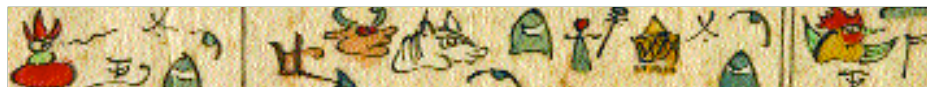


LECTURA, CULTURA Y ESTEREOTIPOS: UNA EXPLORACIÓN DE SUS INTERRELACIONES

MELINA PORTO*

Este trabajo presenta los resultados de un estudio de investigación cuyo objetivo fue observar la aparición de estereotipos en la representación del contenido textual de un texto narrativo –en este caso un fragmento de Mi planta de naranja lima– por medio de reformulaciones visuales (representaciones gráficas que combinan palabras, frases, y oraciones con dibujos, gráficos, cuadros, grillas, etc.). El análisis reveló que estas reformulaciones visuales no fueron suficientes para capturar el contenido cultural del texto y ofrecieron un enfoque superficial, plagado de estereotipos. En general, el acercamiento a la alteridad se limitó a la percepción de los aspectos exóticos o excitantes de una cultura o subcultura, sin un esfuerzo genuino por familiarizarse con lo extraño. La dificultad de los alumnos de distanciarse de su propio sesgo cultural en la interpretación indica la necesidad de abordar los estereotipos en el marco del aula.



This paper presents the results of a research study aimed at observing the emergence of stereotypes in the representation of the textual content of a narrative text – in this case, Mi planta de naranja lima– through visual reformulations (visual representations including the combination of words, phrases, and/or sentences with drawings, graphs charts, tables, grids, and the like). Results suggest that the visual reformulations were not enough to capture the cultural content of the text used in the study and offered a superficial approach, plagued with stereotypes. In general, the approach to otherness was limited to the perception of what was exotic or exciting about a culture or subculture, without a genuine effort to become familiar with what was strange. The study revealed the learners' difficulty to distance themselves from their cultural bias in their interpretations, which points to the need to address stereotypes in the classroom.

El estudio

El objetivo de este trabajo es observar la aparición de estereotipos en la representación por medio de reformulaciones visuales (representaciones gráficas que combinan palabras, frases, y oraciones con dibujos, gráficos, cuadros, grillas, etc.) del contenido de un texto narrativo. Los datos que se analizan aquí, así como los resultados que se describen, forman parte de un estudio más amplio que exploró el rol de los estereotipos en la lectura en lengua extranjera (L2) y materna (L1) (Porto, 2003).

En el estudio participaron 180 alumnos universitarios hablantes nativos de español (futuros profesores y traductores de inglés) de clase media, en su mayoría mujeres, de entre 19 y 21 años.¹ El estudio consistió en el desarrollo de varias tareas a partir de tres textos narrativos. Entre las tareas se incluyeron las siguientes: cuestionarios sobre la lectura en español y en inglés, preguntas sobre conocimientos previos acerca del tema de los textos, resumen en español, resumen en inglés, reformulación visual, preguntas de inferencia sobre el contenido textual, cuestionario sobre el impacto emocional de los textos y grado de dificultad percibida.² Los textos utilizados fueron tres –dos en inglés y uno en español– que giraban alrededor de la celebración de la Navidad; sin embargo, en todos los casos se trataba de celebraciones en contextos socioculturales diferentes de los de los alumnos. La inclusión de un fragmento en español –cuyos resultados se informan aquí–, así como la producción de resúmenes en español y en inglés, apuntaba a explorar la interrelación entre la lengua materna y la extranjera (Bernhardt, 2003; Droop y Verhoeven, 2003).

Aquí reportaremos el análisis de 180 reformulaciones visuales producidas a partir de un fragmento en español (traducido del portugués) de la obra *Mi planta de naranja lima* de José Mauro de Vasconcelos (páginas 39 a 43), en el que se describe la celebración navideña de una familia brasileña muy pobre (véase la reproducción del fragmento al final de este artículo, en página 54). Aunque el texto presentaba una celebración similar a la de Argentina (incluyendo el aspecto religioso), ofrecía cierto grado de dificultad, ya que no era prototípica del contexto



sociocultural de los alumnos. Precisamente, esto podía resultar problemático para alumnos universitarios argentinos de clase media.

La razón para centrarnos en este texto reside en el hecho de que una de las hipótesis del estudio general era que el texto en español resultaría sumamente accesible a los alumnos³ por presentar una realidad cultural cercana a ellos. Sin embargo, las interpretaciones estereotipadas que se generaron a partir de él, expresadas en las reformulaciones visuales, demuestran que el fragmento ofreció importantes dificultades de abordaje para los alumnos.

Las preguntas que guiaron la investigación más amplia en la cual se basa este trabajo fueron las siguientes:

1. ¿Cómo es la aparición de estereotipos en la representación del contenido textual de textos narrativos en L1 y L2 por medio de reformulaciones visuales?
2. ¿Qué papel cumplen los estereotipos en la captación de los aspectos culturales durante la lectura de dichos textos?

Marco teórico: aprendizaje de lengua extranjera y estereotipos

En la actualidad, la idea de cultura como un todo uniforme, coherente y homogéneo ha sido dejada de lado. La palabra *cultura* hace referencia a un modo de vida (Mountford y Wadham-Smith, 2000) o, dicho de otro modo, a las formas por medio de las cuales las personas conciben sus vidas. En este sentido, la cultura media toda conducta humana. Se define aquí *cultura meta* (C2) como cultura de llegada o ajena (*target culture*), entendida en sentido amplio, es decir, cualquier cultura o subcultura diferente de la cultura propia (C1). Las maneras de percibir y organizar la realidad son específicas de cada cultura. Por lo tanto, es imposible imponer las categorías culturales propias a las vidas de otras personas ya que serán inadecuadas, pues las prácticas informales de la vida diaria cobran sentido en su propio contexto y en sus propios términos (Rosaldo, 1993).

En este contexto, ¿cómo sabemos cuándo hablar, escribir, etc.; de qué hablar, escribir, etc. (y de qué no); con quién, dónde y cómo? ¿Qué nos permite usar una lengua e interpretar su uso? Las opciones que los usuarios de una lengua tienen a su disposición son el resultado de la interacción de distintos componentes, por ejemplo, los participantes, los fines, las normas de interacción e interpretación, y el género, entre otros (Hymes, 1967). La relación estructurada de estos factores –o contexto de situación– es fundamental en la interpretación del lenguaje en uso. Considerando que cada una de estas opciones sociolingüísticas varía según el contexto sociocultural y revela además valores culturales, la noción de *adecuación* (Hymes, 1967) depende de la habilidad de los usuarios de una lengua para evaluar su contexto, es decir, cómo interactúan dichos elementos y descubrir qué valores socioculturales se asocian a ellos en un contexto de cultura más amplio. Es precisamente esta habilidad para usar la lengua adecuadamente lo que determina si un hablante (escritor, etc.) es competente o no.

