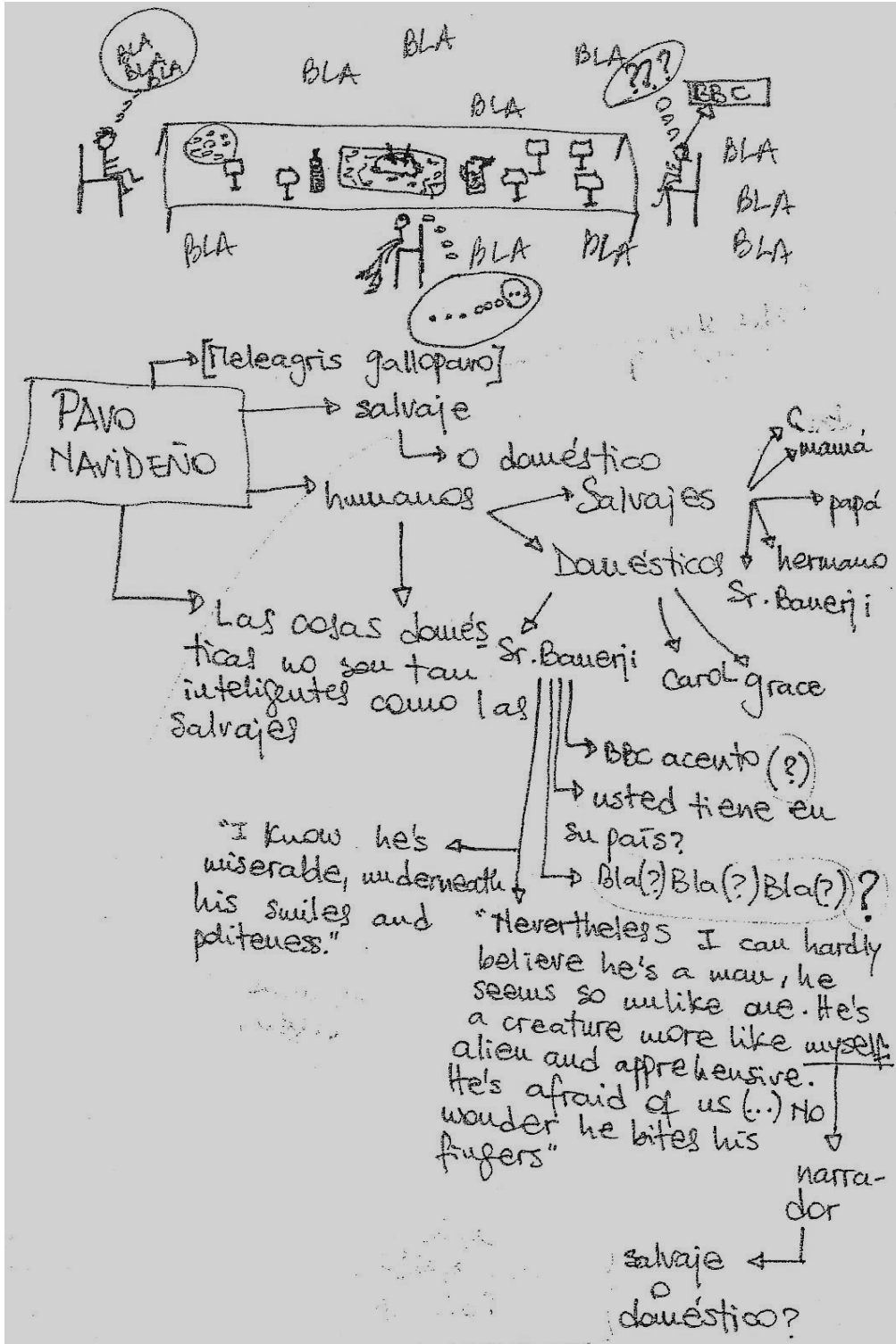
Además de pensar en el hombre piensa en los animales, sobre todo en el pavo. Escucha que su padre habla sobre las distintas clases de pavo y ella misma adopta esa distinción y la lleva al plano de las personas. Ella separa a su familia y amigos entre los fuertes y débiles. Además escucha a su padre hablar sobre las ansias del humano de dominar a los más débiles, como los animales. Ella misma dice que investigar la naturaleza o defenderse de ella está bien, pero manipularla no lo está.

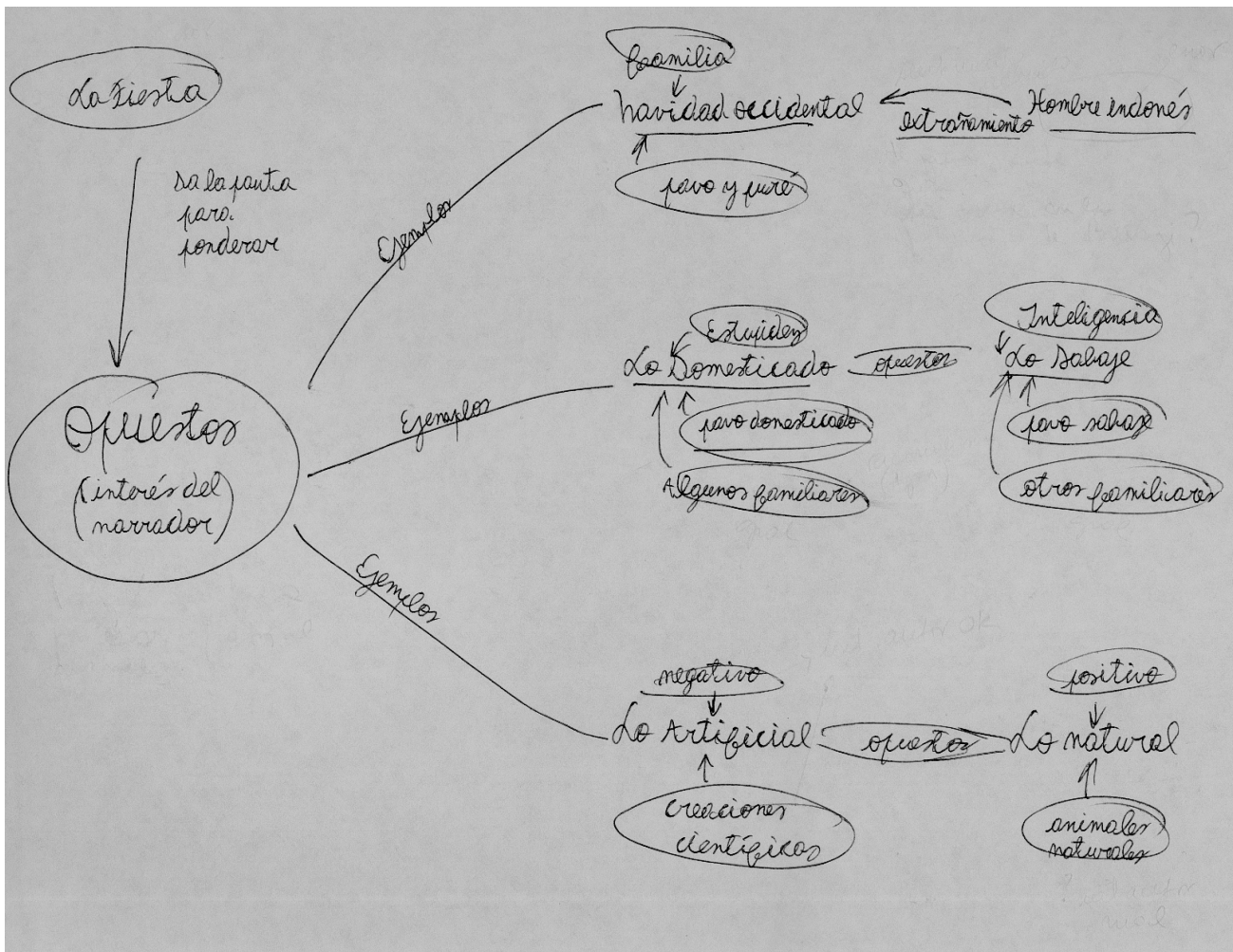
Es interesante ver como la historia comienza como una historia de navidad pero luego se transforma en una historia que trata sobre las diferencias culturales y la avaricia del hombre por conquistar el mundo y dominar a los mas débiles.

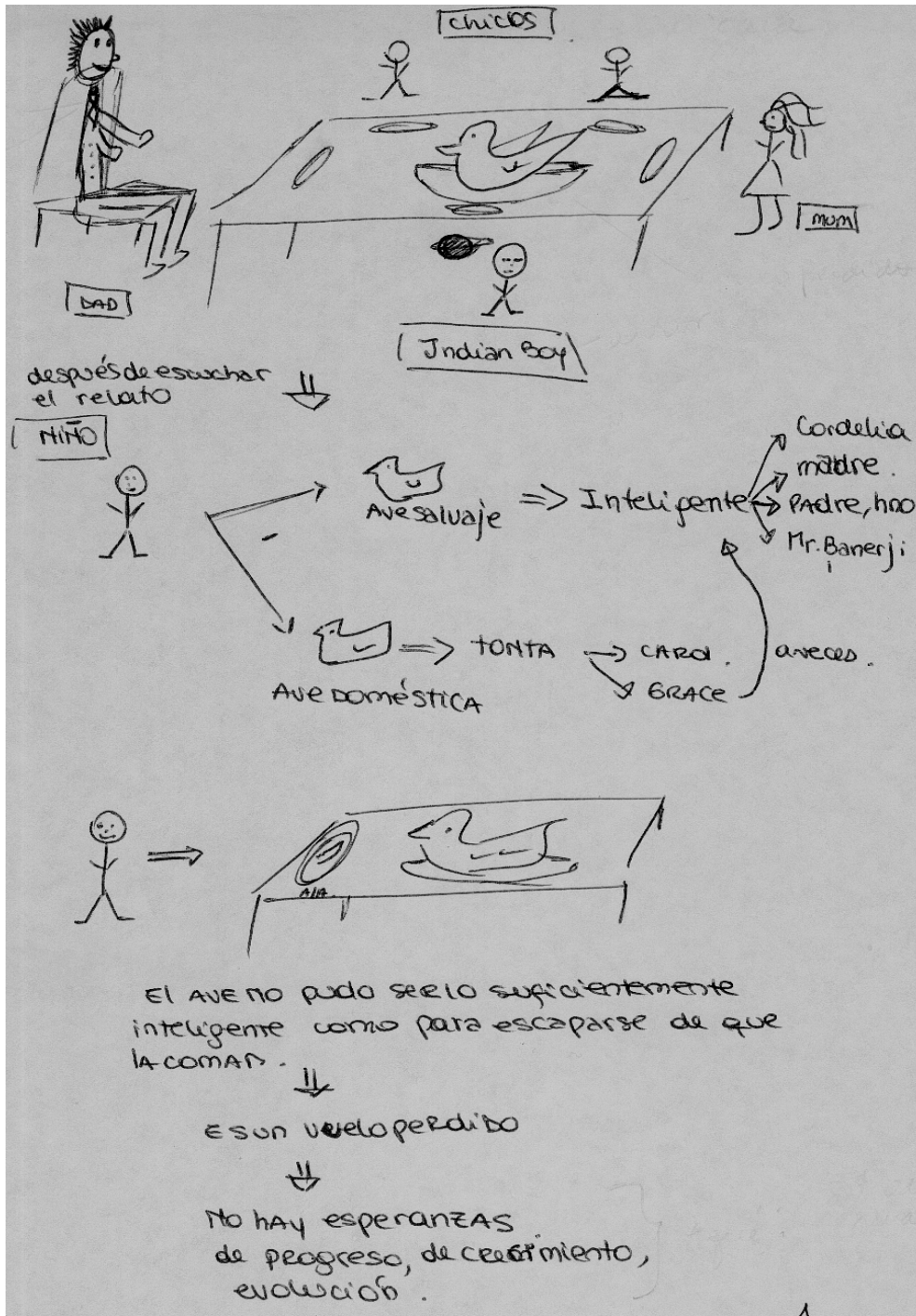
La historia también refleja, a nivel interpersonal, cómo la conversación gira en torno a temas generales y compartidos. En ningún momento se habla de cosas personales. Por un lado, no sería apropiado porque no se conocen demasiado y además tampoco tienen mucho en común más allá de la biología o temas comunes a una sociedad.

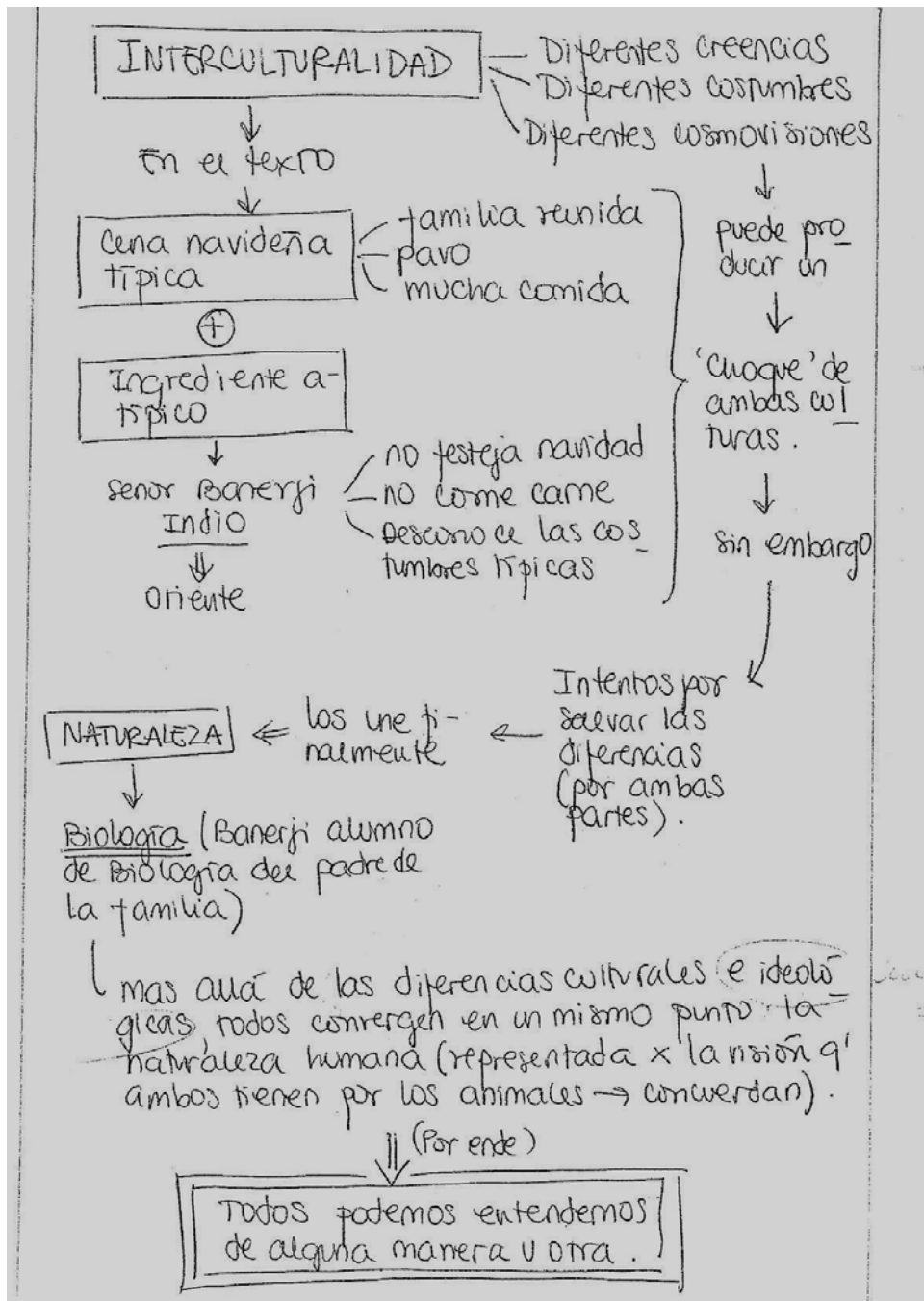
Representaciones visuales

Beryl











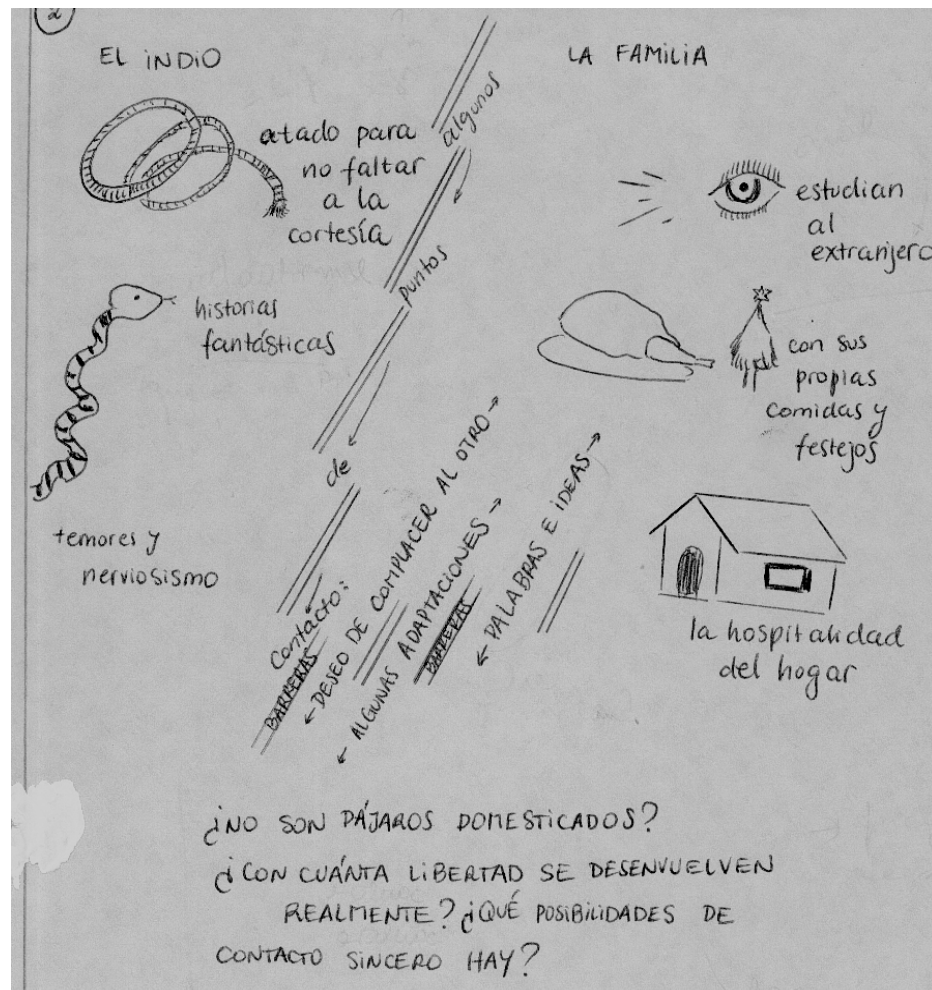
Scarlet Rose



Tacuara



Tess



Victoria

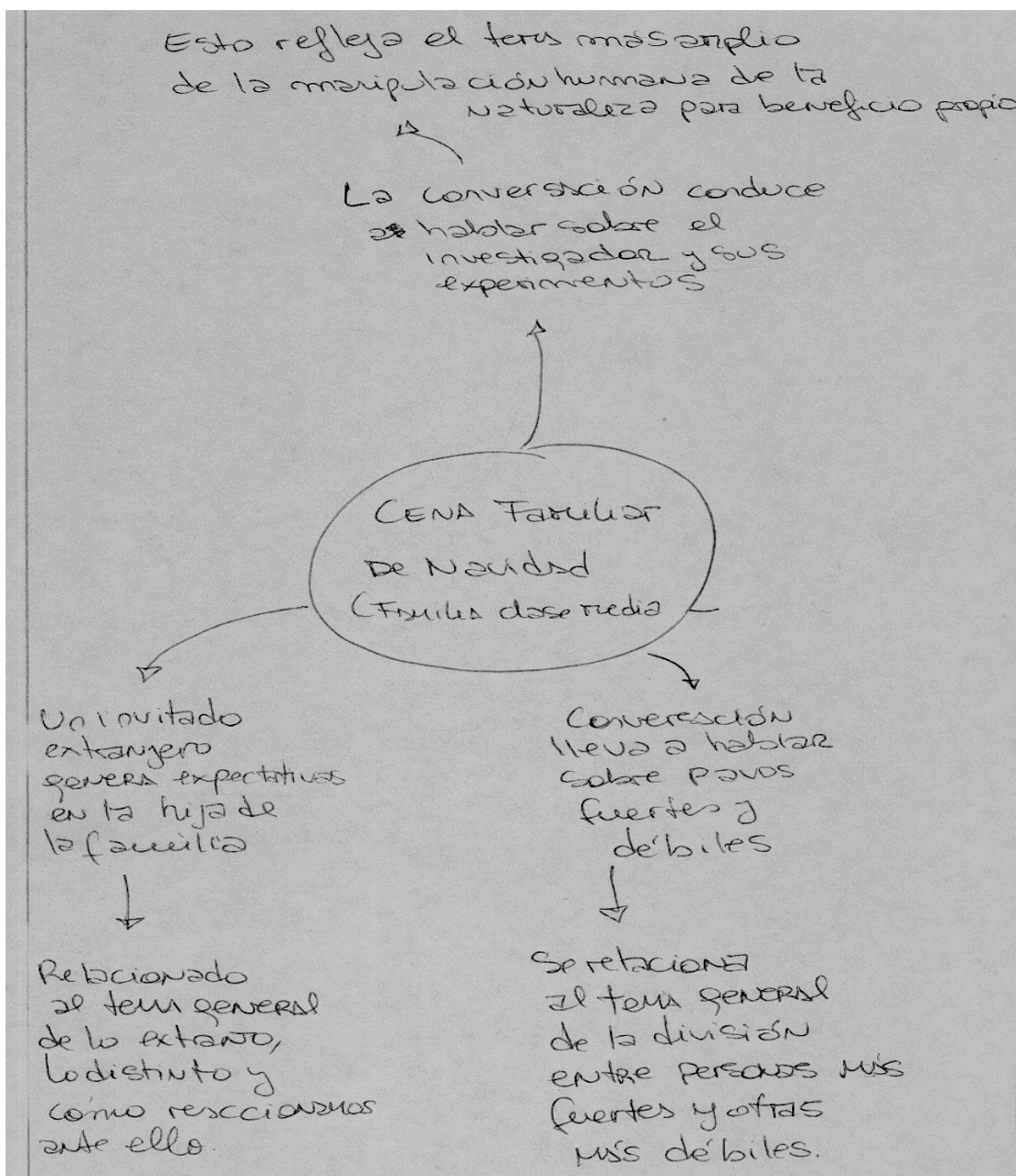
- 1, Situación. Planteo de la situación y las condiciones en que se va a desarrollar la cena de Navidad. Mención del joven indio a quien han invitado a celebrar con ellos, y explicación de las razones por las que se lo ha invitado. Visión de la cultura extranjera (india) como diferente y “extraña”. Descripción de la aprehensión del indio ante los rituales que no conoce (comida de Navidad). Referencia a diferencias lingüísticas (“...in his voice that sounds like the BBC News”). Posible complicidad ante el recelo al enfrentarse a lo desconocido (“Last year or the year before we might have tied our shoelaces together, under the table, so we could signal each other with secret jerks and tugs”).
2. Intento de comunicación, diálogos breves y tensos, basados en la cortesía del indio y en una intención explícita por parte de la cultura local de integrar al extranjero. Observación mutua.
3. Establecimiento de tópicos comunes (biología, relación del hombre con La naturaleza). Siempre es la cultura local la que dirige el diálogo. Visión del pavo no ya como comida

típica navideña sino como animal con características biológicas propias, proporciona mayor posibilidad de diálogo.

4. Serpientes venenosas, tópico conocido por el indio, aunque introducido por el hermano del narrador. Mayor posibilidad de interacción, mayor sensación de integración (“My mother smiles, because this is going better than she thought it would. Poisonous snakes are fine with her, even at the dinner table, as long as they make people happy”).

5. Reflexión del narrador sobre el pavo como criatura tonta y desmitificada, ya sin el encanto de haber servido de cena navideña; probable simbología con el ser humano, desnudo de viejos prejuicios y fascinaciones, visto ahora simplemente como criatura igual a tantas otras.

Yanina



Entrevistas

Beryl

Melina: Estoy con Beryl y el texto *Cat's Eye*. En el log de reflexión te pregunto qué significa "fábula anglosajona". ¿Es una ironía?

Beryl: No, no, es que me pareció precisamente que "Jolly Green Giant" creí que lo había explicado, ahora veo que no, y me pareció que refería a la fábula anglosajona, es decir, que podría ser alguna historia... como un cuento con moraleja. Por eso dije...

M.: Ah, una fábula anglosajona, entonces.

B.: Sí...

M.: "La fábula anglosajona"...

B.: No, no...

M.: ¿Hay una fábula anglosajona?

B.: No, me refería a la fábula anglosajona en el sentido de los cuentos con moraleja, ¿no?

M.: Ah...

B.: Los cuentos generalmente infantiles con moraleja.

M.: Ah, al género te estás refiriendo.

B.: Claro, exacto, creí que antes había explicado a qué me parecía que se refería pero veo que no.

M.: Está bien.

B.: Yo estaba convencida de que sí.

M.: Bueno. (Pausa) Esto es nuevo para vos, que se come pavo en Navidad.

B.: Sí, creí que sólo era en Acción de Gracias. Hay uno de los chicos que están en ese grupo en Argentina de Crusades for Christ...

M.: Ah, sí.

B.: Bueno, uno de ellos me comentó más o menos la diferencia entre... o sea, me dijo que había una diferencia entre Navidad y Acción de Gracias, yo no estaba muy familiarizada con el tema, y creí que el pavo era sólo para Acción de Gracias, que es una festividad aparte.

M.: Claro.

B.: No sabía que para Navidad también era una especie de tradición el pavo.

M.: O sea que eso te generó dificultades.

B.: Sí, sí, me sorprendió en sí cuando me di cuenta.

M.: En la respuesta textual (pausa) Vos ponés que describe mucho la cena típica de Acción de Gracias.

B.: Sí.

M.: Y yo te pongo: "Bueno, pero no es Navidad".

B.: Exactamente, precisamente porque me llamó la atención lo de que... lo de que se comiera pavo, me parecía que la acción, o sea, y además decía que había un "staffing" en el...

M.: O sea que...

B.: ...en el pavo...

M.: O sea que no te quedó claro que era de Navidad.

B.: Me quedó claro que era de Navidad, pero me parecía que reflejaba más que nada Acción de Gracias.

M.: Entiendo.

B.: No sé si Navidad.

M.: Entiendo.

B.: Porque yo los veía como celebridades aparte con diferentes rituales en todo caso.

M.: OK.... Acá hacés un comentario, yo te pongo "intertextual", con respecto a... o sea, vinculado con el texto anterior. ¿Eso te surgió naturalmente?

B.: Sí, yo te pregunté incluso si podía...

M.: Sí, me acuerdo de eso.

B.: Sí, sí, sí, porque me pareció...

M.: Pero te surgió...

B.: Y sí, cuando leí la segunda vez el texto me pareció que... que podía hacerse una comparación en ese sentido.

M.: Hm. ¿Por qué ponés "posiblemente de la India" si el texto dice que era de la India, que era hindú Banerji?

B.: ¿Dice? Bueno, se me debe haber pasado...

M.: Se te pasó.

B.: Se me pasó, sí.

M.: Es genuino, el "posiblemente" es genuino.

B.: Sí, sí, totalmente. Totalmente genuino.

M.: (Pausa) "El evento transcurre "con preguntas respecto a las tradiciones del extranjero". ¿Cuáles? ¿Cuáles tradiciones?, te pregunto yo, si Banerji no celebra la Navidad?

B.: Porque yo me acuerdo que en un momento... eh... la persona que relataba decía que su madre le hacía muchas preguntas con respecto a si ellos tenían Navidad o no tenían Navidad...

M.: Ah...

B.: ...si comían pavo o no comían pavo... eh... cosas así, ¿no?, entonces hay diferentes tipos de tradiciones.

M.: Ah, tradiciones generales, no navideñas.

B.: No, no, no, no me refería a las navideñas. Incluso que él dice que él no sabe.

M.: Entiendo.

B.: Algunas preguntas que le preguntan, dice que él no sabe.

M.: Está bien. (Pausa). "Hay un mensaje escondido entre líneas que el lector debe dilucidar". ¿Cuál es este mensaje? No aparece en tu respuesta.

B.: Me parece... No, no, porque eso es lo que todavía estoy intentando dilucidar.

M.: Ah.

B.: Me quedó dando vueltas el texto bastante. Me parece que cada uno puede interpretar cosas diferentes. Creo que como entre líneas se pueden ver diferentes... representaciones del texto en sí.

M.: Hm.

B.: Entonces, o sea... no sé, yo todavía estoy intentando... me... me resultó bastante complicado el texto en el sentido de que había... eh... mucha conjunción de diferentes temas.... como mezclados... Era como una ensalada de temas...

M.: Entiendo.

B.: Y es difícil poder separar y ver a qué es lo que quiere apuntar cada uno.

M.: Bueno. Entonces cuando te caiga...

B.: Cuando me caiga, sí...

M.: Cuando te caiga la ficha me mandás... me escribís.

B.: Totalmente, totalmente.

M.: Perfecto. En la reformulación visual... te pregunto... ponés textual del latín, el nombre del pavo.

B.: Precisamente por eso. Porque hay una ensalada de tantos temas, que uno de los temas...

M.: Para reflejar...

B.: Claro. Uno de los que más... o sea, se hace hincapié desde mi punto de vista, es el tema de la biología. Esta persona, este extranjero invitado, recién logra sentirse un poco más cómodo cuando... cuando el... el padre de este... del relator dice que... cuando le habla del... le dice el nombre del. del pavo en... en latín.

M.: Hm.

B.: Entonces es como que... da la sensación de que el se siente un poco más... menos incómodo con la situación.

M.: Entiendo. Entonces quisiste reflejar esa ensalada de temas.

B.: Claro, sí, sí, totalmente. Por eso hay muchos "blas".

M.: "Bla" (eso te iba a preguntar), refleja la variedad de temas de conversación.

B.: Sí. Es como cuando ves tiras cómicas por la televisión, que siempre se dice: "Bla, bla, bla"...

M.: Entiendo.

B.: ...y se juntan muchos "bla".

M.: Entiendo. ¿Y los signos de pregunta?

B.: Claro, porque me parece que... o sea, que hay temas, por ejemplo, como éste, ¿no?, que evidentemente son... muy naturales para la familia porque el padre de... esta persona que relata es biólogo. Pero de todas formas como que sigue siendo un poco fuera de la situación, ¿no?

M.: Eso es lo que querés representar con los signos.

B.: Claro, como que hay cosas que no se terminan de entender.

M.: Entiendo.

B.: En lo que se dice, no en lo textual.

M.: Hm.

B.: Me refiero a los diálogos que hay entre uno u otro personaje.

M.: Hm. Estas citas en inglés, ¿por algo en inglés?

B.: Sí, yo te había dicho que si le podía poner la cita, porque me parecía importante cuando él dice... cuando el relator dice que sabe, o sea que él más allá de todo se da cuenta que este hindú se siente miserable.

M.: OK.

B.: Y como traducirlo me parecía que perdía un poco el verdadero sentido, ¿no?

M.: (Pausa) Y otra cosa, ¿estas citas son representativas de estos supuestos que vos marcás?

B.: Son representativas de Mr. Banerji, que por eso yo lo había sacado desde ahí. Lo que sí acá por ejemplo hice la diferencia, porque... la persona que relata hace la diferencia entre que el pavo navideño... es... más o menos la historia transcurre entre que el pavo

navideño... es o salvaje o doméstico y hay historias que tienen que ver con uno o con el otro, pero él marca que también los humanos pueden ser salvajes o domésticos.

M.: Sí.

B.: Entonces me parece que es como una analogía entre lo que es un animal muerto que se come... y... eh... las personas que están alrededor de la mesa en esa festividad.

M.: OK. (Pausa) ¿Por qué duplicás este contraste? ¿Por algo lo duplicás?

B.: Sí, porque el narrador...

M.: Entre salvaje y doméstico.

B.: Sí, porque el narrador es como que... para mí no está especificado... o sea... de una forma es como que no se sabe si él es salvaje o... él o ella, si es salvaje o doméstico.

M.: OK.

B.: Entre la clasificación que hace...

M.: Sí, sí, se entiende. Bueno, sos consistente acá [en el cuestionario sobre el texto] que ponés que el texto te resultó bastante difícil...

B.: Sí, sí.

M.: (Pausa) "Jolly Green Giant" te produce dificultad porque no sabés lo que es...

B.: Exacto.

M.: Simplemente por eso. (Pausa) y yo acá te pregunto, ¿cuál es el problema de estas anécdotas? O sea... mi pregunta es: si el discurso científico es accesible, y estas anécdotas reflejan... son una ejemplificación de discurso científico, ¿por qué las anécdotas te generan dificultad y el discurso científico no?

B.: Me generan dificultad en el sentido de que... eh... yo siempre que leo un texto intento imaginar... las representaciones descriptivas, ¿no?

M.: Hm.

B.: ...y por ahí me costó manejar lo del "turkey with two stick... two drumsticks, with four drumsticks". O sea... no lo puedo representar en mi cabeza...

M.: ...en tu mente...

B.: Cuál... claro, cuál sería la diferencia entre uno y el otro, y a qué hace esa diferencia.

M.: Entiendo.

B.: Me parece, no... no logro ver cuál es la diferencia entre... entre que tenga two drumsticks o four drumsticks.

M.: Entiendo.

B.: El discurso científico porque por ahí tiene cuestiones mucho más obvias, por ejemplo el nombre del pavo en latín... o por ahí la anécdota de... de que existen pavos que son salvajes, otros que no...

M.: Entiendo. (Pausa) ¿Por qué algunas comidas son esenciales y otras auxiliares?

B.: Me parece que las que son más esenciales son las que... eh... se notan como más grandes... en el sentido de que me parece que... que haya green and red Jello salad no me parece que sea sustancial, totalmente sustancial, en comparación con que haya un enormous turkey.

M.: OK.

B.: Me parece que la... no sé si la cantidad o la variedad, pero el... el tamaño de la comida es lo que hacía la diferencia... si querés reflejado con el otro texto, de que sí tenían qué comer y que tenían bastante, ¿no?

M.: Entiendo. (Pausa) Acá te pregunto si ponés que el "Jolly Green Giant" es auxiliar porque no sabés lo que es.

B.: Totalmente.

M.: OK.

B.: Como yo no sé lo que es no puedo... o sea, para mí lo que es auxiliar y no sé lo que es... es auxiliar precisamente porque no puedo determinar qué es.

M.: O sea... OK. Las dos referencias... este "Sunday school" y "Sunday school missionary paper", ¿a qué puede hacer referencia? ¿Sabés a qué puede hacer referencia o lo pusiste como auxiliar porque no lo...

B.: No, no, más o menos tengo una idea a lo que puede llegar a hacer referencia, ¿no?

M.: Pero globalmente, ¿a qué...

B.: Globalmente me parece que... es esta cuestión de que... generalmente los estadounidenses tienen... eh... los domingos es muy típica la práctica de la misa, y que los menores a veces tienen... eh... como una Sunday school, a la que van y practican como el Catecismo para nosotros.

M.: Ah, OK.

