

La dimensión cultural de la lectura en inglés como lengua extranjera: características en un contexto universitario en Argentina

por Melina Porto
(Universidad Nacional de La Plata)

RESUMEN

Se informa sobre una investigación que utilizó el Modelo de Competencia Intercultural de Byram (1997, 2009) para estudiar la dimensión cultural de la lectura en inglés en un contexto universitario en Argentina. Este modelo sirvió como sustento teórico y también se constituyó en una medida de análisis. Los participantes, estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés que cursaban su segundo año en la UNLP, de 18-20 años al momento de la recolección de datos (2009-2010), leyeron un fragmento de *Cat's Eye* (Atwood, 1998) y produjeron una respuesta textual y una representación visual junto con una entrevista individual. De los cinco saberes (*savoirs*) o dimensiones de conocimiento, habilidades y actitudes de este modelo, la conciencia cultural crítica (*saber comprometerse*) (*savoir s'engager*) predominó en los resultados. Esto significa que los participantes evidenciaron un elemento de criticidad y reflexión con respecto al contenido textual, procurando encontrar sentidos ocultos e interpretaciones simultáneas alternativas, con gran complejidad y profundidad de análisis.

COMPRENSIÓN CULTURAL – LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA – INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA – COMPETENCIA INTERCULTURAL – CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA

Introducción

Este trabajo informa sobre un Proyecto de Incentivos 2012-2015 (H625) y Proyecto Conicet que utiliza el Modelo de Competencia Intercultural de Byram (1997, 2009, 2012) para investigar la dimensión cultural de la lectura en inglés como lengua extranjera en un contexto universitario en Argentina. Este modelo sirve como sustento teórico y también se constituye en una medida de análisis. Los participantes, diez estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés que cursaban su segundo año en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), de entre 18-20 años al momento de la recolección de datos (2009-2010), leyeron un fragmento de *Cat's Eye* (Atwood 1998) y produjeron una respuesta textual y una representación visual junto con una entrevista individual. De los cinco saberes (*savoirs*) o dimensiones de conocimiento, habilidades y actitudes en los que consiste este modelo, la conciencia cultural crítica (*saber comprometerse*) (*savoir s'engager*) predominó en los resultados. Esto significa que los participantes evidenciaron un elemento de criticidad y reflexión con respecto al contenido textual, procurando encontrar sentidos ocultos e interpretaciones simultáneas alternativas, con gran complejidad y profundidad de análisis.

El trabajo está dividido en dos partes. En la primera, se describe la investigación llevada a cabo. Esta descripción incluye el Modelo de Competencia Intercultural de Byram, aspectos metodológicos como la definición de los instrumentos de recolección de datos y el uso del modelo como medida de análisis, y los resultados. En la segunda parte, se ilustran los resultados con el caso de Lula (pseudónimo). También se hace hincapié en las implicancias pedagógicas que se desprenden de esta investigación al resaltar que la conciencia cultural crítica o *savoir s'engager* posibilita que la enseñanza de lenguas extranjeras sea verdaderamente educativa y se refleja en la actualidad en la noción de ciudadanía intercultural (Byram 2012, 2014a, b; Byram, Golubeva, Han & Wagner, en prensa).

La investigación

El objetivo general de esta investigación fue describir y comprender cómo la población estudiada en este contexto (estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés en la UNLP, de entre 18-20 años) entendió el contenido cultural de textos literarios narrativos en la lectura en inglés como lengua extranjera. En este trabajo la atención se centra en un fragmento de *Cat's Eye* en inglés (Atwood 1998: 137-140) aunque los participantes también leyeron extractos de *Desert Wife* (Faunce 1961: 173-181) en inglés y de *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos 1971: 39-43) en español. Los participantes respondieron al texto produciendo dos tareas escritas llamadas respuesta textual y representación visual (entre varias otras tareas) en su lengua nativa, el español, y fueron luego entrevistados para expandir acerca de sus interpretaciones. Ambos instrumentos de investigación fueron analizados utilizando el Modelo de Competencia Intercultural de Byram (1997, 2009, 2012). Los resultados indican un alto nivel de conciencia cultural crítica, central en este modelo.