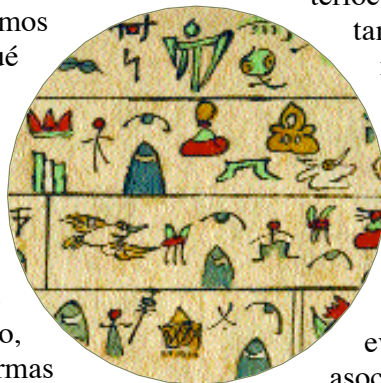
En la adquisición de la lengua materna, este proceso de adecuación no es arduo. En cambio, en el caso de una lengua extranjera o segunda,

las dificultades son inevitables, ya que los valores socioculturales que se revelan en la selección de determinados elementos sociolingüísticos no son universales. La habilidad para usar una lengua adecuadamente depende entonces del significado que portan esos elementos para una cultura en particular.

En la aparición de estereotipos, resulta crucial la actitud de los alumnos hacia la C2 y sus hablantes, así como su capacidad de satisfacer los requerimientos sociolingüísticos de distintas situaciones comunicativas (escritas o habladas) en la lengua extranjera. Los pioneros Segalowitz (1976) y Richards (1981) demostraron que la incapacidad de los alumnos de interpretar y responder a dichos requerimientos en forma apropiada puede contribuir al desarrollo de actitudes negativas, tanto hacia la idea de comunicarse en la lengua extranjera como también hacia sus hablantes. Segalowitz (1976) afirma que los alumnos que posean estas actitudes negativas atribuirán el fracaso comunicativo a sus interlocutores (oyentes o lectores) y, por lo tanto, los percibirán desfavorablemente (como hostiles y enemigos).

Por su parte, Gardner y Lambert (1972) demostraron que estas actitudes negativas hacia los hablantes de la lengua extranjera pueden afectar de manera significativa su motivación para aprenderla. Los alumnos tienden a evitar las experiencias desfavorables asociadas a la comunicación con los hablantes de la lengua extranjera y a resistir persistentemente la idea de comunicarse por medio de ella. Se observa la “asociación de escaso agrado con escasa interacción” (Homans, 1961: 186).

La comunicación del alumno en la lengua extranjera es central para que la aprenda, dado que al negociar significados se hace posible la reflexión metalingüística, lo que impacta positivamente en la construcción de su interlengua (Ellis, 2003). Si se acepta que la interacción en la lengua extranjera (*comprehensible output*) facilita su adquisición, evitar la comunicación reducirá sus posibilidades de aprenderla. En ese sentido, al considerar el impacto que los estereotipos negativos pueden tener en el aprendizaje de una lengua extranjera, pensamos que es inevitable reflexionar acerca de las visiones estereotipadas y prejuiciosas en el aula.



Metodología

La selección del material

Varios motivos nos llevaron a realizar este estudio en base a textos narrativos. En primer lugar, la lectura de esta clase de textos es un requisito de la materia. En segundo término, muchos alumnos de L2 ya poseen el esquema retórico formal del cuento corto, así como la capacidad de utilizarlo (Singer y Donlan, 1994; Strömquist y Day, 1993). En tercer lugar, el discurso oral de la vida diaria, en la socialización primaria, tiene un componente narrativo importante, razón por la cual muchos investigadores han sugerido que los géneros narrativos son más fáciles de aprender y más naturales que los géneros informativos (Kamberelis y Bovino, 1999). El texto narrativo tiene cierta correspondencia estructural con las experiencias diarias en situaciones contextuales específicas (Graesser et al., 1994), ya que en ambos casos se incluyen personas que realizan acciones para lograr objetivos, existen obstáculos a estos objetivos, se presentan reacciones emocionales a los eventos, motivaciones fuertes y sentimientos poderosos (Bruner, 1986). Por otro lado, según Graesser et al. (1994), los mecanismos de inferencia y las estructuras de conocimiento sobre el mundo que aparecen durante la comprensión de las experiencias de la vida diaria probablemente también aparezcan durante la comprensión de narraciones. En este contexto, no existe motivo para suponer que los lectores dejarán de lado estos mecanismos interpretativos tan frecuentes en la vida diaria al leer textos narrativos. Otro aspecto a tener en cuenta es que en general la educación privilegia el género narrativo, lo cual contribuye a tornarlo accesible (Kamberelis y Bovino, 1999). En cuarto lugar, la ficción nos permite traer a la luz los sentimientos y los pensamientos que guían los valores y las creencias de nuestros propios estilos de vida y facilita así la toma de conciencia sobre ellos (Ooka Pang et al., 1998). En efecto, los elementos estructurales de los cuentos y su organización están relacionados con su funcionamiento cultural, al expresar inferencias sobre las creencias humanas, actitudes, valores, motivaciones y objetivos (Kamberelis y Bovino, 1999). Por otro lado, cultivan el entendimiento personal e interpersonal al presentar las motivaciones de los personajes, sus interacciones, y el conflicto entre sus objetivos y

las formas de alcanzarlos (Kamberelis y Bovino, 1999). La narrativa también es poderosa en tanto ayuda a los alumnos a definirse a sí mismos y a construir puentes hacia los demás, al ofrecer contrastes con distintas perspectivas (Boyle y Peregoy, 1998). Por último, los detalles culturales dan vida a un cuento, por lo que facilita el retrato de esta clase de aspectos (Yakota, 1998).

La búsqueda de un texto apropiado escrito en español fue particularmente ardua, pues este debía cumplir con varios requisitos: incluir algún elemento religioso típico de la celebración navideña en este país; presentar un cierto grado de dificultad para evitar su transparencia absoluta; presentar un nivel aceptable (no excesivo) de elementos facilitadores de la predicción, etc. Además, dado 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 del texto era 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 aquellos elementos que hacen que un texto sea menos abstracto y estimulan el interés cognitivo (como construcciones activas, ejemplos, imágenes, descripciones, analogías, comparaciones, emoción, metáforas, vocabulario vívido, información contextual, etc.). Sumado a lo anterior, el texto que se propuso contenía información que los alumnos podían relacionar o contrastar con experiencias propias, y de este modo establecer conexiones con sus conocimientos previos, contribuyendo a que resultara interesante y comprensible. En relación al tema, se recurrió al área de las celebraciones o rituales, eventos culturales en sí mismos, lo que garantizaba la presencia de elementos de la cultura, tanto explícitos como implícitos.

El procedimiento

Se describe a continuación la implementación del trabajo con el fragmento citado de *Mi planta de naranja lima*. Al iniciar el estudio, se informó a los alumnos participantes que estábamos realizando una investigación relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se

recalcó que no era necesario estudiar, ya que las actividades no serían evaluadas o corregidas desde el punto de vista gramatical ni léxico. En un encuentro leyeron el texto y realizaron un número de actividades basadas en él. Una vez finalizada la etapa de recolección de datos, se brindó información más detallada sobre los objetivos de la investigación a aquellos alumnos interesados.

Los participantes recibieron instrucciones escritas para realizar cada tarea, pero no límite de tiempo. Las preguntas para elicitación de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema del texto, que se contestaron antes de la lectura, fueron abiertas, del tipo “Escriba todo lo que sepa sobre...”; “Si no está seguro, escriba lo que cree que sabe” (según modelo de Stahl et al., 1996), y apuntaban a identificar su nivel de conocimiento y sus actitudes, lo cual resulta fundamental ya que estas constituyen el punto de acceso al material de lectura.