B.: Es como la clase de Catecismo, ¿no?

M.: Entiendo.

B.: Eh... pero no me pareció demasiado relevante porque me parece que el foco no estaba en sí, ¿no?, en ciertas cuestiones religiosas sino en el choque de culturas, no desde lo religioso.

M.: Entiendo. (Pausa). Bueno, y acá te pregunto lo mismo, ¿por qué, si todos ejemplifican... las anécdotas de la naturaleza, por qué, si todas ejemplifican el discurso científico, algunas son más relevantes o esenciales para vos que las otras?

B.: Me parece que por ahí... yo ahora que lo revisé me parece... por ejemplo el... "story of turkeys that died during a thunderstorm", éste me parece esencial porque eso es lo que marca la diferencia, eso es lo que comienza el discurso de la diferencia entre que unos pavos son domésticos mientras que los otros son salvajes.

M.: Sí.

B.: Ése es el punto de partida, y esto me parece que son sólo contrastes que hacen parte de la historia. Son esenciales como... como... contraste con la historia de que el pavo es doméstico o es salvaje.

M.: Entiendo.

B.: Y como que pueden haber otros animales que tienen ciertas características similares, pero... o sea, el discurso sigue reflejando lo doméstico o lo salvaje.

M.: Sí. Mientras que éstos no, éstos reflejan otras cuestiones, los tomates y los...

B.: Sí, los tomates... o sea, no...

M.: El turkey con cuatro patas.

B.: No... no sé, no le encontré... me parece que es parte más de la descripción que... como... como junto a... como "green and red Jello salad".

M.: OK.

B.: Me parece que es más como... describir, estirar un poco más la descripción de lo que hay en la mesa.

M.: OK.

Enrique Alejandro

Melina: Estoy con Enrique Alejandro y el texto de *Cat's Eye*. Decime primero si reconociste el texto.

Enrique Alejandro: No.

M.: No lo habías leído nunca.

EA.: No, nunca.

M.: Bueno.

EA.: Esa pregunta no estaba ahí.

M.: No, no estaba ahí.

EA.: El Grinch era un personaje de Dr. Seuss, la historia de cómo el Grinch robó la Navidad, ¿no la conoce?

M.: No.

EA.: Es... me parecía que era bastante conocida. Era la única cosa que podría...

M.: Estás hablando de una película...

EA.: Era un cuento de Dr. Seuss que después se hizo una película, se hicieron miles de películas.

M.: Bueno, puede ser... o sea... el hecho es que me lo estás diciendo vos.

EA.: Sí. Era la única criatura... verde que podría reconocer pero... precisamente era lo opuesto a "jolly", a feliz.

M.: Entiendo.

EA.: Precisamente. Era la única cosa que... que me sonaba, pero como dije, no... dudaba que fuera...

M.: Bueno, pero fue un vínculo que se te vino a la mente.

EA.: Sí, pero dudo mucho que tenga nada que ver.

M.: Está bien. (Pausa) "Cultura popular", y "popular" por "conocida"?

EA.: Sí, como dije, era... para mí era un personaje completamente... de dominio público.

M.: Entiendo. (Pausa) En la respuesta textual...

EA.: La conexión entre BBC y los Estados Unidos, no es una... o un canal o una... sí, es un canal de noticias, por eso... pensé... que el lugar en que pasaba esto eran los Estados Unidos porque se estaba mencionando a la BBC.

M.: Sí, pero ¿a qué... Por eso, o sea, vos pensaste: "La BBC es de Estados Unidos".

EA.: Es.

M.: No es.

EA.: Ah, entonces era...

M.: Pero tu link era ése, ésa es la conexión...

EA.: Era... sí, sí.

M.: Que vos lo asociabas a Estados Unidos.

EA.: Entonces me equivoqué.

M.: No, está bien, no hay problema.

EA.: "...y la cual un tanto distorsionada por la inclusión de un extranjero". ¿"Distorsionada" para quién?... la fiesta... bueno, la Navidad familiar es una fiesta familiar usualmente, el tener una persona desconocida es... no... no de manera shockeante pero medio cambia un poco las cosas porque uno hace de anfitrión.

M.: Por eso, yo te pregunto si puede ser que en Estados Unidos ese hábito sea común.

EA.: Eh...

M.: ¿Vos sabés?

EA.: ¿Qué hábito?

M.: El de invitar a un extranjero.

EA.: Eh... no pero... no sé, lo... por alguna razón lo dudo.

M.: Te suena raro.

EA.: Sí.

M.: Entiendo.

EA.: Eh... Esta pregunta no se la entendí muy bien. "¿Hay o puede haber variaciones culturales en lo que es salvaje"...

M.: ...domesticado... Vos ponés... Esto viene porque vos ponés que lo de las comparaciones culturales es para explorar otras dicotomías: lo salvaje y lo domesticado, lo natural y lo artificial... Yo te pregunto como si eso fuera un... no sé cómo ponerlo... un absoluto...

EA.: No, por supuesto todos estos valores dependen de quien los esté viendo, ¿no? Para una persona en el contexto... en la cultura donde vive el narrador algo va a ser salvaje y algo va a ser domesticado, etc., pero esos valores cambian dependiendo de quien los... de quien los esté viendo.

M.: Está bien, pero las dicotomías son universales.

EA.: Entonces necesito un diccionario porque... Pensé que era una oposición entre dos opuestos.

M.: Está bien, o por ahí no me estoy explicando, pero vos decís que este concepto de oponer lo salvaje y lo domesticado es algo que trasciende a las culturas.

EA.: No, no, desde el punto de vista de...

M.: Las sutilezas estás diciendo vos que son culturales.

EA.: Exactamente, qué es lo salvaje y qué es lo domesticado depende de la... ¡Ah, ahora entiendo!

M.: Si para todas las culturas existe este opuesto de... estos dos opuestos.

EA.: Sí, sí, lo que es salvaje y lo que es domesticado. Bueno...

M.: O que exista tal oposición.

EA.: Para la mayoría de las culturas... occidentales sí, los dos conceptos son opuestos, por lo menos hasta donde sé. Quizás haya alguna cultura en la que todavía no exista una... en donde no exista una diferencia entre las dos pero... usualmente pensaría que sí.

M.: Perfecto.

EA.: Que las oposiciones son universales.

M.: OK. (Pausa) Y en la reformulación visual...

EA.: Eh... "¿Por qué le interesa ponderar opuestos al narrador?" Por qué no podría saberlo, quizás sea simplemente algo a lo que le presta atención, es algo psicológico que no... no conozco suficiente del personaje para decirlo.

M.: Está bien.

EA.: Eh... "Extrañamiento entre Banerji"...

M.: Perdón. Eso... mi pregunta viene porque vos en la respuesta textual ponés: "Describiría el relato como las ponderaciones de un niño sobre opuestos". Ah, está bien.

EA.: Por qué exactamente le interesa no podría decirlo.

M.: Sí. Está bien.

EA.: "Extrañamiento de quién y ante quién? ¿Qué pasa con la perspectiva de Banerji?"
Eh... no podría saberlo, lo único... todo se ve desde la perspectiva de la niña. Se muestra que el indonés está un poco... bueno, está un poco tímido, se siente un poco... no me sale la palabra...

M.: Inhibido...

EA.: Inhibido por... por todo el... la situación. Puse la flecha apuntando de él a la Navidad porque la familia no parece tan... intimidada por él, es él el que se siente inhibido.

M.: Hm. ¿Y la narradora tampoco?

EA.: Eh... la narradora lo... lo estudia, le parece fascinante pero...

M.: Claro.

EA.: ...no le teme...

M.: Está bien.

EA.: Acá puse esto, no se me ocurría otra cosa.

M.: Pero ¿qué significa eso?

EA.: Ah, es el... me olvidé la...

M.: ¿Que no aplica?

EA.: Sí.

M.: Ah, está bien, sí, sí...

EA.: Estoy tan acostumbrado a los documentos ingleses que ya me olvidé cómo se hace.

M.: No, yo entendí lo mismo pero por eso te preguntaba.

EA.: (Pausa) "¿Cuál es el problema con square tomatoes, turkeys"... Eh... Bueno, es algo ridículo esto de los tomates cuadrados, el pollo con las... el pavo con las cuatro patas... Lo puse, que era muy...

M.: ¿En qué sentido es ridículo? ¿Es ridículo pero existe o... es ridículo y es ficticio?

EA.: No, es ficticio, es... Lo puse como muy difícil de comprender desde un punto de vista realista. Es... es algo ridículo que puedo imaginar...

M.: que pueda existir.

EA.: Puedo imaginarlo pero no... no me parece que... que exista.

M.: Entiendo. (Pausa) Vos ponés: "Elaine as a strange creature" como esencial [en la grilla de comprensibilidad]

EA.: Hm.

M.: ...yo te pongo: "Relacionar con la flecha de extrañamiento". A ver si ya lo contestaste...

EA.: Ella... ah... eso es... ah, ahora que me acuerdo, eso es otro detalle por lo que podría pensar que es esto, por qué le interesan los opuestos. Ella se reconoce a sí misma como algo extraño... con respecto a todo lo demás.

M.: Sí.

EA.: Así que... más o menos podré... quizás ésa sea la razón que le interesan tanto.

M.: Entiendo.

EA.: Eh... ¿Y en este caso?

M.: No... Entonces lo que yo supongo que te quise preguntar ahí, del Elaine como "strange creature", es por qué el extrañamiento... o sea, entiendo por qué el extrañamiento va del hombre hindú a la Navidad occidental, pero ¿por qué no vuelve la flecha?

EA.: Eh... bueno...

M.: Si ella también se siente una criatura extraña...

EA.: Pero se siente una criatura extraña ella misma, no... no lo considera a él una criatura... Bueno, lo considera interesante, pero... no es la misma emoción que trataba de explicar acá, es un sentimiento de inhibición, "¿qué estoy haciendo acá?"

M.: Entiendo.

EA.: Ella... ve todas esas cosas como si fuera algo científico, una... una comparación de opuestos.

M.: Está bien. Y ahí, con esas historias, con todas las anécdotas, te pregunto por qué discriminás. Podemos decir que desde los tomates hasta el final...

EA.: Éste me equivoqué, debería haber estado en esencial.

M.: Son todos esenciales.

EA.: Sí.

M.: Ah, está bien.

EA.: Porque... bueno, son...

M.: Bueno, entonces aún no entiendo, por qué son todas... por qué todas las anécdotas referidas a la manipulación de la naturaleza o de la biología son esenciales mientras que el concepto de discurso científico es auxiliar [en la grilla de comprensibilidad]?

EA.: Eh... Éstos son los elementos que son comparados a... los naturales.

M.: Hm.

EA.: El pavo con las cuatro patas comparado al pavo normal. Como eso, como la comparación me parecía la parte más interesante me... quería que fuera esencial.

M.: La pusiste como esencial.

EA.: Sí. Discurso científico... no tanto, en realidad no sé a qué se refiere, ¿al hecho de que están hablando de ciencia?

M.: Sí.

EA.: No tanto, es simplemente lo que da la pauta para que se den estos ejemplos.

M.: Ah, entiendo.

EA.: El hecho de que hablen de ciencia no me parece tan... tan importante.

M.: Está bien. ¿Por qué son esenciales y los marcaste como problemáticos? Pero igual, los percibiste a pesar de que...

EA.: No, eso era la forma mía de explicar que era algo que... podía entender pero era raro.

M.: Raro. Entiendo. Perfecto.

Lula

Melina: Estoy con Lula, con el texto de la Navidad en los Estados Unidos. (Pausa) Vos ponés: "En ese país"... ¿India?

Lula.: Sí.

M.: "...la religión difiere muchísimo del cristianismo".

L.: Porque... ellos... creo que son budistas... tienen... o sea que el cristianismo.. sí, puede llegar a existir pero en un sector mucho más chico de la sociedad. En general ellos... tienen esa religión más... budista y... no sé bien yo exactamente qué religión es pero...

M.: ...pero sabés que es otra.

L.: ...pero sé que es otra, sí.

M.: Está bien. (Pausa) En la respuesta textual, te pregunto ¿para quién es atípico tener un invitado en la cena?

L.: Para ellos. Pero atípico el invitado, ¿no? El ingrediente atípico me refiero a que es un invitado de otra cultura. No que es un invitado a celebrar... un ingrediente atípico.

M.: Ah.

L.: Quizás no lo expresé bien.

M.: Es atípico que el invitado sea de otra cultura.

L.: Claro.

M.: Está bien.

L.: O él es atípico...

M.: Está bien, él es atípico...

L.: ...en esa cultura.

M.: Está bien. YO entendí que la costumbre de tener un invitado en la cena de la celebración navideña era atípica.

L.: No, no.

M.: No te parece. OK. (Pausa) "En India no comen carne". ¿Dice el texto eso?

L.: No, pero... es algo que... he escuchado que no comen carne allá, que... No sé si no comen peces, pero por lo menos sé que carne de los animales terrestres...

M.: No comen. (Pausa) Sí... "como ser humano". Te marco "como ser humano" porque ahí dice, una de las cosas que dice en la narradora es que Banerji no parece humano. ¿Es humano?

L.: Sí, por supuesto.

M.: Está bien.

L.: Por eso, yo lo que quería decir es que a pesar de todas las diferencias que se encuentran, diferencias físicas y de... de las creencias, de las culturas de cada uno, uno como ser humano siempre tiene la capacidad de comunicarse con otros.

M.: Está bien.

L.: Nunca la comunicación en este caso va a ser... completa, pero por lo menos pueden llegar a tener un entendimiento parcial.

M.: Y claramente para vos el texto va más allá, porque hacés algo más abarcativo respecto de Oriente y Occidente...

L.: Sí...

M.: O sea, no estamos solamente hablando de la cultura americana... (?)

L.: No, no, para mí había justamente... el intérprete de ese contraste entre... porque además... justo eligió un personaje de India y además, lo único que los une a ellos en toda la charla es la biología, siempre hablando de animales y de lo que sienten por los animales y... que es algo... que los animales son iguales en todos lados.

M.: Hm.

L.: Por ahí hay animales en algunos lugares que no son típicos de otros lugares, pero digo... Eh... es como... lo natural es... el ser humano, somos seres consentimientos y que... tenemos conciencia de que existen los animales... y coinciden en el trato... como es el trato de los humanos con los animales; en eso coinciden, más allá de las creencias y de las costumbres y el color de piel, coinciden en esas cosas.

M.: Entiendo. (Pausa) En la reformulación visual te pregunto por qué "choque" de ambas culturas, "choque" entrecomillado.

L.: Porque...

M.: ¿El contacto entre dos culturas produce un choque siempre?

L.: No, porque un choque en el sentido de que... hubo un choque en tanto ellos se sienten incómodos. Entonces... es como que no pueden llegar a entenderse del todo, y uno... ninguno de los dos va a llegar a saber si lo que está haciendo está bien para el otro o... es decir, qué es exactamente lo que tiene que hacer, como que hay una tensión, entonces un choque en ese sentido, de que... no es algo que ellos puedan... no desarrollarse sino... comportarse comúnmente. Tienen que tener en cuenta qué puede llegar a pensar el otro.

M.: Está bien. Bueno, y en base a lo que vos ponés te pregunto, una... no sé cómo decirlo, que dos culturas entren en contacto ¿va a producir un choque?

L.: (Pausa)

M.: Según tu opinión.

L.: No un choque en sentido negativo, pero siempre va a haber un choque en cuanto a la comunicación, porque nunca... cuando tenés una cultura tan diferente podés llegar a comunicarte de manera... es decir, entenderte de manera completa con la otra persona. Porque por ahí vos podés hacer entender algunas cosas, pero tu manera de ver el mundo es diferente, entonces nunca va a ser exactamente igual la forma de tratar las cosas. A eso me refiero.

M.: Y después también mencionás ahí abajo: "Más allá de las diferencias culturales e ideológicas"...

L.: Bueno, la ideología está dentro de la cultura pero...

M.: ¿Por qué, qué... No entiendo qué...

L.: Por... es por la... por el tema de la religión, que ellos tienen creencias diferentes y que... para este señor Banerji ni siquiera existía la Navidad, entonces es como que él está ahí en esa situación que le es totalmente ajena, porque ellos lo llevan a participar de esa cena porque decían: "Bueno, está solo", pero quizás a él ni siquiera le molestaba estar solo porque para él no tenía el significado que tiene para ellos.

M.: Entiendo. (Pausa) Y en el cuestionario [grilla de comprensibilidad], te pregunto, ¿vos sabés que es el "Jolly Green Giant"?

L.: No.

M.: No.

L.: Pero...

M.: ¿Y pusiste auxiliar porque no sabés qué es?

L.: Sí, en parte por eso y porque además... en el texto dice que ella... se estaba riendo, o no sé, "como el jolly green giant". Entonces yo lo tomé como una alusión quizá a algún personaje común para ellos.

M.: Está bien.

L.: (Pausa) "...beaming like the Jolly Green Giant". Entonces... supuse que era algo... bueno, sí, en realidad es parte de su cultura, entonces en ese sentido sería esencial, pero... como...

M.: ¿De la cultura de quién?

L.: De la... la familia, que lo puse como auxiliar a eso y a los demás porque son aspectos de su cultura que contribuyen a... a entender que en este caso se está tomando como importante, o sea, queriendo hacer un contraste entre las culturas. Eh... pero sí, o sea, en ese caso, para entender, yo no sé exactamente a qué se refieren cada una de ellas.

M.: No entiendo lo que acabás de decir. ¿Que lo pusiste como auxiliar porque son importantes para hacer un contraste entre las culturas?

L.: Claro. Es decir, son ingredientes que... pero en ese caso sí serían esenciales. Son ingredientes que él utiliza para demostrar que está contrastando las culturas.

M.: ¿"Él", quién? ¿El escritor?

L.: El escritor.

M.: Entiendo. Está bien. Y acá te pasa, entonces, lo mismo con estos dos.

L.: Claro.

M.: Que no sabés exactamente, "Sunday School" y "Sunday school Missionary paper"...

L.: Pero imagino que son... cosas particulares de ellos porque no... nosotros no tenemos Sunday school y eso.

M.: No.

Luz

Melina: Estoy con Luz y el texto de *Cat's Eye*. Te pregunto, en el log de reflexión, vos ponés: "No comprendo totalmente el texto y no llego a encontrarle y apreciar esa enseñanza que se trata de comunicar". ¿Por qué vos decís que el texto tiene el propósito de dejar una enseñanza?

Luz: Pienso que al la madre contarles la anécdota a los chicos, es como que quiere dejar una enseñanza haciendo la comparación entre las aves... que yo no entendí muy bien si eran... si la palabra era "domésticas", no estaba muy segura, por el contexto me di cuenta de que podía llegar a ser "doméstica" contra la "salvaje". Y...

M.: ¿Quién cuenta esa anécdota?

L.: La madre.

M.: Sí.

L.: Se la cuenta a los chicos.

M.: Hm.

L.: Y... pero finalmente el nene... como que... dice: "Este ave no pudo volar", entonces... eh... como "qué tonta que fue el ave".

M.: Claro.

L.: Eh... entonces es como que hay una enseñanza, es decir... bueno, las aves salvajes... son inteligentes porque pueden... no sé si está bien.

M.: No, no, está bien.

L.: ...porque pueden escaparse o...

M.: Hm.

L.: ...o ser libres, y... bueno, las aves que están.. domesticadas es como que están... tienen su fin o... terminan en un plato, por decirlo así.

M.: Entiendo perfectamente. (Pausa) O sea que el texto sí tiene un propósito de enseñanza.

L.: Para mí sí.

M.: Entiendo.

L.: Sí.

M.: En la respuesta textual te pregunto por qué omitiste el aspecto religioso.

L.: Sí, recién cuando lo estaba volviendo a...

M.: Si no lo percibiste o si puede ser no relevante al texto... Simplemente te pregunto.

L.: Yo no puse... También en esta parte estaba como que lo había puesto yo como auxiliar.

M.: Hm.

L.: Es más, cuando ahora lo volví a leer de nuevo, no encontraba en qué parte, o sea... es como que lo pasé...

M.: ...de largo...

L.: ...de largo otra vez. Eh... y... después cuando, bueno, lo volví a buscar, detalladamente dónde estaba... eh... hace como una mención en la parte en que, bueno, de la vestimenta... de que el chico... eh...

M.: El hindú.

L.: ...el hindú no... no compartía las mismas vestimentas y esas cosas... y también es como que en una parte decía que... no importaba si... de qué raza era pero como que estaban todos unidos.

M.:Entiendo. En la reformulación visual, vos ponés al final, como sería... no sé, una especie de moraleja, ¿verdad?, o de...

L.: Claro, ésa es la enseñanza que para mí era...

M.: ...tiene el texto.

L.: Claro, Claro.

M.: Y ponés: "No hay esperanzas de progreso, de crecimiento, evolución".

L.: Sí.

M.: Yo te pregunto por qué.

L.: Y porque el ave, al estar...

M.: Por qué, que no entiendo, que me expliques la moraleja con tus palabras, no por qué, o sea... Si querés justificar podés justificar, pero...

L.: Eh... Yo lo que quise poner era justamente eso, que el ave al ser doméstica termina... siendo el alimento de la familia. Entonces lo que se ve reflejado por ahí en el chico es decir: "Bueno, si yo soy esa ave doméstica... voy a terminar con este... o sea, mi fin va a ser éste. En cambio si yo soy un ave salvaje, eh... voy a poder progresar... voy a poder ser libre" Y... bueno, eso le va a permitir evolucionar en su vida.

M.: Entiendo. En el subrayado del texto ponés que te imaginás, con respecto al "Jolly Green Giant", que debe ser "un hombre sabio y muy grande".

L.: Sí.

M.: "Muy grande" supongo que por "Giant".

L.: Sí.

M.: Pero "sabio" ¿por qué? ¿Por qué se te ocurrió "sabio"?

L.: Sabio porque era como que el padre en esa familia está... o sea, lo comparan con. el padre, esa comparación es justamente con el padre y... como que se sentaba en la cabecera de la mesa y... y como que todos lo escuchaban a él., y a su vez... hablaba sabio porque tenía un montón de conocimiento en la parte de la naturaleza, la biología... y bueno, me dio esa impresión.

M.: Está bien.

L.: Supongo que debe estar haciendo referencia a algún personaje de algún cuento o... pero no sabía bien, lo interpreté pero no... no lo conozco.

M.: Está muy bien. (Pausa) Bueno, en el cuestionario, ¿cuál es el problema? Algunas anécdotas... Estoy con las anécdotas de los tomates y de los pollos y todo eso. ¿Por qué algunas anécdotas las marcaste como "completamente accesibles", como la de los pavos que se mueren ahogados, y otras te producen más dificultad, como la de los gatos sin pelaje o las serpientes venenosas como forma de conversación?

L.: Creo que... como que era tanta mezcla que... por ahí me perdí, o sea... distintos tópicos estaban hablándose y... varios ejemplos y es como que por ahí por momentos me perdía, por eso creo... y no entendí a qué hacía referencia, todavía no entiendo a qué por ahí hace referencia con lo de los gatos...

M.: ...sin pelaje.

L.: Sin pelaje, claro, no sé a qué apuntaba, o si había detrás de eso una enseñanza, si no...

M.: Está bien.

L.: No lo pude captar.

M.: O sea que todas estas pequeñas anécdotas fueron... problemáticas en un punto.

L.: Sí. Quizás, justamente, bueno... es por el hecho de no compartir parte de su cultura, entonces al no tener ese conocimiento no pude interpretar... esas anécdotas.

M.: Yo te pongo acá, cuando medís la clasificación de las personas en tame y wild, que tu interpretación del texto es adecuada. Ahora, yo te pregunto por qué tu duda con respecto a si tu interpretación del texto es la adecuada.

L.: Yo no sabía el significado de tame.

M.: No importa, pero lo pudiste deducir correctamente.

L.: Lo pude deducir, sí, pero no sabía si estaba bien. Por eso es que dudaba.

M.: ¿Pero al punto de hacerte dudar sobre tu propia interpretación, que fue correcta? O, correcta no, que fue dentro de los parámetros textuales, digamos...

L.: Y sí, porque tranquilamente podía ser... eh... salvaje opuesto a otra palabra, no justamente doméstica... No sé, se me ocurrió... Digo, capaz que es "doméstica", capaz que no.

M.: Entiendo.

L.: Es más, lo busqué y digo: bueno, estaba bien pero... me podía esperar una respuesta de no... de que el significado no sea eso.

M.: Entiendo. Después te pregunto por qué, si marcaste "green and red Jello salad" como que no lo recordás [en la grilla de comprensibilidad], ¿por qué lo ponés como esencial en la celebración?

L.: (Pausa) Porque... sí, es verdad. O sea...

M.: No, bueno, podés no saber. En realidad me podés decir "No sé".

L.: Sí. No, creo que por ahí... eh... lo puse que era esencial por el hecho de decir que... la comida en esa familia por ahí era esencial y como que hacían todos referencia al pavo y... y bueno, era otra parte... le daban mucha importancia a lo que era... es más, a raíz del pavo viene el cuento que se cuenta, ¿no?, la enseñanza del cuento. Entonces creo que...

M.: Hm. Y... ¿por qué algunas comidas son auxiliares y otras esenciales? ¿En qué te basaste para discriminar que unas fueran esenciales y otras auxiliares? Donde dice: el pavo, la salsa de arándanos, el vino, el jugo, el puré de papas... vos marcaste algunas comidas... no pusiste todas esenciales o todas auxiliares. Por ahí no te acordás lo que te pregunto. ¿Por qué? Hay un criterio ahí, vos usás algún criterio...

L.: Sí, yo creo que... bueno, justamente el pavo me parecía esencial a raíz de que a partir de eso se cuenta una historia. Después... que tomen jugo o que tomen vino... no creo que era tan relevante...

M.: Ah, entiendo.

L.: ...o que los tomates... no sé, capaz que había detrás de eso algo que yo no pude leer, o sea...

M.: Entiendo. No, no.

L.: Entre líneas por ahí había...

M.: Está bien.

L.: Eh, pero no lo capté, o sea... creo que por eso.

M.: Y acá te pregunto, donde dice... bueno, Banerji como criatura extraña, Elaine como criatura extraña, (?) y la incomodidad de Banerji, ¿por qué todo eso es esencial y no aparece en tus tareas? No hablás de eso vos en las otras dos tareas. ¿Por qué?

L.: Sí, creo que es esencial para hacer la diferencia de que la persona, de que el hindú era extraño, y que por momentos el nene se veía reflejado en él, y... y creo que el hecho de decir... que no tenía... eh... o sea, el conocimiento de esa cultura o que no sabía nada de lo que era la Navidad... hacía como que él fuese pobre en ese sentido... y me parece que es esencial. Sí, yo no lo puse ni en el dibujo ni en ningún momento pero... pero me parece que es importante, más que nada para la relación con el nene... y es como que el nene va a ir sacando sus propias conclusiones... viendo que... bueno, el chico este habla con el padre de ciertos temas que él no comparte, o sea, que no sabe...

M.: Entiendo.

L.: Me parece que es por eso importante.

M.: Bueno. ¿Y por qué, ahora también referido a la biología, por qué son todas las anécdotas relacionadas con el manejo de la naturaleza esenciales, si la palabra o el concepto de discurso científico las podría englobar? ¿Entendés lo que te pregunto?

L.: Sí.

M.: Vos podías marcar el discurso científico como esencial y todas las anécdotas ser una ejemplificación solamente. Vos le das a todas la misma importancia.

L.: Sí.

M.: ¿Por algo en particular o...

L.: Eh... no, en realidad me parece que eso... es lo mismo, no... algunas... yo había puesto como que algunas no,... no las había entendido...

M.: Hm.

L.: Entonces para mí que aunque yo no las haya entendido, creo que por ahí sí tienen un significado importante porque por algo... o sea, todo lo que se nombra en el texto... es por algo, y si están... más lo que es una anécdota, si la está nombrando creo que tiene una enseñanza detrás. Pero sí, tranquilamente se podían englobar en uno de los otros.

M.: Bueno, eso es todo.

Miranda Dana

Melina: Estoy con Miranda Dana con el texto de Banerji.

Miranda Dana: Esto ahí me quedó muy breve pero porque no... no tenía mucha dificultad quizás.

M.: No, está bien. (Pausa) ¿Cuál es la relación causal entre estar incómodos... Vos ponés: "Parece ser que hay una relación causal entre estar incómodos en la celebración y el hecho de que Banerji no conoce la Navidad".

MD.: Claro, porque con la cuestión de la elección de los temas que elige para conversar, me pareció, porque como él no conoce la Navidad los temas... no tienen nada que ver.

M.: ¿Y de qué se habla en Navidad?

MD.: No sé, qué sé yo... depende, si hay por ejemplo una familia muy religiosa quizás pueda hablar... de la relación con el nacimiento de Jesús o alguna cosa así... supongo de algo más religioso, o generalmente como son familias y amigos, de cuestiones que tienen en común, pero como él era de otra cultura... ni siquiera son conocidos porque él era un estudiante alumno del padre, como que no tienen demasiados temas en común, y la mujer se ve que le quiere... como que lo quiere hacer sentir cómodo y le pregunta si hay por ejemplo pavos en la India y el otro le responde que no, entonces como que terminan hablando por ejemplo de la biología y de otros temas que... que aunque no fuera en el contexto de la Navidad quizás en un... ambiente común de charla entre familia y amigos no se pondrían a hablar de esas cosas.

M.: Claro.

MD.: Como para llenar el...

M.: ...el hueco...

MD.: ...el hueco, hay que hablar de algo que tengan en común.

M.: (Pausa) Sí, es todo lo que ponés en el resto.

MD.: Claro, desde los temas, después quizá salen hablando de, por ejemplo, si hay serpientes, los nenes le preguntan si hay serpientes... y les empieza a contar los tipos que había... como que los temas son medio extraños.

M.: Extraños.

MD.: Claro, para un ambiente... para un festejo que supuestamente tiene que ser familiar... o un entorno más...

M.: ¿Dónde dice esto del bebé sin cabeza?

M.D.: Ah, acá al final, cuando... bueno, aparentemente es una nena, yo había...

M.: Es una nena.

MD.: Pensé que era un nene cuando lo leí, como no dice el nombre... Eh... cuando dice que... está comiendo el pavo al final y como que lo ve distinto, menciona "headless baby". Es una mención nada más.

M.: Ah, está bien. Entiendo.

MD.: Lo tomé como una... Ah, porque yo había puesto que era como un cambio, al principio era la cena, pero después de que tienen toda la charla y como que... ve la opinión del otro, como que cambia su percepción.

M.: Sí. Y al final ponés que "El tema principal es el reflejo de diferencias culturales en relación a los temas que se tratan en la cena", lo que acabás de explicarme.

MD.: Claro. Y también lo de... cambia la percepción con la... desde el punto de vista de todos. Lo que pasa es que esto lo puse en realidad porque...

M.: Te pregunto, ¿existen otras diferencias culturales?

MD.: ¿Acá en el texto?

M.: Digamos, vos hacés mucho hincapié en esto de que uno modifica su... su hablar o su... la elección de temas...

MD.: Claro, el comportamiento, digamos...

M.: Sí.

MD.: Sí... si hay alguna otra...

M.: No sé, eso es lo más relevante...

MD.: Sí, para mí de lo que se ve en el texto, eso es lo más relevante, porque como lo quieren hacer sentir cómodo, entonces tienen que tratar de involucrarlo con temas que

tengan en común, y como las culturas son tan distintas, y están justo por la época de Navidad que para el otro ni siquiera... no existe ese festejo para él.

M.: Claro.

MD.: Entonces... por eso me pareció que era lo más importante.

M.: Está bien. ¿Y qué me ibas...? Te interrumpí, ibas a decir algo.

MD.: Ah, no, que este... como este párrafo final es medio explicativo lo puse al final porque... me había dado cuenta de que me había colgado hablando de los temas de conversación y eso y no había puesto cuál era el tema principal, que era lo que decía la pregunta, por eso lo puse al final como para que quedara más claro pero... nada más.

M.: Bueno, y esto es... ¿qué? Uno en contacto con otros, ¿va a cambiar su forma de ver el mundo?

MD.: Claro, no necesariamente...

M.: ...pero es posible.

MD.: Pero es posible. En este caso... no es tampoco la forma de ver el mundo pero... con el pavo, por ejemplo, como que era algo que tomaban por hecho, digamos, era algo que tomaban como por sabido... (Pausa) Y el cuadrito...

M.: No, acá en el cuadrito lo único que tengo es esto, ¿qué es esto de Dios? "Juega a ser"... Porque ahí dice, el texto dice: "Fooling with nature", o "playing with nature", y vos ponés: "Jugar a ser Dios".

MD.: Claro, como una interpretación, viste que siempre se dice que cuando... con el tema de la modificación genética o eso de los bebés que hacen in vitro... todo eso... bah, me pareció, que se dice como que se juega a ser Dios porque crean una especie, digamos, que no existe o como que modifican la vida.

M.: Entiendo. Y con respecto al cuestionario... No sabés, no sabés lo que es... lo que está en 5 [opción 5 en la grilla de comprensibilidad] no sabés qué es.

MD.: Claro, no... no sé qué es el Jolly Green Giant y todo eso no sé qué es, por eso puse que era imposible de comprender, porque no...

M.: Está bien.

MD.: Quizás no sea tampoco tan relevante para...

M.: No, está bien, ¿pero por ese motivo ponés que es auxiliar el Jello salad?

MD.: Sí. Igual me pareció que era como un comentario al pasar, lo menciona dentro de los elementos de la mesa, la ensalada ésta entonces, por eso me pareció que...

M.: Ah, está bien.

MD.: ...que era auxiliar y no era tan... Me pareció que lo esencial en el texto era justamente el tema de la conversación y lo del pavo... y lo de las visiones que tiene cada uno. Por eso lo puse como auxiliar.

M.: Está bien. ¿Y por qué entonces ponés el Jolly Green Giant, que no sabés también muy bien qué es, como esencial?

MD.: Porque eso quizás... eso quizás tenga que ver con... a pesar de que no sé lo que es, me parece que quizás tenga que ver con una caracterización del padre, porque como dice que el padre... lo compara con el Jolly Green Giant, entonces quizás uno, conociendo el significado, quizás puede como agregar algo extra para entender las relaciones quizás del padre con el estudiante, o del padre con la familia... Por eso me pareció que quizás era más esencial en este... en el sentido de que quizás sea más relevante para aportar algo a la relación entre los personajes que lo de la ensalada. Eso me pareció.

M.: Está bien, perfecto. ¿Y por qué entonces "Sunday school" y "Sunday school missionary paper" son auxiliares?

MD.: Ah, cuando lo... cuando comenta... me pareció que era como un comentario también medio aparte, porque... el nene, bueno, la nena, cuando lo ve...

M.: Por más que no sepas, ¿con qué puede estar relacionado?

MD.: Me pareció que tenía que ver con una asociación que hizo la nena al ver a... al estudiante, al indio, con... se le vino a la mente la imagen de... de los distintos chicos porque ahí se (?) de todos colores, como que hay muchas razas y quizás muchas culturas en este tipo de acto o de... representación.

M.: Entiendo.

MD.: Me pareció que era como un recuerdo, como una asociación que hizo...

M.: ...de un actor o de una representación...

MD.: Claro, que no tenía que ver demasiado con... con el resto del texto.

M.: Entiendo. ¿Y por qué ponés acá que Elaine como criatura extraña es esencial [en la grilla de comprensibilidad]?