Una respuesta textual y una representación visual son un formato de respuesta a la lectura adaptado de Ollman (1996) que permite el surgimiento de respuestas idiosincrásicas a un texto. Requieren del recuerdo de información y del resumen, pero van más allá al incentivar también respuestas imaginativas y personales. La representación visual agrega el componente visual. Para producir ambas tareas, estos participantes tuvieron que dar sentido a las pistas culturales del fragmento y a la información cultural contextualizada del mismo, 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 requirieron que los participantes recordaran cada parte del texto exactamente, tuvieron la libertad de responder a aspectos específicos del fragmento que les llamaron la atención.

Además, se administraron entrevistas individuales diferidas que tuvieron lugar aproximadamente una semana después de la lectura del fragmento. Los participantes tuvieron a disposición no solamente su respuesta textual y su representación textual sino también el fragmento mismo utilizado como disparador para la lectura. Esta decisión metodológica alejó la atención del factor 'memoria', cuyo eje es el recuerdo de información textual, y permitió las lecturas críticas que resultaron centrales en esta investigación.

Modelo de Competencia Intercultural

Este modelo constituye el sustento teórico de esta investigación. Fue propuesto inicialmente por Byram en 1997 y desarrollado más adelante (2009, 2012). Consiste en cinco saberes (llamados *savoirs* por el autor). 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), *saber aprender /saber hacer (savoir apprendre/savoir faire)* (que implica la capacidad para el descubrimiento y la interacción), y *saber comprometerse (savoir s'engager)* (que está implicado en el concepto de conciencia cultural crítica). Este último saber es central para posibilitar que la enseñanza de lenguas extranjeras sea verdaderamente *educativa* (a diferencia de mero entrenamiento), es captado por el concepto de ciudadanía intercultural (Byram, 2008, 2012, 2014a, b; Byram, Golubeva, Han & Wagner en prensa; 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 este modelo es el aspecto *relacional*, también señalado por Kramsch (1993, 1998), Bennett (1993, 2009) y otros, que ha cobrado vida en la figura del hablante intercultural o mediador intercultural (Byram 2009).

Análisis y resultados

El modelo fue utilizado en esta investigación para analizar los datos recolectados. En particular, se observó la presencia de estos saberes en las respuestas textuales, las representaciones visuales y las entrevistas. Los resultados de este estudio indican un alto nivel de conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*). Los participantes manifestaron la capacidad de reconocer y articular las dificultades encontradas en el proceso de percibir una cultura desde adentro (es decir, una perspectiva *insider*), así como la capacidad de aceptar que la perspectiva cultural propia y los valores y expectativas propios influyeron en las visiones que adoptaron. El distanciamiento en relación a los códigos culturales propios les permitió la toma de conciencia sobre su relatividad cultural. Fueron capaces de explorar las reacciones propias ante los comportamientos propios y ajenos, y pudieron ponerse en el lugar del 'Otro' por medio de la imaginación. En este sentido se evidenció la "tercera perspectiva" de Kramsch (Kramsch 1993: 210) que permitió a los lectores adoptar no sólo una visión *insider* sino también *outsider* e híbrida en la comprensión de las culturas presentes en el fragmento dado.

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. Esta criticidad fue motivada por temas diferentes y específicos del fragmento de *Cat's Eye* y condujo a reflexiones que evidenciaron 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, y de humanidad y naturaleza humana desde una perspectiva filosófica.

Los temas recurrentes que condujeron a este tipo de respuesta en *Cat's Eye* fueron la manipulación de la naturaleza con implicaciones sobre las manipulaciones genéticas, disquisiciones acerca de la artificialidad y la naturalidad en la ciencia, el maltrato hacia los animales y su asociación con el maltrato de personas (reflejado, por ejemplo, en analogías y contrastes entre pavos y personas), etc. En conjunto, esta profundidad de respuesta se evidenció en la respuesta textual y la representación visual (así como en otros instrumentos de investigación no descriptos en este trabajo) y fue luego justificada ampliamente en las entrevistas. Todos los participantes ofrecieron análisis de este tipo, en mayor o menor profundidad. Se incluyen aquí ejemplos producidos por Lula (seudónimo).