Los alumnos leyeron el texto sin límite de tiempo y tomaron notas. Recibieron lineamientos generales sobre cómo abordar la reformulación visual. Por ejemplo, se les brindó una definición de esta tarea (representación gráfica que combina palabras, frases, y oraciones con dibujos, gráficos, cuadros, grillas, etc.). No se determinó una longitud específica para realizarla, ni se aclaró en qué idioma debían realizarla, y ningún alumno preguntó al respecto. La opción de realizar esta tarea en español, inglés, o combinando ambas lenguas apuntaba a observar la interacción entre la lengua materna y la extranjera, especialmente considerando que los escritores en lengua extranjera, incluso los avanzados, se basan en su conocimiento del discurso en la lengua materna durante el proceso de composición (Koda, 1994). También tuvieron la opción de elegir cualquier formato para hacer la reformulación visual (gráfico, cuadro, grilla, mapa mental, esquema, diagrama, dibujo, etc.). Se les permitió combinar dibujos con palabras, frases y oraciones, aunque se recalcó que no estaba permitido escribir un texto propiamente dicho. Se desalentó la producción de una reformulación puramente visual (es decir, un dibujo sin palabras, frases u oraciones) ya que hubiera resultado demasiado idiosincrásica, lo que no hubiera permitido ir en el análisis más allá del plano individual. Dejando de lado estos detalles, los alumnos no recibieron más ayuda acerca de cómo realizar la tarea.

Un motivo para la inclusión de la reformulación visual entre las tareas 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, 1994). Ponerse en el lugar de otro requiere imaginación, y la reformulación visual pretendía ofrecer un espacio para su manifestación. La idea era que los alumnos respondieran en forma visual para que fuera más sencillo acceder a sus sistemas no verbales e imaginativos (Arizpe, 2001; Pope Edwards y Mayo Willis, 2000; Sadoski y Paivio, 1994). Otra razón para la inclusión de esta tarea residió en el poder de las imágenes como estrategia para recordar información textual (Sadoski y Paivio, 1994). 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, 1994). Por último, la reformulación visual apuntaba a estimular lo cognitivo por medio de lo afectivo, en un intento por satisfacer la necesidad percibida de unificar ambos campos (Millard y Marsh, 2001; Sanders Bustle, 2004; Tierney, 1994), necesidad especialmente aguda en el contexto de la realidad educativa en la Argentina que muchas veces limita y empaña el desarrollo de esta dimensión imaginativa.

Si bien los alumnos eran avanzados, su capacidad productiva era crucial para el desarrollo de la reformulación visual, ya que requería la inclusión de un fuerte componente narrativo por la naturaleza misma del fragmento seleccionado. El elemento narrativo de esta tarea requería la integración de conocimiento de distintos ámbitos, incluyendo capacidades lingüísticas, cognitivas, sociales y pragmáticas (Allen et al., 1994). A nivel lingüístico, se requería control sobre la organización lógica y temporal. A nivel cognitivo, se requería el uso de los elementos típicos de los cuentos cortos, como eventos, objetivos, consecuencias, etc., así como conocimiento sobre sus interrelaciones. A nivel del conocimiento social, se requería la explicación de las motivaciones y los comportamientos de los personajes, así como la inclusión de información sobre ciertos estados mentales. A nivel pragmático, 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. Esta tarea requería, en resumen, de alta capacidad productiva (Allen et al., 1994).

El análisis de las reformulaciones visuales

Para cada reformulación visual se codificaron los siguientes elementos, entre otros:

- 1) Su coherencia, evaluada de manera holística, en base a una escala de 1 a 5, adaptada de Penningroth y Rosenberg (1995), donde 1 equivale a un texto inadecuado con poca o ninguna coherencia y 5 equivale a un texto con coherencia completa. Determinar cómo medir la comprensión alcanzada fue un problema complejo. Por ejemplo, evaluar o juzgar las respuestas de los alumnos según su grado de correspondencia con el texto o con las respuestas de otra persona al texto (por ejemplo, yo como docente-investigadora) era cuestionable (Tierney, 1994).⁴

La escala utilizada fue la siguiente, según la presencia en cada reformulación visual de uno o varios de los aspectos que se enumeran a continuación:

- *Nivel 1, inadecuado:* a) texto plagado de errores; b) sin muchos errores pero pura interpretación del alumno no motivada ni justificada por el contenido textual; c) con obstáculos, es decir falta alguna condición facilitadora de una acción inminente; d) con distracciones, es decir, acciones o estados inesperados que crean nuevos objetivos para el lector, llevándolo temporalmente o permanentemente afuera del esquema navideño de la cultura en cuestión; e) texto disfuncional, con la recopilación de hechos aislados o disparatados de la historia sin marco conceptual que guíe el recuerdo, con problemas en el orden de la información y/o detalles que, si bien son más o menos adecuados, reflejan la ausencia del esquema.
- *Nivel 2, parcialmente adecuado:* a) idea central adecuada aunque sin detalles de eventos y episodios; b) detalles (culturales)

adecuados pero con una idea central con errores.

- *Nivel 3, adecuado:* idea central adecuada con detalles de eventos y episodios descriptos en forma general.
- *Nivel 4, bueno:* idea central adecuada con detalles de eventos y episodios descriptos en forma específica.
- *Nivel 5, muy bueno:* idea central adecuada con detalles de eventos y episodios descriptos en forma específica, con riqueza de detalles culturales y/o diálogos culturalmente auténticos y/o léxico vívido y vigoroso y/o uso de recursos narrativos, etcétera.

Esta evaluación constituyó una unidad relevante y significativa de análisis, una medida holística de comprensión.

- 2) La inclusión (u omisión) de aspectos culturales (previamente identificados) del contenido textual.

Los aspectos (culturales y otros) identificados y codificados en cada reformulación visual fueron los siguientes: “*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; y dormir para olvidar.* Un análisis preliminar reveló la necesidad de incluir aspectos adicionales en la etapa de codificación. Por ejemplo, el hecho de que muchos alumnos no hicieron referencia explícita al *nacimiento del Niño Diablo* ni al *velorio del Niño Jesús* pero sí mencionaron el tema religioso a nivel general, motivó la inclusión de la categoría *aspecto religioso*. Algo similar ocurrió con la categoría *tristeza de la cena* ya que no todos los alumnos mencionaron la tristeza de la cena en particular, aunque sí el clima triste de la celebración en general, razón por la cual

se agregó la categoría *tristeza general*. Otra categoría adicional incluida por el mismo motivo fue *esperanza de Zezé* (protagonista de la novela, cuya familia es la que celebra la Navidad en el fragmento). Si bien era lógico considerar que este aspecto se desprendía de la categoría *poner las zapatillas*, muchos alumnos no mencionaron este episodio específico pero sí se refirieron a la esperanza del niño. Otro caso similar se dio con la categoría *riqueza de los Faulhaber, Villas-Boas y Aducto Luz*. Muchos alumnos no mencionaron a estas familias en particular, aunque sí abordaron el tema de la riqueza, lo que motivó la inclusión de la categoría *pobreza-riqueza*. Lo mismo ocurrió con la categoría *desigualdad-injusticia*. En todos estos casos, la inclusión de aspectos adicionales para su codificación apuntaba a evitar la subrepresentación de aspectos culturales clave, lo que hubiera llevado a un análisis distorsionado de los datos.