MD.: Eh... porque acá me parece que es como que ella se... dice en realidad que tanto Elaine como el invitado, el... ¿cómo era?... Banerji, que los dos se ven como extraños, entonces quizás lo puse como esencial justamente por las relaciones entre los personajes de la cena.

M.: Sí. Listo.

Scarlet Rose

Melina: Te pregunto del texto de *Cat's Eye*, qué es el "Jolly Green Giant". ¿Sabés?

Scarlet Rose: Yo pensé que era un gigante de los cuentos, no sé qué es Jolly Green pero...

M.: No, está bien. O sea, un personaje de ficción.

SR.: Sí.

M.: ¿Y "Sunday school"?

SR.: ¿No tiene que ver con la misa? ¿Con la religión?

M.: Sí, es algo religioso, pero ¿sabés qué es? (Pausa) No exactamente...

SR.: No exactamente pero...

M.: OK. ¿Y el "Missionary paper"?

SR.: Paper no sé, pero el Missionary lo entendí en esa parte, cuando mezcla todas las culturas y habla de los colores de la piel o algo así.

M.: ¿Pero qué quiere decir "Missionary entonces"?

SR.: Eh... ¿cómo decimos acá, los misioneros? No...

M.: ¿Pero es algo religioso entonces, para vos, o qué?

SR.: Para mí es una mezcla de culturas.

M.: Mezcla de culturas.

SR.: Sí.

M.: Está bien.

SR.: Capaz que está mal pero...

M.: No, no, está perfecto. (Pausa) ¿Por qué decís en tu argumentación... en tu respuesta textual, que la situación de invitar a un extranjero es inusual? ¿Puede ser usual allá?

¿Pensaste si podía ser usual allá?

SR.: Eh... Me pareció que no iba con el estereotipo, no pensé si podía ser usual. Pero me pareció que...

M.: ¿Y cuál es el estereotipo?

SR.: Y, una cena en familia y todos norteamericanos.

M.: OK.

SR.: No se me ocurrió que podían invitar a un extranjero.

M.: Está bien. (Pausa) "El texto marca el contraste entre dos culturas", ¿y por qué enfrentamiento? El contraste produce enfrentamiento?

SR.: Ah, no... como un sinónimo lo puse, no como algo grave.

M.: Ah, OK. (Pausa) ¿De dónde se desprende que Estados Unidos es un mundo capitalista y el hindú es un mundo naturalista?

SR.: Es lo que deduje yo por la última parte de... del texto, cuando hablan de...

M.: ¿De qué?

SR.: Capaz que está todo mal pero...

M.: No, no, no estoy juzgando, estoy preguntando.

SR.: No, cuando hablan del experimento con el pavo, y el papá... hace todo un razonamiento para decir que te termina saliendo más, no que es más barato, y después, inmediatamente, seguido de eso, lo que dice el indio, bueno, él se enfoca en eso, "fooling with nature", no en el precio que te puede salir experimentar con un pavo.

M.: Entiendo. ¿Comprende esto que me acabás de decir vos el profesor, el padre de la familia?

SR.: Y... no, no creo.

M.: No, no creés. (Pausa) En la reformulación visual te pregunto quién dice lo que está en el primer [cuadro de su representación visual]...

SR.: El narrador.

M.: El narrador. ¿Y quién es el narrador?

SR.: Es un... para mí era un niño, pero después de leer el cuestionario, que decía "Elaine", pensé: "Capaz que es una nena".

M.: Bueno, pero puede ser un narrador... una niña, está muy bien. ¿Y qué representa la lupa? Esto es una lupa...

SR.: Sí.

M.: ¿Qué representa?

SR.: Que lo están examinando.

M.: ¿Todos?

SR.: Sí, más que nada el narrador.

M.: OK. Y acá, ¿quién es, quién dice esto: "Nos tiene miedo"?

SR.: Él mismo. Es la lupa para que te des cuenta de quién hablaba. Esto es una lupa.

M.: ¿Pero quién es el que sostiene la lupa?

SR.: El niño.

M.: El niño. Perdón, no te había entendido. Está bien. (Pausa) ¿Y esto?

SR.: Y esto... no es que lo van a comer la próxima Navidad, es para... para hacer énfasis en esto de... de que se siente excluido y miserable y... y que no puede entender... Bueno, lo del pavo que dijimos antes, bueno, un poco marcado en esto, y el sentimiento de aislado...

M.: Perfecto. (Pausa) ¿Por qué te parece que lo religioso es auxiliar?

SR.: Porque yo me concentré en otra cosa, en lo del capitalismo y la naturaleza, no en lo religioso.

M.: Está bien, pero pensás que es auxiliar a la comprensión del texto. Sí...

SR.: Sí.

M.: Y lo último que te pregunto es qué puede significar esto: "Elaine como criatura extraña"? ¿Con quién se siente representada la narradora?

SR.: Ella dice que está igual de... de isolated que el indio.

M.: Hm.

SR.: Pero...

M.: Pero no te parece tan relevante como...

SR.: No, yo me concentré en el... en el extranjero.

M.: Bueno.

Tacuara

Melina: Estoy con Tacuara y el texto de *Cat's Eye*. (Pausa). Bueno, mencionás muchas palabras... acá, en la respuesta textual, ponés que "el chico de la India aparece como respetuoso, educado, sumiso".

Tacuara: Hm.

M.: Y te pregunto por qué "sumiso".

T.: Sumiso porque me parecía... eh... como que... estaba bastante inhibido el chico ahí, ¿no?, entonces... en ese sentido... eh... tratando más de evitar el intervenir que el interactuar, como que por ahí el hecho de interactuar era más un peso que otra cosa. De hecho el narrador en un momento dice... eh... cuando hablan de ciencia, como que era de alguna manera... le sacaba un peso de encima porque era... no tenía que ver con cuestiones más culturales o sociales que era donde por ahí se podían dar conflictos para interactuar, en el sentido como... más quietito...

M.: Entiendo. (Pausa). Y después ponés: "La familia muestra una actitud más fuerte, un pensamiento más racional y utilitario". Y... Esto que vos ponés implica que Banerji ni es racional ni utilitario.

T.: Digo que al menos...

M.: ¿Qué se te cruzó por la mente?

T.: No, es por... más que nada por toda la descripción que él tiene... bueno, para empezar con toda la cuestión del narrador... oler la miseria en la otra persona... separar a la gente en fuertes y débiles... todas esas cosas, una cosa sumamente racional y... y después todo lo que es el pensamiento utilitario cuando hablan al final... eh.. lo que es la ciencia y... qué sé yo, subordinar el sabor de una comida por otra cosa... Cuando hablan así de... de los nuevos tomates, así sumamente transgénicos, eh... los pollos... toda esa cosa, que de hecho en un momento dice, es decir, el sabor... claro, el sabor no importa, se sacrifica.

M.: Pero qué... ¿cuál es la intención ahí, quién tiene esa conversación?

T.: Eh... el papá del narrador con el chico, con el alumno.

M.: Con el alumno. ¿Y qué... no están...? ¿Qué están haciendo en realidad?

T.: No, sí, en realidad yo...

M.: ¿Ellos adhieren a esta perspectiva?

T.: No, en realidad medio que la... la... ahora cuando la... bah, lo vi ahora de vuelta, eh... medio como que no adhieren en realidad,, como que critican un poco hacia la ciencia en ese sentido, pero... no, antes me había parecido que...

M.: Que era...

T.: Como que era más...

M.: Una concepción más utilitarista.

T.: Hm.

M.: Y... ¿vos recordás qué edad tiene el narrador? Es una niña en realidad.

T.: Ah. Eh... no, la edad...

M.: Te lo acabo de decir en realidad, cometí el error yo. Quería saber si te habías dado cuenta de que era un niño.

T.: ¿Un niño?

M.: Es una niña, pero quiero decir que un...

T.: Yo pensé que era un...

M.: No un adulto, eso quiero decir.

T.: Ah, no, sí, que no era un adulto sí, porque... dice lo de atarse los cordones con el hermanito...

M.: Ah, está bien.

T.: Eso sí.

M.: Y... Bueno, y entonces, ¿qué te llama la atención? O sea... ¿por eso ponés "racional"? ¿Porque lo dice un niño o porque te parece racional para el adulto también?

T.: Claro, la manera en... de razonar eso, o sea, de pensarlo así, más allá de que sea un niño o no. De hecho peor si es un niño, porque ya de chiquito tener eso en la mente, tener esa cosa... muy marcada...

M.: Entiendo. Digo, porque podría interpretarse como una capacidad de... de reacción más profunda, ¿o no?

T.: Eh...

M.: O sea, veo que lo percibís como algo negativo.

T.: Y a mí me parece muy fuerte, qué sé yo, me parece... sí, muy... muy tajante, muy... no sé...

M.: Entiendo.

T.: Dividir la gente así no... no me gusta...

M.: Entiendo, entiendo. Perfecto. Y... en la reformulación visual, dibujás las alas... y rotas... y te pregunto por qué la lluvia, ¿por qué llueve?

T.: Ah, eh... la lluvia es como una manera de simbolizar la tempestad, una... un... un algo así.

M.: Una tempestad.

T.: Sí, sí.

M.: Perfecto. (Pausa). Eh... "cómo se conecta con" ¿qué? No entiendo...

T.: El criterio de utilidad.

M.: (Pausa). Cuál es el criterio de utilidad ya me lo pusiste...

T.: Hm.

M.: O me explicaste qué es la utilidad en realidad.

T.: Sí.

M.: ¿Y el criterio de utilidad cuál vendría a ser?

T.: Pensar las cosas... eh... en términos de eso, de... de utilidad, o sea que ése sea el criterio para valorar algo. O sea, por ejemplo... Eh... No sé, cuando habla... cuando habla de los pollos, que los van a hacer pelados para que no pierdan... no tiempo pero... la energía en producir las plumas, para que puedan producir más. Una cosa completamente utilitaria y re... terrible, o sea, con ese criterio... terrible para mí. En ese sentido apuntaba a eso...

M.: Bueno, pero vuelvo al... al punto anterior, en un punto están criticando eso en la conversación.

T.: Sí, sí.

M.: Eso te pasó desapercibido.

T.: Claro, como que en el momento no me pareció tan... tan como que estaban distanciados de eso.

M.: Que estaban adhiriendo.

T.: Hm. Igual cuando él dice... (Pausa) por ejemplo, a mí... igual me llamó la atención cuando él.. el alumno le dice: "Fooling with nature, sir., y la narradora, el narrador, la narradora, dice: "I know already that this is the right response". Como si fuese algo muy...

M.: Hm.

T.: Qué sé yo, pareciera que al final fuese más una formalidad, o sea el... pretender que... era la respuesta correcta como... ya eso es demasiado...

M.: Entiendo. ¿Cómo se conecta esto con el quiebre?

T.: Y, porque...

M.: Pobreza, miseria, separar a la gente en... tame and wild...

T.: Porque me pareció toda una cosa... ¿no?, que lo analicé bastante negativamente y... también medio el final y eso de... como que los débiles no tienen lugar.

M.: Hm.

T.: Entonces... eh... me pareció eso una cosa re-trágica, o sea... todo, todo conectado, esa cosa de dividir a la gente así, después toda esa cosa muy fuerte del utilitarismo, y encima... claramente que... eso, que sólo los fuertes sobreviven, que los débiles no tienen lugar, son una cosa horrible, me pareció.

M.: Entiendo.

T.: Fue lo que... con la tempestad y las alas quebradas.

M.: Perfecto. Y del cuestionario te pregunto si sabés que es "Sunday school" y "Sunday school missionary paper".

T.: No, me pareció... bah, pensé que era alguna... algo así medio... lo asocié con la religión.

M.: Ah, está bien.

T.: Por "Sunday".

M.: Entiendo.

T.: Y "missionary" después.

M.: Entiendo. ¿Y por qué no recordás "Banerji como criatura extraña" ni "el aspecto físico".

T.: Eh... claro, porque cuando lo hice, como no tenía el texto para poder volver, por ahí no me acordaba en realidad.

M.: ¿Y por qué no lo tenías?

T.: Porque te acordás que esto te lo mandé por mail porque ese día yo no lo hice.

M.: Tenés razón. Entiendo.

T.: Entonces en el momento no me acordaba y no podía volver al texto.

M.: Entiendo.

T.: Pero sí, y lo de "extraño", claro, ahora me acordé que es cuando él dice que... como que se siente identificado en Banerji y que lo ve menor.

M.: Hm. (Pausa). ¿Por qué la religión es auxiliar?

T.: Sí, en realidad no tendría que ser auxiliar porque...

M.: No sé, te pregunto.

T.: No, sí... No, porque estoy pensando que en realidad no tendría que ser auxiliar porque... bah, es una cosa que... es fuerte, o sea, cuando está presente, marca algo. En realidad, puede ser, no tendría que ser auxiliar, aparte porque es característica de la familia.

M.: Y me llama la atención que... que digas que el aspecto... está bien, acabás de decir que no te acordabas que Banerji era retratado como una criatura, pero sí que... ¿quién es Elaine? Elaine es la narradora.

T.: Hm.

M.: Ella sí, como criatura extraña, eso te resulta esencial.

T.: Porque me llamó la atención como... eh... me acordaba, sí, que... eh... como la posición en la que estaba, como que veía todo y a la vez... esa cosa de sentirse ajena a todo eso.

M.: Entiendo. Y acá la pregunta que tengo es si el discurso científico, o sea, todas estas anécdotas de los tomates... de los pollos sin pelaje, etc., pueden o son ejemplificaciones del discurso científico, ¿verdad?

T.: Sí.

M.: Y bueno, ¿por qué todo es esencial? ¿Son las anécdotas esenciales?

T.: Claro, no, yo como... digo... una me parecía esencial porque era representativa, ahora al poner una y como el resto no, o sea... como que la calificué como eran... todas apuntaban a lo mismo, entonces...

M.: Está bien. No pudiste discriminar entre...

T.: Claro, no, dije... apuntan... representan todas lo mismo y...

M.: Entiendo. Y ahora que releíste el texto, ¿te acordás que es "lost flight" o qué puede ser?

T.: Eh... no...

M.: No me tenés que decir que sí, te pregunto...

T.: No, no, no sabría explicarlo.

M.: Bueno, perfecto, listo.

Tess

Melina: Bueno, ahora es el texto de *Cat's Eye*. (Pausa) Vos ponés que "Ocurre aparentemente en Inglaterra". ¿Por qué?

Tess: En el momento pensé por la mención de la BBC, y después me acordé que habíamos hecho un cuestionario y el conocimiento previo era sobre Estados Unidos.

M.: Bueno, pero no importa eso. Digamos, ¿por qué?...

T.: Yo por la BBC nomás, y porque... no sé por qué relaciono más que envíen a un indio con Inglaterra, no sé por qué.

M.: No, está bien.

T.: Por lo de la colonia, no sé.

M.: Puede ser. A lo que yo hago referencia es por qué, si vos estás dentro de la cultura inglesa hasta decir que la voz era como la BBC, que es algo de tu propia cultura, es decir... no sé, sería como decir acá que... que la población es blanca, digamos, ¿para qué lo vas a mencionar si somos todos blancos?

T.: No sé, me pareció que por ahí la familia no hablaba como la BBC, entonces le llamaba la atención.

M.: Ah, que él sí.

T.: Que él sí.

M.: Entiendo. (Pausa) Cuando ponés: "Las personalidades de los indios, de los "indios", ¿querés decir de la India o de los indígenas?

T.: De la India.

M.: De la India. "Como una humildad y recatamiento" "¿Por qué pensás que es posible generalizar?", te pongo yo. ¿Por qué son los hindúes, o por qué asociás a los hindúes con la humildad y el recatamiento?

T.: No sé, me pareció...

M.: Está bien, yo te pregunto...

T.: No sé, es que... como en el texto él se presenta más como indio que como persona individual, me parece que todo lo que se dijera de él se aplicaba... desde la mirada del texto para la familia se aplicaba a toda la población de la India, en general. Él estaba representando a su cultura.

M.: Hm. (Pausa) "El narrador también señala que hay similitudes entre ellos. Una de las características que nota es que ambos se sienten alienados y extranjeros de algún modo". Yo te pregunto por qué el narrador o la narradora está alienada. ¿Es posible concebir a un niño (porque es una niña en realidad) alienada? ¿Cómo es posible que un niño esté alienado?

T.: Esa parte creo que la saqué del texto, que ella...

M.: Sí, pero ¿cómo vos interpretás eso?

T.: No sé...

M.: ¿Es posible que un niño esté alienado para vos?

T.: Para mí algunas de las palabras que usaba parece que no eran la mentalidad de... de un nene.

M.: Que era algo más... ¿más qué?

T.: Más adulto, que racionalizaba las acciones de otra forma más crítica, como eso que dividía entre personas domesticadas y salvajes...

M.: Hm. ¿Y qué puede reflejar que un niño haga este tipo de... de comentarios? ¿Es revelador de alguna otra cosa? Digamos, no es menor que lo hace una niña, que esos pensamientos ocurren en la cabeza de una niña. Porque en realidad son pensamientos, no habla de eso. Ella no habla de eso en la mesa.

T.: (Pausa) Hm, no sé... Viéndolo en el texto por ahí es... como que las costumbres o los modos de actuar que van... van cambiando el modo de pensar, lo van modelando distinto a lo que era antes, porque la nena actuaría de otra manera si no estuviera con la familia o si no le impusieran ser de tal manera...

M.: Hm.

T.: Por ahí debe ser eso. Por ahí, siendo el adulto que está recordando lo que... lo que vivió cuando era nena y entonces pone su propio pensamiento.

M.: No te entendí.

T.: Claro, la adulta escribe como...

M.: ...como si fuera una niña.

T.: Claro.

M.: Ah, o sea que en realidad no estamos... ¿Ah, es un adulto que escribe recordando memorias de niño?

T.: Sí. Y pone... No sé.

M.: Está bien. (Pausa) En la reformulación visual dibujás una sogá, eso es muy interesante. "Está atado para no faltar a la cortesía".

T.: Por ahí cortesía me suena muy poco a lo que yo quería decir. Yo quería dar la sensación... o da la sensación el texto, que él está como quieto, como si estuviera momificado y que no se anima a decir ni hacer nada porque no sabe cómo van a reaccionar los otros.

M.: Hm.

T.: Por eso puse como que estaba atado.

M.: Está bien. ¿Por qué las historias son fantásticas?

T.: (Pausa) Me parece que... el tipo de historias que contaba el niño parecen más fábulas o... historias...

M.: ...inventadas.

T.: Claro, más de la tradición oral.

M.: ¿Cuáles, cuáles en particular, por ejemplo?

T.: Sobre todo la del pavo, dice cómo se morían ahogados los pavos. En cambio el profesor cuenta historias que parecen más sacadas de... de revistas científicas... como que hay un contraste.

M.: Y yendo a más detalles, la de los pavos que mueren ahogados, ¿y qué otra puede ser fantástica?

T.: (Pausa)

M.: ¿Alguna otra o solamente ésa pensaste?

T.: Después cuando hablaba de toda la variedad de serpientes que hay...

M.: Ah.

T.: ...y animales venenosos...

M.: Hm. (Pausa) "Palabras e ideas". Esto no lo entiendo, ¿qué significa o a qué te referís?

T.: Me parecía que por ahí ellos en el diálogo, en la conversación que tienen en la mesa eso es una vía de contacto para ellos.

M.: Una...

T.: Vía de contacto.

M.: Vía de contacto...Ah, que las palabras e ideas son el contacto, está bien. Y acá ponés, concluís con pregunta. Te pregunto por qué pregunta, por un lado, y qué significa "¿No son pájaros domesticados?" ¿Quiénes? "¿Con cuánta libertad se desenvuelven realmente?" ¿Quiénes?" ¿Qué posibilidades de contacto sincero hay?" ¿Quiénes son pájaros domesticados?

T.: Para mí tanto el niño como la familia, pero... serían como las preguntas que me quedaron después de leer el texto.

M.: Hm.

T.: Me parecía que cualquier persona se puede preguntar eso, a pesar de que el nene decía que ellos eran salvajes, no domesticados, por ahí en el sentido de que no... de que cuestionaban más las cosas o que tenían más inteligencia, parece que ellos siempre están limitados a lo que tenían que hacer, cómo actuar, qué decir, estaban un poco también...

M.: La familia y el hindú, todos...

T.: Sí, todos.

M.: O sea que a eso hace referencia "¿Con cuánta libertad se desenvuelven realmente?", que no habría una libertad genuina de manifestarse ahí en (?) Y "¿Qué posibilidad de contacto sincero hay?", no hay, estás cuestionando que haya la posibilidad de un contacto sincero.

T.: Para mí hay posibilidad pero está limitada.

M.: Hm.

T.: Por ahí justamente con ese diálogo como que ellos un poco se van desmitificando, cómo ven al otro.

M.: ¿Y está limitada por qué, porque son de culturas distintas o por otra cosa?

T.: En parte sí me parece porque son culturas diferentes, y también... por el temor a cómo va a reaccionar el otro, por ser corteses, por...

M.: Sí.

T.: Y en parte por su propia cultura, como el que ponía que la familia tenía sus propias costumbres, festejos, y le costaba desde esa visión ver al indio, porque no se ponen a plantearse... Por ejemplo, pensaban que ellos invitan a Navidad para que no esté solo. No se ponen a pensar que para el indio es un día común...

M.: Claro.

T.: No es que se va a sentir más ni menos solo, entonces están como que su propia cultura los limita en la relación.

M.: Claro, bien. (Pausa) Trajo dificultades lo de la ensalada....

T.: Sí, un poco. Igual me pareció que no era muy importante.

M.: No es muy importante, no. Y el "Jolly Green Giant" trajo dificultades pero ¿es importante?

T.: Tampoco me pareció porque decía: "Se reía como el gigante", entonces ya cuando imaginaba... uno podía imaginar igual la expresión aun sin conocer lo que era.

M.: (Pausa) ¿Lo religioso? No está muy presente en... en las tareas. Eso de "Sunday School" y "Missionary paper"... Lo ponés como accesible [en la grilla de comprensibilidad], ¿sabés lo que es?

T.: Me parece que la escuela dominical, pero... más de los Simpson me parece que lo saqué.

M.: Lo sacaste de los Simpson.

T.: Sí, ahí van a la escuela.

M.: (Pausa) Elaine como criatura extraña... O sea, ¿por qué "Banerji como criatura extraña" es accesible o comprensible, y por qué "Elaine como criatura extraña" no lo es?

T.: Porque como no... no dice por qué ella se veía extraña o por qué se siente aislada, no dice...

M.: No menciona las motivaciones entonces. Y acá te pregunto por qué si podemos decir que la referencia a la biología o el discurso científico, o sea, todas estas historias del

tomate, los pollos sin pelaje y qué sé yo, son ejemplos del discurso científico de la referencia a la biología, ¿verdad? ¿Y por qué las anécdotas en sí mismas te produjeron más dificultad que el tema en general?

T.: No sé... por ahí el... me parecía que las anécdotas siempre hacían alusión a algo extraño, a una característica extraña, no sé... los pollos y los tomates... Yo cuando lo veía no sabía si estaba entendiendo bien primero, porque era algo que no... que no me esperaba. Entonces cuando yo leía de los pollos, digo: "Pero ¿estoy entendiendo bien? ¿Está hablando de lo que me imagino o no?"

M.: Está bien. O sea, ¿es algo real? ¿Puede ocurrir eso en la vida real? Lo de los tomates, lo de los pollos...

T.: Sí, puede ocurrir pero no... O sea, podría llegar a ocurrir pero...

M.: ...pero no es real.

T.: ...parecería raro.

M.: Entiendo. ¿Por qué una comida es esencial, como el turkey, y otras, todas las otras, son auxiliares?

T.: No sé... El pavo como que no llegué a descifrar bien todas las connotaciones que tenía en la historia pero como se mencionaba mucho...

M.: ...tiene que ser importante.

T.: No sé, me parecía...

M.: Hm.

T.: También hablaba de los... comparaba con las personas domésticas y salvajes...

M.: ¿Y por qué lo religioso es auxiliar? No sé si me contestaste antes.

T.: (Pausa) Me pareció porque... digamos, no hacían comparaciones con el hindú...

M.: Ah, porque no estaba atado relacionado a la cultura. Muy bien. (Pausa) Acá marcás que todas, todas las historias relacionadas con la naturaleza, los tomates, los pollos, los gatos, qué sé yo, son todas esenciales, y a su vez ponés que el discurso científico de la biología es algo auxiliar. ¿No hay una contradicción? ¿No son ejemplos, todos éstos, de la referencia a la biología, del discurso científico?

T.: Sí, lo que pasa es que... no lo relacioné tanto con el texto científico a la biología y los ejemplos sino con mostrar lo raro, lo distinto... Por ese lado.

M.: Ah.

T.: Hago la asociación con el hindú, no tanto con el discurso científico o con la biología.

M.: ¿Y por qué está asociado con el hindú?

T.: Por eso de encontrar algo raro que a ellos les parecía extraño.

M.: ¿A quiénes?

T.: A la familia

M.: Ah, en estas cosas, en los gatos, ¿en eso?

T.: Sí.

M.: Y no entiendo la relación con el hindú.

T.: Claro, que para ellos el hindú les parecía raro, o algo extraño.

M.: Ah, como los tomates, como los pollos. Entiendo.

T.: El discurso científico por ahí me parece que está más relacionado con la religión, pero eso... como que esa parte no la analicé pero... pensé que estaba relacionado con... si el hombre puede jugar a ser Dios, qué límites tiene, pero no exploré mucho ese lado, por eso.

M.: No, está bien. Bueno, gracias.

Victoria

Melina: Estoy con Victoria. En el log de reflexión ponés que no sabés si el Jolly Green Giant es un elemento cultural. Sí sabés que es un elemento cultural.

Victoria: O sea, sé que es un... lo que no sé si es un elemento cultural... de qué cultura.

M.: De cuál de las dos. Por eso. El texto no te permite darte cuenta de qué cultura es.

V.: Exacto, al menos lo que me falta es ya sea contexto de... digamos, dentro de la obra, o me faltaría, digamos, el contexto situacional o el cotexto que implique una referencia más específica o más clara a qué alude.

M.: Entiendo. En la respuesta textual... (Pausa) Es interesante ver que decís: "cultura local hace referencia al punto de vista local".

V.: Sí, local desde el... desde el punto de vista del narrador, digamos, no desde el del indio.

M.: Sí, está bien. Desde el punto de vista del narrador.

V.: Por eso aclaré qué es lo que entiendo por "local".

M.: Está bien. "El contacto con esta otra cultura del hindú, genera por un lado compasión"...

V.: Hm.

M.: Eh... no entiendo bien por qué compasión.

V.: Compasión en el sentido de que... es una persona que está... digamos... A ver, no, perdón. Cuando dice "por un lado" se refiere al primer lado, que es el lado del local.

M.: Hm.

V.: O sea, porque primero creo que... o sea, estoy usando paralelismo sintáctico: "Por un lado", lo empecé por el lado de la cultura local, "por otro...", ¿sí? Vuelvo a plantear por un lado la compasión y planteo el punto de vista local, un extranjero que está solo, que ni siquiera tienen Navidad en su país, y que lo... lo... digamos le dan hospitalidad por... justamente por este tema de que va a pasar una fiesta que para ellos, para la cultura local, es importante, y la va a pasar solo.

M.: Sí.

V.: En ese sentido.

M.: Dos veces usás este paralelismo vos: "Por un lado lo que podríamos llamar el punto de vista local, y por otro la perspectiva del extranjero". Y luego ponés: "Por un lado la compasión"...

V.: Para que se interprete a qué lado se refiere.

M.: Está bien, exacto. Entonces desde el lado de la cultura local hay compasión y fascinación ante lo desconocido, y del lado del extranjero, el temor.

V.: Exactamente.

M.: Entiendo. "Sin embargo las dos perspectivas tienen algo en común". Y ahí ponés una cita.

V.: Sí, exacto. Ahí... en realidad es un... una cita, digamos, que... creo que hay dos...

M.: Dos, dos citas, sí. "I know he's miserable, underneath his smiles"...

V.: Claro, en el sentido de... Exacto. A pesar de pertenecer a la cultura local, digamos, puede comprender, el narrador, ciertos sentimientos que van más allá de cualquier cultura y trascienden cualquier marco local o extranjero, puede comprender quizás... Yo puse ahí... creo que algo como que los jóvenes pueden darse cuenta... o algo así...

M.: Sí, "Los jóvenes pueden advertir esto".

V.: Porque intuyo... sospecho, digamos, que el hindú es joven, es un hombre joven.

M.: Sí.

V.: Y el...

M.: ...el narrador también.

V.: ...el narrador supuestamente también porque está con su padre, su madre, su hermano... o sea, vive en un ámbito de familia, de lo cual sospecho que se trataba de un hombre joven.

M.: Sí. O sea, lo que tienen en común es esta perspectiva de... de poder...

V.: Y por otro lado, los dos son... en la cita siguiente...

M.: Sí.

V.: Los dos son extranjeros para el otro, es decir, esa cosa de ser aliens.

M.: Sí. Los dos son.

V.: Los dos son para el otro, extranjeros.

M.: Entiendo. "Sin embargo hay un esfuerzo de integración de ambas partes".

V.: Es decir, el extranjero quiere...

M.: ¿Quiere el extranjero insertarse, te parece a vos? Vos ponés ahí que quiere insertarse.

V.: Por lo pronto está manejándose con una... cortesía que al menos demuestra un sometimiento a las normas.

M.: Hm.

V.: Es decir, de hecho él está aceptando una invitación a festejar una fiesta que no es ni siquiera culturalmente conocida, o sea, una fiesta que le es ajena.

M.: Entiendo.

V.: Quizás por curiosidad, quizás porque el que lo invita es un profesor... pero él de hecho está, digamos, dando, haciendo un movimiento, digamos, si pensamos en un tablero de ajedrez, moviendo una pieza que implica una aceptación de ciertas reglas.

M.: Entiendo.

V.: Y del otro lado sí, evidentemente hay una intención explícita de... de integrarlo.

M.: Sí. (Pausa) "Hay otro factor que tienen en común", y ponés esto de "fooling with nature".

V.: Esa cuestión de que los dos están de acuerdo en.. bueno, en que el hombre con la naturaleza debería ser cuidadoso...

M.: Hm.

V.: Por eso incluso lo tomé un poco más abajo de un punto de vista simbólico.

M.: Está bien.

V.: Es decir, esa cosa del... el hombre, digamos, con el extranjero... Pienso en la fascinación que tienen incluso ante la mirada, digamos... al mirar al extranjero, digo, ¿hasta qué punto lo miran como un ser humano y no como a un objeto de disección biológica en algún sentido.

M.: Sí. Bueno, y ahora estoy con la otra... "Visión de la cultura extranjera como diferente y extraña", acá entrecorillás "extraña", ¿y por qué no "diferente"?, te pregunto.

V.: Eh... "extraña" quizás porque... o sea, diferente me parece un término... eh... casi más neutral, de alguna manera.

M.: Sí, entiendo.

V.: "Extraña" tiene una connotación en este caso quizás un poco más peyorativa, en cuanto a que es extraña y es inconcebible.

M.: Sí.

V.: Hay una parte (incluso después lo marco), donde se dice "Ni siquiera tienen Navidad en su pueblo", es decir, "¡cómo no van a tener Navidad!", es inaceptable.

M.: Sí. ¿Por qué es una diferencia lingüística la voz de la BBC?

V.: Pienso en el... RP English, o sea, estoy pensando en esa cosa que ellos detectan como diferente, porque no es su lenguaje habitual y lógicamente le da un tinte de extranjero al extranjero, es decir, aunque yo no sepa, aunque... yo no lo estoy mirando al extranjero, sin embargo sé que es extranjero por su manera de hablar en una localidad donde no se habla así.

M.: Posible complicidad ante el recelo a enfrentarse a lo desconocido.

V.: Sí, la cita...

M.: "Last year or the year before we might have tied our shoelaces together, under the table, so we could signal each other with secret jerks and tugs".

V.: El padre y el... O sea, hay una cuestión de... o un intento o un posible intento o una posibilidad de una... digamos de establecer, o quizás de poder haber establecido en algún momento del tiempo, una complicidad que... "Y mirá lo que hizo", o "Mirá lo que dijo", o "Mirá cómo lo dijo".

M.: ¿Quién?

V.: El padre... supuestamente... creo que está hablando del padre y él porque hablan de... justamente... de que el padre dice una cosa, él dice otra... es decir, se habla sobre... por supuesto que la complicidad se establecería entre el protagonista y uno de su familia.

M.: ¿Quién es el protagonista?

V.: El... bueno, el hijo del que invita...

M.: O sea el narrador.

V.: El narrador, exacto.

M.: Está bien.

V.: Me refiero... el protagonista no, el narrador del texto.

M.: Entonces la complicidad...

V.: ...sería entre el narrador del texto y algún miembro, que creo que es el padre... algún miembro de su familia.

M.: Está bien. Y entonces... yo sigo sin entender qué es esto de lo desconocido. ¿Qué tiene que ver esto de... de... atarse los cordones es... un reflejo o de, o simboliza...

V.: O sea, ahí lo que plantea... lo que está planteando ahí es lo siguiente: por un lado... digamos, esa cosa de "secret"... no me acuerdo cómo decía ahí...

M.: "Secret" (Pausa) "secret jerks and tugs".

V.: O sea, si yo lo estoy entendiendo correctamente, habla de... como unir cordones de zapatos para permitir un cierto contacto... no visto por los demás.

M.: Está bien.

V.: Entonces en ese sentido, como que: "Mirá lo que hizo", "Mirá lo que dijo" a través de un código secreto que ellos entenderían y el extranjero no vería.

M.: Está bien.

V.: En ese sentido me refiero.

M.: "Siempre la cultura local dirige el diálogo".

V.: La que introduce el tópico común va a ser la cultura local, aun en el caso de las serpientes venenosas, que es un tópico más común para el extranjero, pero aun iniciado por un miembro de la cultura local.

M.: Sí. "Mayor posibilidad de integración", por la conversación, decís vos...
V.: Exacto.
M.: (Pausa) "Probable simbología con el ser humano, desnudo de viejos prejuicios y fascinaciones". Explicame eso que es muy interesante.
V.: Después de la... de la cena de Navidad...
M.: Dice: "...visto ahora simplemente como una criatura igual a tantas otras".
V.: El pavo se deja de ver como una comida navideña.
M.: Hm.
V.: Hay un momento en que el pavo queda desnudo de cualquier tipo de relleno y de cualquier tipo de cobertura.
M.: Sí.
V.: En el caso del extranjero, yo creo que después de conocerlo, después de mirarlo de otra manera, después de quizás observarse mutuamente, después de toda esta interacción que se produce... "Uy, es un ser humano igual que yo"...
M.: Claro.
V.: O sea... como que se deja de ver al... y en todo caso si el pavo es una criatura tonta y el extranjero es una criatura diferente, quizás más tonta que yo, o más grosera o más lo que sea, da la casualidad que yo también soy igual que él.
M.: Entiendo.
V.: Como ser humano, digo.
M.: Perfecto.