Ilustración de resultados: el caso de Lula

El fragmento de *Cat's Eye* utilizado en esta investigación describe una celebración navideña de una familia canadiense. El padre de la familia ha invitado a un estudiante de la India que se encuentra solo a compartir la cena navideña. 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. Es decir, Elaine es una narradora que participa de la celebración descrita y es también un miembro de la cultura representada. La presencia del estudiante hindú, llamado Banerji, 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.

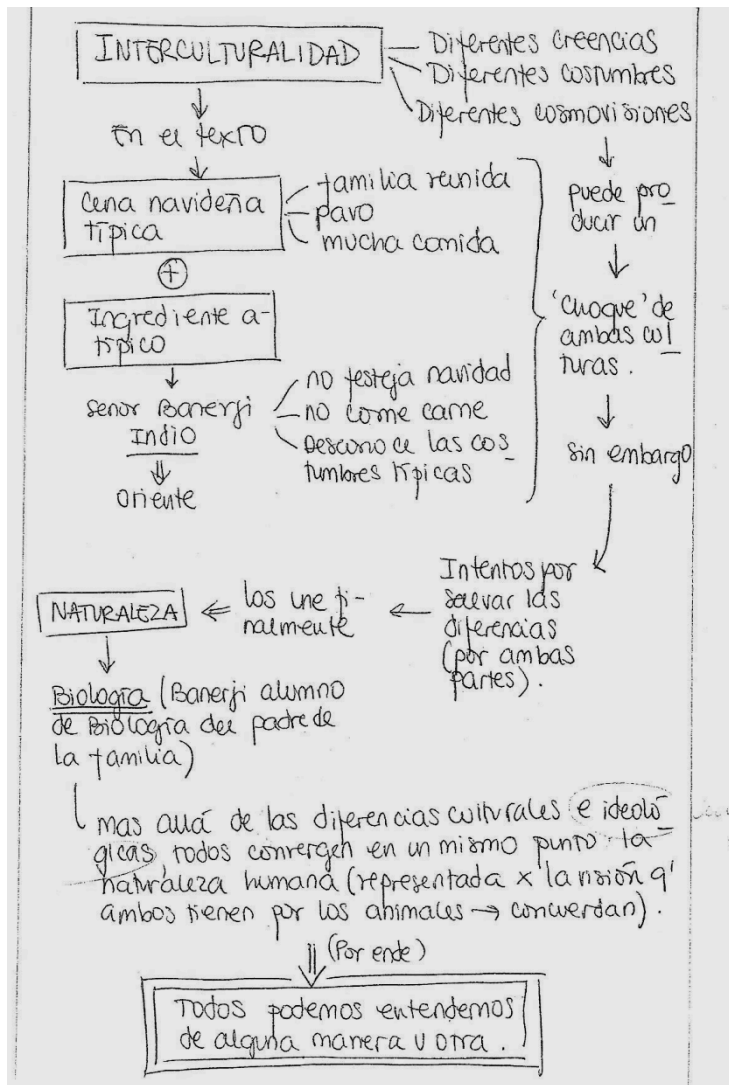
En su respuesta textual Lula reflexionó sobre los aspectos culturales implicados en la comunicación en general, o acerca de prácticas culturales tanto en su propia cultura como en otras. En todos los casos, estas reflexiones fueron ricas y variadas y estuvieron motivadas por el contenido textual. Por ejemplo, Lula reflexionó sobre cómo cambian los hábitos y creencias entre Oriente y Occidente, ejemplificó esta reflexión con contenido textual y mostró su opinión sobre ella al

realizar una *evaluación*: los hábitos y creencias cambian “radicalmente” (evidencia en bastardilla en el extracto). La ejemplificación con contenido textual condujo a otra reflexión, concretamente 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 que había mencionado en su respuesta textual. Concluyó con la idea “todos podemos entendernos de alguna manera u otra”, remarcada con bordes dobles.