- 3) Tema central: referencia a la celebración navideña, ya sea por medio de su mención explícita con palabras o su representación con imágenes.
- 4) Inclusión de episodios narrativos, en base a tres posibilidades: a) sin episodios específicos; b) con un episodio único; c) con episodios múltiples, es decir, con síntesis de información de episodios narrativos de varios párrafos del texto.
- 5) Inclusión de imágenes, tanto a nivel del párrafo individual como del texto completo (síntesis de información visual de varios párrafos del texto).
- 6) Estereotipos de la C1.
- 7) Estereotipos de la C2 o cultura ajena.
- 8) Marco narrativo con contexto de situación para la historia, descrito con más o menos detalles, pero con la presencia de la siguiente información: referencia a la celebración navideña de una familia pobre desde el punto de vista de un niño de la familia (narrador).
- 9) La presencia de los siguientes elementos: elaboraciones, distorsiones, intrusiones de



la C1, errores evidentes, inferencias del texto mencionadas explícitamente, inferencias erróneas y/o no motivadas ni justificadas por el contenido textual, información irrelevante, racionalizaciones, reducciones/simplificaciones, generalizaciones, comentarios evaluativos de los alumnos, moral/interpretación adecuada de los alumnos, moral/interpretación inadecuada o errónea de los alumnos, mención explícita de sentimientos y motivaciones de los personajes inferidos en el texto original, mención explícita de sentimientos y motivaciones de los personajes inferidos erróneamente a partir del texto original o no justificados ni motivados por el mismo; y detalles culturales adecuados.⁵

- 10) Por último, se clasificaron las reformulaciones visuales en *consistentes* (basadas en el texto) o *inconsistentes* (no basadas en el texto o incongruentes con la información textual), especificando si había elaboraciones más allá del texto (no motivadas por él) e intrusiones o importaciones del autor (información importada de afuera del texto, con imágenes basadas en las ideas de los alumnos, en lugar de las del texto, y elaboradas por los mismos).

Los resultados

Resultados generales del análisis de las reformulaciones visuales basadas en el fragmento de Mi planta de naranja lima

En este caso, una abrumadora mayoría de alumnos (92%) eligieron el idioma del texto base (español) para realizar la reformulación visual. Muy pocos alumnos combinaron ambos idiomas. Aproximadamente el 27% de los alumnos incluyó un marco (tema y contexto).

Si bien la consigna de realizar una reformulación visual apuntaba a atraer la atención e interés de los alumnos, permitiéndoles sentir que podían responder afectivamente al texto, el uso de imágenes visuales no fue tan significativo como se anticipó (28,7%), tal vez a causa de un sistema educativo que no incentiva este tipo de respuesta a la lectura. Predominaron los cuadros, grillas, y gráficos.

Los alumnos no distribuyeron las imágenes en forma estable en las reformulaciones visuales. Las usaron, por ejemplo, para describir párrafos específicos (76%) así como también el argumento, en este caso con imágenes referidas al texto completo (56%). Un 65,7% hizo referencia al tema central de la Navidad. En este sentido, las imágenes se asociaron con la capacidad de recordar la historia en general como la de especificar temas y subtemas particulares. Pocos alumnos utilizaron imágenes que no describían ningún episodio en particular (no superior al 24,6%).

Los alumnos eligieron formatos variados para realizar las reformulaciones visuales. No más del 12% realizó una imagen única mientras que el resto optó por imágenes múltiples. Casi nadie (no más del 4%) realizó una reformulación puramente visual. La mayoría utilizó palabras o frases (86%) y, en menor medida, oraciones completas (56%).

Visualización de la aparición de estereotipos en las reformulaciones visuales

Se clasificaron los estereotipos en dos grandes grupos: por un lado, los correspondientes a la C1 y por otro, los relacionados con la C2. En cada caso, se agruparon los estereotipos en tres categorías, según hicieran referencia a los personajes principales (personalidad y/o apariencia física), la celebración navideña en sí misma, o la historia narrada en el fragmento.

En general, los alumnos utilizaron palabras, frases y oraciones para mencionar los elementos exóticos y atractivos en el contenido cultural del texto, y para referirse a las diferencias entre ellos y los personajes, y entre sus propias prácticas y las de los demás. Los contrastes eran generales y giraban alrededor de los incluidos en el mismo texto: *familias ricas/familias pobres; abundancia de comida/falta de comida; Jesús/Diablo; alegría/tristeza; fuegos artificiales/silencio, soledad; regalos/falta de regalos*. El modo como los alumnos expresaron estos contrastes a nivel lingüístico es revelador, ya que sus actitudes, creencias, valores, preconceptos y prejuicios emergieron claramente

por medio del uso de la lengua. El uso de adjetivos, muchas veces peyorativos, fue particularmente relevante. Los estereotipos se refirieron principalmente a las tradiciones navideñas de los propios alumnos. Ejemplos típicos recurrentes incluyeron el árbol de navidad con adornos y una estrella en la punta, regalos cuidadosamente envueltos, fuegos artificiales, mesas llenas de comida (pollo, vino, tortas, sidra o champaña para el brindis de navidad, etc.), la familia reunida alrededor de la mesa, y la figura de Papá Noel, entre otros.

La reformulación visual que presentamos como Figura 1 captura algunos de estos estereotipos. Como en la mayoría de los casos, el foco es la dicotomía *familias ricas familias pobres*. En esta casa hay luz y se presenta a cada miembro de la familia rica con una gran sonrisa y un regalo bellamente envuelto a su lado. No solo hay comida y bebida en la mesa sino que el plato de cada comensal tiene mucha cantidad de distintos tipos de comida. Es interesante observar los detalles referidos a la vestimenta (los sombreros, moños en el cabello de las mujeres, corbatas y moños en los cuellos; detalles derivados de las tradiciones navideñas propias de la cultura de este alumno), lo que apunta a la importancia que este alumno atribuye a la vestimenta para esta celebración. Véase, en contraposición, la familia pobre, que está triste, tiene muy poco para comer y beber (con poca comida en cada plato y nada de comida ni de bebida en la mesa), no tiene luz, ni siquiera un regalo, y ninguna razón para festejar (una similitud en ambas celebraciones es que ambas familias beben en copas). Comparativamente, este alumno dibujó el escenario rico en una escala mucho más grande que el pobre, con una mesa más grande y muchos más detalles en relación a la comida, la bebida, la ropa, y el contexto en general. Hasta qué punto este hecho es revelador a nivel cultural es, por supuesto, imposible de establecer. En el mismo sentido, es imposible explicar por qué hay más miembros en la familia rica, especialmente si se considera que el texto que los alumnos leyeron identificaba en forma específica a la familia pobre como numerosa e incluía los nombres de todos sus integrantes, mientras que no se ofrecían detalles de este tipo en relación a las familias ricas de los doctores nombrados en el fragmento.