Yanina

Melina: Estoy con Yanina y el texto de Cat's eye. "Expresión idiomática", es decir que tiene otro significado, no se refiere a "volar" con un ala.
Yanina: Yo pienso que sí, pero no lo entiendo.
M.: Está bien.(Pausa) "Creo que sí entiende la broma". ¿Qué broma?
Y.: Yo pienso que esa expresión es como un chiste o una broma, porque el otro también se ríe... pero no entiendo cuál es el chiste...
M.: ...muy bien qué es lo que pasa. Está bien.
Y.: A veces uno se da cuenta que algo es un chiste pero no entiende cuál es la gracia.
M.: (Pausa) Acá lo que te pregunto. Es que ella se siente "alien and apprehensive". Y... en el último cuestionario [grilla de comprensibilidad] vos marcás que eso, "Elaine como criatura extraña"...
Y.: Sí, al principio no me daba cuenta quién era Elaine porque no dice en el texto.
M.: Ah...
Y.: Después me di cuenta.
M.: Lo marcás como algo secundario, auxiliar, "Elaine as a strange creature". ¿Eso es porque no comprendés completamente la motivación?
Y.: Claro, no entiendo qué... por qué. En una de las partes también puse que no llego a entender por qué ella dice que es... alien o strange.
M.: Está bien. (Pausa) En la respuesta textual, "sólo les interesa pasar un buen momento", ponés vos. Y yo te pregunto: ¿Y entonces por qué invitan a un foráneo, a un extranjero a compartir un momento íntimo?

Y.: Porque... uno puede pasar un buen momento con otro... o un invitado, o sea... lo que quise poner es que no están preocupados por otras cosas, como otras familias en Navidad.

M.: ¿Como qué?

Y.: Como en el otro cuento que estaban preocupados porque no tenían para comer, no tenían regalo y...

M.: Ah.

Y.: Y en éste... o sea... es... lo que realmente se supone que es, es un festejar.

M.: Festejar, entiendo.

Y.: Y... invitan a alguien y también festejan con ese alguien.

M.: Bueno, ¿y pasan un buen momento?

Y.: Sí, yo pienso que sí.

M.: Que sí. (Pausa) A pesar de...

Y.: Por momentos es medio... awkward, porque... son muy diferentes entre ellos, o sea entre la persona de la India y las personas de la familia, pero creo que igual pasan un buen momento.

M.: OK. Alguien que invita a un extranjero es alguien educado? ¿Qué tiene que ver esto con invitar... Vos decís que el hecho de que hayan invitado al extranjero muestra que es una familia educada.

Y.: No, yo no... YO dije... Esto no se refiere a que hayan invitado a un extranjero.

M.: "Estos detalles", ponés vos.

Y.: Claro.

M.: Bueno, cuáles son "estos detalles"?

Y.: Como por ejemplo. que... que él es un profesor de biología, que... o sea, tienen... en esa cena de Navidad no se tienen que preocupar por otras cosas...

M.: Eso era lo que pusiste de los regalos y la comida.

Y.: Claro.

M.: Ah, está bien.

Y.: Esto de que es una familia pequeña y que se asocian con la clase media y no a las familias de veinte chicos, esas cosas.

M.: Está bien, entiendo. (Pausa) "Cualquier actitud que parezca discriminatoria o algo similar no se ve tan así". ¿Cuáles son las actitudes que pueden parecer discriminatorias en el texto?

Y.: Cuando ella dice que... se viste como un hombre pero en realidad no parece un hombre, porque lo ve como algo, como una cosa que es extraña a ella.

M.: Entiendo.

Y.: Y después dice que es un alien y todo eso, pero... quizás no... no es lo mismo si lo dice un chico que si lo dice un grande.

M.: O sea que por eso no es discriminatorio, pensás.

Y.: Que puede parecer... se puede pensar que no es.

M.: Entiendo. (Pausa)

Y.: O se lo puede excusar, digamos.

M.: Sí, entiendo. (Pausa) "Su padre habla sobre el afán del ser humano de dominar a los más débiles, como los animales". O sea que vos pensás que eso... las anécdotas con la manipulación de la naturaleza tienen una implicancia que trasciende o que llega a las personas.

Y.: Sí. Y... o sea, a todo, y ahí ella misma dice en un momento que... o sea, investigar la naturaleza, todo, está bien, pero hay un límite, y yo creo que a veces se pasa ese límite, con los animales y también con las personas.

M.: Con las personas. ¿Este es el propósito del texto? ¿El escritor del texto pensás que quiso comenzar con una historia navideña tradicional y común o siempre tuvo la intención de... de manifestar eso que ponés acá, de transformar el texto en algo sobre diferencias culturales y la avaricia del hombre?

Y.: ¿Cómo, cuando él empezó a escribir?

M.: Es lo que yo entiendo que vos ponés acá: "Es interesante observar cómo la historia comienza como una historia de Navidad y luego se transforma en una historia que trata de las diferencias culturales y la avaricia". ¿Esto es a propósito de parte del escritor?

Y.: Yo pienso que todo lo que hace un escritor es a propósito. O sea, no creo que sea una casualidad que se puso a escribir y lo publicó, o sea... Pienso que... lo debe haber querido hacer así.

M.: O sea, comenzar con algo tradicional para luego contrastarlo con esta perspectiva que ponés acá, ¿eso es lo que quisiste poner?

Y.: Sí... puede ser, no sé muy bien qué...

M.: No podés explicar demasiado.

Y.: No.

M.: ¿Pero estaría bien si yo digo eso?

Y.: Que él comienza... como puse ahí, que él comienza...

M.: Claro.

Y.: La historia, o sea, al principio es como que se centra en la cena de Navidad pero después va para otro lado.

M.: Entiendo.

Y.: Quizás se sigue hablando de la cena de Navidad, pero los temas ya son distintos...

M.: Entiendo. "Un invitado extranjero genera expectativas en la hija de la familia". ¿Qué expectativas?

Y.: Eh... expectativas en el sentido... de que ella lo ve como algo extraño y lo quiere como investigar y analizar y lo mira todo el tiempo a ver cómo es, y cómo se comporta, cómo se siente, si está incómodo, si no está incómodo...

M.: Entiendo. En relación a Banerji entonces.

Y.: Sí.

M.:(Pausa) ¿Tenés idea qué es el "Jolly Green Giant"?

Y.: No.

M.: Y ponés estas cosas... ¿Qué de acá que pusiste auxiliar [en la grilla de comprensibilidad], pusiste auxiliar porque no sabés exactamente a qué se refiere? El Jolly Green Giant... y "Sunday school"...

Y.: "Sunday school"... no, no sé bien a qué se refiere.

M.: Está bien. Entonces mi pregunta es, ¿pusiste auxiliar porque no sabés a qué se refiere?

Y.: Sí.

M.: ¿Y es lo mismo con éstos? "Missionary paper".

Y.: Sé que es un... un diario y Missionary es como los que hacen misiones, de la parte religiosa, entonces yo asocié la school, la Sunday school, con la... como con una escuela... más como religiosa, de la iglesia, pero no estoy segura.

M.: ¿De qué iglesia, católica?

Y: Y... sí.

M.: Sí. OK.

Y.: Y lo demás lo puse auxiliar, pero no porque no lo entienda.

M.: Bien.

Desert Wife

Diarios de reflexión inmediata

Beryl

No conozco nada sobre los rituales/cultura de los Navajo y eso es un poco problemático para entender por qué hacen lo que hacen, según la descripción del texto.

No termino de comprender la diferencia entre los navajos y los Utcitys, pero sé que puede deducirse algo aunque no sea lo correcto.

De todas formas, considero que la falta de información previa hace la lectura un poquito dificultosa desde el aspecto socio-cultural.

Enrique Alejandro

A) “running pell mell”. Probablemente sea vocabulario desconocido, posiblemente alguna forma de movimiento. Nunca había escuchado la expresión antes.

Lula

Quizá la dificultad más grande en tanto contenido cultural sea la gran diferencia que parece haber (según lo que entiendo) entre la forma de festejar la navidad de los indígenas y la nuestra. Me resulta difícil imaginar la situación, hacerme una imagen del festejo. Nunca había leído ni había visto nada acerca de personas cuyo festejo navideño difiera tanto del que o los que conozco.

Luz

1. [flounces]. Creo que es importante culturalmente ya que es relevante para la fecha esa, además hace hincapié en la longitud. Tranquilamente puede ser un bordado o decorado de la ropa.

2. [piñon]. Es importante ya que es el humo de esa fogata que ellos realizaron y parece ser algo (un ritual) muy importante en dicha cultura. Igualmente el nombre del humo no impide que el lector no entienda el texto.

3. [cedar]. Está nombrando comidas, deduje que puede ser un tipo de comidas pero no sé específicamente qué.

Miranda Dana

A pesar de que el texto describe una celebración de otra cultura, el texto es en sí bastante comprensible. Abunda en descripciones que ayudan a comprender la sucesión de eventos.

Solamente algunas palabras que no conozco pueden presentar dificultad, pero en general el texto es perfectamente comprensible. Lo que no queda claro, porque no hay mención en el texto, es por qué la pareja (Ken y San Chee) pasa la Navidad con los Navajo.

Scarlet Rose

Lo que me resultó difícil de este texto fueron ciertas palabras que, calculo, están relacionadas con la cultura Navajo, de la cual no sé nada. Por ejemplo, no sé qué es “cedar” pero inferí que era una especie de condimento o comida. Igualmente, mi obstáculo

principal fue “the heathen”. Por lo que interpreté, son una tribu más...pero como se menciona al principio y en la mitad del texto pensé que eran importantes y me molestaba no saber bien quienes eran para entender mejor, por ejemplo, por qué algunos de ellos “had not had a square meal for a month”. ¿Es por alguna tradición religiosa? ¿Por qué es la tribu más pobre?

Tacuara

Para mí el problema principal es que desconozco por completo la cultura de la que se habla, entonces no tengo familiaridad con las cosas, rituales que se describen, por lo tanto dependo más de la comprensión de la lengua (vocabulario más que nada), y como no puedo usar diccionario, se me dificulta la lectura.

Tess

Los aspectos culturales que me causaron dificultad en el texto en general no aparecen subrayados porque se podía comprender todo leyendo con cuidado. Quizá lo que sí me pareció es que el texto era demandante porque había que prestar atención a los detalles o a ciertos pasajes (como el de los chicos y los caramelos) no se entienden del todo en una primera lectura. Pero creo que como la narradora es una observadora externa a la cultura de los navajos, la describe desde nuestra perspectiva y en un grado de detalle que la hace comprensible, aunque varíe el modo de festejar la navidad en varios aspectos. Me gustaría saber algunas cosas que no se mencionan en el texto, como el sentido que los navajos le dan a la celebración, pero no son aspectos sin los cuales no se pueda entender el fragmento.

Victoria

En este texto el problema (o el desafío) que encuentro es la introducción de elementos que me resultan del todo ajenos, sobre la celebración de las fiestas navideñas en una cultura que me es del todo desconocida y sobre la que, para bien o para mal, tampoco me había formado ninguna idea. Hay, por tanto, términos que desconozco. Lo primero que captó mi atención fueron los nombres (sospecho que para los navajos un nombre es algo más que una manera de llamarse unos a otros, y que deben de implicar algún significado que defina de alguna manera a su portador). También me resultó llamativo el nombre con que se designa a la Navidad, “Kismas”, nombre que sospecho que es una derivación fonética del inglés “Christmas”.

Por otra parte, hay términos que desconozco, sin duda porque tienen que ver con una cultura que también desconozco, aunque bien pudiera ser que simplemente no comprendiera la palabra inglesa; como estudiante de inglés como segunda lengua no puedo descartar esta posibilidad. Son ejemplos palabras como “heathen” o “mesa”.

Yanina

Una de las cosas que no entendí es cuando Betty pone su nariz en la mano de San Chee, la narradora. No sé si es una costumbre de los Indios Navajos o simplemente algo que ella hace. Pareciera como si tuviera miedo de algo y buscara protección en San Chee.

Tampoco entiendo bien si ellos querían invitarlos (a los Navajos) o no. Por momentos dice que la pasaron bien y les gusta que pasen navidad con ellos. Pero luego cuando se van piensa que ahora pueden comer. Esto implicaría que no la pasaron tan bien si es que tuvieron que trabajar tanto. Además, después de comer San Chee piensa que es bueno que la ayuden a lavar los platos porque al menos hacen algo por la comida que recibieron.

Desde mi punto de vista, cuando invitamos a alguien no esperamos que nos ayuden, sino que hacemos las cosas nosotros. Igualmente, sé que hay gente que cree que si el invitado no ofrece su ayuda es maleducado. Quizás depende de la cultura o la educación que recibe cada uno. Lo que algunos consideran descortés es aceptable para otros.

Recuerdo que una vez invite a estudiar a una compañera del interior y ella intentaba ayudar todo el tiempo con la comida, los platos, etc. Me pedía que le dijera dónde estaban las cosas así yo no me molestaba en alcanzárselas. Para mí, en realidad, era como una invasión. No me gusta que la gente tenga tanta confianza.

También me daba cuenta de que cuando yo iba a su casa y no ayudaba, a ella le parecía que yo era haragana.

Obviamente, tenemos diferentes formas de ver las cosas. Puede ser porque ella es del interior o simplemente en su casa fue educada así. No conozco la cultura Navaja como para decir que a ellos les parece bien que el anfitrión haga las cosas, pero quizás sea algo parecido.

Otra cosa que no llego a entender es qué hacen San Chee y Ken ahí. Están en la reserva creo. No sé bien de qué cultura son. Las costumbres que tienen para celebrar navidad no son las que siempre vemos en familias inglesas o norteamericanas. San Chee es un nombre que no suena inglés, aunque Ken sí. Casi al final ella dice que extraña su lugar, pero no se dice de dónde son.

Respuestas textuales

Beryl

La cultura reflejada en el texto es netamente ritualista, puesto que está basada en tradiciones típicas de las comunidades indígenas en las que las danzas y la música son muy importantes.

Sin embargo, es posible ver cómo esta cultura se halla embebida, en parte, de las prácticas culturales de otras comunidades. Un ejemplo de ello es el hecho de que estos indígenas (los Navajo) podían hablar inglés.

Sin embargo, no todas sus prácticas culturales coinciden o son similares a las de otras comunidades. Vemos así, otra vez, el choque de culturas. Entre los Navajo, los Utcity y la cultura de la narradora. Visto que entre ambas comunidades nativas (según mi inferencia los Navajo y los Utcity) hay prácticas diferentes, como el hecho de que las canciones cantadas y danzadas son realizadas por los Utcitys, que son los que saben hacerlo; mientras que los Navajo parecen no poder realizarlas por ser muy jóvenes.

En mi opinión, el tema del texto es el enfoque cultural, no visto como choque, sino como fraternidad en armonía. Es decir, diferentes grupos sociales/culturales pueden compartir una celebración, tal como lo es la Navidad, sin imponerse unos a otros, sino compartiendo las diferentes prácticas culturales y aprendiendo de las mismas.

Más allá de que las diferencias están manifestadas por la narradora del texto, estas son de carácter secundario, puesto que se reflejan más claramente los conceptos de unión entre personas y de lo cultural como aprendizaje.

Enrique Alejandro

El relato describe las fiestas navideñas de los indios Navajos desde el punto de vista de una mujer de origen indeterminado pero definitivamente extranjera a los nativos. La narradora describe la fiesta como caótica y carente de ritualización o formalidades, desordenada y puramente alegre. A pesar de la longitud del texto, este es relativamente breve desde un punto de vista temático: La narradora vive la fiesta y luego siente nostalgia por su propia cultura. La fiesta se narra de forma anecdótica aunque bastante objetiva, por lo que cuesta llamar al evento un “choque de culturas” o nada tan violento. Es, en resumen, una anécdota de cómo una mujer extranjera y su pareja viven una celebración desconocida con una apacible fascinación, aunque sintiendo nostalgia por su tierra natal.

Lula

El texto presenta una típica celebración navideña de los indios Navajos vista desde la experiencia de una mujer que no pertenece a tal comunidad. Ella está ahí trabajando en una tienda que provee a los Navajos de comida y leña para su festejo al aire libre.

El sentimiento de nostalgia por su propia cultura –que deja ver al final del texto- y la mención de una reserva parecen indicar que esta mujer está allí como una especie de voluntaria (digo “especie” porque le entregan un pago en determinado momento) y se debate entre el trabajo humanitario y agotador que realiza, y su aparente deseo de volver a casa, a su cultura natal.

El texto muestra una cultura muy diferente a la nuestra: no solamente porque se ven casos de poligamia, sino porque se junta toda la comunidad en un mismo sitio para celebrar la Navidad.

Los Navajos muestran signos de que la comida entre ellos escasea: comen mucho durante la celebración y cuidan con celo la comida que guardan para el desayuno del día siguiente. A pesar de esto, su navidad es una verdadera fiesta: cantan y bailan alegremente. No hay solemnidades ni rituales.

El tema del texto parece ser la similitud de “sentimientos festivos” entre una cultura tan diferente como lo es la de los Navajos (diferente a la de San Chee) y la cultura de San Chee –que sólo podemos imaginar cuál s, pero podemos deducir es estadounidense o inglesa quizá. Esto explica el sentimiento de nostalgia de la mujer: a pesar de lo bien que pueda sentirse con esa gente alegre, no es *su* gente.

Luz

Se describe la navidad en la cultura de los indígenas Navajo. Cómo la celebran y los rituales correspondientes a la celebración. Todo esto es contado por un hindú, quien participa activamente en la celebración y da detalles de la misma. Hay una descripción detallada de la vestimenta como también de la comida. A su vez se relata que las personas de dicha comunidad se reúnen y forman y hacen una fogata alrededor de la cual realizan una serie de bailes y rituales en el cual las personas mayores las experimentadas y quienes enseñan a los “que vienen” los bailes típicos. Se ve reflejado un clima alegre y de amor².

Las actividades están divididas entre hombres y mujeres, cada uno realiza algo específico³. Finalmente se describe cómo hacen el pan y el café, su elaboración y esto parece ser un ritual bastante importante para dicha cultura.

La hindú les regala caramelos y describe la alegría y desesperación por parte de los indígenas sobre lo desconocido.

Miranda Dana

² Los Navajos como también los hindús al celebrar la navidad lo hacen alrededor del fuego, símbolo que los une como comunidad. Pero se diferencian en otros aspectos. Los hindú decidieron presenciar una Navidad con una cultura diferente, ser parte de ella compartir sus juegos, actividades y comidas típicas; a su vez, también quisieron poner algo de su cultura, por eso compartieron caramelos, galletitas y golosinas. Esto es una manera de compartir, integrar, establecer lazos entre ambas culturas y es una muestra clara de que a pesar de tener culturas distintas es posible integrarse y relacionarse.

³ Durante todo un día, desde la mañana, las actividades se encuentran divididas por los integrantes de la familia, algunas realizadas exclusivamente por los hombres y otras por las mujeres; esto no solo se debe a una forma de organizarse sino también a una actividad que se hereda de generación en generación. Como también lo son los bailes típicos de esa cultura, las actividades y la realización del pan y el café.

Los hindú se sienten muy integrados a dicha cultura y tienen participación activa de la misma, aprenden muchas cosas de los Navajos pero en la parte final del texto, luego de un día muy cansador, se puede ver claramente como extrañan su propia cultura, y como ellos mismos se encargan de poner en claro que no se olvidan de ella, y que la llevan en su corazón a pesar de no estar en su hábitat natural.

Lo importante es ayudarse los unos a otros para construir una mejor cultura y no importa el lugar donde te encuentres ya que siempre llevas y tenés presente las costumbres típicas de tu sociedad que nunca te abandonan y hacen que te sientas acompañado.

El texto describe cómo una pareja estadounidense vive la celebración de la Navidad con los indígenas Navajo.

Mencionan cosas en común, como por ejemplo los fuegos, pero con connotación diferente. Para los estadounidenses, los fuegos representan confort, una cálida chimenea; mientras que para los Navajo los fuegos son como fogatas donde cocinan carne, pan y también preparan café.

A pesar del interés por esta cultura nueva, la narradora siente nostalgia por su propia cultura y sus costumbres (por eso hacia el final del relato llora). También es importante mencionar que en un momento del relato, la narradora confiesa que esta asustada por tantos fuegos (como también el perro se asusta). Sin embargo, trata de integrarse en las costumbres de los Navajo, se presta para cocinar y para repartir dulces a los niños. Algo que le llama la atención y que resalta en varias oportunidades es que los Navajo tratan de obtener más comida de la que necesitan o de la que les corresponde. Por ejemplo, cuando en la línea 40, la narradora menciona que los Navajo “strolled about with great raw beefsteaks in their hands” porque tenían miedo de que alguien les robara si los dejaban en algún lugar apoyados; o también cuando menciona el incidente con los dulces (las madres hacían que sus hijos pasaran por la fila dos veces para obtener más dulces).

Scarlet Rose

El texto está narrado por una persona externa a la cultura de los Navajos, por una mujer norteamericana que presencia cómo los indios celebran Navidad. Para alguien no familiarizado con los Navajos es interesante ver cómo se describe su cultura a través de una representación que la caracteriza por la comida típica, las tradiciones (bailes, fogata) y, principalmente, los contrastes entre las costumbres indias y las “norteamericanas” (según su estereotipo). El tema central es la Navidad de los Navajos. El fragmento del texto sólo se concentra en describirla (cómo se siente la narradora en el final es un tema secundario).

Tacuara

Para mí el tema principal del texto es la descripción del ritual de la Navidad en una cultura que es ajena a quien narra. De esta descripción se desprende que hay un contraste en las distintas culturas; de hecho al final la narradora dice que extraña.

Tess

El texto “Kismas” se refiere a la celebración de la Navidad por parte de los Navajo, una tribu de aborígenes de los Estados Unidos, con la participación de algunas personas blancas dentro de una reservación. El punto de vista que se adopta es el de una mujer blanca que colabora en la preparación de los festejos, y que los describe desde la perspectiva del asombro frente a lo distinto, lo novedoso, que hace que sea valioso para ser contado. En ese marco, el tema cultural que se aborda es el de la distancia y el de la incapacidad de integración. A pesar de que la narradora parece conocer varias personas dentro de la reservación y se incluye en varias de las tareas que se llevan a cabo, como en la preparación de las comidas, y a pesar de que aprendió el idioma navajo, tiene una nostalgia y un sentimiento de “outsider”. El festejo es descrito desde afuera, como una observadora. Además, hay aspectos de la otra cultura que parecen generarle malestar o incluso desconfianza, como el temor a que las fogatas inicien un incendio, o los comentarios que parecen querer decirle al lector que los indios son perezosos (las mujeres

no lavarían los platos si fuera por ellas) o aprovechadores/ oportunistas (por ejemplo, los niños esconden los caramelos que se les dan para volver a pedir otros). El texto, así, nos muestra al blanco como una persona que puede estar en contacto con los aborígenes pero como colaborador o ayuda, no en una participación de igual a igual, y que se siente incómodo en tal situación. Pareciera que las diferencias se dan principalmente en los comportamientos sociales de un grupo y de otro y en las normas de convivencia, con lo cual la narradora no logra insertarse en la comunidad y añora otro tipo de vida, la que puede llevar fuera de la reservación. Las diferencias aparecen marcadas en muchos casos como críticas hacia el comportamiento de los aborígenes, como si algunas de sus actitudes fueran reprobables.

Victoria

Me permito en primer lugar establecer una mínima comparación con el texto anterior. En ambos casos se observa la integración (o intento de tal) de un extranjero en una fiesta navideña celebrada en una cultura que le es extraña. En el caso del texto anterior, el que intentaba integrarse era un hindú, cuya cultura no considera las fiestas navideñas, a un entorno en el que la Navidad es relevante y muy popular como celebración. En el texto presente, un grupo de representantes de una cultura en que aparentemente también se celebra la Navidad (sospecho que la norteamericana, aunque los datos son pocos) se integran (o intentan hacerlo) a las celebraciones navideñas de un grupo minoritario: una tribu de navajos.

“Christmas to us meant warm fires, red berries, gifts in tissue paper”. Otro elemento que me permite sospechar que se trata de la cultura norteamericana es la posible proximidad geográfica y la expresión: “that little attention made me homesick for something not Indian;” El término “homesick” no se relaciona, creo, aquí, con la lejanía del hogar sino de la cultura, y de ahí la especificación: “...for something not Indian”.

Ya desde el nombre, todo les resulta extraño: “We found that the Navajo “Kismas” included the warm fires, but everything else was novel enough to make history”. Sin embargo, remitiéndome nuevamente a mi comparación con el texto anterior, no se ven en el caso presente (al menos no de manera tan marcada), el recelo y el prejuicio que sí se observaban en el texto anterior, sobre todo de parte de la “cultura local”.

Por otro lado, si mis sospechas son ciertas, quienes intentan integrarse aquí forman parte de lo que podríamos considerar “cultura estándar” (norteamericana), al menos en relación a la cultura del grupo minoritario de los navajos. Quizás por eso, incluso en “terreno ajeno”, se generan escenas en que aparentaría producirse una sutil dominación por parte de quienes sin ser miembros de la tribu ni de la celebración que tiene lugar en ella, representan la cultura estándar:

Other women I set to peeling onions and potatoes, and very handy they were at it too.

.....

After the meal was over, the women cleaned the soot from the tubs and boiler with sand, while I scalded the spoons and pans. They were willing enough to do it, though they would have gone away and left everything dirty, if I had not suggested the dishwashing. I thought it best they do some little thing for their meal.

Es como si, a pesar de hallarse inmersos temporalmente en otra cultura, el hecho de pertenecer a la “cultura estándar” concediera ciertos derechos implícitos de dominación, al

menos sutil, y obligara implícitamente al grupo minoritario a aceptar el status quo incluso en su propio territorio.

Ciertos factores contemplados desde el punto de vista de la “cultura estándar” (cuya mirada, por otra parte, es la que conduce al lector a introducirse en la cultura de los navajos), focalizan en lo que podrían considerarse aspectos negativos de la tribu: “What they did not eat at once they were afraid to put down because some one would steal it, so all the evening they strolled about with great raw beefsteaks in their hands”. (...) “There was a sort of appreciation in the Navajo, but it was the sort that wanted all they could get from any one who wasn't looking”.

La narradora pasa por alto el hecho de que, al menos en este último caso, tampoco su cultura queda excluida de esta conducta negativa.

Se observan (aunque no se comentan en el texto) otros factores que diferencian a ambos grupos, como la mención a vuelo de pájaro de la poligamia (“...the Little Bidoni and his three wives”).

De todos modos, también se consignan elementos positivos relacionados con la tribu (“They were a most fun-loving people”), y ciertos elementos parecen unir a ambos grupos (“and /they/ laughed at the same things we thought funny”), e incluso se ve un interés genuino por parte de la narradora de aprender cosas de los navajos (“Mrs. White Hat and Mrs. Japon began making bread and the efficient way they went about it was a lesson to me”).

La descripción de los festejos resulta, por su contenido, novedosa tanto para el lector como para la propia narradora al momento de presenciar tales festejos. El punto de vista de la “cultura estándar” guía al lector que desconociere las costumbres de los navajos para introducirse en ellas, al menos en lo que respecta a las celebraciones navideñas, y por tanto me resulta interesante esta cita del texto, que acaso resuma brevemente las impresiones de la narradora: “There was nothing cold or solemn about the gathering; every one was laughing and happy”.

Yanina

Ésta es una historia sobre un matrimonio que invita a muchos indios Navajos a pasar navidad con ellos. No se aclara bien de qué país o cultura son los personajes San Chee y Ken (el matrimonio).

Al parecer pasan una linda navidad, aunque el matrimonio parece estar cansado cuando los Navajos se van. No parece haber tensión entre las 2 culturas. Pero el “nosotros y ellos” está presente en varias ocasiones en el texto. Por ejemplo, en un momento la narradora dice que los Navajos también se ríen de las cosas que para ella son graciosas. O luego cree que los bailes que hicieron fueron divertidos para los indios y para ellos. No creo que haya mala intención en sus palabras, pero se muestra que hay diferencias entre ellos.

Hacia el final de la historia la narradora cuenta que se siente triste porque extraña su tierra natal o su hogar natal. Esto demuestra que, a pesar de tener una buena relación con los nativos de ese lugar, ella quisiera volver a sus raíces. Su marido, por el contrario, le dice que mientras estén juntos no importa dónde estén.

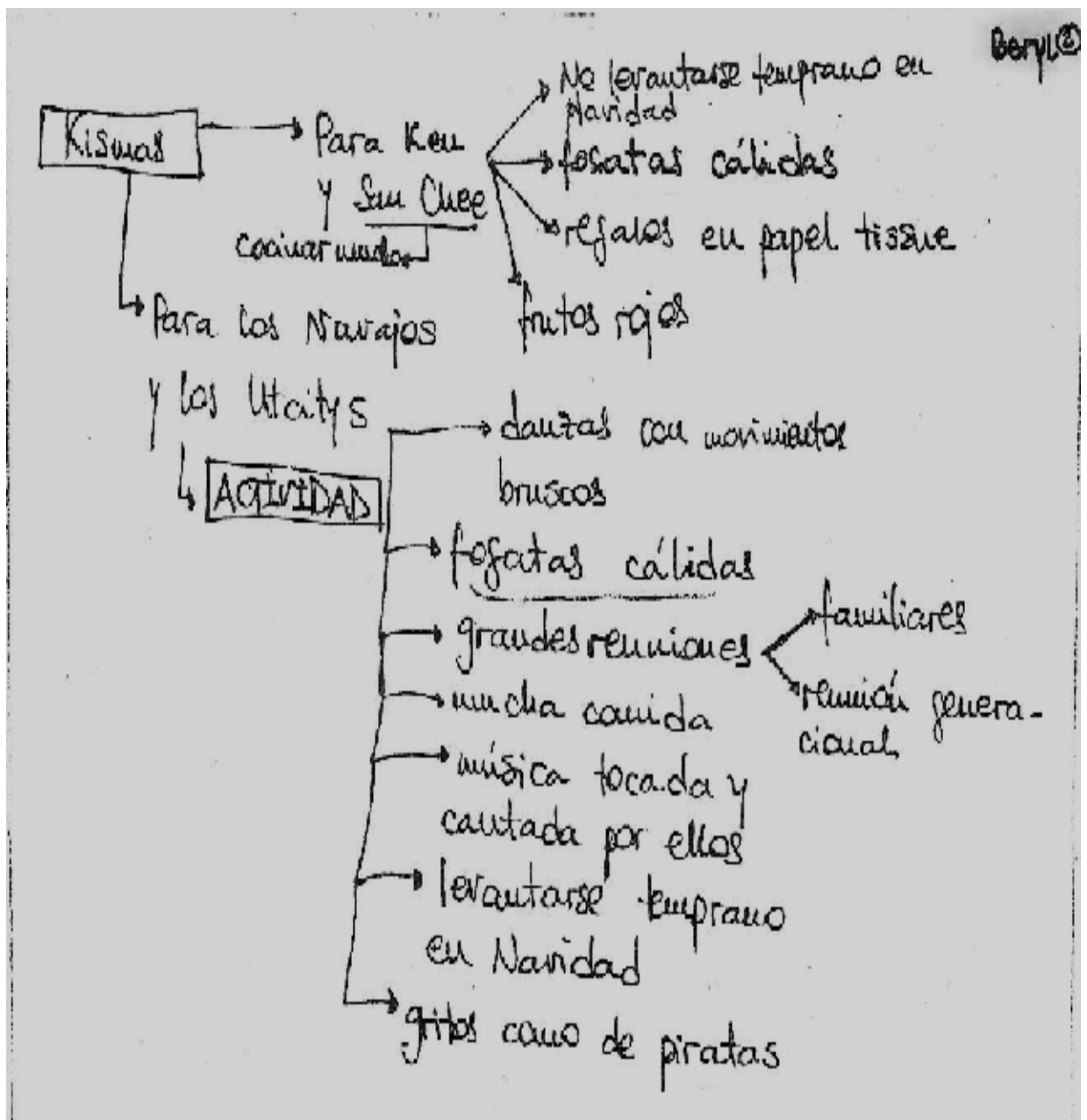
En esta historia dos culturas conviven por un día y luego se separan. No sabemos nada desde el punto de vista de los Navajos. Pero sí sabemos que la narradora no logra acomodarse o sentirse totalmente bien en el nuevo lugar (nuevo aunque ya hace un año que

viven ahí). Esto quizás muestra que es muy difícil la unión de diferentes culturas. Se puede comprender lo diferente, pero muy difícilmente asimilarse y formar parte de la otra cultura, es decir, volverse uno más de ellos.

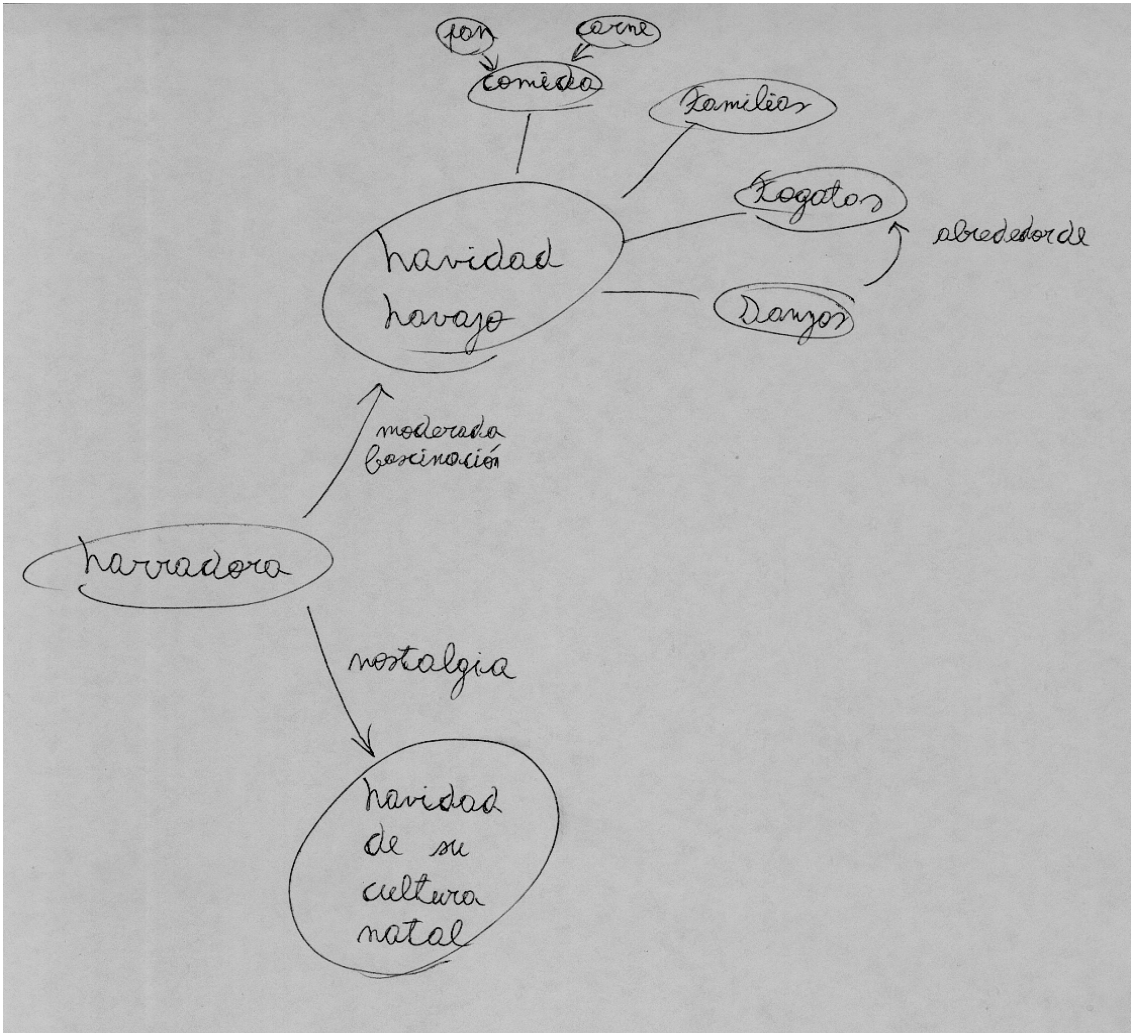
A pesar de esto, lo bueno es que pueden convivir en paz. Es bueno que haya diferencias y es mejor aún que se comprendan y puedan convivir en paz.