(Lula, representación visual, *Cat's Eye*)

Lula expandió estas ideas en la entrevista (evidencia en bastardilla) 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. Lula enfatizó 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”). En este sentido, Lula fue capaz de considerar interpretaciones alternativas en forma simultánea, lo cual constituye evidencia de su acercamiento crítico y reflexivo al fragmento.

Entrevistador: En la reformulación visual te pregunto por qué “choque” de ambas culturas, “choque” entrecorillado.

Lula: Porque...

E: ¿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*.

E.: 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)

E.: 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*)

En resumen, en todas las tareas de Lula se evidenció una actitud crítica y reflexiva. Lula fue más allá de la descripción, apreció la diversidad y exploró interpretaciones diferentes y alternativas en la representación de otras culturas. Observó de manera crítica la cultura y la sociedad de Elaine y de Banerji, y al hacerlo se distanció de su propio contexto sociocultural y sus propias creencias. Estas son características centrales de la comprensión intercultural.

Implicancias pedagógicas

Las interpretaciones de Lula en este contexto demuestran pensamiento crítico y reflexividad, y van más allá del pensamiento crítico *per se* 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, y de humanidad y naturaleza humana desde una perspectiva filosófica. Ejemplos en esta dirección son las disquisiciones acerca de los conceptos de comprensión, diferencia cultural y choque cultural. Estos son elementos centrales en el Modelo de Competencia Intercultural (*savoir s'engager*) que reflejan la noción actual de ciudadanía intercultural descrita por Byram (2012, 2014a, b; Byram, Golubeva, Han & Wagner en prensa).

Conclusión

Este trabajo informa sobre un estudio que utilizó el Modelo de Competencia Intercultural de Byram (1997, 2008, 2012) para investigar la dimensión cultural de la lectura en inglés como lengua extranjera en un contexto universitario en Argentina. Más allá del sustento teórico que ofrece el Modelo de Competencia Intercultural, en este caso este modelo también se constituyó en una medida de análisis. Partiendo del análisis de tres instrumentos de investigación, una respuesta textual, una representación visual y una entrevista individual, los resultados indican un alto nivel de conciencia cultural crítica. Esta conciencia cultural crítica, o conciencia social crítica, reveló una criticidad y reflexión conectadas con una dimensión social, con cuestiones de ciudadanía, y con aspectos de humanidad y naturaleza humana desde una perspectiva filosófica.

BIBLIOGRAFÍA

Atwood, Margaret (1998). *Cat's Eye*, Bantam, Anchor Books.

- Bennett, Janet (1993). "Cultural marginality: Identity issues in intercultural training". Michael Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 109-135.
- Bennett, Janet (2009). "Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective". Darla Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, California, Sage Publications, 121-140.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2001). "Language teaching as a political action". Marcel Bax y Jan Wouter Zwart (eds.), *Reflections on Language and Language Learning. In honour of Arthur van Essen*. Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins Publishing Company, 91-104.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2009). "Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education". Darla Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*; California, Sage Publications, 321-332.
- Byram, Michael (2012). "Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship". Jane Jackson (ed.), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Abingdon, UK, Routledge, 85-97.
- Byram, Michael (2014a). "Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship". *Language, Culture and Curriculum*. DOI: 10.1080/07908318.2014.974329
- Byram, Michael (2014b). "Competence, interaction and action. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond". Xiaodong Dai y Guo-Ming Chen (eds.), *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Newcastle, Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 190-198.
- Byram, Michael y otros (en prensa). *Education for Intercultural Citizenship – Principles in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Faunce, Hilda (1961). *Desert Wife*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1998). *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Ollmann, Hilda (1996). "Creating higher level thinking with reading response". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 39, n° 7: 576-581.
- Osler, Audrey y Hugh Starkey (2005). *Citizenship and Language Learning: International perspectives*, Staffordshire, Trentham Books.
- Starkey, Hugh (2007). "Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives". *Language and Intercultural Communication*, vol. 7: 56-71.
- Vasconcelos, José Mauro de (1971). *Mi planta de naranja-lima*, H. Jofre Barroso (traductora), Buenos Aires, El Ateneo.
- Waters, Alan (2006). "Thinking and language learning". *ELT Journal*, vol. 60: 319-327.