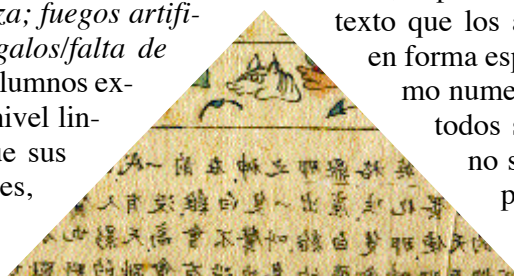
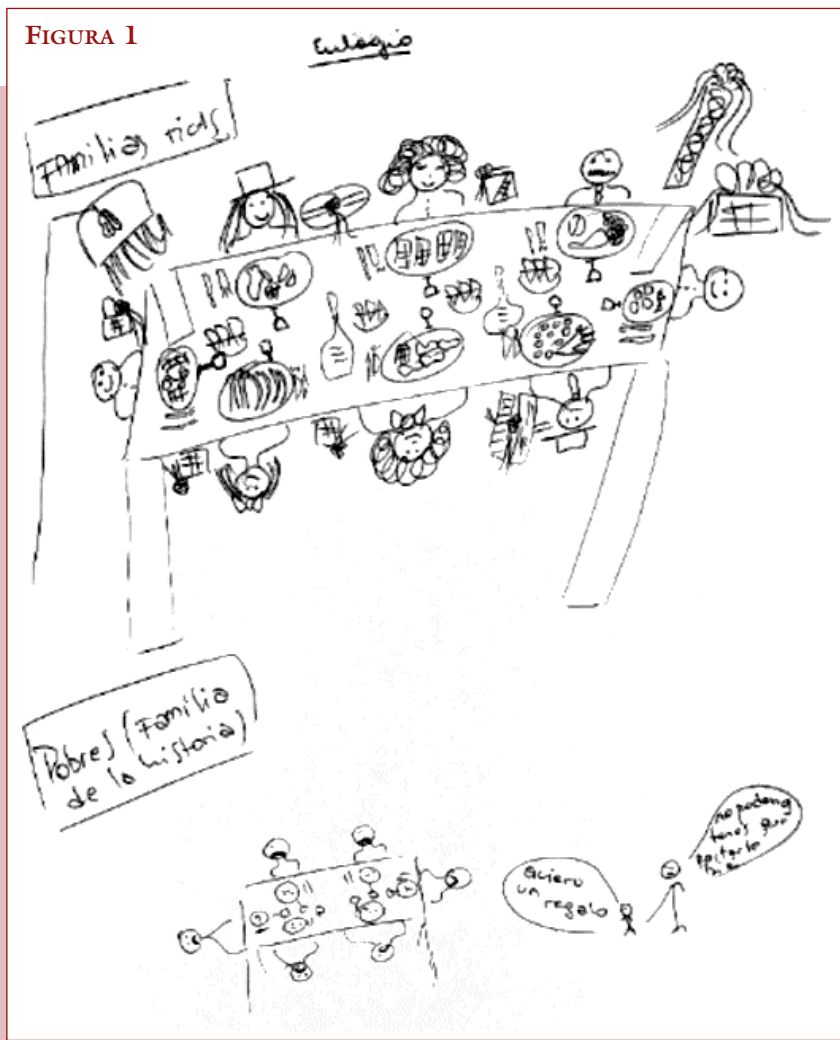


FIGURA 1

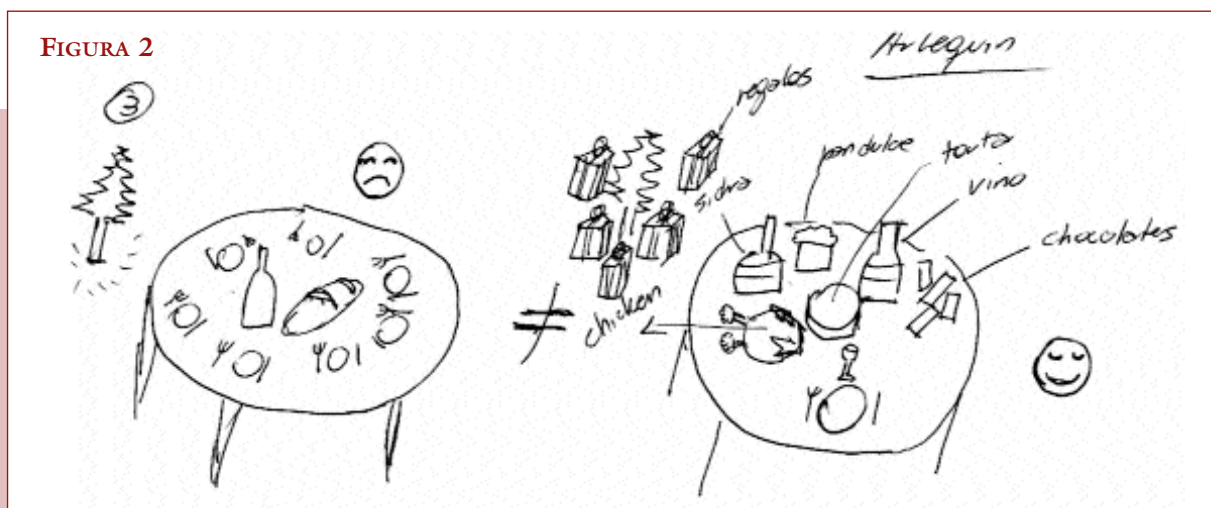


izquierda, se observa el árbol de navidad, una intrusión de la cultura de este alumno, nunca mencionado en el texto. La botella (presumiblemente de vino) y el pan constituyen un ejemplo interesante de cuán inalcanzables fueron los elementos culturales ajenos. Este alumno toma la *rabanada* (pan embebido en vino, tal como se explica en el texto), un elemento no familiar, y la adapta a lo que es posible dentro de su marco de referencia, es decir, una botella de vino y algo de pan. A la derecha se ve el árbol de navidad con regalos –nuevamente una intrusión de la cultura propia– y la comida que disfrutaron las familias ricas. Sin embargo, en ninguna parte del fragmento se menciona en detalle la comida. La única referencia es para la mesa llena de comida y cosas deliciosas. Para este alumno, una comida deliciosa incluye pollo, sidra, torta, vino y bombones. En esta reformulación, en contraposición a la anterior, el escenario pobre incluye una mesa con siete platos, lo que apunta al tamaño de esta familia, mientras que el escenario rico no tiene ningún plato, lo cual es congruente con la información general provista en el texto en relación a ambas familias. Nótese también que este alumno no especifica dónde se sirve la bebida.

Las dos reformulaciones presentadas como Figuras 2 y 3 son del mismo tenor que la anterior, en el sentido de que giran alrededor del contraste *ricos-pobres*. En la Figura 2, el autor no incluyó personas, a excepción de dos caras que muestran el espíritu asociado a cada celebración. A la