Representaciones visuales

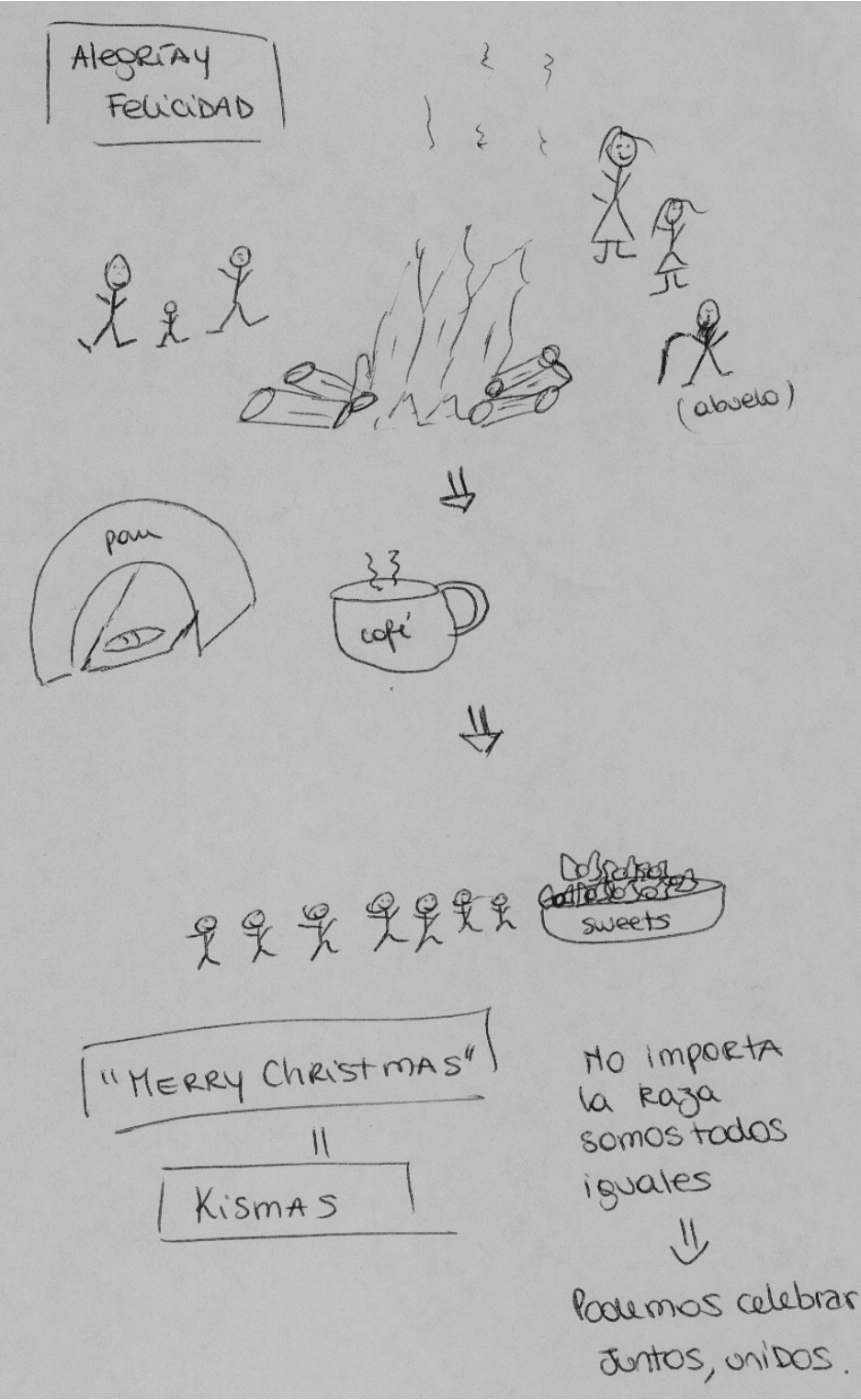
Beryl

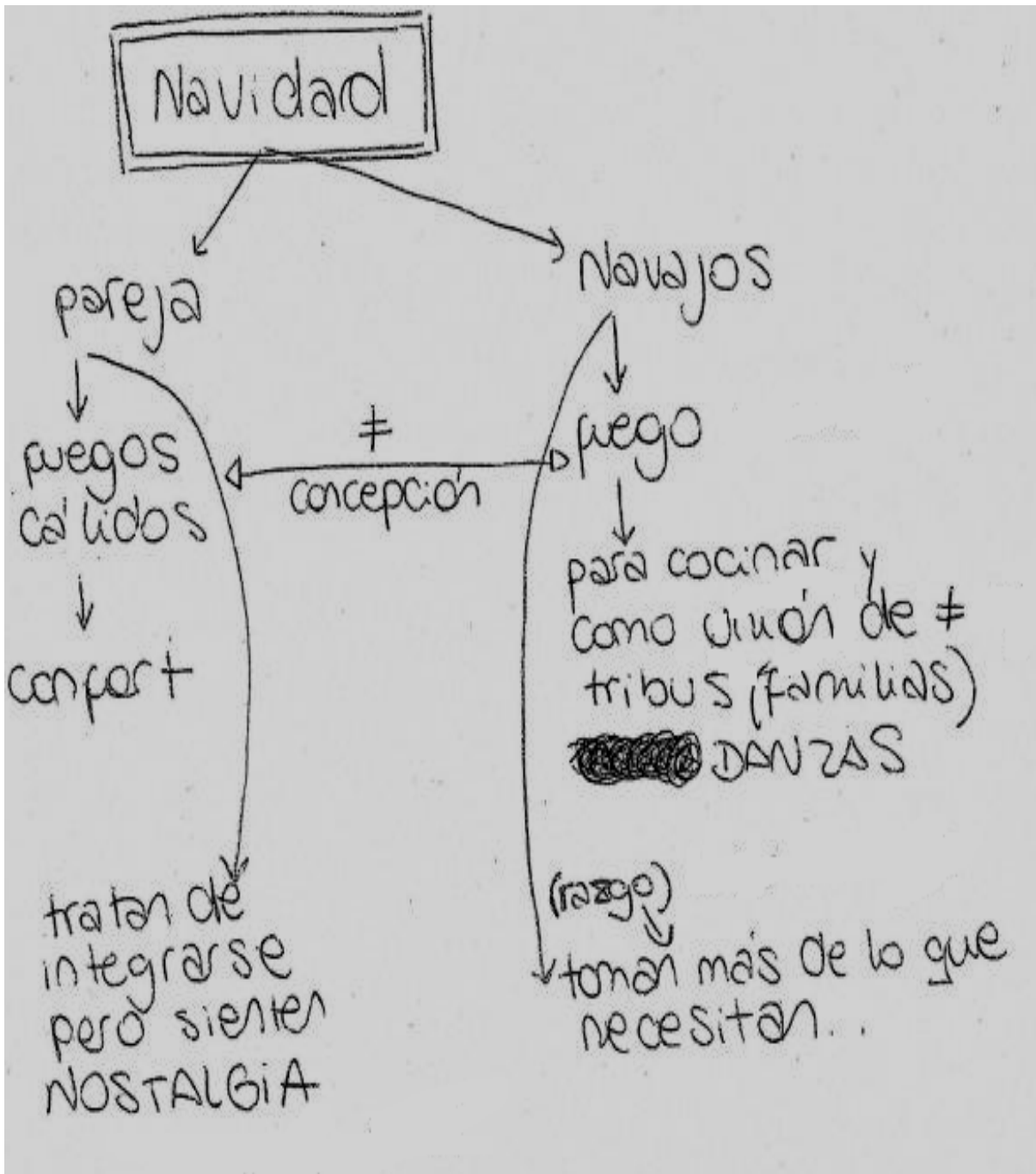


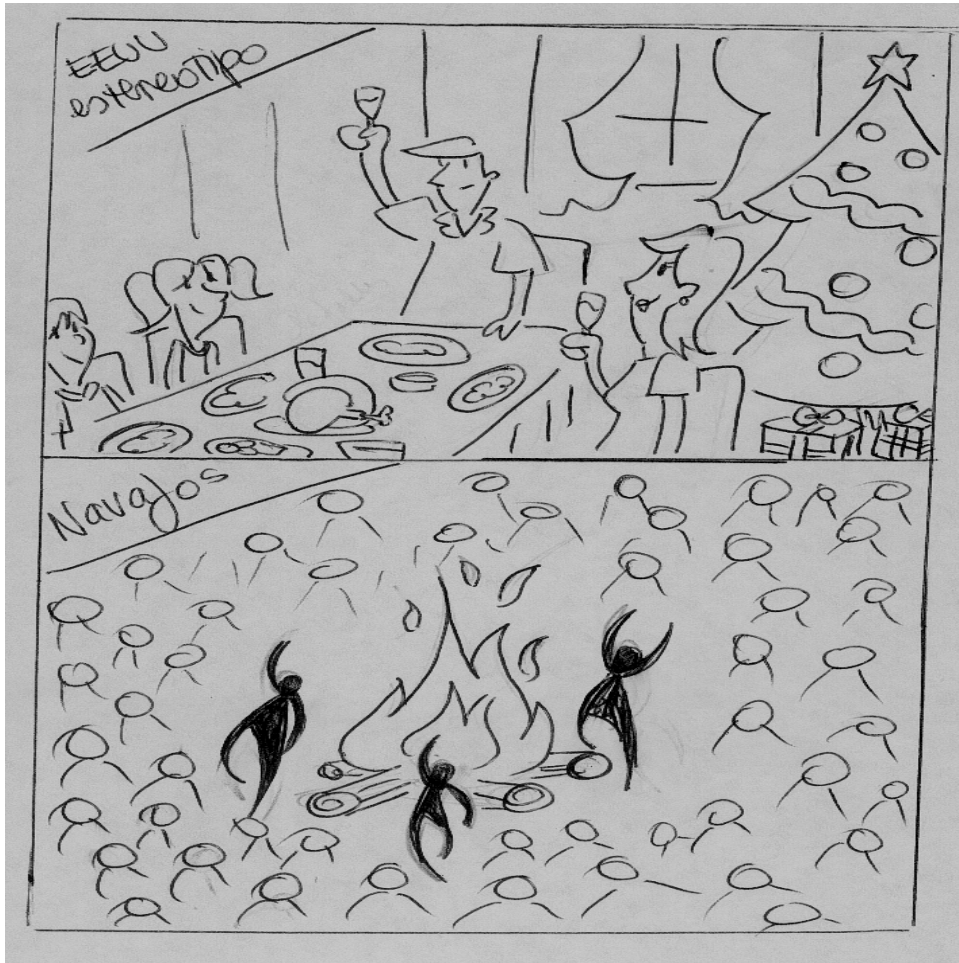
Enrique Alejandro



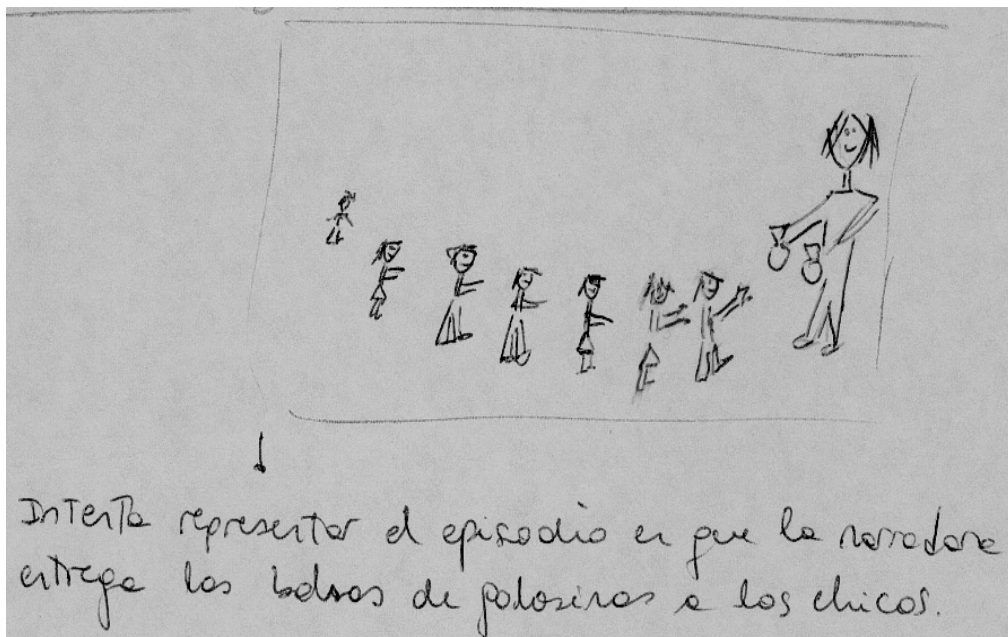






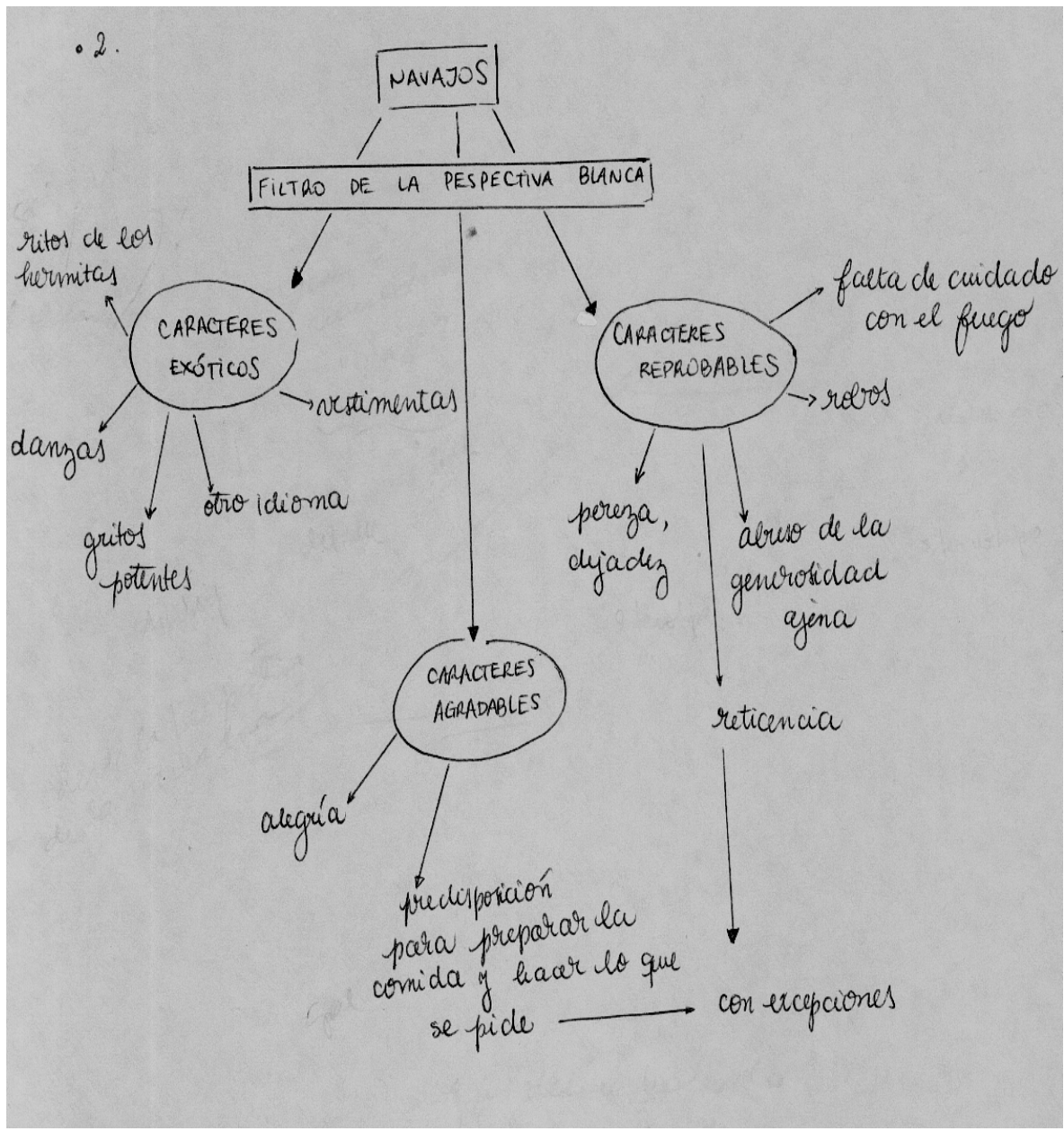


Tacuara



Tess

• 2.

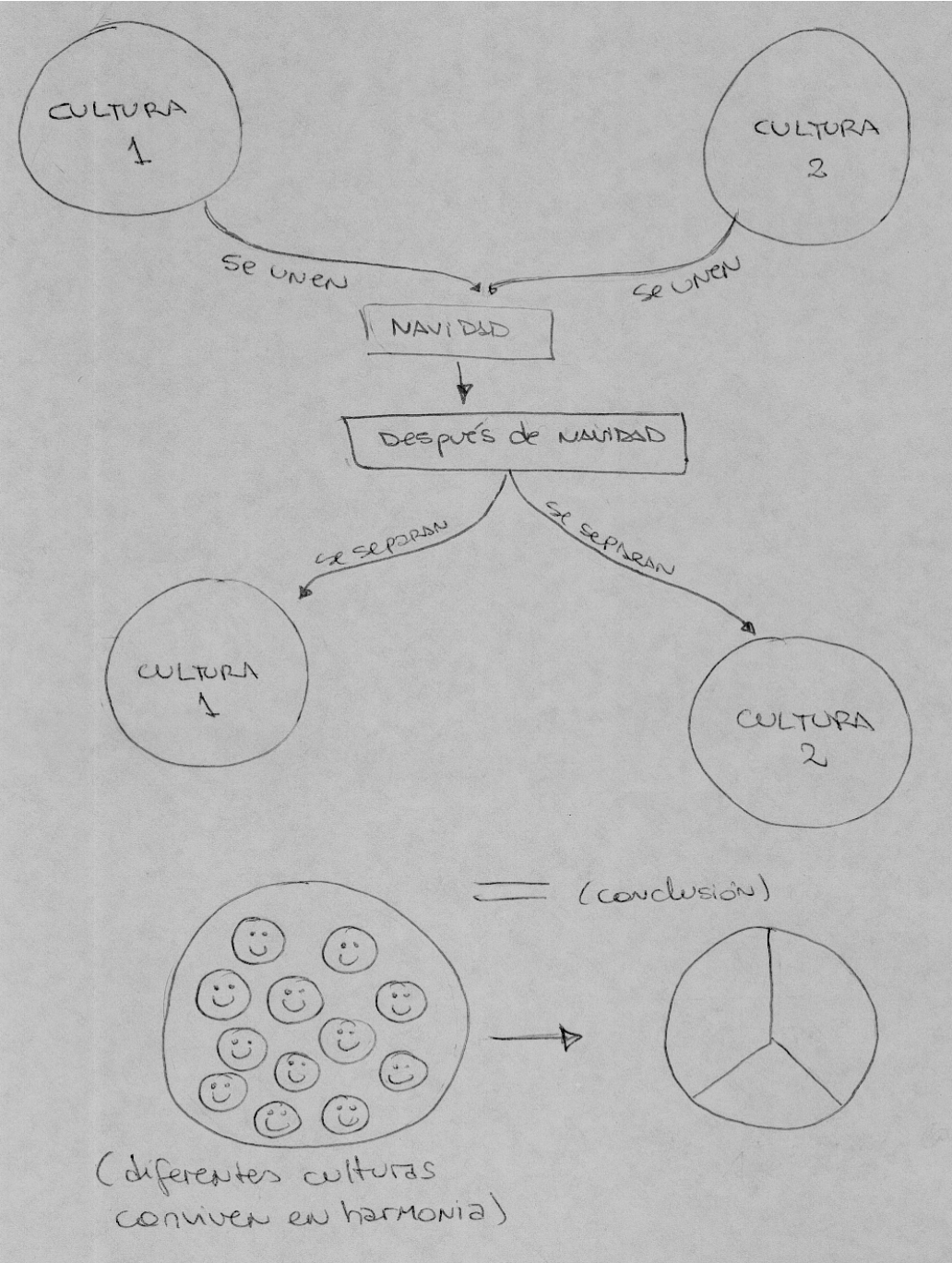


Victoria

1. Situación.- Descripción del escenario en que va a desarrollarse el relato, incluyendo un contraste con la situación típica de la cultura representada por la voz narradora (“Christmas to us meant warm fires, red berries, gifts in tissue paper”).
2. Introducción de la cultura navaja, nombres, vestimentas, comida y celebración de la cena de Nochebuena. Mención de fuegos artificiales como elemento común. Descripción de las danzas, pérdida del elemento ritual/ceremonial: ⁴“Now and then some of them danced a figure from a ceremonial dance but without the costumes and other accessories. (...) “The best dance of the lot was one performed by some of the older men. They had to dance and sing because the younger men knew neither the proper songs nor the dance”.
3. Medianoche.- Final de la fiesta, mención del perro y su aparente desasosiego: “Poor Betty! She didn't get much sleep that night and a hard day she had ahead of her, too. Wild reservation life was no joy to a blooded bulldog like Betty”. Aparente idea de que incluso los perros tienen ideas culturales que dificultan su adaptación a la vida en “wild reservations”.
4. Preparación de la comida.- Mujeres navajas y extranjeras trabajan juntas.
5. Reunión para comer. Comparación del navajo con un pirata, aunque la narradora nunca ha visto uno: ““I never had heard a pirate yell, but I was sure a Navajo must be as good a yell as a Comanche, and nothing else *could* make so much noise, unless it was a pirate”. Connotación de vida salvaje y latrocinio: “What they did not eat at once they were afraid to put down because some one would steal it”.
6. Episodio de los niños buscando las bolsas de dulce. Connotación negativa.
7. Intimidación entre la narradora y su grupo. Conclusiones: “But we agreed we had never seen such a Christmas and would not see another in a lifetime”. Regreso al marco de la “cultura estándar”, vuelta al idioma propio: “Among the last to go was Robert, who came to me and spoke in English, a thing he did not often do, as I had learned Navajo”. Vuelta a las costumbres “urbanas” de limpieza y pulcritud: “He locked the store, polished the lamp chimney which I had not had time to touch”. Contraste con texto anteriormente citado: “After the meal was over, the women cleaned the soot from the tubs and boiler with sand, while I scalded the spoons and pans. They were willing enough to do it, though they would have gone away and left everything dirty, if I had not suggested the dishwashing”.
8. Interés de la cita final. “What difference whether we worked here or there, so we worked together?” Acaso, sólo gesto de amor de la narradora hacia Ken. Otra posible implicancia: pero la narradora y Ken representan a la “cultura estándar”; la unión entre ambos podría significar posibilidad de resistencia a cualquier situación desfavorable, incluso si la tal situación consistiere en continuar el trabajo en la reserva aborigen.

Yanina

⁴ Los jóvenes no saben alguna danza que sí saben los ancianos, ¿pérdida de tradiciones propias? ¿Asimilación con la “cultura estándar” y consiguiente pérdida de identidad?



Entrevistas

Beryl

Melina: Estoy con Beryl y el texto de los navajos. (Pausa) Acá no entiendo qué ponés: "La diferencia entre los navajos y los".

Beryl: Ah, que... ¿Los Utcityts era?

M.: Sí. Bueno, y ¿qué es eso?

B.: Eh... me pareció que eran una comunidad diferente. O sea, en realidad me pareció... Pensé en dos... de dos lados, ¿no? Como que por ahí los navajos eran los más jóvenes y los Utcityts eran los más viejos porque precisamente hablaba de la danza y decía que sólo la podían hacer los mayores.

M.: Sí.

B.: Pero pensé que por ahí eran dos comunidades indígenas diferentes que... eran amigables entre sí, ¿no?

M.: Está bien. "Pero sé que puede deducirse algo aunque no sea lo correcto". No entiendo lo que me querés poner.

B.: Claro porque... eh... yo dije que no... no podía terminar de comprender la diferencia entre los navajos y los Utcityts, o sea... por qué unos son navajos y por qué los otros Utcityts, por eso te digo, o sea, lo que yo hice fue... sé que se puede deducir algo, o sea, y yo te planteo mis deducciones, que pueden ser que unos sean mayores y otros menores...

M.: Ah.

B.: O sea, como que sean los más antiguos y los otros los más jóvenes y por eso tienen diferencias, o que sean comunidades aparte.

M.: Entiendo. "Falta información para que la lectura"... "Falta información sobre aspectos socioculturales". ¿Qué tipo de información?

B.: Sí, me parece que en realidad, por ejemplo, yo lo que me planteaba son cosas como que por ejemplo, cuando habla de los gritos, que gritaban muy fuerte, ¿por qué? O... por qué las danzas sólo las pueden hacer... porque había ciertas danzas que sólo las podían hacer los Utcityts y no los navajos, ¿por qué sólo ellos las podían cantar?

M.: Entiendo.

B.: ¿Me entendés? Cuestionamientos como éste. O por ejemplo, por qué sentían... se ponía cierto énfasis en... que era muy lindo estar con los navajos pero que así y todo es como que ellos querían tomar siempre todo aunque no fuera de ellos, en cierta forma.

M.: Hm.

B.: Por qué esto, o sea, como que tiene que tener un trasfondo. Me parece que textos así que están claramente... Me parece que en las comunidades indígenas, siempre hay como una información previa que... bah, a mí me parece totalmente necesaria. Yo sé, Neuquén y los Mapuches... es una comunidad muy amplia y muy conocida. Entonces es como que siempre hay que tener una información previa como para llegar a actuar o a trabajar sobre un texto o para... o para poder incluso hablar con ellos, o sea, es como que me parece que para algunas cosas, ciertas prácticas son muy significantes.

M.: ¿Vos sabés de los Mapuches?

B.: No, no, poco y nada, pero...

M.: Sí.

B.: Más o menos sé que para ciertas cosas... o sea, para ciertas situaciones necesitás... tener como una información previa, ¿no? Y me parece que en realidad es para la mayoría de los textos, y lo más gracioso es que yo me acordaba de algo que vimos en Lengua 2 con *The Great Gatsby*.

M.: Hm.

B.: Yo hay cosas que terminé de entender del texto cuando después tuvimos la clase con esta chica, con Ana. Había cosas que no entendía, ciertas descripciones que no entendía, y con este texto... lo que me pasa es que cuando lo leí no me resultó complicado pero de todas formas encontraba cosas como que yo decía: "Bueno, ¿pero esto por qué es así? ¿Por qué es de esta forma?" Especialmente con lo de las danzas, y con lo de la diferencia entre los navajos y los Utcitys. Entonces me parecía que la información previa es necesaria como para que uno pueda llegar al texto más preparado, ¿no?

M.: Entiendo. En la respuesta textual, cuando decís "otras comunidades", supongo que serán las Utcitys una, ¿y alguna otra?

B.: En sí, me pareció que no pude terminar de determinar si la cultura de Ken y San Chee, si ellos eran en todo caso anglosajones, sé que hablaban inglés pero no sé si eran exactamente anglosajones. Entonces me parecía como que había un enfoque de tres tipos de culturas, ¿no? Un poco lo de los Utcitys, lo de los navajos y lo de esta gente que si bien se acomodaba, era acoplable, se ve mucho cómo la chica tiene... tiene una sensación de querer retornar en parte a lo que ella vivió antes, ¿no? Entonces me parece que sí puse "otras comunidades" refiriéndome a las tres, en sí.

M.: Habla en inglés y entonces qué... qué comunidad pensás vos?

B.: No, pensé que por ahí era... pensé que podían ser anglosajones, porque hablaban inglés, pero después dije: Bueno, hay muchos países que tienen como segunda lengua obligatoria el inglés, por ejemplo los países nórdicos, entonces dije: Bueno, pueden ser; pero también por otro lado pensé, bueno... San Chee, y dije: Bueno, pueden ser de algún país asiático... y después medité y dije: Pueden ser descendiente de inmigrantes y viven... no sé, si querés en Estados Unidos, me pareció, ¿no? Saqué muchas conjeturas, pero es que... me es natural hacer eso cuando leo.

M.: Está bien.

B.: Sí no, no... no me sirve.

M.: Estas conjeturas que me estás mencionando.

B.: Sí, yo necesito... es como que los interrogantes para mí tienen que estar... no es como que... te quedás con lo que leíste y nada más.

M.: Hm. (Pausa) "Las diferencias son de carácter secundario, puesto que se reflejan más claramente los conceptos de unión entre personas y de lo cultural o aprendizaje".

B.: Sí, porque yo esto lo apunté a lo que escribí antes de que me parece que las diferencias son secundarias en el sentido de que la narradora en un momento menciona esto que yo te dije antes, que por ahí es como que los navajos que mencionaba el episodio con las golosinas. Como que quieren tomar más de lo que deberían.

M.: Claro.

B.: Pero me pareció como que lo tomó como un punto un poco secundario, porque creo que el tema central era precisamente que, no como un choque de diferentes culturas, sino como un enfoque viendo culturas diferentes, cómo pueden unirse entre sí, interactuar y

relacionarse entre sí, y así aprender del otro, porque yo creo que es más que nada un texto de aprendizaje desde lo que ve la narradora, ¿no?

M.: Hm.

B.: O sea, porque se nota que es muy observadora y lo que ve en base a cómo se manejan los navajos y los Utcitys con ciertas cuestiones prácticas, ¿no?

M.: (Pausa) En la reformulación visual hacés un contraste entre ellos dos...

B.: ...y los otros.

M.: Y los otros. ¿Y por qué en común las fogatas cálidas?

B.: Bueno, porque ella al principio dice que ellos para Navidad estaban acostumbrados precisamente a las fogatas cálidas, a los regalos en.. en un papel específico y a los frutos rojos, y dice que los... los navajos compartían sólo las fogatas, dentro de eso, o sea, lo que tenían en común eran las fogatas. Por eso lo puse, no sólo como contraste sino como... Ése era el punto de conexión, ¿no? Pero lo puse como más que nada lo que era importante para Ken y San Chee dentro de lo que es la Navidad y lo que es importante para esas comunidades indígenas. Y ése era el punto donde ellos... como que había un encuentro; ¿no?, por ese lado.

M.: ¿Y relacionado con tus conjeturas previas? ¿Con cuál de todas las conjeturas previas se une más este hecho de las fogatas para Navidad?

B.: Bueno, ahí tuve otra conjetura nueva, que... ella al final del texto menciona que no sabía... bah, ella se preguntaba después para qué... seguir viviendo era lo mismo, seguir viviendo en la comunidad de los navajos o tener una granja si total de todas formas iba a estar junto con Ken, ¿no? Entonces me pregunté qué tipo de comunidad cultural es la de San Chee y la de Ken, y... no pude evitar compararlo con los otros textos, donde tenemos un texto de una pobreza no extrema pero de una pobreza... bastante carenciada, ¿no?, la situación. Tenemos un texto de la gente que tiene bastante dinero, que es pudiente, si se quiere, y tenemos un texto donde vemos cosas completamente diferentes, es como un (?), es como un medio, ¿no? Y me parece que evidentemente ellos también tienen prácticas específicas, porque... ellos están acostumbrados...

M.: ¿“Ellos” quiénes?

B.: Ken y San Chee, ¿no? Ellos están acostumbrados a los frutos rojos y a las fogatas. Mi Navidad no es de frutos rojos ni fogatas, ¿no?, y por lo que tengo entendido hasta ahora de lo que es la Navidad en Estados Unidos tampoco es ese estilo. ¿Entonces qué tipo de comunidad eran ellos? Ésas fueron otras de las cosas que me pregunté.

M.: Muy bien.

B.: Y lo de los gritos como de piratas, es porque en un momento decía que... ellos gritaban y parecía, se asimilaba con un grito de piratas pero que era mucho más fuerte.

M.: Sí. ¿Tiene alguna connotación eso?

B.: A mí me parece que debe tener alguna connotación, sé que hay comunidades como los gorneos por ejemplo que tienen un grito específico para cuando amanece, como si fuera para nosotros el canto del gallo, digamos.

M.: Claro.

B.: Es un grito específico para indicar que amaneció. Entonces me pareció que por ahí tenía que... debía tener algún contenido relacionado con la naturaleza, me pareció.

M.: Está bien. (Pausa) ¿Cuál es el significado de que se paseen con la carne abajo del brazo? ¿Tiene alguno? ¿O el problema... o... ¿Por qué no es uno y es dos?

B.: Porque... o sea... cuando releí el texto por segunda vez, como que es muy detallista el texto, entonces cuando lo releí por segunda vez es como que adquiero ciertos detalles que en la primera lectura no... no los consigo. Y por otro lado porque justamente, a mí me pareció comprensible pero como que no era totalmente relevante a la situación, ¿no? Pero lo terminé de comprender en la segunda... en la segunda lectura.

M.: El episodio del lavado de los platos, ¿te sugiere algo?

B.: Eh... A mí no... me sugirió algo desde el punto de vista de la organización, ¿no?, de... de la organización social para ciertas cuestiones de cada grupo, ¿no? Que para nosotros es común quizás almorzar, cenar o tomar cualquier bebida y no sé si instantáneamente pero lavar los platos, que quizás para ellos... no sé, había que esperar, no sé, a que llegue la lluvia y los lave solos, por decirte algo, o esperar días, no sé... Me pareció que tenía que ver con la cuestión de la organización social, por eso no me resultó tan importante, ¿no?

M.: Está bien. Y este hecho de la narradora, que es la que sugiere qué cocinar, o hacer las galletitas...

B.: Me pareció en realidad como que ella era una especie de coordinadora de toda la situación ahí, ¿no? Como que en realidad no es como que ellos estaban de visita, con el propósito específico de: "Bueno, vamos a pasar una Navidad diferente con los navajos", sino que como que ella era alguna especie de coordinadora de... como para armar el evento en sí, ¿no?, más como organizadora.

M.: ¿Y por qué ella iba a organizar una celebración que no le es propia?

B.: No, me parece que una celebración que es propia de otros, quizás... pero que además, o sea, como que... uno siempre busca un planeamiento para las cosas, ¿no? Es como que no es todo así, sale de la nada, bueno, hacemos esto y mañana hacemos lo otro.

M.: Pero quiero decir, ¿por qué no la planificaba un navajo? Si vos estás diciendo que ellos no eran... no son navajos...

B.: No sé, me parece que quizás como invitados... funcionaba su papel desde otro punto de vista, ¿no? Por eso te digo que me parece que la información previa es como necesaria para entender este tipo de cosas.

M.: Entiendo. (Pausa). ¿Por qué es esencial que los navajos son eficientes y... inteligentes o...

B.: Bueno, yo hay ciertas cuestiones que las marqué como esenciales porque es donde yo veo el contraste que la narradora hace con su propia cultura. Por ejemplo lo de los... lo de los platos, de que si era por los navajos, ellos los dejaban a que nadie los lave.

M.: Hm.

B.: Y en su momento, bueno, hace la comparación de que los navajos son tan eficientes como... o sea, la comparación a mí me pareció esencial como para ver el entrelíneas, ¿no?

M.: ¿Y cuál es el entrelíneas?

B.: El entrelíneas me parece que también de fondo es como marcar las diferencias culturales, las diferencias desde un punto de vista organizativo social que tienen las diferentes culturas, ¿no?, en este caso una cultura indígena con una cultura occidental quizás.

M.: ¿Por qué es auxiliar que comen y comen?

B.: No sé, a mí me pareció un detalle el hecho de que coman y coman. No encontré cuál era la relevancia en el texto de que comieran y comieran.

M.: Está bien.

B.: Había mucha comida, por supuesto, y además eran muchísimas personas.

M.: Claro.

B.: Entonces uno asume un montón de cosas pero no me pareció que eso fuera algo esencial del texto.

M.: ¿Y el saludo de Robert? ¿Por qué es importante?

B.: A mí me pareció importante porque, bueno, primero, es importante para la narradora, ella lo marca como un evento muy importante, como el punto cúlmine de la historia.

M.: ¿Por qué?

B.: Y es el punto cúlmine porque ella es como que cuando encuentra... o sea, cuando se encuentra en relación con el otro, en una relación directa con una sola persona, cuando ve que... uno de esta comunidad se acerca a ella exclusivamente a decirle "Feliz Navidad", es como que hay un individualismo, es tomar en cuenta a uno solo en particular, quizás con el "Feliz Navidad" que él le dijo incluso en inglés, como para adaptarse a la cultura de ella...

M.: Hm.

B.: ...implica un montón de cosas más, ¿no? O sea, el "Feliz Navidad" como "Gracias por todo lo que organizaste" o "Gracias por estar acá", pero por otro lado que lo dijera en inglés. Es decir, vos pasaste mi festividad a mi manera, yo me adapto en este momento a saludarte en tu idioma, a tu manera, ¿no? Desde ese punto de vista lo vi.

M.: ¿Hay algo en el texto que te indique que la... la visión de la narradora respecto de los indios puede ser... denigratoria, condescendiente, racista o algo por el estilo?

B.: No, lo que me pareció es que... hacía un contraste... de cierta forma no sé si exactamente objetivo porque la objetividad es subjetiva, pero me pareció como... un contraste pseudoobjetivo de las diferentes culturas y de cómo se organiza cada una, ¿no? O sea, son mínimos eventos como el hecho de... precisamente que creo que es uno de los más importantes, el hecho de que se laven o no se laven los platos como los diferentes modos de organización de las culturas, ¿no? Pero no, me pareció... yo lo vi como una cuestión un poco más objetiva, como: "A ver, bueno, nosotros somos así pero ellos son de esta otra forma". Pero sí me pareció un poco condescendiente cuando hace comparaciones como: "Ellos son tan eficientes como"... O sea, el "como" está implícito pero... la comparación es obvia, o sea... Ellos son muy inteligentes y son eficientes, tanto como podemos serlo nosotros. Es como una cuestión denigratoria, a mí me parece, ¿no?, ver que el otro, porque es de una comunidad indígena, es más eficiente o menos ingenioso que uno porque uno está en el mundo occidental.

M.: Y que por eso hay que mencionarlo, porque si no ¿para qué lo menciona?

B.: Claro, por eso, totalmente, por eso yo en su momento puse... ese punto, que es... el L, lo puse como esencial, es el entrelíneas que yo veo en el texto. En la superficie simplemente la comparación y la cuestión del aprendizaje a través de las diferentes culturas, ¿no? Como pueden congeniar entre sí. Pero me parece que el trasfondo también tiene que ver con esto, ¿no?

M.: Muy bien, gracias.

Enrique Alejandro

Melina: Pasamos al texto de los navajos...

Enrique Alejandro: Éste me... me fue un poco frustrante, porque a pesar de que es tan largo no tenía mucho que decir.

M.: No te pareció substancioso.

EA.: No...

M.: Ah. Comparado con el otro...

EA.: Exactamente.

M.: Es mucho más rico el otro.

EA.: Hm.

M.: En la respuesta textual... bueno, es muy interesante el uso que hacés de los adjetivos. Bueno, primero te pregunto... la mujer es extranjera. ¿Extranjera a qué, o desde el punto de vista de quién?

EA.: Ah, evidentemente a los indios, no es de ésas.

M.: ¿Ajena?

EA.: Sí.

M.: Ajena. Y usás muchos adjetivos que son interesantes, te voy a pedir que me expliques. ¿Por qué o en qué sentido es la fiesta "caótica"?

EA.: Durante todo el relato se tiene la... tuve la sensación de que estaban apurados, haciendo cosas de un lado a otro.

M.: Hm.

EA.: Que... venían los indios, agarraban las cosas, se iban a comer, se ponían a bailar, prendían fuegos por todas partes... que era bastante desordenado.

M.: Entiendo.

EA.: "Puramente alegre": Eso es...

M.: "Puramente". ¿Qué implica "puramente"? Implica algo "puramente".

EA.: Eh, sí, que yo debería dejar de usar un... vocabulario tan... florido.

M.: No, está muy bien.

EA.: ...cuando no llega... cuando no tiene ningún propósito. En lo que dicen que se...

M.: Estimo que tiene un propósito.

EA.: Sí, lo puse para... para... hacer contraste con esto. No hay ninguna ritualización, no hay ninguna formalidad, no hay ninguna parte de solemnidad, es simplemente una fiesta.

M.: Una fiesta. Hm. O sea que no tiene nada que ver con lo religioso.

EA.: No, no, precisamente.

M.: No pensaste en lo religioso.

EA.: Es simplemente alegría. No hay nada más.

M.: Está bien. (Pausa) "Se narra de forma anecdótica".

EA.: Sí, esto tiene... tiene que ver con esto, que es un... no es... no lo puedo llamar un... choque de culturas, porque... más bien porque la palabra "choque" es demasiado fuerte. Simplemente es un... lo cuenta como algo que pasó, no... no es demasiado calificativa durante la descripción. Narra los eventos, las cosas que pasan y... listo.

M.: Y listo.

EA.: No da demasiada opinión.

M.: Bueno, por eso entonces te lo... lo uno con lo otro, por eso ponés que es objetivo.

EA.: Precisamente. Simplemente narra lo que pasa.

M.: ¿Y por qué... por qué "bastante" objetivo? Ahí...

EA.: Precisamente no hay ninguna... no hay mucha calificación en la descripción, no... no dice "maravilloso", o... "desastroso"... Como dije, el caos lo tuve que inferir yo, no... en ningún momento dice que es desordenada la misma fiesta.

M.: Sí.

EA.: Todas las... las apreciaciones las... hay que inferirlas, ella simplemente se limita a narrar lo que está ocurriendo.

M.: ¿Entonces vos esperabas apreciaciones?

EA.: No, simplemente que, ¿no?, que ésa es la manera en la que... en la que narra.

M.: Está bien. ¿Qué te hace suponer a vos que este texto iba a ser sobre el choque de culturas?

EA.: Es una mujer extranjera en una fiesta... a la que no es... de una cultura a la que no pertenece. Por los elementos puestos ahí, esperaba... algo parecido.

M.: Entiendo. Y... ¿por qué decís vos que la celebración navideña es una festividad de los navajos?

EA.: ¿Por qué digo que es una festividad de los navajos?

M.: Sí. ¿Por qué... qué te hace suponer a vos que la Navidad es una celebración... o sea... típico de quién es la celebración de Navidad?

EA.: La Navidad...

M.: ¿De la narradora, de los indios, de quién?

EA.: Eh...

M.: Vos estás suponiendo acá que es de los indios y no la narradora, claramente lo ponés.

EA.: Sí, sí, esa fiesta... lo dice ella misma, que "nunca habíamos esperado que fuera algo así", y que "nunca íbamos a volver a ver algo parecido". Es la fiesta de los indios. A pesar de que no veo qué tanto tienen que ver con la Navidad.

M.: Entiendo. Eh... "Apacible fascinación".

EA.: Eh... otra vez con la falta de... de calificativos, lo dice en un momento que... o por lo menos describe... su... sentimiento, eso como que: "Nunca habíamos visto nada parecido, nunca... nunca volveríamos a ver nada parecido", lo que demuestra algún... grado de fascinación, pero por otra parte el mismo texto, como dije, es objetivo. En un... por una parte dice: "Nos sentimos muy... impresionados", pero por otra parte no muestra ninguna impresión.

M.: Entiendo. (Pausa) ¿Qué "dispara su nostalgia"?

EA.: Ah, es un comentario de uno de los... supongo que es uno de los indios, que... la saluda como alguien... de su propia cultura.

M.: ¿Y qué significación tiene eso? Sí, ése es el disparador, tenés razón. ¿Y qué significa? ¿Por qué dispara semejante nostalgia?

EA.: Eh... bueno, en el medio de una fiesta a la que no pertenece, repentinamente es tratada como si estuviera en la fiesta de su propia cultura. Por eso, repentinamente le hace recordar a su propia... a su propia tierra.

M.: Ahora... ¿Qué ahora? La Navidad no porque ya me dijiste que no celebra la mujer la Navidad, pero ¿qué ahora entonces? La nostalgia es la añoranza de algo...

EA.: Y sí... Eh... ¿Cómo que no... que no festeja la Navidad ella misma? ¿Yo dije algo parecido?

M.: Yo... creí entender que me dijiste que la Navidad es una celebración propia de los indios...

EA.: No, no, esta celebración...

M.: En particular.

EA.: ...es propia de los indios. Es la versión de la Navidad de los indios navajos.

M.: Está bien. La narradora celebra en su...

EA.: Evidentemente tiene una Navidad en su propia tierra. Por eso hace la comparación entre la Navidad de los navajos y la suya.

M.: Está bien.

EA.: Ella...

M.: Y entonces ¿qué añora?

EA.: Añora... directamente lo que añora es su propia Navidad. Indirectamente, probablemente sea la cultura entera.

M.: Eh... Navidad en su cultura, ¿cómo será? ¿Vos decís que no podés identificarla con... ninguna cultura en particular?

EA.: Suena vagamente occidental. Por lo que dice... la mención de las fogatas medio me confundió, no sé de dónde pueda ser. Pero suena... de la zona europea, americana o... lo que sea.

M.: Está bien. ¿Existe alguna evidencia de alguna mirada condescendiente, racista, negativa o inferior de la mujer hacia los indios?

EA.: "Heathens", cuando los llama "herejes". Eso también, otra cosa que me confundió.

M.: No lo pusiste a eso.

EA.: No lo puse porque me pareció contradictorio otra vez. Durante el texto no menciona ninguna... no hay ninguna otra mención despectiva de los indios. Todo el resto los trata como si fueran gente. Es más, dice que "aprendí esto, les mostré esto"... No hay ninguna otra mención despectiva. Quizás esto fue escrito en un contexto cultural en el que la religión era muchísimo más importante, los que no fueran cristianos eran herejes a pesar de que fueran perfectamente... normal. Esa contradicción me llevó a no... a no contarla porque... es tan raro que no...

M.: Sí. ¿O sea que sería una visión... una posible visión nuestra, desde el siglo XXI?

EA.: Sí, precisamente, como que no lo menciona de esa manera porque los desprecie, simplemente que los menciona... porque quien no es cristiano es un hereje, punto.

M.: Sí, entiendo. Y no sé si recordás que hay una pequeña narración del lavado de los platos, donde ellos... donde la narradora... sugiere el lavado de los platos.

EA.: Sí, ah...

M.: Eso... porque ellos no iban a hacer nada. ¿Eso te... te representó algo... te vino a la mente algo?

EA.: ¿Por qué los... ellas no iban a lavar los platos? No sé, puede haber varias razones... Eh... que esperen que alguien más los lave, que ellos no laven platos... no... no puedo entender bien cómo es la situación pero...

M.: Sí, no podés decir por qué es relevante o por qué está ahí mencionada.

EA.: Sí, por qué... No podría decir por qué los navajos no... no tienen la costumbre de lavar platos.

M.: Está bien. Y... hay otra... o varias cosas que... cuando menciona por ejemplo la comida, si va a alcanzar la comida, y que vamos a hacer las galletitas de esta manera o en el horno en vez de así... ¿Eso qué te... te sugiere algo? La narradora va haciendo sugerencias, o sea, que, "Bueno, así no va a alcanzar"...

EA.: Ella es la que se asegura de que llegue la... la comida para todos. Quizás en los navajos no está... está más... antes había una... una mención de que si dejaban los... la carne sin comerla alguien más se la iba a agarrar. Quizás en la Navidad de ellos usualmente no hay comida para todos y no alcanza, y al final se terminan todos peleando por la... por la comida.

M.: ¿En la Navidad de quién?

EA.: De los navajos.

M.: Sí.

EA.: Ella es la que se encarga de que sí, de que llegue la comida a todos, mientras se da cuenta de que ellos mismos no toman el cuidado.

M.: ¿Y entonces cómo explicás eso? Entonces ahí no te entiendo, porque si estás diciendo que estamos participando en una celebración de la Navidad de los navajos...

EA.: Eso es una... Ella se está metiendo en la fiesta de ellos.

M.: Ah.

EA.: Que al principio dice simplemente que iban a mirar, pero después ella está trabajando...

M.: ...participa...

EA.: ...con todos los demás...

M.: ¿Y entonces qué es ella? No es invitada.

EA.: No, es... participante, organizadora...

M.: Organizadora...

EA.: Sí... Ella... como dicen, ellos dan la... la madera para que hagan las fogatas, como que... están viendo la fiesta de ellos pero le meten el... la parte organizativa de la... de los occidentales, para asegurarse que todo está...

M.: ...que tiene que estar. Está bien. (Pausa) Y en el cuestionario, a ver si me podés decir... "Están vestidos con las mejores ropas, ¿cuál es la dificultad en eso?"

EA.: Eh... no me... me cuesta un poco imaginar cuáles son las ropas.

M.: Estaban descriptas ahí.

EA.: Sí, sí, pero no... Precisamente no.. no es algo que yo... considere como familiar. Precisamente no... no lo registro con facilidad.

M.: Está bien.

EA.: Tengo que ponerme a imaginar.

M.: Lo mismo...

EA.: "Piñon smoke from the Christmas fires". No estoy acostumbrado a fuegos en Navidad, precisamente. Por eso el olor al humo no... salvo de la pirotecnia. Eh... "Navajos as efficient and ingenious". No me parece nada raro que un pueblo pueda desarrollar eficiencia.

M.: Sí. Pero ¿por qué la narradora va a mencionar justamente eso? Porque justamente es el punto. Si menciona que son... que tienen inteligencia y que son eficientes....

EA.: Esperaría que no lo fueran.

M.: Claro. ¿Lo viste así? ¿Lo interpretaste en ese momento así?

EA.: No lo... no está tan marcado para mí. Lo menciona pero... está bien, son inteligentes en esto... listo, no hay razón por la que no lo fueran o por que no lo fueran en otra... en alguna otra cosa.

M.: Muy bien.

EA.: Ella... otra vez vuelvo al ejemplo de cuando dice que aprendió cómo hacer el pan más eficiente de ellos, y les enseñó a hacer otra cosa. No necesariamente van a ser todos buenos para una cosa o todos malos para otra. Eh... "¿Por qué navajos... se puede relacionar con nuestra celebración?"

M.: Lo de las ropas.

EA.: No me pareció demasiado importante... Es auxiliar, sirve para pintar el panorama pero... no me parece demasiado... relevante.

M.: Y ¿qué refleja el hecho de que se paseen con los bifés abajo del brazo?

EA.: Eh... volvemos a... si lo volviera a hacer ahora probablemente lo pondría como esencial porque... muestra esa parte... es un ejemplo de los problemas de organización que hay usualmente en las fiestas, que caminan con la comida porque no quieren que se las saquen, lo cual significa que usualmente no hay suficiente comida para todos. Probablemente me arrepentiría ahí.

M.: Bueno, está bien, yo lo marco como que te arrepentiste. Y... ¿y la relación entonces con que "comen y comen", que lo marcás como esencial?

EA.: Y eso... y, parece algo importante en las fiestas, que están comiendo todo el tiempo.

M.: Está bien. ¿Pero por el motivo que acabás de decir?

EA.: Es algo característico de las fiestas y sí, también, que tiene que ver con esto. (Pausa) "Robert's greeting". Ah, esto es importante porque es precisamente lo que... lo que hace que ella... le dé el ataque de nostalgia, y por el contraste, es un... es una forma de saludar que pertenece a otra cultura.

M.: Hm.

Lula

Melina.: Estoy con Lula y el texto de los navajos. (Pausa) En el log de reflexión te pregunto, vos ponés que "el festejo navideño difiere tanto del que conozco o los que conozco".

Lula: Porque los que yo conozco son básicamente el nuestro, y tengo idea de lo que festejan por ahí algunas en Europa o en Estados Unidos por las películas que veo...

M.: Hm.

L.: Son bastante parecidos más allá de la diferencia que exista, y por ahí... como... cómo se toman el tema... bueno, los regalos, o la cena o eso, pero en sí el clima es más o menos parecido. Y en este texto es algo totalmente diferente porque ellos, es la comunidad entera que se junta, si bien en diferentes... así como grupitos, pero se junta la comunidad entera en el mismo lugar, y no es una... es decir, bueno, se juntan en una casa o en una choza...

M.: Sí.

L.: No sé... una familia y se hacen regalos... no regalos así, comprados en una tienda, pero regalos... cosas que les pueden servir a ellos, sino que se juntan así... festejan de esa manera, y no es común, acá no... no se festeja así.

M.: Hm. Y entonces la Navidad es una celebración de los indios.

L.: Y, me da a entender que sí.

M.: (Pausa) Vos ponés que "ella es... A ver si... ¿vos sos la que me pone de la cultura que es la narradora? (Pausa) No, me confundí. Vos ponés que ellos están ahí para vender, que tienen una tienda, que venden comida o proveen. Supongo que venden... ¿Quisiste poner que venden? Porque vos usás una palabra que no... no ponés "venden", ponés "proveen"..

L.: Claro, porque no entiendo muy bien qué están... qué están haciendo ellos ahí, pero en un momento mencionan una reserva.

M.: Hm.

L.: Entonces yo me lo tomé como que es... una especie de... ¿viste como ponen las selvas, así... selva en galería? Que los protegen o... como los parques nacionales, entonces yo me lo tomé como que eso es un área que está protegida de alguna manera por el gobierno, para que no los... para que ellos puedan seguir viviendo ahí, pero que esto es como una tienda... que tienen para... eh... qué sé yo, por ahí ellos... como tienen un determinado... margen, digo, donde se pueden mover si eso es una reserva, no tienen lugar donde ir a cazar o a pescar o juntar comida...

M.: ¿Quiénes?

L.: Los indios.

M.: Los indios.

L.: Los indígenas, eh... entonces ellos ponen ahí una tienda donde...

M.: ...para abastecerse.

L.: ...para abastecerlos a ellos.

M.: O sea, el gobierno.

L.: Claro.

M.: Algo así.

L.: Claro. Y ella es de una manera voluntaria porque no cualquiera va a trabajar ahí, pero recibe un sueldo, por eso era algo...

M.: Entiendo. "Es trabajo humanitario y agotador", ponés.

L.: Sí, porque ella menciona que ese... eso... por lo menos en el día del festejo trabajó muchísimo y terminó muy cansada, porque tenía mucha gente que tenía que atender.

M.: Hm. ¿Y a qué cultura pertenece ella?

L.: Y, yo... no sé... yo puse que era por ahí... estadounidense o inglesa, sí.

M.: Ah, sí. ¿Qué te hace suponer?

L.: Y porque por ahí menciona, dice: "Me habló en inglés", no sé, puede ser de otro lugar de Europa o... quizás de... Sudáfrica...

M.: Está bien. "La comida escasea", ponés vos, "entre los indios". ¿Por qué escasea, suponés, por eso que decís antes?

L.: Por eso de... sí, que están adentro de la reserva y...

M.: ¿Y por qué no van a tener acceso a los lugares de... si están justamente en una reserva natural, por qué no van a tener acceso a cazar, porque quién les va a prohibir cazar? No entiendo bien lo que me decís.

L.: Claro, porque en...

M.: Entiendo, sí, pero ¿por qué si están en una reserva natural...

L.: Porque una reserva natural es... por lo... o sea, una reserva natural está hecha para preservar todas las especies que están ahí, y en este caso el hábitat de esta gente, pero si ellos se ponen a matar los animales y...

M.: Está bien, porque está prohibido cazar, entonces...

L.: Claro.

M.: Entiendo.

L.: Entonces ellos buscan la manera de... Pero aun así... bueno, siempre... qué sé yo, los subsidia el gobierno por ahí...

M.: Hm. (Pausa) Y ¿cómo concuerda el que... Chee es...

L.: Ella, pero yo pensé que en una de éstas puede ser el nombre que se le... que le dan ahí, que los indígenas le pusieron a ella.

M.: Ah, justamente te iba a preguntar cómo era congruente con decir que ella era norteamericana...

L.: Sí, yo pensé... es decir, puse el nombre de ella porque es el único que aparece, pero... me parece, pero... me parecía que es un nombre que... le han puesto los indios navajos a ella.

M.: Está bien. ¿Y qué dispara la nostalgia de ella hacia el final? Vos la mencionás, vos ponés "nostalgia por la fecha", ¿por la Navidad?

L.: Claro, porque ella... es decir, ahí te dice que el único... nunca más voy a ver una Navidad de éstas, o es algo único... entonces es como que ella está... no es que está triste de estar ahí o... pero... ese festejo, que es muy importante en la cultura en la que ella está, le hace acordarse de los festejos que ella pasó con su familia, con sus amigos en su cultura. Por eso.

M.: ¿Y qué dispara esa nostalgia?

L.: ¿Cómo, qué dispara? No te entiendo.

M.: ¿Qué genera, o... no, cómo se origina la nostalgia? Ella la siente en un momento, no en toda la celebración.

L.: Sí, cuando se van todos y... queda sola...

M.: Hm. (Pausa) ¿Cuáles son...? Decime cuáles son los problemas con... con los fuegos.

L.: Eh... no... no sé qué significa "piñón" o "piñon" smoke...

M.: ¿Y por qué es relevante saber qué es "piñon"? ¿No te satisface saber que es "smoke"?

L.: Sí, pero... Ah, bueno, sí, por ahí... Yo porque como no lo había entendido lo marqué como...

M.: ...como algo problemático [en la grilla de comprensibilidad].

L.: Sí, lo tomé como algo... no problemático para entender el texto sino problemático por el tema de que no sé qué es "piñon", por ahí es algo que ellos... algo particular que puede... no sé si significar algo para ellos... porque como no sé bien qué es...

M.: Y ¿los early rising habits?

L.: No es común que la gente se levante... no sé, yo nunca me levanté temprano en Navidad y no conozco a nadie que se levante temprano en Navidad. Sí, bueno, por ahí en Estados Unidos, que se acuestan más temprano para levantarse y abrir los regalos, pero tampoco es... tan temprano...

M.: ...tan temprano como para que lo mencione.

L.: Claro.

M.: ¿Y esto de que los navajos son eficientes y "ingenious"?

L.: ¿Qué?

M.: No sé cuál es el problema que tenés ahí, o por qué lo pusiste como 2 [opción 2 en la grilla de comprensibilidad].

L.: 2 es... "moderadamente comprensible". Ah, no...

M.: Por nada en particular.

L.: Capaz que me equivoqué, sí, capaz que me equivoqué. Porque no, porque es... es común que ellos... que las tribus sean ingeniosas porque hay cosas que yo he visto o escuchado que ellos hacen y que yo creo que... cómo se las ingenian ellos para... vivir y sobrevivir en un ambiente que... no tienen por ahí instrumentos que tenemos nosotros para algunas cosas y ellos siempre se las ingenian para... para todo.

M.: ...para hacerlo.

L.: Sí.

M.: Y después ponés episodios particulares como el del lavado de los platos, de la preparación del pan, la preparación del guiso... como "con cierta dificultad".

L.: Sí, porque no... no entendía cómo... es decir, ella explicaba todo el proceso y yo no me podía imaginar lo que estaba haciendo.

M.: Claro. Ése es el problema.

L.: Claro.

M.: Y ¿algo para decir del episodio del lavado de los platos? ¿Qué, representa algo o no?

L.: Supongo que representa algo pero no... porque ella dice que la ayudaron, no tuvieron problema en ayudarla pero que no lo iban a hacer si ella no se los pedía.

M.: Hm.

L.: Entonces... No sé... a qué se debió ese comentario así, porque a mí no se me ocurriría pensar que estos indígenas fueran gente perezosa.

M.: No se te ocurriría...

L.: No.

M.: ¿Pero a la narradora sí? No entiendo. ¿A la narradora sí?

L.: No, no, pero... no... yo supongo que lo habrá mencionado como algo... es decir, ellos por ahí pensaron que... los estaban agasajando, como que si eran invitados, entonces no tenían que lavar pero...

M.: Puede ser, ¿por qué no?

L.: Y que ella les haya pedido que la ayuden también porque era muchísimo lo que tenía que lavar.

M.: Bueno, por otra parte vos decís que la... o sea, ¿por qué van a ser invitados a una celebración que ellos...

L.: ...que es de ellos...

M.: ...que es... sí, hay una contradicción, ¿no?

L.: Sí.

M.: Y...

L.: Es complicado porque... en primer lugar no estoy muy segura de por... de cómo es la cuestión. O sea, evidentemente es una reserva... lo que yo imaginé es eso, una reserva con un subsidio del gobierno, en el sentido... ellos se ocupan de proveerle de lo que ellos necesitan para celebrar su fiesta. Pero eso es típico de ellos, como que ellos se ocupan de que eso pueda llevarse a cabo... Pero por ahí ellos se lo toman como que los están agasajando porque siempre... están acostumbrados, o por lo menos históricamente han estado acostumbrados a hacerse todo ellos y a conseguirse siempre sus cosas, entonces es una situación... diferente.

M.: Sí. (Pausa) ¿Por qué es esencial lo de las ropas, y lo de que son 200?

L.: Ah... esencial porque... te está... para mí te está... mostrando que... o sea, eso es algo que tienen parecido a lo que hacemos nosotros porque está bien, no se visten de la misma manera, y no consideran la mejor ropa lo mismo que nosotros consideramos la mejor ropa, pero consideran que esa celebración merece...

M.: ...la mejor ropa.

L.: ...ponerse la mejor ropa.

M.: (Pausa) ¿Por qué es esencial que ellos se paseen con la comida abajo del brazo?

L.: Por lo que dije de que por ahí la comida escasea, entonces... les daban y ellos para que nadie se los robe andaban con la comida abajo del brazo.

M.: (Pausa) Todos estos... la descripción de los eventos en particular la pusiste como auxiliar.

L.: Como auxiliares de... para... sí, porque me parece que... o sea, cómo preparar el pan y... yo no me lo tomé como que era un ritual para ellos, es decir, simplemente es... una descripción de cómo hacen la comida en la Navidad, por eso es.

M.: Está bien. Y mucha importancia de nuevo a la comida por... por el mismo motivo que decís antes...

L.: Claro.

M.: ...que la comida escaseaba.

L.: Que la comida escaseaba. Y que como es una celebración...

M.: ¿Y existe alguna... o sea, la visión de la narradora puede ser peyorativa o racista, condescendiente...

L.: No, no, simplemente... ¿Picture se dice?

M.: Un retrato.

L.: Sí, hacer un retrato típico de una Navidad de...

M.: ...de otro lado.

L.: De otro lado.

M.: Bueno, gracias.

Luz

Melina: Bueno, estoy con Luz y el texto de los navajos. Te pregunto... (Pausa) Ah, esto de "flounces", debe ser, decís, un adorno.

Luz: Sí, o una parte del vestido, una tela del vestido...

M.: Ah, sí, sí.

L.: No sé a qué hace referencia, o sea, no sé el significado, en general de las tres palabras, puse lo mismo, que no sabía el significado.

M.: ¿Por qué ponés... o decís que la fogata es un ritual?

L.: Creo que es como parte de lo que están... del festejo,... en su festejo navideño es bastante importante y es como... no sé, como ritual, o sea ritual, por ejemplo como en el otro texto había sido el hecho de la comida, en este caso era la fogata y todo.... o sea, todo el acompañamiento de la comida, el baile...

M.: Hm.

L.: Creo que es de bastante importancia en este texto.

M.: Sí.

L.: Y justamente, bueno... se ve algo que era... yo al leer este texto, no lo había leído nunca y no tenía idea de lo que era la cultura esa y qué hacían en Navidad, y supuse que... que acá lo recalca bien, que las personas mayores era como que cedían su conocimiento a los que venían... o sea que se enseñaban las tradiciones de su cultura.

M.: De su cultura. (Pausa) Bueno, acá te preguntaba lo mismo, ¿por qué estos son rituales? Vos ponés que hacer el pan, hacer el café parecen ser rituales. Me llama la atención la palabra "ritual".

L.: Sí...

M.: Porque ¿ritual no está asociado a lo religioso? ¿Es religioso esto, o por qué ponés "ritual"?

L.: Sí, creo que... la... sí, puede ser que esté asociado a algo religioso pero... yo creo que el pan en... o por lo que tengo entendido es como que es... no sé... en nuestro caso, en los que somos católicos es el pan y el vino, como que a su vez... va más allá de lo que es la comida, o sea que es eso que une, que es lo que pongo acá. El tema de por ejemplo trabajar todos juntos, no sé hasta lo del lavado de la vajilla, era como trabajar todos juntos para... que haya esa unión, y tenían su parte las mujeres, hacían una actividad y los hombres otra.

M.: Hm. Sí, entiendo. Y después ponés: "La hindú les regala caramelos, y describe la alegría y desesperación por parte de los indígenas sobre lo desconocido". ¿Por qué "desesperación"?

L.: Bueno, en lo... lo de la fila, o sea, creo que tiene algo para leer entre líneas, ¿no? El hecho de decir, estaban... por comer algo que era extraño, o sea, desesperación a lo que es extraño a su cultura.

M.: Hm.

L.: Por ahí... no sé, en la... lo que era en la fila ésa por ahí volvían a ser los nenes, las madres los mandaban a que vuelvan a pedir caramelos, pero es como que tiene un doble sentido, es decir: "Bueno, quiero más de lo que no es nuestro", vendría a ser, o ser, "quiero más de la otra cultura".

M.: ¿Y cuál es esta otra cultura? ¿Quién organiza esto de los caramelos?

L.: La chica... hindú, yo entendí que era una chica... sí, hindú.

M.: ¿Hindú... en contraposición al navajo? No te entiendo ahí.

L.: Sí....

M.: Porque vos estás diciendo que organiza ella y que para los navajos es desconocido, pero a su vez ponés que ella es hindú. ¿Hindú de indígena?

L.: No, hindú de... Ah, yo puse hindú.

M.: No sé, te estoy preguntando...

L.: No, no, quise poner...

M.: ¿Indígena?

L.: No, no, quise poner... acá estaba la palabra... (Pausa) "An Indian".

M.: "An Indian". OK. Bueno, o sea, los navajos son "indios", son "Indians".

L.: Ah, está bien. Para mí era distinto.

M.: Ella es distinta.

L.: Sí, es como que... no sé... no es aborigen ella, o sea, no es indígena, para mí ella era... no sé, por ejemplo de los Estados Unidos, una persona... común y... que va a explorar su... y a compartir su... la cultura de los indígenas.

M.: Está bien. Entonces no entiendo por qué ponés "Indian". O pusiste "hindú" pero es lo mismo. ¿Por qué ponés, o por qué decís que es "Indian"? Acabás de contradecirte. ¿Te das cuenta?

L.: Sí, sí. Sí, no... La idea es que es ajena a... a esta cultura.

M.: Hm.

L.: No sé de qué... o sea, no sé si es... a qué cultura hace referencia.

M.: Está bien. Bueno, pero ¿y por qué entonces, qué te hizo poner acá que es "hindú"? Porque que es hindú los asemejás, o lo alineás con los navajos. ¿O fue un error? Puede ser un error, tranquilamente.

L.: Sí, sí, no... Quise poner como que eran dos cosas distintas.

M.: Perfecto. Bueno. Los indígenas por un lado y bueno, y ella explorando... ¿Y qué es lo desconocido acá? ¿Qué es lo desconocido en eso de formar la fila para los caramelos?

L.: Y, que es...

M.: ¿O lo desconocido en general?

L.: Sí... no, en realidad... o sea... lo que es específico es que... en una parte como que lo dice, que es todo bien natural, bien propio de ellos... Como que ellos elaboran todo, y esto es medio... los caramelos es algo conocido artificialmente, entonces es... eso a lo nuevo, al mundo nuevo, es como que va más allá en ese sentido. Una... como que se abren puertas a eso nuevo que viene de... como de la civilización que... sí, de... de lo que es la ciudad a lo que es... lo que ellos viven que es todo naturaleza.

M.: Hm.

L.: Es como una conexión, no sé.

M.: Acá "El abuelo" hace referencia, estimo, a lo que dijiste antes, que los mayores transmiten la cultura a los más chicos.

L.: Sí.

M.: Bueno. Veo que los fuegos, tan grandes, representan la importancia que vos decís que tienen las fogatas o el fuego en...

L.: Sí, para su cultura. Lo que... bueno, yo no.. lo que puse era... ese fuego especial, que ellos lo llaman de un nombre, creo que para ellos... una de las preguntas era si era importante a nivel cultural. Creo que sí, o... todas las palabras que te puse, las considero importante pero... si bien desconozco a qué hacen particularmente, se pueden sacar por contexto, pero creo que son importantes para... para ellos mismos.

M.: Hm.

L.: Es como decir acá, el asado, o sea... sí entendemos... por ahí otra cultura entiende que es una comida, pero para nosotros es una palabra...

M.: Entiendo.

L.: Hay algo detrás.

M.: Perfecto. (Pausa) "No importa la raza, somos todos iguales". Y yo te pregunto, ¿somos todos iguales? Según el texto, ¿somos todos iguales?

L.: (Pausa) Yo... entendí que sí, pero no estoy segura.

M.: Según lo que vos...

L.: Es que no estoy segura, porque la última oración... eh... la última parte se me complicó bastante lo que por ahí... Es a partir de esta parte, de... de que le llega el sobre, y es parte como que yo ahí me perdí un poco, y... y acá queda una pregunta abierta, ¿trabajamos juntos? Entonces es como que lo entendí... como que sí, que podemos trabajar todos juntos.

Por eso puse que... éramos todos iguales, que no importa la raza, el color, que somos todos iguales. Pero no sé, dudé en esa parte.

M.: Está bien.

L. No sé si apuntaba a eso.

M.: (Pausa) ¿Y el paisaje desértico? No te habías dado cuenta... O... o no es que... no lo percibiste, no es que tuvo dificultades...

L.: No lo percibí.

M.: Está bien. ¿Y por qué la cierta complejidad de que se paseaban con los bifés abajo del brazo?

L.: (Pausa) Porque...

M.: Podés no saber...

L.: Porque... "Stroll with" no...

M.: Es una dificultad del vocabulario.

L.: Claro, sí, no... no supe. Entendía que estaban... que sí se paseaban con carne pero... no... como que lo entendí como que lo llevaban en el palito... no sé, capaz que...

M.: Listo para comer.

L.: Claro.

M.: (Pausa) Del episodio del lavado de los platos, ¿te acordás algo?

L.: Lo interpreté también con el episodio de lo que era hacer el pan o lo que fue hacer el café, como... que todos... hacían parte del trabajo, pero... a su vez me quedó algo ahí en el tintero como que... tenía algo... para mí había una enseñanza ahí que no la... no la pude captar, me parece.

M.: ¿Por qué, y por qué tenés esa percepción?