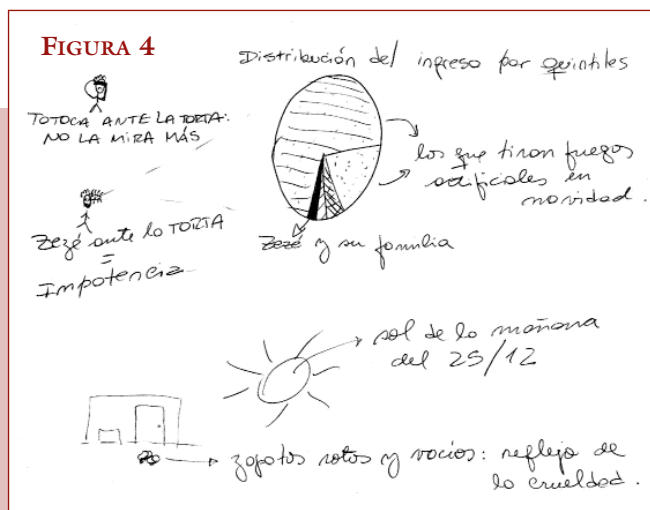
derecha, se observa el árbol de navidad, una intrusión de la cultura de este alumno, nunca mencionado en el texto. La botella (presumiblemente de vino) y el pan constituyen un ejemplo interesante de cuán inalcanzables fueron los elementos culturales ajenos. Este alumno toma la *rabanada* (pan embebido en vino, tal como se explica en el texto), un elemento no familiar, y la adapta a lo que es posible dentro de su marco de referencia, es decir, una botella de vino y algo de pan. A la derecha se ve el árbol de navidad con regalos –nuevamente una intrusión de la cultura propia– y la comida que disfrutaron las familias ricas. Sin embargo, en ninguna parte del fragmento se menciona en detalle la comida. La única referencia es para la mesa llena de comida y cosas deliciosas. Para este alumno, una comida deliciosa incluye pollo, sidra, torta, vino y bombones. En esta reformulación, en contraposición a la anterior, el escenario pobre incluye una mesa con siete platos, lo que apunta al tamaño de esta familia, mientras que el escenario rico no tiene ningún plato, lo cual es congruente con la información general provista en el texto en relación a ambas familias. Nótese también que este alumno no especifica dónde se sirve la bebida.

FIGURA 2

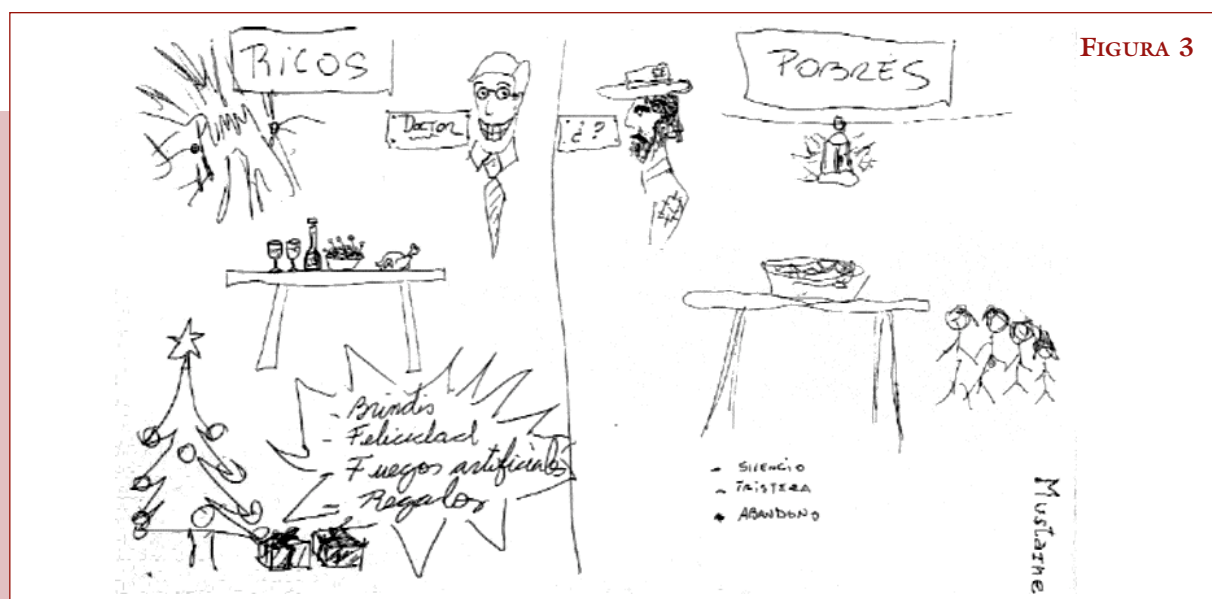


En la Figura 3, los mismos contrastes aparecen también en forma vehemente. En la perspectiva rica, se observa un médico, con anteojos, corbata, y una gran sonrisa, el árbol de navidad con una estrella y ornamentos, los regalos navideños, los fuegos artificiales, y nuevamente la comida (pollo y vino una vez más), una intrusión de la cultura de los alumnos. Este alumno hace un listado de lo que incluye –según su visión– una celebración navideña en una familia rica: “brindis”, “felicidad”, “fuegos artificiales” y “regalos navideños”. El escenario pobre presenta la única lámpara de la casa, la falta de bebida y la comida escasa (que no se materializó en un listado detallado de elementos como en el caso de la familia rica, tal vez porque este alumno no tenía idea de cómo sería la *rabanada*) así como al padre de Zezé, barbudo, con un sombrero roto y vestimenta ultrajada. Nuevamente en este caso este alumno enumera lo que asocia con una celebración navideña en una familia pobre: silencio, tristeza y abandono. Un detalle interesante aquí es que se presenta al padre de Zezé junto a una placa con dos signos de interrogación en contraste con la placa del médico, que muestra su profesión en letra grande. Lo que esto revela es la asociación que realizó este alumno entre la pobreza y la falta de una profesión (es decir, de educación en el sentido más amplio), una conexión típica en el marco del contexto cultural de este alumno.

La última reformulación visual que presentamos (Figura 4) ofrece una visión altamente idiosincrásica del fragmento. Las interpretaciones



extremadamente personales como esta, en las cuales los alumnos incluyeron sus opiniones personales en relación al texto, abundaron. Este alumno realizó un gráfico de pobreza/riqueza mostrando la distribución de la riqueza en la sociedad. La vasta mayoría disfruta de los fuegos artificiales en Navidad, mientras que Zezé y su familia se presentan como la minoría (algo que claramente contradice la realidad social en la Argentina). Se identifican personajes en forma individual (Totoca y Zezé) y se explicitan sus actitudes y sentimientos (Totoca prefiere ignorar la realidad y Zezé siente impotencia). Se menciona la mañana del 25 de Diciembre, soleada para este alumno, aunque no aparece en el texto. Los zapatos –que en el fragmento son zapatillas y fueron puestas del otro lado de la puerta– aquí aparecen afuera, vacíos y rotos, y se los toma como representación de la crueldad de la situación en que está la familia.



Discusión

En general, las representaciones mentales del texto (materializadas en las reformulaciones visuales) contenían información derivada tanto del texto propiamente dicho como de las interpretaciones idiosincrásicas de los alumnos. En el aprendizaje cultural, es fundamental que el alumno no utilice solamente su propia experiencia durante el proceso interpretativo sino que intente transferir su situación a contextos diferentes e imagine cómo sería ser alguien diferente (Byram y Morgan, 1994; Mountford y Wadham-Smith, 2000; O'Byrne, 2003). Aunque la experiencia personal y las observaciones de otras personas contribuyen a esta transferencia, los alumnos necesitan contar con una considerable cantidad de información estructurada, que les permita reconocer e identificar diferencias en contexto.