L.: Y, porque... para mí que si... o sea, está acá como duda es que por ahí se... y lo nombra, y le da tanta importancia, lo desarrolla... da tantos detalles del proceso, creo que es importante y...

M.: En realidad da... da detalles de todos y cada uno de los ítems que hay acá.

L.: Claro, sí, por eso, pero por ejemplo...

M.: ¿De todos pensás lo mismo entonces?

L.: Y, de lo que es hacer el pan y hacer el café yo creo que le da la misma importancia, y ahí hubo algo de ahí que no capté... o sea, lo que capté de los tres era que para unión y para trabajar todos juntos, pero más de eso no...

M.: Está bien. (Pausa) ¿Y el saludo de Robert al final? Ah, no te lo acordás, ponés. (Pausa) ¿Por qué es esencial que los navajos se visten con las mejores ropas? ¿Qué... a qué se asocia eso?

L.: Y, se asocia bastante con lo que es nuestra Navidad también, que está... tenemos... y a su vez lo que es su... la fogata, es como que... es... es su ritual, o lo que ellos hacen como nosotros nos vestimos, preparamos la... la mesa, si bien por ahí no utilizan la mesa, utilizan ese fuego y comparten... y es como que la forma de expresarse... como que estar de fiesta para... es una celebración importante.

M.: Claro. (Pausa) ¿Y lo mismo esto de que están presentes 200 navajos?

L.: Sí, eso... yo lo... lo había... también... las preguntas previas, yo había puesto que... o sea... debo haber leído algo, conocimientos previos, de que ellos comparten, festejan todos juntos. Por ahí nosotros tendemos a festejar con la familia, los más cercanos, amigos o...

por ahí dos familias unidas... depende. Pero es como que ellos como comunidad festejan. Por eso... me parecía importante...

M.: Sí.

L.: Que hay más... o sea, hay más unión y justamente se da que... esta persona está... la integran... fue distinta, distinto de la integración que hicieron con... en el texto previo del hindú a... a esa integración que es... como una familia muy grande, y bueno, y puede entrar, según lo que entendí yo, y tiene participación también.

M.: Hm.

L.: Acá yo pongo que...

M.: Acá supongo que ésta me la pusiste como auxiliar, la de "wrestling and racing", porque no te la acordabas.

L.: Sí.

M.: Bueno. Y veo que le asignás mucha importancia, como me dijiste recién, a cada episodio en particular. Lo pusiste como esencial, ¿verdad?

L.: Sí, sí a pesar de que algunos no llegué...

M.: ...a comprender...

L.: A comprender lo que quería decir.

M.: Bueno. ¿Y por qué... no sé si me podés repetir por qué el saludo al final, del hindú, es... auxiliar. (Pausa) Bueno, esa parte me dijiste que no la habías entendido bien.

L.: Claro, porque no la había entendido, por eso lo puse como auxiliar.

M.: Sí. (Pausa) ¿Existe algo de parte de la narradora que a vos te haga pensar que ella tiene una visión peyorativa o inferior de los indios?

L.: Sí, justamente, bueno... no... creo que en la última parte es como que... si bien no entendí mal es como que los dos amigos discuten o... hablan del tema ése de... de estar integrados y... justamente eso es lo que no me cierra a mí, si... están a favor... Me parece que uno está a favor y por eso demuestra, que es la persona que decide... ser parte de esa celebración, y la otra persona es como que... la persona que toma parte de... de la fiesta, es como que está a favor y le quiere demostrar a la otra persona que podemos estar unidos. Pero no sé si...

M.: Está bien.

L.: ...sí fue ésa la interpretación.

M.: Bueno, creo que no tengo nada más.

Miranda Dana

Melina: Bueno, Miranda Dana, ¿cómo estás?

Miranda Dana: Bien.

M.: "San Chee", ¿qué es?

MD.: Es... el nombre de... cuando...

M.: Sí, el nombre de ella.

MD.: Porque no sabía cómo escribirlo, es el nombre de ella, cuando está... era Robert que le habla en inglés hacia el final.

M.: Sí, ¿y ellos de qué cultura son?

MD.: Yo puse que eran estadounidenses porque no sabía.

M.: Bueno.

MD.: En realidad como no dice bien por qué están con los indios, no... no sé si es porque ellos son como investigadores, si fueron a estar con esta cultura o en sí por algún trabajo... no sé, como de caridad, o de... para preservar... no sé, la cultura indígena, la verdad no...

M.: Bueno, ¿y cómo es congruente, si son estadounidenses, que el nombre sea San Chee? ¿No te resulta raro?

MD.: Sí, es raro, no me había puesto a pensar. Y quizás sea... no sé, San Chee me suena algo chino o japonés, no sé... Sí, la verdad, no sé... Bueno, pero hay tantas cosas en Estados Unidos, muchas culturas, así que podría ser tranquilamente.

M.: ¿Celebran los indios la Navidad?

MD.: Eh... no sé... no, le puse celebración porque...

M.: No, no, te pregunto.

MD.: No sé... Parece, bueno, no sé si es una celebración, pero un festejo, por lo menos de lo que cuenta de dos días, tienen, que cuentan todas las preparaciones de la comida y las danzas y todo lo que hacen al otro día... que es medio celebración quizás.

M.: Está bien. Mencionás la nostalgia. ¿Qué dispara la nostalgia de ella?

MD.: Cuando el... al final Robert, me parece que era...

M.: Sí.

MD.: ...que le habla en inglés, porque ellos habían aprendido a hablar el idioma de los... de los indígenas navajos, cuando le habla en inglés... ahí como que se pone triste y le gustaría estar pasando esta época en su casa, y como que llora... no sé.

M.: ¿Y por qué es importante eso, que le hable en inglés?

MD.: Eh... quizás porque...

M.: No, no sé, te pregunto, por ahí...

MD.: Porque... quizás marca una intención... entre... quizás marca un agradecimiento...

M.: ...de parte de Robert...

MD.: ...de parte de Robert. Porque tranquilamente se podían haber comunicado en el idioma de los indígenas, capaz... Sí, quizás puede ser como agradecimiento, o como de gratitud... Quizás como ya el último día que se iban también, quizás hayan...

M.: ¿Que se iban a dónde?

MD.: Ya después de la celebración la pareja se volvía a su casa... supongo...

M.: Ah.

MD.: No... Me parecía...

M.: No, está bien, está bien, te preguntaba qué querías decir con eso.

MD.: Ah, me parecía que era, por eso.

M.: Después ponés acá, y lo ponés en inglés como cita: "...strolled about with great raw beefsteaks in their hands".

MD.: No, porque quería copiar la cita pero no sé si copiarla en inglés, si traducirla, si ponerla en español...

M.: No, te pregunto qué refleja eso.

MD.: Ah, que ella...

M.: ¿Por qué es importante para que vos la cites o decidas incluirla como está?

MD.: Ah, porque ella menciona como modo de crítica de la cultura o de la manera de comportarse de los indígenas, que son como... no sé, como... no avaros, pero que toman más de lo que necesitan... y esa parte cuando dice que andan caminando por todos lados

con un montón de comida en las manos porque tienen miedo de... como que se las roben entre ellos o las otras familias o tribus...

M.: ¿Y puede haber alguna otra motivación para ese comportamiento? ¿O a vos se te ocurrió pensar que podía haber otra motivación?

MD.: No, ¿cómo otra motivación? No...

M.: No sé, te pregunto.

MD.: No. No sé, no se me hubiera ocurrido, no. Me pareció que ella quería mostrar como un rasgo característico de la personalidad de ellos. También con lo de los caramelos, que me parece que también lo menciona...

M.: Sí.

MD.: O la parte cuando... lo de lavar los platos, que dice que si fuera por ellos los hubieran dejado todo sucios.

M.: ¿Y qué significa eso?

MD.: Como que... no sé, como que son... vagos, lazy... una cosa así.

M.: Claro. Está bien.

MD.: Y... esto no sabía cómo hacerlo...

M.: No, está muy bien. Te pregunto esta flecha entre el fuego y los fuegos cálidos...

MD.: Ah, era para... para diferenciar... Claro, porque como que... viste que al principio ella dice que... como que lo único que tenían en común, digamos, los festejos, la celebración, eran los... warm fires...

M.: ...fires...

MD.: ...o algo así dice, entonces me pareció que quizás el fuego... en el... en la pareja, del lado de la pareja, significaba como puse acá por ahí un confort o algo más... cómodo y tranquilo, en cambio para los indios, o para los indígenas, era... como para la unión de todas las tribus, dice que hay un montón de gente que viene a celebrar y aparte cocinan, hacen café, panes, carne, todo... las fogatas... y también están las danzas, por eso... como que esto me parecía que tenía otro significado distinto.

M.: Concepciones distintas del...

MD.: Sí, del... del fuego...

M.: Y también el fuego como unión, ponés vos.

MD.: Claro, porque de distintas tribus o familias, viste, que como venían tantos y hacían tanto, me pareció que quizás nunca... me pareció que quizás se reunían en estas ocasiones, es decir, bueno, para Navidad o el festejo y quizás para algún otro ritual que tengan, pero como que vivían separados y más aislados, me parece.

M.: Está bien. (Pausa) ¿Es un rasgo, un rasgo como identificador de... de la raza...?

MD.: Claro, que ella quiere presentar, sí, o de sus costumbres, me pareció, que tomaran más de lo que necesitaban.

M.: Bien. ¿Y quiénes sienten nostalgia? ¿Por qué plural? Porque en el (?) hablás de ella.

MD.: Ah, Sí, habla de ella pero me pareció que... No, no sé por qué en realidad lo puse en plural. Porque... él trata como de no... él se da cuenta que ella está llorando hacia el final pero mucho no le dice, quizás para no ponerla peor... Me pareció que... que quizás era un sentimiento compartido y él no quería... expresar sentimientos.

M.: Que podía ser un sentimiento compartido.

MD.: Sí.

M.: (Pausa) A ver si me podés decir cuál es el problema con... O sea, por qué los pusiste 3 [opción 3 en la grilla de comprensibilidad] y no 1 [opción 1 en la grilla de comprensibilidad] a los fuegos...

MD.: Porque no entendía... qué... por qué era importante el... el olor del humo de ese... no sabía... porque como que ella dice que cambia algo con... cuando sentían el aroma de ese humo, y entonces no entendía bien qué significado tenía, por eso me pareció que era quizás un poco más...

M.: (Pausa) ¿Por qué proveen madera ellos a los navajos?

MD.: Para... ¿los fuegos?

M.: Sí, pero ¿por qué? Son un millón de navajos, ¿por qué van a hacer eso?

MD.: Eh... No, no, no me puse a pensar.

M.: (Pausa) Ah, el episodio este de los platos dijiste que podían ser lazy.

MD.: Claro.

M.: (Pausa) ¿Por qué es auxiliar que estaban vestidos con las mejores ropas?

MD.: No me pareció demasiado importante para... porque como el... me parecía que el texto se centraba en la descripción que hacía la mujer, esa extranjera, digamos, de esa cultura, y no me pareció demasiado importante que... porque para ellos, como era una celebración importante justamente porque se reunían, justamente por eso supongo que se vestirían con sus mejores ropas pero...

M.: Está bien. ¿Y la presencia de 200 navajos?

MD.: Eso sí me pareció importante porque justamente por eso, porque era una congregación especial, me pareció que generalmente vivirían muy aislados, solos, por ahí una vida más solitaria o entre familias o grupos reducidos, y solamente se juntaban para este tipo de celebración, y por eso me pareció más importante que la vestimenta.

M.: Hm. ¿Y por qué eso de que se pasean con la comida...

MD.: Ah, con la comida...

M.: ...es esencial?

MD.: Había puesto porque justamente ella es como una... una crítica que les hace a la personalidad de ellos, porque ya habíamos dicho que tomaban más de lo que necesitaban... Eso sí me pareció más esencial para describir a... a los indígenas.

M.: Hm. "Los navajos comen y comen", ¿por qué será eso, o por qué es auxiliar?

MD.: Sí, no... en realidad como... cuando venía leyendo la lista, digo: "Los navajos comen y comen", no sé por qué estaba incluido [en la grilla de comprensibilidad], porque...

M.: Por qué está acá...

MD.: Claro, porque sí, comían y comían porque había comida, había comida y comían, es lo de todas las fiestas.

M.: ¿Por qué ponés que el episodio del lavado de los platos es auxiliar mientras que decís que es algo revelador de ellos, de la personalidad de ellos?

MD.: Claro, porque quizás me concentré más en el... lo de los caramelos y lo de la comida, y no... no...

M.: No, está bien. ¿Y el saludo de Robert?

MD.: Eso era importante porque le hablaba en su idioma y ahí como que se...

M.: Cierito.

MD.: Lo de la nostalgia quizás, que estaba disparado ahí.

M.: Y te pregunto si pensás que la visión de la narradora respecto a los indios puede llegar a ser en algún momento peyorativa o... denigratoria, racista o condescendiente o algo por el estilo.

MD.: No, no sé, quizás sí hay crítica con estas cosas que estábamos diciendo pero no... cuando leí el texto no percibí algo demasiado peyorativo, muy racista, no. Es más, ellos como que se incluyen, ayudan a cocinar y a... No me pareció.

M.: Bueno, perfecto.

Scarlet Rose

Melina: Estoy con Scarlet Rose y el texto de los navajos. Yo te pregunto, vos ponés acá, en el log de reflexión, que no habían comido por un mes, en alguna tradición religiosa. Yo te pregunto cuál puede ser esa tradición que involucre no comer por un mes. ¿Es posible no comer por un mes? Porque no dice "un día", dice "un mes".

Scarlet Rose: No, lo que pasa es que yo pensé en algo así como... viste la gente que no come durante un ciclo de luna...

M.: Sí.

SR.: En algo parecido. No me... no le encontré una razón lógica.

M.: Está bien, ¿pero un ciclo de la luna puede durar un mes?

SR.: No, pero no sé. Por eso, tampoco sabía si era una costumbre, porque eran pobres... no sabía ni siquiera quiénes eran, si eran parte de... para mí eran parte de los navajos pero aparentemente de diferentes grupos, y no se me ocurría cómo uno puede ser más pobre que el otro si están todos celebrando juntos y...

M.: Está bien, entiendo. Y después, ¿cuál es el obstáculo éste de...

SR.: Claro, del grupo, de lo que...

M.: ¿Sabés qué significa "heathen"?

SR.: Hm.

M.: OK.

SR.: Por eso, yo pensé que era una tribu.

M.: Pensaste que "the heathen" es una tribu.

SR.: Claro, y que decía que ellos no comieron por un mes, y... no entendí eso.

M.: Bien. En la respuesta textual ponés que la mujer es norteamericana. ¿Cómo sabés que es norteamericana?

SR.: Lo supuse porque... no investigué nada a propósito, pero para mí los navajos, por lo poco que sé, son de Estados Unidos, y... como la narradora está observando como ellos festejaban la Navidad y hablaba en Inglés, y... ella tenía un nombre más oriental, pero... supuse que era norteamericana.

M.: Está bien. ¿Y cómo puede tener un nombre más oriental si es norteamericana?

SR.: Capaz que su familia era de Oriente y ella nació ahí o... puse "norteamericana" por una cuestión de lugar, no sé dónde nació.

M.: Está bien. Después ponés: "Es interesante ver cómo se describe su cultura, a través de alguna representación que la caracteriza por la comida típica"... ¿Cuál es la comida típica?

SR.: Por la carne, en realidad.

M.: La carne.

SR.: Sí.

M.: "...las tradiciones, y principalmente los contrastes entre las costumbres indias y las norteamericanas, según el estereotipo". ¿Cuál estereotipo? ¿El estereotipo de quién?

SR.: De los norteamericanos. Porque como no sé nada de los navajos, y sé más de los norteamericanos, cuando lo leía yo misma iba haciendo el contraste... dice... cuando dice: "Un hombre con sus tres esposas", o que ellos cazaban su comida.

M.: Ah. ¿Y qué... eso qué es, eso es de los navajos?

SR.: De los navajos.

M.: Está bien. Y después decís: "El texto sólo se concentra en describir la Navidad".

SR.: Sí.

M.: ¿Y éste es el objetivo del texto? ¿Describir la Navidad de los navajos?

SR.: Pero a través de la descripción te muestra el contraste, que a mí era lo que me interesaba.

M.: Hm.

SR.: Y... me parece que sí, que es lo... lo que hace... lo principal... que después el final, ya cuando se centra más en la narradora, es un pedacito del final... Entonces no me concentré en eso.

M.: Está bien. ¿Por qué es secundario el final? Ponés que la narradora se siente, o hay sentimientos al final que se expresan. ¿Por qué decís que es secundario entonces?

SR.: Y, por esto, porque... ella al final dice que después de haber pasado toda la Navidad con... con la cultura india, estaba homesick, que necesitaba... tener contacto con su familia, por ejemplo. Pero nada más le dedica una columna a eso, y ya sobre el final, entonces...

M.: ¿Qué dispara el sentimiento, al final, de ella? ¿Te acordás?

SR.: La notita de Feliz Navidad del navajo.

M.: ¿Y por qué puede ser esto un disparador de ese sentimiento?

SR.: Y, acá dice que él le habló en Inglés, entonces me parece que después de estar acostumbrada a escucharlos hablando su propio idioma y de estar ahí por un año, dice, escuchar algo de su cultura... por un segundo la hace extrañar.

M.: Está bien. Te pregunto, ¿celebran la Navidad los navajos?

SR.: Y... y, por lo que dice acá, sí.

M.: ¿Pero eso te resulta bien, te resulta raro...

SR.: Me resulta raro, porque yo... no sé nada pero pensé que... que ellos tendrían otro dios, otras costumbres... Aparte, no sé, le dicen Kismas, ni siquiera es la misma Navidad que la tradicional.

M.: Por el título.

SR.: Ya por el título y después, bueno, cómo se celebra es diferente. Entonces no sé si celebran el mismo Dios o a Jesús o a quién, pero ellos le llaman Navidad a algo, y no estoy segura si es lo mismo que nosotros.

M.: Hm. (Pausa) En la reformulación visual, tu primer dibujo me hace acordar al texto anterior, ¿eso es a propósito?

SR.: Sí.

M.: Y ¿acá por qué las fogatas son lo más representativo de este texto?

SR.: Eh...

M.: Porque podrías haber optado por otra cosa, por cualquiera de las otras menciones.

SR.: Sí, en realidad yo quería... parece más... representativa la fogata pero yo quería poner énfasis en la cantidad de gente.

M.: Ah, comprendo. En la...

SR.: Es una comunidad, y la otra es más privada, una familia.

M.: Está bien. ¿Dónde radica... ponés que el texto tiene un nivel de dificultad moderado. ¿Dónde radica la dificultad?

SR.: Para mí en lo que te marqué yo, en... the heathen...

M.: Ah, la confusión con las comunidades y las contradicciones de esas que mencionaste al principio.

SR.: Claro.

M.: Estas que están marcadas, ¿podés explicar que... el olor, el humo de las fogatas...?

SR.: Sí.

M.: ¿Qué te lleva a ponerle un 3 [opción 3 en la grilla de comprensibilidad]?

SR.: Bastante difícil de comprender porque no sé lo que es "piñon", por eso, por la palabra.

M.: ¿Solamente por eso? Pero bueno, con tu conocimiento de inglés podés inferir qué es "piñon". No importa, aunque no sepas la palabra, es un tipo de humo.

SR.: No, no... no sabía.

M.: Ah, digo yo, se me ocurre... OK. ¿Y acá, cuál es la dificultad? "Stroll with raw steaks in arms".

SR.: No lo entendí tampoco.

M.: ¿Sabés qué es "steaks"?

SR.: ¿Carne?

M.: Sí.

SR.: Sí, pero "stroll with raw steaks" no sé.

M.: (Pausa) "Navajos as efficient and ingenious".

SR.: No le presté atención a eso. Entonces...

M.: Está bien.

SR.: No me di cuenta en qué parte lo insinúa.

M.: (Pausa) Acá, que están vestidos con sus mejores ropas es auxiliar.

SR.: Auxiliar.

M.: ¿Y por qué es auxiliar? ¿Te trae alguna relación con la Navidad o no?

SR.: Eh... Sí, no lo pensé desde ese punto de vista, pero lo tiene en común con lo nuestro, pero a la hora de entender el texto no me pareció vital para eso.

M.: Vital para entenderlo.

SR.: Sí.

M.: (Pausa) Esto no entiendo, si acá ponés que el saludo del indio al final es esencial, pero a su vez en la respuesta decís que es un tema secundario. Hay una contradicción ahí.

SR.: No, porque yo lo... bueno, puede ser, pero yo lo pensé desde el punto de vista que el saludo de Robert te dice un montón de su cultura. Te dice en esa oración, te dice que los navajos tienen su propio idioma... era para entender la cultura navaja en realidad, no para aludir a los sentimientos de la chica.

M.: Bueno, ¿y qué más te dice entonces? Decime qué te indicó el saludo. Que tienen su propio idioma, ¿qué más?

SR.: Eh... no... y principalmente eso, porque... en el párrafo ése lo central es que habló en Inglés.

M.: Sí.

SR.: Y después ya salta a ella.

M.: Bueno. Y... ¿recordás la anécdota, anécdota no, el episodio del lavado de los platos?
SR.: Sí, ¿que ella dijo que si no les decía nada iban a dejar todo sucio?
M.: Sí. ¿Eso tiene alguna significación?
SR.: Y, para mí en el momento de leerlo no, fue una anécdota más.
M.: Fue una anécdota más.
SR.: Aparte después...
M.: Nada revelador de los navajos.
SR.: Es que no quería suponer que eran todos sucios.
M.: Digo ¿qué pensaste, qué pensaste cuando lo leíste? ¿Pensaste algo, no pensaste nada...
SR.: No, lo dejé pasar.
M.: Lo dejaste pasar.
SR.: Era muy cortito.
M.: Y... después también, cuando preparan las galletitas y eso... ¿algo que se te vino a la mente con eso? Porque ¿por qué preparan las galletitas?
SR.: Para los chicos.
M.: Sí, pero ¿quién da la orden de preparar, o a quién se le ocurre preparar?
SR.: ¿No es a la narradora?
M.: Sí. ¿Y eso te sugiere algo?
SR.: Que lo trajo de su cultura, de su tradición.
M.: Sí.
SR.: Nosotros también hacemos galletitas.
M.: Está bien. Bueno, nada más.

Tacuara

Melina.: Estoy con Tacuara y el texto de los navajos. ¿Ésta es la misma palabra?
Tacuara: Sí.
M.: ¿Y por qué la ponés dos veces?
T.: Porque empecé primero en inglés y después me di cuenta que tenía que estar en castellano.
M.: Ah, está bien, entiendo. ¿Y jerarquías de qué tipo, de qué pensaste?
T.: Eh... y, así como está el jefe de la tribu y después, qué sé yo, sus subordinados, por decirlo de alguna manera, así, qué sé yo, como que depende del rol, por ahí, el rol que ocupan la mujer, los hijos... ahí están organizados de manera jerárquica. No sé en realidad lo que era.
M.: Está bien. (Pausa) El tema principal es que desconocés por completo de qué cultura se trata. No tenés familiaridad con los rituales.
T.: Sí, el problema, ése era para mí.
M.: Pero, digamos, ¿cuáles son los eventos que se narran ahí, o cuál es la celebración?
T.: La celebración de... de una Navidad... pero... yo vi que la narradora que es ajena a esa cultura...
M.: ¿La de los navajos?
T.: Claro. Lo narra desde su perspectiva, o sea... narra... quizá lo nuevo también para ella. En un momento también dice que es la única Navidad que van a pasar así.
M.: Sí.

T.: Y... no, pero digo... que es un montón de cosas como que no tengo ni idea, por ejemplo, yo a veces cuando me pasa eso, cuando son textos que son... la temática es ajena, me enciclo con el diccionario, o me vuelvo diccionario-dependiente. Por ejemplo, bah, más cuando hay tantas descripciones, necesito buscar las palabras para poder imaginarme mejor, poder... que yo de hecho lo puse ahí, que era una dificultad por ejemplo para mí en estos momentos no tener diccionario. A grandes rasgos, lógico que termino entendiendo ciertas cosas, pero por ejemplo me pasa eso, cuando son textos que más desconozco, más uso el diccionario.

M.: (Pausa) "Es el ritual de la Navidad". ¿En qué es ritualista... en qué sentido es la navidad de los navajos ritualista?

T.: Y...

M.: Ritualista, no sé cómo decir.

T.: Se basa en un ritual. Y, me parecía cómo lo describían, las comidas y todo eso... me pareció que... aparte de la manera en que lo celebran siempre.

M.: Está bien.

T.: Después, ah, hice este dibujo...

M.: No, ¿el contraste entre distintas culturas cuál es? ¿La cultura...?

T.: La de ella...

M.: ¿Que es qué?

T.: Yo calculo que... había un nombre raro igual, no sé de dónde es, por ahí puede ser mismo de ahí de Estados Unidos pero... Puede ser.

M.: Bueno, entonces ¿qué te hizo pensar que es americana? El nombre es San Chee.

T.: Sí.

M.: Entonces bueno...

T.: El nombre no es muy americano...

M.: No sé, no digo nada yo, ¿eh? Mirá que no estoy implicando nada.

T.: No, no. No, no sé de dónde es ella, pero sé que eso le es ajeno y que (?) es extraña y... Pero el... cuando se acerca en un momento uno de... este Robert y le habla en inglés, y ella habla inglés.

M.: Claro, está bien. Y ella celebra la Navidad en su cultura.

T.: Sí.

M.: ¿Y qué es lo que extraña? ¿La celebración de la Navidad o qué?

T.: Yo creo que... su manera de celebrar la Navidad y... también su gente, o sea, como... seguramente su familia, que es como uno... bueno, dependiendo de donde venga, seguramente por ahí la celebrará con la familia... Igual a mí me pareció esto, por ejemplo el tema de los caramelos, que eso es parte de su cultura.

M.: Sí.

T.: Eh... claro, por eso a mí me pareció una... que fue por eso que después hice el dibujo, que fue como el tratar de combinar las dos culturas o tratar de... qué sé yo, esa necesidad de ella de querer compartir un poco de su tradición también.

M.: O sea que es algo que ella insertó en la Navidad de los navajos para...

T.: Sí, lo insertó, por ahí una necesidad para mí de imponer un poco... bah, no imponer de manera negativa pero... también de que... sí, de que esté presente su tradición también ahí.

M.: Entiendo. Y el cuestionario... te resultó moderado [de dificultad moderada para comprender], será por todo lo que estás diciendo...

T.: Claro, sí.

M.: ¿Cuál es el problema con lo que los navajos están "vestidos con sus mejores ropas"?

T.: Ah, y, porque... bueno, ¿y cuáles son sus mejores ropas? ¿Cómo se visten los navajos? No sé, entonces... por eso.

M.: Menciona. Describe el texto.

T.: Sí, por eso, pero bueno, en esa parte de descripción es cuando hay un montón de cosas que no entendía y que como no las podía buscar no las podía imaginar, entonces sabía que estaban ahí pero eran indescifrables.

M.: Entiendo. Eh... ¿En qué sentido es problemático que festejan con la lucha o con las carreras?

T.: Claro, es que por ahí no me imaginaba cuál era el tipo de actividad que hacían.

M.: ¿Qué tipo de lucha o qué tipo de carrera?

T.: Por ejemplo... esto sabía que es carrera, pero esto no... no sabía lo que era la palabra.

M.: Ah, está bien. (Pausa) Esto, ¿cuál es el problema, "stew preparation"?

T.: No entendí, la verdad, cómo era la... el proceso de cocinarlo no... no lo entendí.

M.: No podrías decir qué fue lo que... cómo lo cocinaron.

T.: No, no, no me quedó claro para nada.

M.: Y lo mismo con el café.

T.: Sí, eso como que un poco más me... imaginaba un poco pero... también justo la palabra clave que era "cedar" era como que no sabía lo que era...

M.: ¿Y no se te ocurrió pensar que era un tipo de café? No importa cuál.

T.: Ah, no pensé que era un tipo de café.

M.: ¿Qué pensaste que era?

T.: Que hacía referencia a la... no sé, como una telita, así, en el medio del pocillo y pensé que...

M.: Ah, está bien. (Pausa) ¿Es auxiliar el hecho de que hay 200 navajos presentes? ¿O sea, qué te hace pensar a vos que es auxiliar eso?

T.: No, no me pareció tan importante... o sea, no sé, me pareció más importante las cosas que hacían a cuestiones más que los describían a ellos o los caracterizaban, que la cantidad.

M.: Ah, vos hablaste de un choque de culturas, o de un contraste de culturas al principio, y suponés que ella es... la narradora es americana.

T.: Sí.

M.: ¿Y cómo puede ser relevante entonces esto?

T.: El... ¿qué, la cantidad?

M.: Sí.

T.: Y, que ella está solita... que ellos son más y...

M.: ¿Pero cómo celebrarán en su propia cultura?

T.: ¿Quiénes?

M.: Ella. Ella y su...

T.: ...y su cultura... Y nada, si es americana... eh... creo que debe ser más parecido a nosotros. A mí igual lo que me llamó mucho la atención es que los navajos...

M.: Hay algo que no te cierra en este texto.

T.: Sí, hay un montón de cosas igual que me quedaron medio flojas. Igual que... cómo es la celebración de ellos, los navajos y... por qué, dónde eso pasa... digo, la Navidad tiene una raíz cristiana, ¿no?

M. Sí.

T.: O sea que alguien se lo impuso eso porque... ¿de dónde sacaron ellos...

M.: Bueno, ¿y no te preguntaste eso?

T.: Sí, por eso me pregunto por qué celebran la Navidad si... De hecho, en el cuestionario anterior yo en un momento puse que no sabía nada de la Navidad de ellos pero me llamaba la atención por qué una comunidad indígena festeja la Navidad si tiene origen cristiano, entonces alguien le impuso esa... ese ritual que no es de ellos.

M.: Está bien. Ésa fue la interpretación que se te ocurrió.

T.: Sí porque... yo no sé cómo... de dónde sacan ellos la Navidad, no tienen... para mí es eso...

M.: ¿Por qué no mencionaste esto en las tareas?

T.: Por qué... no en el prior knowledge, porque no sé si... porque acá en ningún momento tengo para poner eso.

M.: No, pero puede ser algo importante a interpretar como el texto.

T.: Ah, yo en el otro lo puse.

M.: Está bien.

T.: En el cuestionario anterior.

M.: ¿En qué sentido es esencial que... esto de "stroll with raw steaks in arms"?

T.: Ah, me llamó la atención que no los querían dejar en el piso porque tenían miedo de que alguien se los sacase...

M.: ¿Y cuál podría ser la razón para eso?

T.: ¿Para tener miedo?

M.: Sí, ¿por qué alguien quiere... o puede querer llevar los bifos abajo del brazo y no dejarlos? ¿Qué se te ocurre que puede ser?

T.: Eh... y, medio que... desconfianza en el sentido... que creo que... bueno, en varias comunidades así indígenas, qué sé yo, está esa... son desconfiados, o sea que por ahí el blanco (?) son desconfiados. Son desconfiados también porque son un... así un pueblo sumamente golpeado, lógico que tienen...

M.: ¿Los indios?

T.: Sí. Eh... yo... por ejemplo...

M.: Pero digo, ¿quién... Sí, entiendo tu razonamiento. Fue un pueblo golpeado y por eso una comunidad...

T.: Claro.

M.: ¿Pero estaban rodeados por quienes? ¿Mayoritariamente quién celebró esta fiesta?

T.: Y... ah, yo pensé que ellos.

M.: ¿Los navajos?

T.: Hm.

M.: ¿Y bueno, entonces qué, desconfianza de su propia comunidad, decís vos?

T.: No...

M.: No te sigo la línea de razonamiento.

T.: No, sí, está bien. Eh... No, no sé.

M.: No se te ocurrió.

T.: No.

M.: Está bien. (Pausa) ¿Por qué, si la celebración es de los navajos, Hilda y Ken son los que suministran la leña?

T.: No sé, puse auxiliar porque no le encontraba el...

M.: El sentido. (Pausa) No sé si recordás el... por qué es esencial esto del lavar los platos.

T.: Ah, por la... lo marqué porque también me pareció otra cosa que era impuesta a ellos, porque no... eh... dice, ¿no?, que si hubiese sido por ellos lo dejaban así, entonces... nada, me pareció otra cuestión de... nada, de imponer las costumbres de uno, la tradición de uno y pensar... una cosa sumamente etnocéntrica de pensar que lo de uno está bien. O sea, porque... qué sé yo, uno con cierta mentalidad... ¿cuál es el problema de dejar las cosas sucias hasta el otro día? No, uno tiene que terminar de comer, tiene que quedar limpio... Y... qué sé yo, en vez de tolerar eso... no, dárselo, o sea... hacerlo... hacer las cosas a nuestra manera, digamos.

M.: Bueno, entonces hay una... ¿no percibiste vos cierta contradicción entre la interpretación que me estás diciendo y el hecho de que la narradora era la narradora y su marido? ¿Tanto peso tenían la narradora y su marido, que en una celebración de 200 personas van a imponer el lavado de los platos? En realidad ella sola lo impone.

T.: Hm. Sí... llama la atención porque... pero por eso me queda muy... por eso no tengo una interpretación cerrada, una cosa firme del texto, por eso... qué sé yo, me pareció... creo que fue el texto... creo no, fue el texto que más me costó y... eso, como que un montón de cosas no me cerraban.

M.: No te cerraban. (Pausa) ¿Y por qué el saludo de Robert es esencial?

T.: Ah, me pareció importante por eso, porque Robert, como la saluda a ella de la manera que para ella es más familiar o que se asemeja más a... por eso digo... al americano... pero esa... qué sé yo, la importancia de que le vengana a decir "Feliz Navidad".

M.: Muy bien, gracias.

Tess

Melina: Bueno, estoy con Tess, que va a hablar de los navajos. (Pausa) ¿Por qué es tan importante el significado de "flounce"? Le atribuí mucha importancia.

Tess.: No me pareció tan importante en el texto, pero como lo mencionaba dos veces...

M.: Está bien.

T.: Por ahí era un detalle.

M.: Después, en el 3 [punto 3 en el diario de reflexión inmediata]... No comprendo la actitud de la narradora. ¿Por qué siente que es su deber y responsabilidad hacer que las mujeres navajas laven los platos? ¿Y de dónde deriva su autoridad?

T.: Por ahí no... me pareció, después pensé, no, capaz... No era un aspecto que no comprendiera la idea...

M.: Ah, está bien, un cuestionamiento... algo que te queda pendiente del texto.

T.: Sí.

M.: Bueno, ponés que la narradora es una "observadora externa", lo cual es muy interesante. ¿Qué elementos tenés vos para decir que ella es una observadora externa? Y en todas tus tareas hacés esta distinción entre "ella" como externa y la visión interna. ¿A qué te referís? ¿O podés decirme algo más?

T.: Me daba esa sensación, que... aunque ella estaba participando en las actividades, siempre ponía una distancia, como si fuera que estaba colaborando pero que no era verdaderamente parte de la celebración.

M.: ¿Y su objetivo era observar entonces?

T.: Daba la impresión que sí, como que era una experiencia exótica en su vida que quería presenciar esa... la celebración.

M.: Está bien. (Pausa) ¿Y por qué querría ella describir tanto, con tal lujo de detalle la celebración? ¿Por este motivo que me estás diciendo?

T.: Claro, me dio esa sensación, como si fuera el diario de un explorador que va anotando, que va registrando... los hábitos, las costumbres que ve.