En todos los casos, la masiva percepción de elementos diferentes, exóticos, atractivos, etc. ayudó a los alumnos a focalizar la atención en las diferencias entre ellos y los otros. Este resultado demuestra la apertura de los alumnos a investigar distintos horizontes de ideas, así como también su dificultad manifiesta para hacerlo, revelada aquí como un enfoque estereotipado del contenido textual. La confrontación con los valores y significados presentes en las perspectivas de los otros (en este caso miembros de otros grupos sociales u otras subculturas, como lo es el contexto brasileño) no es suficiente para entender una realidad cultural diferente desde la perspectiva de sus miembros y su mundo. Para hacerlo, es necesario relativizar las ideas propias y dar prioridad a las de los otros (Byram, 2000). Este estudio demostró que las actitudes y creencias de los alumnos constituyeron un marco para la interpretación de información nueva, que fue recordada de modo consistente con las actitudes y creencias propias. Al juzgar la alteridad en base a sus propios parámetros culturales, los alumnos generaron perspectivas distorsionadas plagadas de imágenes visuales estereotipadas. La mayoría de los alumnos demostró interés por descubrir perspectivas alternativas en la interpretación de fenómenos familiares y no familiares dentro de las prácticas culturales ajenas. Sin embargo, el marco cultural propio medió siempre en la interpretación, y los llevó a utilizar los recursos a su alcance para abordar lo diferente, en general desde una po-

sición etnocéntrica (Alred, Byram, y Fleming, 2006; Byram y Grundy, 2003; Byram, Nichols y Stevens, 2001).

El reconocimiento de la diversidad dentro de una cultura o subcultura implica ir más allá de la comparación y la confrontación incidental e implícita para acceder a la perspectiva de los otros y a interpretaciones alternativas del mundo dejando de lado visiones estereotipadas (Byram y Fleming, 2001; Kramsch, 1993, 1998; y Neuner y Byram, 2003). Estos alumnos no buscaron patrones culturales significativos más allá de los estereotipos, detrás de lo visible, ni reflexionaron sobre la adecuación con que la visión de la otra cultura ofrecida por el texto representaba fielmente la perspectiva y voz de sus miembros.

Aventuramos que la dificultad de captar lo otro, lo ajeno, puede deberse al rol de los prejuicios personales, el sesgo personal, la información parcial y los supuestos sobre intenciones en la realización de apreciaciones y evaluaciones sobre el contenido textual. Lo extraño, lo diferente (como la visión religiosa en el fragmento) no ofreció protección y reveló la imposibilidad de morada, lo no reconciliable. En este sentido, el contenido cultural de un texto puede ser concebido como una biblioteca, con elementos inhallables (Moreiras, 1991).

Esta investigación reveló una presencia recurrente de estereotipos en la captación del contenido cultural del texto narrativo utilizado, lo que pone de manifiesto la necesidad de abordar los estereotipos en el aula. Es importante abordar las actitudes negativas de los alumnos en un intento por hacerlos receptivos a otras culturas, sus miembros y sus lenguas. En este sentido, pensamos que los estereotipos deben ser revelados (Widdowson, 1995), ya que pueden ayudar a los alumnos a comprender cómo se utiliza una lengua en una comunidad determinada y cómo algunos conceptos culturales clave son percibidos por los miembros de una cultura dada, así como por observadores externos. La idea es que los alumnos, por medio de la comparación y la confrontación, examinen la validez de sus creencias, acepten que otras personas pueden tener valores e ideas diferentes y reconozcan que sus normas no son superiores ni más naturales que las de los demás (Ley de Educación Nacional, 2006). Este estudio remarca entonces la importancia de que los alumnos confronten sus estereotipos por medio de textos culturalmente cargados, tanto

en la enseñanza de la lengua materna como de las lenguas extranjeras. El objetivo es favorecer la neutralización de emociones negativas hacia la cultura meta (o una subcultura dentro de una cultura nacional) y también la reducción de actitudes hostiles hacia sus miembros y sus valores, ideas y creencias. Esto les permitirá abandonar su perspectiva monocultural y adoptar una perspectiva intercultural (Byram y Fleming, 2001; Neuner y Byram, 2003; Byram, 1984).

Este estudio resalta también la importancia de ayudar a los alumnos a comprender, aceptar y respetar diversas culturas. En contextos educativos plurilingües y pluriculturales como los de nuestro país, esto se traduce en la comprensión, la aceptación y el respeto por la diversidad dentro de la cultura nacional o sus distintas subculturas, más allá de la tolerancia, hacia el aprecio y la celebración de todo lo bueno que hay en los demás (Ooka Pang et al., 1998; Opitz, 1998; Rasinsky y Padak, 1998a y b). El aprecio por la diversidad es especialmente crítico en escuelas monolingües y monoculturales, donde no se cuenta con la ventaja de tener alumnos de distintos orígenes (Thisted et. al, 2007). En estos contextos, discutir qué se entiende por “normal” es importante (como sugiere Shannon, 1998), ya que al hacerlo se suspenden el descreimiento y la falta de confianza en los alumnos diferentes. Además, es importante porque en general las normas escolares son construcciones sociales sesgadas que tienden a preservar las prácticas de los “normales” y los “exitosos”.

Reflexiones finales

A pesar de que el tema del papel de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras ha adquirido notable popularidad en la actualidad, tanto entre investigadores como docentes, no existe una formulación clara sobre el papel de los estereotipos en el abordaje del contenido cultural del material de lectura utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. La ausencia de investigaciones específicas en esta dirección es preocupante, en particular en el plano pedagógico. Considerando la importancia que adquieren los factores culturales en la lectura, la necesidad de explorar el papel de los estereotipos dentro de dichos factores culturales emerge claramente. Este estudio constituye un paso en esta dirección ya que para generar experiencias de lectura

positivas y gratificantes en L2 es fundamental saber cómo canalizar las visiones estereotipadas que todo encuentro con una cultura diferente produce.

Para concluir, los resultados de este estudio son aplicables al contexto del aprendizaje del español como lengua materna y del español como segunda lengua en el contexto de la Argentina así como de otros países de América Latina. Los estereotipos aparecen también durante la lectura en español. Se define la cultura en sentido amplio, de manera que dentro de una cultura nacional como la de Argentina existen distintos contextos socioculturales únicos, con identidad propia, que constituyen microculturas o subculturas dentro de la cultura nacional. Esta gran diversidad de contextos hace que la realidad cultural del material de lectura en español genere también dificultades: en nuestras aulas conviven alumnos (niños, jóvenes y adultos) de todo el territorio nacional (es decir, de distintas provincias), provenientes de los pueblos originarios, de países limítrofes, de Perú, de la región asiática (Corea, Taiwán), o de algunas naciones africanas, hijos de campesinos sin tierra o trabajadores rurales en condiciones precarias, niños y jóvenes provenientes de barrios urbanos estigmatizados como peligrosos o bajos, o hijos de la población gitana, entre otros. Así, el entramado de culturas en el aula (nótese el plural, tal como lo recalcan Thisted et al., 2007) agrega complejidad a la enseñanza del español como lengua materna y segunda, así como también al abordaje de la lectura en español en distintos contextos de la educación formal. Por lo tanto, realizar una selección cuidadosa de los textos para el trabajo en clase y brindar claves socioculturales para la interpretación de textos, tanto en L1 como en L2, parece fundamental.

Creemos que los resultados de esta investigación también podrán ser utilizados en cursos de formación docente inicial y continua para educadores de lenguas nativas, lenguas extranjeras, segundas lenguas, así como educadores de las distintas áreas o disciplinas dentro del currículum escolar (por ejemplo, literatura) en distintos ámbitos (EPB, ESB y Polimodal, nivel terciario, universidades públicas y privadas, etc.), con el fin de concienciar a los docentes sobre las implicancias de este tema. En particular, este estudio subraya la necesidad de conciencia sobre la inevitabilidad de abordar imágenes estereotipadas en el aula y sobre la importancia

de brindar claves socioculturales para la interpretación de textos, tanto en L1 como en L2.