M.: Hm. ¿Celebran los navajos la Navidad? (Pausa) ¿Celebran...?

T.: Sí, no... no sé que es lo que... Yo puse ahí que me quedaba pendiente cuál era el sentido que le daban a esa fecha, porque ellos sí nombran como que están esperando la Navidad, y después cuándo va a llegar, y hablan de la Navidad, pero no queda claro qué sentido le dan ellos.

M.: Sí. (Pausa) "La narradora siente asombro frente a lo distinto". ¿Por qué asombro? ¿Por qué genera asombro lo distinto? ¿O podría haber generado otro sentimiento? ¿Por qué dijiste "sentimiento de asombro", o... no sé, la reacción, como quieras llamarle?

T.: Hm...

M.: ¿Siempre genera asombro lo distinto?

T.: No... me parece que puede generar por ejemplo rechazo... no sé, muchas cosas, repulsión, disgusto... alegría... no sé, indiferencia...

M.: Sí. ¿Y por qué ponés "asombro"? ¿O qué te hace pensar que ella está asombrada?

T.: Me dio esa...

M.: Te dio esa impresión...

T.: Me dio esa sensación.

M.: Pero no tenés algo en particular que me digas: "Por esto".

T.: En el texto me pareció que una... cuando ella dice: "everything else was novel enough to make history". O después al final, que dice que nunca iban a vivir una Navidad como ésa en su vida.

M.: Hm. Después mencionás la nostalgia. ¿Cuál es la relevancia de la nostalgia en el fragmento?

T.: Para mí es... es central, aunque en todo el texto me parece que sólo al final se revela, cuando ella se... cuando termina la celebración y se... que se recluye en lo privado y ahí se ve la nostalgia. Pero parece central porque revela que ella no... no se integró nunca a esa comunidad y que no le gusta vivir en ese lugar.

M.: ¿Y qué dispara la nostalgia? ¿Cómo se genera o cómo se origina la nostalgia?

T.: En parte me parece que puede ser por el indio que le vuelve a hablar en inglés, como que eso trae un poco el recuerdo de su propia cultura.

M.: ¿Por qué es importante que le hable en inglés? ¿O el idioma es importante, me querés decir?

T.: Para mí sí, en este caso sí. Y también a ella le llama la atención, me parece, que el otro se intenta acercar adoptando su propio idioma.

M.: Hm. Después también ponés que "Ciertas cosas a la narradora parecen generarle malestar o incluso desconfianza". Malestar y desconfianza. ¿Estas palabras las pensaste,

las... y mencionás el episodio de los fuegos que pueden provocar un incendio. (Pausa) No estoy cuestionando, te estoy diciendo que me digas algo más.

T.: Me parece que se me ocurrieron nomás, no me acuerdo ahora que estuvieran en el texto.

M.: No, no están en el texto, pero... es lo que vos percibiste.

T.: Sí, me parece que esa sensación de distancia, de que ella fuera una observadora externa genera esa desconfianza...

M.: Hm.

T.: Por ejemplo con el fuego, que tienen que decirle a un grupo que apague un fuego porque puede haber peligro de incendio... y que tiene miedo de... que a veces no son cautelosos...

M.: Sí. Después mencionás muchos ejemplos de... Bueno, los indios son... perezosos, o aprovechadores u oportunistas... Esto... ¿puede entenderse como una lectura racista o peyorativa o discriminatoria de los indios de parte de la narradora o es algo objetivo? Porque vos decís, bueno, narra a la especie de un diario de viaje.

T.: Sí.

M.: En el sentido de que uno trata de ser lo más objetivo posible. Pero también ponés esto. ¿Existe algo, o te parece que existe algo...

T.: Para mí es peyorativo, sí. Por ahí después pensé que capaz era mi propia visión, que ya estaba como con prejuicios en contra de esa narradora que iba a mirar a los indios.

M.: ¿Cómo? Perdón, no te entendí.

T.: Claro, no sé si al final termino siendo yo la que tengo prejuicios contra la narradora blanca pensando que ella va a mirar con prejuicios a los indios.

M.: Está bien.

T.: Pero me dio esa sensación, que aunque muy sutilmente, iba introduciendo críticas.

M. Hm. (Pausa) Y después también retomás eso, de que ella no... "No es una participación de igual a igual". Y yo te sugiero acá esto, ¿alguna idea de dominación quisiste poner? ¿Qué quiere decir que uno no participa de igual a igual en un evento?

T.: Sí, no sé si...

M.: O de superioridad o...

T.: Claro, me parecía como que ellos estaban haciendo caridad en algún momento, por ejemplo cuando les daban los caramelos, en la forma de actuar o... Veo también una relación paternalista, por ejemplo cuando ella les dice que laven los platos, como que tiene que dar indicaciones... Me pareció que era ésa la relación por momentos.

M.: ¿Qué estaban haciendo ellos en la reserva? ¿O por qué están ellos ahí?

T.: No sé, yo creí que estaban colaborando, como haciendo ayuda comunitaria, pero...

M.: Ayuda comunitaria.

T.: Pero no sé si será eso.

M.: No, está bien, está bien. (Pausa) En la reformulación visual... Ah, "...y algunas conductas como reprobables", ponés, las que mencionaste, la de los platos, las de tomar más de lo que necesitan, los caramelos...

T.: O también el robo de carne, que decían que se robaban entre ellos...

M.: ¿Podría haber alguna motivación para eso? ¿Te preguntaste si podía haber alguna otra motivación para que ellos caminaran con la carne, o se llevaran más de lo que necesitaban?

T.: La verdad que no, no lo pensé, no sé por qué tuve la sensación de que ellos pasaban hambre... por todos los comportamientos, pero en realidad no sé por qué.

M.: Tuviste... se te ocurrió pensar que podían llegar a pasar hambre.

T.: Sí. Hay una parte en que dice que ellos "comían y comían", como... me dio la sensación que aprovechaban esa oportunidad porque sabían que en otro momento por ahí no iban a tener qué comer, o como que tenían hambre de mucho tiempo...

M.: ¿Entonces sería una conducta reprochable?

T.: No, en ese caso no.

M.: En ese caso no.

T.: No sé...

M.: No, es muy interesante. Ponés las características... ¿Acá cuando ponés lo del filtro es que es que la visión que tenemos de los navajos está filtrada por la de la narradora?

T.: Sí.

M.: Bueno. Y "... Hay características exóticas como los ritos de los ermitas".

T.: Sí, ahí creo que me confundí una palabra porque... hay una palabra que es "heathen", que después los chicos me dijeron que era "pagano", pero yo lo confundí con la palabra para "ermita", y pensé que...

M.: ¿Qué es "ermita"? No sé qué es "ermita".

T.: Pensé que eran como miembros de la tribu que vivían secluidos o ermitaños y que hacían ritos pero... una parte que decían que habían hecho un ayuno por un mes... Por eso me confundí.

M.: Entiendo. Las vestimentas... ¿Por qué es un carácter exótico la vestimenta?

T.: Me pareció cuando decían que se vestían en una ocasión especial y hablaba de los colores brillantes... Me pareció que era.

M.: No, está bien, no te estoy cuestionando, te estoy preguntando. Los colores brillantes...

T.: Me pareció por los colores o porque tomaba mucho tiempo en describirla, entonces me parecía que a ella le llamaba la atención.

M.: ¿Por qué los indios deben hacer lo que se les pide? ¿Por qué es algo "agradable" la predisposición de los indios para hacer lo que otro les pide? ¿Es algo agradable hacer lo que otro nos pide o...

T.: Porque en los caracteres yo puse exóticos o agradables según la narradora, por eso. O sea que desde su perspectiva era agradable.

M.: Ah.

T.: Parecía que ella lo ponía como algo positivo cuando ellos cooperaban o... o que decía que eran eficientes haciendo el pan, me pareció...

M.: (Pausa) Acá esto de que había 200 navajos te pasó... no lo registraste.

T.: No me acordaba que dijeran cantidad.

M.: Está bien, pero sí percibiste que era... Por eso encuentro una contradicción. Pero sí percibiste que era algo comunitario.

T.: Sí, como iba nombrando grupos y familias, o que comían juntos...

M.: Está bien. (Pausa) ¿Y los navajos como eficientes e ingeniosos?

T.: Eso también, se ve que le presté más atención a lo negativo que la narradora decía, entonces tuve que volver al texto después para ver qué era... en qué parte hablaba de eficientes, no me acordaba que dijera algo positivo de ellos.

M.: ¿Y puede ser esto algo negativo mencionar que los navajos sean eficientes y "ingenious"?

T.: Para mí no, pero visto desde ese punto de vista que hacían lo que ella quería sí.

M.: ¿Por qué?

T.: Porque para ella eran eficientes cuando cumplían con lo que ella les pedía. Según cómo se mire, porque por ahí se puede decir como que son serviles, que son complacientes...

M.: (Pausa) ¿Por qué es esencial entonces eso de que son eficientes?

T.: No sé, me pareció que era importante porque había ahí como una contradicción. Capaz que yo vi sólo lo negativo que ella decía y ahí veo como una contradicción, me pareció.

M.: Hm. ¿Por qué es importante lo del episodio de lavar los platos?

T.: Para mí... cuando lo leí el texto me pareció importante porque... también te lo marqué, que no entendía por qué la narradora creía que tenía derecho a decirles qué hacer. Fue en ese momento del texto que me di cuenta que... que yo tenía una visión un poco negativa o que había hecho muchas críticas. Ahí es como que me llevó a releer otras partes.

M.: Y lo que fue esencial, el saludo de Robert, creo que ya me lo dijiste.

T.: Sí.

Victoria

Melina: Estoy con Victoria y el texto de los navajos. Te pregunto en las dificultades, el término "mesa", ¿por qué te trajo dificultades?

Victoria: En este contexto, o sea... no lo... no lo vi claro. A ver, puedo tener... digamos, sospecha de que es el término que yo conozco, ¿sí?, pero, digamos, dado en una lengua que no es la mía y considerando que estamos hablando de otro... de otra cultura también ajena a la... incluso ajena a la de la narradora, me genera ciertas ambigüedades, o sea, o potenciales ambigüedades, o sea, no sé si se refiere exactamente a eso. Por el contexto quizás pudiera serlo, pero no lo puedo... digamos...

M.: ...certificar.

V.: Exacto.

M.: Entiendo. (Pausa) Me voy directamente a las tareas. ¿Es posible hablar de una "cultura estándar"?

V.: Me refiero, cuando hablo de "cultura estándar" me refiero... Es decir, los navajos constituyen un grupo bastante... digamos, no sé en cantidad pero sospecho que es un grupo minoritario en cuanto a que hay una cultura, digamos, en la cual se insertan o no pero son parte de... digamos, son indios de los Estados Unidos. Por lo tanto son parte de un país cuya cultura entre comillas "dominante" no es ellos, o sea, no es ese grupo.

M.: Entiendo.

V.: A eso me refiero con "cultura estándar", por contraste con cultura... bueno, navaja o cultura... aborígen.

M.: Sí. (Pausa) ¿Y qué es la "cultura local"? ¿Puede ser que la uses en algún otro punto?

V.: Eh...

M.: ¿La "cultura local" como la de la narradora?

V.: En realidad sí, no sé en qué contexto lo inserté pero supuestamente sí, o sea... pero no usé "local", me parece. Si usé "local" lo usé en contraste con el texto anterior. No, me parece que no usé "cultura local".

M.: Ah, no, tenés razón. Dice: "Remitiéndose al texto anterior, no se ve en el caso presente el recelo y el prejuicio que sí se observaban en el texto anterior, sobre todo de parte de la cultura local".

V.: Exacto.

M.: ¿Cuál era la "cultura local"?...

V.: La cultura local en aquel texto era la cultura del narrador, es decir, el punto de vista del narrador del texto.

M.: Sí. (Pausa) Hablás de dominación, eso es muy interesante.

V.: "Dominación", me refiero a que en un momento dado, por ejemplo hay dos casos puntuales...

M.: Sí, los que citás acá.

V.: Los que cito ahí, en los cuales se genera una sutil situación de dominación en la cual el que pone las reglas, o el que intenta ponerlas al menos, es el foráneo, es decir, paradójicamente ellos están en un... insertos en una cultura que no es la suya, y sin embargo están diciéndoles qué hacer.

M.: Sí.

V.: Es decir, con su cultura, con sus costumbres.

M.: Sí.

V.: Eso es lo que por ahí me llamó la atención.

M.: Y ¿por qué los dominados aceptan?

V.: Y claro, o sea, por eso pongo más abajo que habría una suerte de cosa implícita, de... de... quizás contacto implícito, ¿no?, en el cual la... la cultura mayoritaria o la cultura estándar, en este caso, que podemos llamar cultura estándar, tendría cierto privilegio de dominación. Quizás por eso tampoco se genera ese recelo ante... Yo creo que el recelo incluso es... Estoy pensando en el término inglés "take over", o sea, esa cosa de... de que el foráneo o el extranjero pueda asumir el control.

M.: Hm.

V.: Por lo tanto quizás intuyo que el recelo que se genera en el texto anterior, en el texto en el cual el... la cultura local era la... la... digamos la... donde se insertaba la fiesta, tiene que ver con eso, con esa cosa de temer al forastero como posible competidor o posible... persona que puede tomar el control. En este caso, siendo un grupo minoritario, supongo que esta cosa de la cultura estándar como mayoría a pesar de estar inserta, de ser una minoría en ese momento, tiene su... su... digamos su relación con esto de dominar o de intentar imponer reglas, y de ser aceptados.

M.: Y relacionado con esto, mi pregunta es, ¿existe... o vos ves de parte de la narradora una visión peyorativa o denigratoria de los indios por racista?

V.: En ciertos casos... no sé si denigratoria, sí veo quizás algo condescendiente, y sí veo... Digamos... A ver, veo una objetividad bastante marcada a pesar de... veo... incluso ahí abajo pongo que hay un interés incluso de aprender de la cultura aborígen, esa cosa de... O sea, veo que está bastante objetiva la cuestión. Lo que sí creo es que hay cosas que quizás no pueda evitar.

M.: Ella.

V.: Ella. O sea, quizás como prototipo de una cultura que está dominando justamente, y que domina no solamente al aborígen sino que casi como que al mundo, digamos...

M.: Sí.

V.: Quizás no puede evitar esa actitud de dominador, ¿no?, de... o de conquistador dondequiera que pongo el pie.

M.: Entiendo. (Pausa) Acá marqué: "Su cultura no queda excluida", pero no sé dónde lo veo...

V.: Eso está donde yo hablaba del aspecto negativo de este episodio de los niños tomando las bolsas de dulce.

M.: Ah, sí.

V.: Yo pongo que se pasa por alto, es decir, la narradora de nuevo parece olvidar, en un punto de vista casi... casi como... no sé si condescendiente o hasta... hasta negativo de ese aspecto de la cultura navaja, parece olvidar que su cultura, mucho de su cultura se basa en esa cosa de hacer o de tomar lo que el otro no ve que le estoy tomando. O sea, si es que...

M.: Eso es fuerte, lo que estás diciendo.

V.: O sea, lo planteo desde el punto de vista de que está... o sea... lo está... digamos, la narradora lo está poniendo desde el punto de vista de "ellos, lo que hacen, mirá, ellos están... cuando nadie los ve están sacando cosas". Bueno, sospecho que muy sutilmente, si mis sospechas son ciertas y... y la voz narradora se inserta en la cultura norteamericana típica...

M.: Sí, es así.

V.: Eh... sospecho, bueno, que... que hay una... o sea... hay una omisión de una información... no sé si deliberada o quizás porque no está mirando... está mirando la paja en el ojo ajeno y se olvida de la viga en el propio, una cosa así.

M.: Claro, claro, entiendo.

V.: Creo que es una cuestión universal, creo que todo ser humano hace un poco eso, ¿no? O sea, mientras lo dejen tomar ventaja quizás lo haga. No sé si todos, pero una... una gran parte del género humano...

M.: Una universalidad ves ahí.

V.: Sí, casi... Casi. No me atrevería a generalizar porque sería por ahí ser injusto con quienes no lo hacen, pero... sí creo que es una cuestión casi, casi intrínseca de la naturaleza humana, esa cosa de: "No me miran"... Digamos, no todo el mundo... no creo que todos podamos decir que nuestras acciones a solas sean las mismas que nuestras acciones cuando nos están mirando, por ejemplo.

M.: Hablás también de introducir... que "la narradora quiere introducir al lector a las costumbres navajas".

V.: No, lo que quiero decir con eso es que si el lector desconoce, como me pasa a mí, las costumbres navajas, las vemos a partir de los ojos de la narradora.

M.: Hm.

V.: O sea, de ahí la importancia del juicio que ella pueda tomar de esto, porque quizás para muchos va a ser el único contacto con la cultura navaja que tengan.

M.: Sí, pero también decís que hay cierta objetividad.

V.: A eso voy.

M.: O sea que es una buena lectura, o una buena introducción.

V.: A eso voy, exacto, o sea, incluso ahí está la conclusión, donde ella dice: "No hay nada frío, ni nada solemne, ni nada acartonado, nada almidonado en esto, la gente es feliz, son gente amable"... O sea, si bien el aspecto... Por eso digo que me parece que está narrado con bastante objetividad, dentro de lo que no puede evitar...

M.: Claro, a pesar de algunos puntos como los que ya mencionaste.

V.: Exacto.

M.: También nombrás los fuegos artificiales.

V.: El punto en común en cuanto... Lo que sí me parece marcar aquí, quizás no lo puse, es que si bien hay una... una cosa en común de que... bueno, se incluyen tanto en el... en la cultura navaja como en la cultura... o sea, esa cosa del fuego, ¿no?, de lanzar al aire...

M.: ¿Qué es lo que lanzan al aire los navajos?

V.: Eh... en alguna parte está... No me acuerdo exactamente cómo decía pero... O sea, yo a lo que voy es a que hay diferencias, si bien es una cosa común, esa cosa de lanzar al aire, hay diferencia en cuanto a la forma y en cuanto a... Por ejemplo se habla de que se sentían... de que los nativos... no, perdón, de que los norteamericanos se sentían como... incómodos ante la proximidad de... o sea, de... digamos, la falta de cuidado si se quiere con que manejaban ese tipo de...

M.: Sí.

V.: ...de maneras, entonces, digo que si bien hay una cosa en común, que ella pensaba que era algo en común en principio porque dice, o sea, decía: "Incluye únicamente"... Está por el lado del principio, algo así como que incluye "warm fires" o una cosa así...

M.: Sí.

V.: Eh... existe... o sea, hay diferencia en cuanto al manejo, en cuanto a la forma, en cuanto al uso, en cuanto a lo que... Es decir que ni aun lo común es tan común.

M.: Sí. (Pausa) Tu referencia o tu mención a que los perros... los perros y las ideas culturales...

V.: Exacto, porque se plantea lo de Lady Betty.

M.: Sí.

V.: Que en realidad me llamó la atención porque habla de una "wild reservation". "Wild", el término "wild", en este caso, refiriéndome a seres humanos... o bien tiene la cosa ésta de... digamos, siguiendo... no sé, la teoría del buen salvaje, ¿sí?, si se quiere, o siguiendo quizás la... digamos, puede tener un aspecto positivo como de naturaleza, o un aspecto negativo como es el que creo... Es como que estamos... poniendo en una... No sé, estamos en una reserva natural donde tenemos animales en peligro de extinción. Es decir, voy a esa cuestión, ¿no?, de... y hasta qué punto en este caso se muestra a un perro hasta más civilizado que... que el salvaje. O sea...

M.: Sí.

V.: O sea, el perro es el que... "Uy, el perro tiene noción cultural, pucha, no puede dormir a la noche porque mirá todo lo que le pasó durante el día"... No es... habla... sobre todo por la última frase, que dice algo así como: "Wild reservation is no joy for a dog".

M.: Sí.

V.: Es decir, me refiero a que quizás... no tanto... o sea, el perro puede estar acostumbrado a una cierta cosa y bueno, perder la costumbre, pero evidentemente en este caso se habla de que "wild reservation is no joy for a dog". ¡Epa! O sea, ¿qué hablamos, de perros de ciudad y de perros de wild reservation?

M.: Está bien.

V.: A eso voy, a los perros como representantes culturales también, ¿no?

M.: Sí, sí. sí. Entiendo. (Pausa) El idioma, mencionás el idioma por ahí, es interesante lo que decís.

V.: Al final me parece interesante esa vuelta a, "he spoke English", o una cosa así.

M.: Sí.

V.: O sea, esa cosa de: "Volvimos al idioma materno, que habíamos abandonado durante toda esta celebración. Volvimos a". Digamos, dentro de ese marco foráneo, si se quiere, se vuelve a introducir ese paisaje doméstico al que supuestamente estamos acostumbrados. Digamos... A ver, nos salimos por un momento de la cosa doméstica, de la... de la situación ésta de... de... culturalmente propia, para introducirnos temporalmente, y sabemos que es temporalmente, (quizás por eso tampoco hay recelo porque sé que me puedo ir cuando quiero).

M.: Hm.

V.: Entonces al terminar esta celebración vuelvo a hablar en inglés, o sea, un símbolo de civilización, ¿no?

M.: Sí.

V.: Esa cosa de pulir... de limpiar... de... que contrasta con esa cosa de suciedad que denota la... el párrafo este donde se hablaba incluso de que ella les pidió por favor que limpiaran algo de lo que habían usado para... para la... preparar la comida.

M.: Sí, sí, sí.

V.: Contrasta esa cosa de pulir, tratar de mantenerse limpios dentro de ese marco, o sea...

M.: Muy bien, gracias. Ahora vamos al cuestionario. (Pausa) Lo que te preguntaría es... (Pausa) Bueno, mencionaste casi todos los episodios que yo te iba a preguntar. Te pregunto cuál es la relevancia de pasearse con los bifés abajo del brazo.

V.: Quizás... eh... si no recuerdo cómo la puse ahí.

M.: Acá lo pusiste como completamente accesible [en la grilla de comprensibilidad].

V.: Sí. O sea, yo voy a que por principio me parece... Digamos, es comprensible en el contexto en el que se produce, o sea, tienen miedo de ser robados, ¿no? Esa cuestión tan (?) además.

M.: Sí. ¿Pero y por qué pueden tener miedo de ser robados?

V.: Yo creo que... el tema es...

M.: Lo pusiste auxiliar.

V.: Claro. Yo no sé si el tema es... o sea, yo cuando me refiero a que algo es auxiliar es en general para comprender la totalidad del sentido del texto.

M.: Sí.

V.: Eh... Yo lo que en este caso no sé porque el texto no me está proveyendo herramientas, es si el miedo de ser robados es entre ellos o por el forastero.

M.: Ah.

V.: O sea, yo no lo puedo...

M.: ...deducir.

V.: ...deducir del texto.

M.: Hm.

V.: Comprendo el sentido. No puedo deducir si el miedo es a ser robado por el forastero o por ellos mismos, o sea... Si es por ellos mismos, vuelvo a pensar en que estamos pasando por alto que esto también pasa en otras culturas, no solamente en la de ellos.

M.: Claro.

V.: Y si es por el extranjero, bueno, vuelvo a pensar que la narradora pasa por alto que su cultura, la que podría robarles, también tiene aspectos negativos.

M.: Hm. También marcás como auxiliar lo del saludo del indio al final, en la lengua de la narradora.

V.: A ver... eh... No, eso se me debe haber ido porque yo lo quería marcar...

M.: ¿Lo querías poner como esencial?

V.: Sí.

M.: Te lo cambio entonces.

V.: Sí. Sí porque me parece que justamente el tema del lenguaje tiene relevancia.

M.: Hm. Y después ponés algo muy interesante de... de cuestiones de la identidad.

V.: Al final.

M.: Sí.

V.: Sí, me... digamos, lo que... hay dos... Yo especulo de dos maneras sobre el último párrafo, la última cita. Esa cosa de trabajar juntos, ya sea porque, bueno, porque tienen una relación entre ellos que evidentemente los mantiene unidos, o quizás porque en los dos casos estamos hablando de "cultura estándar", son dos representantes de la misma cultura.

M.: Hm.

V.: Por lo tanto eso por ahí los llevaría a pensar: "Juntos podemos sorprenderlos a todos, incluso si entre ese "todo" se encuentra trabajar aquí adentro".., o sea... esa cosa de decir: No importa, trabajamos acá pero estamos juntos, juntos podemos formar la cultura local, si se quiere, o la cultura estándar dentro de esto, en este pequeño refugio donde hay una chimenea que pulir, donde hay un lenguaje doméstico que poder usar para comunicarnos... Es decir, mientras haya un otro representante de la cultura esta cultura no muere, por lo tanto yo puedo seguir vivo trabajando donde sea.

M.: Está bien.

Yanina

Melina.: Estoy con Yanina y el texto de los navajos. Te pregunto, en el log de reflexión, quién es Betty.

Yanina: Betty es uno de los navajos, es uno de los personajes.

M.: Y... cuando vos decís "ella"...

Y.: ...pone su nariz en la mano de la narradora.

M.: Ah, está bien, o sea, Betty.

Y.: Sí.

M.: ¿Y cuando más abajo decís: "ellos"?

Y.: el matrimonio, querían imitar a los navajos.

M.: Decís que no sabés de qué cultura son. ¿Algún indicio?

Y.: Cuando leí por primera vez el nombre de ella pensé que era parte de los...

M.: ...de los navajos.

Y.: Sí, de los navajos. Pero después me di cuenta que no, no es. Y... no sé, el nombre parece algo asiático, el de ella, pero el de él, Ken, es como que podría ser de cualquier lugar.

M.: Y ¿hay alguna referencia a la cultura de ellos, que hayas notado?

Y.: Sí, al principio dice que... que Navidad para ellos también son fogatas, pero comen dulces y manzanas, pero yo no tengo idea de una cultura que haga eso.

M.: Muy bien. (Pausa) En la respuesta textual vos ponés que "no parece haber tensión entre las dos culturas".

Y.: Hm, al menos...

M.: ...a pesar que está presente la diferencia entre nosotros y ellos.

Y.: Claro. Superficialmente es como que está todo bien, pero después, las cosas que la narradora piensa, todo el tiempo es "nosotros" y "ellos". Pero quizás eso no esté mal, o no... no significa tensión, significa que son diferentes y ella se da cuenta.

M.: Claro. Y por eso ponés que no es la intención, ¿la intención de hacer diferencia?

Y.: Claro.

M.: Entiendo. (Pausa) Y después más abajo ponés: "Se puede comprender lo diferente pero es muy difícil asimilarse, y forma parte de la otra cultura, es decir, volverse uno más de ellos".

Y.: Sí.

M.: ¿Por qué ponés esto vos? ¿Sería el objetivo de la pareja asimilarse, pensás vos?

Y.: No, no creo, parece como que su objetivo es más ir ahí a trabajar, y más eso que asimilarse con los demás, pero yo me refería en general.

M.: En general, cuando uno se encuentra con otra cultura.

Y.: Claro, o países diferentes y...

M.: Bueno. ¿Por qué es bueno que haya diferencias? Vos decís que es bueno que haya diferencias.

Y.: Porque si todos fuéramos iguales sería muy aburrido, y... creo que si todos pensáramos igual sería más fácil dominarnos, porque es bueno que haya diferentes opiniones, es más constructivo que si todos pensáramos igual y fuéramos para el mismo lado.

M.: ¿Dominarnos por quién?

Y.: Por los gobernantes.

M.: Ah, está bien, por gente con poder. Muy bien. Bueno, y en la reformulación visual...

Y.: Sí.

M.: Está hasta acá la parte de las culturas que se unen para un evento y después se separan, lo entiendo perfectamente, las diferencias...

Y.: Diferentes culturas.

M.: Las diferentes culturas conviven en armonía...

Y.: Sí.

M.: ¿Y esto, qué es esto?

Y.: Es el símbolo de la paz.

M.: ¡Ah! No me había dado cuenta.

Y.: Y acá le hice caritas felices... Iba a poner "cultura 1, 2, 3, 4", pero la carita feliz significa que están bien, que están dentro como de un mundo muchas culturas que están bien y eso sería paz.

M.: Genial. En el cuestionario [grilla de comprensibilidad]... ¿Cuáles fueron los problemas que tuviste con estos... con los que marcaste como más alejados o más inaccesibles. El problema de las fogatas, ¿cuál es el problema que tuviste con eso?

Y.: Yo entendí que era una fogata, pero no sé si ese piñón tiene algún significado especial. O sea, yo lo pasé como una fogata, pero después como se menciona ahí pensé que quizás era algo importante y no lo capté.

M.: Está bien. El paisaje desértico, ¿cuál es tu problema con eso?

Y.: Que... no lo imaginé cuando lo iba leyendo.
M.: No imaginaste un paisaje...
Y.: No. Después cuando quise volver a ver qué había imaginado, ya tenía el... el paisaje desértico y no me lo podía sacar, no me acordaba de qué era lo que había imaginado.
M.: Claro. (Pausa).
Y.: Ah, cuando ellos llevan maderos, leños...
M.: Sí.
Y.: No estoy segura, porque... o sea, no le presté mucha atención a eso.
M.: Ah, bueno, entonces por eso lo marcaste como 5 [opción 5 en la grilla de comprensibilidad], porque es casi... pasó desapercibido, digamos.
Y.: Sí.
M.: ¿Está bien? Bueno. (Pausa). Bueno, después mencionás como 3 [opción 3 en la grilla de comprensibilidad] el episodio del lavado de los platos que también lo desarrollás en la... Eso es revelador para vos, me doy cuenta, o es algo importante...
Y.: Sí, porque en la primera tarea puse que no estoy segura si lo entiendo, pero hice todo como si fuese como yo lo entiendo.
M.: Sí, sí.
Y.: Y me parece algo diferente, porque creo que ella es como que dice: "Al menos hacen algo por la comida que les damos", y no me parece muy... muy amable que piense eso.
M.: Sí. Lo que yo te pregunto es... El número 3 [opción 3 en la grilla de comprensibilidad] es "Bastante difícil de comprender".
Y.: Sí.
M.: Sin embargo vos en las tareas que ponías lo comprendías perfectamente. Entonces ¿cuál es la dificultad de comprensión que tenés?
Y.: Porque yo no sé si está bien lo que yo comprendí, si lo entendí bien.
M.: ¡Ah!
Y.: Pero todo lo hice pensando que está bien.
M.: Pero no estás completamente segura.
Y.: No, yo creo que... quería decir eso ella.
M.: Sí, sí. Después hay una referencia a la descripción de cómo preparan el pan, el guiso y el café, y eso te generó dificultades, o "Muy difícil de comprender" [opción 4 en la grilla de comprensibilidad].
Y.: Sí.
M.: ¿Qué es lo muy difícil de comprender ahí?
Y.: Eh... Yo lo leía y más o menos se entendía lo que estaban haciendo...
M.: Hm.
Y.: Pero no... no sé si eso tenía algún significado especial, yo no... no encontré nada especial.
M.: Está bien. O sea que... es una comprensión global que tenés ahí.
Y.: Sí.
M.: No del detalle.
Y.: Sí, sí. Sobre todo del café.
M.: Y por eso justamente supongo que los ponés como auxiliares.
Y.: Sí.

M.: Está bien. (Pausa) Bueno, no entiendo por qué, en base a lo que decís en lo anterior, del paisaje desértico, lo ponés como esencial.

Y.: Porque después que me lo imaginé... pienso que todo el tiempo lo tuve en la cabeza pero nunca lo había pensado.

M.: Hm.

Y.: Después cuando hablan también de... de la granja, entonces es como que ahí ya empecé a pensarlo un poco más... conscientemente, pero creo que lo... como que lo tenía ahí en mi mente mientras lo iba leyendo.

M.: (Pausa) Los navajos están vestidos con sus mejores ropas. ¿Cuál es la importancia de eso?

Y.: Y... para mí es importante porque casi siempre que pensamos en.. en los navajos o en otros indios, nos.. bah, yo no sé bien cómo ellos viven la Navidad u otras festividades, y me parece interesante, además muestra cómo son que se vistan con sus mejores.... con su mejor ropa en esa ocasión como por ahí lo hacemos nosotros también.

M.: Hm. ¿Celebran la Navidad los navajos, entonces?

Y.: Ahí parecía... bah, ahora que me preguntás... era como algo especial para ellos, quizás los otros le estaban mostrando cómo se celebra.

M.: (Pausa) Esto de... "stroll with great raw steaks in arms", es esencial. ¿Qué significa esto? ¿Cuál es la relevancia de esto?

Y.- Eh.... creo que muestra... cómo viven y... qué tan diferentes son del matrimonio, porque los otros ofrecen y dan, y ellos es como que tratan de tomar todo lo que pueden porque saben que es esa vez y quizás después ya no lo van a poder tener.

M.: Y bueno, justamente, ¿cuál puede ser una motivación, o sea, cuál es la implicancia? ¿Que la pareja es generosa y ellos no? No entiendo...

Y.: No, no es que no sean generosos, sino que... no tienen demasiado.

M.: Ah.

Y.: Entonces tratan de tomar por eso, no porque son avaros.

M.: Por necesidad.

Y.: Sí.

M.: Hm. (Pausa) Y después... esta referencia a que los navajos son "efficient and ingenious", ¿lo notaste, cómo lo percibiste a eso?

Y.: Eh... en un momento la narradora dice que... que ella aprende de ellos y que hacen las cosas bien, pero como que no lo toma muy en cuenta, no le importa demasiado. Dice: "Bueno, pero haciéndolo así no vamos a llegar a mucho, entonces lo hago de mi manera, o a mi manera". Entonces no... bah, creo que yo tomé la postura de ella, que no era tan importante que sean así. Como ella lo descartó... no le presté mucha atención.

M.: Ponés la preparación del pan... o estoy equivocada... la preparación del pan como esencial.

Y.: No, creo que está en auxiliar, porque no la había entendido mucho.

M.: Ah, sí, auxiliar, por lo que dijiste antes. Y acá ponés que el saludo de Robert es algo importante. ¿Por qué?

Y.: Porque ahí ella comienza como a decir que está triste, que extraña su lugar. Entonces...

M.: ¿Y qué motiva esa nostalgia o esa tristeza?

Y.: Que quizás el "Feliz Navidad" lo espera de otras personas, de los que realmente son su familia, pienso.

M.: Hm. Y... ¿Robert quién es?

Y.: Uno de los navajos.

M.: Hm. ¿Y te acordás en qué le habla, en qué idioma le habla?

Y.: En inglés.

M.: ¿Y eso es importante?

Y.: Y, sí, es importante, porque ella sabe hablar el idioma de él y él igual le habla en el idioma de ella.

M.: ¿Y qué significa?

Y.: Pienso que... es nostálgico porque ella ve que ellos también se preocupan por... no asimilarse pero sino estar... eh... como más cerca de ellos.

M.: Hm.

Y.: Pero a la vez ella sabe que prefiere estar con otras personas.

M.: Perfecto. Y la última pregunta que tengo es si te parece que hay algo en el texto que revele que la narradora tiene una visión... despectiva o peyorativa de los indios o que los mira como inferiores, o es condescendiente o paternalista en algún momento.

Y.: Por momentos pienso que sí, pero después no... no estoy segura. Por ejemplo con lo de... hacer las cosas, la comida... Quizás no sé si ella lo hace a propósito, quizás es como muy... narrow-minded, y no... o sea, "a mi manera es mejor".

M.: Ella es narrow-minded...

Y.: Sí. Pero... no creo que tenga esa intención, porque si no los invitaría, pienso yo. No sé si tendrá la obligación, pero no creo.

M.: Hm, OK.