Por último, a nivel internacional, la tendencia hacia el aula plurilingüe, multiétnica y multicultural es particularmente significativa en países como Estados Unidos, donde la inmigración ha aumentado drásticamente en los últimos años, remarcando una vez más la importancia de los factores culturales en la educación en general y en el

aprendizaje de lenguas en particular (Labov, 2003). En este sentido, este estudio será relevante también en el contexto de "English learners (ELs)" (alumnos que aprenden inglés como segunda lengua en países angloparlantes) en el marco de la enseñanza del inglés como lengua materna en el aula multilingual, multiétnica y multicultural típica de países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, el Reino Unido, Canadá, etcétera.

Fragmento de *Mi planta de naranja lima*

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 mí 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 Él vio que solamente los ricos serían... 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 este 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, comenté: —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.

Notas

1. Los estudiantes estaban inscriptos en la materia Lengua Inglesa II en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Participaron en cumplimiento parcial de los requisitos de la materia.
2. Para una descripción más detallada, véase Porto, 2003.
3. El fragmento es una traducción del portugués. Este hecho agrega un elemento de complejidad a este estudio, ya que la traducción misma necesariamente “media” en el acceso de los alumnos al contenido cultural del texto. Sin embargo, estas consideraciones están fuera del alcance del presente artículo.
4. Las variaciones en la asignación de esta coherencia global dependieron de la presencia (o ausencia) de los siguientes aspectos:
 - a) una línea argumental fácilmente identificable (uno puede decir con confianza qué está pasando) por medio de una secuencia clara de eventos (secuencia temporal y de eventos);
 - b) un desarrollo claro de la historia (argumento y detalles relevantes) donde el escritor se mantiene en foco/tema, sin digresiones (cada elemento lingüístico y no lingüístico presente en la reformulación visual contribuye al desarrollo de la historia), con una buena organización;
 - c) un contexto de situación por medio del cual el escritor orienta al lector;
 - d) léxico vívido y vigoroso;
 - e) una variedad de detalles culturales; y
 - f) detalles (culturales y otros) organizados según un plan discernible.Solo se consideró el impacto de los errores mecánicos (puntuación, ortografía, gramática, etc.) en la coherencia de las producciones escritas cuando interferían con la comunicación.
5. Se definen a continuación los términos utilizados para la evaluación:
 - a) elaboraciones: información proveniente de un esquema apropiado; extensiones culturalmente apropiadas del texto (con mayor o menor precisión);
 - b) distorsiones: información cultural inapropiada; modificaciones textuales culturalmente inapropiadas;
 - c) errores evidentes: una acción lleva a un resultado inesperado o inapropiado; errores explícitos sin una base cultural identificable; detalles ajenos o extraños no motivados por el texto o el esquema;
 - d) intrusiones de la cultura C1 (propia): provenientes de las ideas y la cultura de los alumnos;
 - e) inferencias del texto mencionadas explícitamente;
 - f) inferencias erróneas y/o no motivadas ni justificadas por el contenido textual;
 - g) información irrelevante: aquella información (sobre eventos, lugares, personajes, pensamientos y sentimientos de un personaje, etc.), no necesariamente referida a aspectos culturales, que no tiene lugar en el fluir de los eventos clave de la historia; resultado de una lectura local y de asignar a todo el material el mismo valor o importancia, con la focalización en información que no pretende ser focal;
 - h) racionalizaciones: relación de detalles y presentación de los mismos como aparentemente coherentes. De dos tipos, según se relacione un detalle del texto con otro no presente en el mismo (invenciones) o dos detalles presentes en el texto (con el uso de cohesión para relacionar elementos que no deberían haber estado relacionados);
 - i) reducciones/simplificaciones: proceso de resumen de dos o más oraciones, con un estilo con menos palabras y detalles que el original; uso de palabras generales; presencia de proposiciones generales, es decir, con términos que resumen las acciones más básicas del esquema navideño en cuestión;
 - j) generalizaciones: una reducción más significativa donde las palabras generales reemplazan a los sustantivos específicos; uso de proposiciones generales, de naturaleza más topical que las reducciones;
 - k) evaluación de los alumnos: mención de una opinión o actitud de los alumnos sobre una idea en el texto (no el mero copiado de las opiniones de los personajes del fragmento o de la opinión del escritor del texto);
 - l) moral/interpretación adecuada de los alumnos: elaboración de los alumnos basada en el texto;
 - m) moral/interpretación inadecuada o errónea de los alumnos: elaboración de los alumnos no motivada ni justificada por el contenido textual;
 - n) mención explícita de sentimientos y motivaciones de los personajes, inferidos en el texto original;
 - o) mención explícita de sentimientos y motivaciones de los personajes inferidos erróneamente a partir del texto original o no justificados ni motivados por el mismo;
 - p) detalles culturales adecuados: coherentes con el esquema navideño en esta cultura.

Referencias bibliográficas

- Allen, M. *et al.* (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. **Applied Psycholinguistics**, 15, 149-176.
- Alred, G., M. Byram y M. Fleming. (2006). **Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arizpe, E. (2001). 'Letting the story out': Visual encounters with Anthony Browne's *The Tunnel*. **Reading Literacy and Language**, 115-119.
- Bernhardt, E. (2003). Challenges to reading research from a multilingual world. **Reading Research Quarterly**, 38, 112-117.
- Bower, G., J. Black y T. Turner. (1994). Scripts in memory for text. En R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer. (eds.), *op. cit.*, 538-581.
- Boyle, O. y S. Peregoy. (1998). Literacy scaffolds: Strategies for first and second language readers and Writers. En M. Opitz. (ed.), *op. cit.*, 150-157.
- Bruner, J. (1986). **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Byram, M. (1984). Cultural studies in language teaching. **Modern Languages**, 65, 204-212.
- Byram, M. (2000). Intercultural communicative competence: the challenge for language teacher training. En A. Mountford y N. Wadham-Smith. (eds.), *op. cit.*, 95-102.
- Byram, M. y C. Morgan. (1994). **Teaching-and-Learning Language-and-Culture**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y M. Fleming. (2001). **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. y P. Grundy. (2003). **Context and culture in language teaching and learning**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., A. Nichols y D. Stevens. (2001). **Developing Intercultural Competence in Practice**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Derrida, J. (1994). **Márgenes de la Filosofía**. [Traducción de Carmen González Marín]. Madrid: Ediciones Cátedra.
- de Vasconcelos, J. M. (1971). **Mi planta de naranja lima**. [Traducción de Aidéehy M. Jofre Barraso]. Buenos Aires: El Ateneo.
- Droop, M. y L. Verhoeven. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second language learners. **Reading Research Quarterly**, 38, 78-103.
- Ellis, R. (2003). **Task Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. y W. Lambert. (1972). **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Massachusetts: Newbury House.
- Homans, J. (1961). **Social Behaviour. Its Elementary Forms**. Londres: Routledge & Kegan-Paul.
- Graesser, A. C. *et al.* (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. **Psychological Review**, 101, 371-395
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues**, 23, 8-28.
- Kamberelis, G. y T. Bovino. (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development, **Reading Research Quarterly**, 34, 138-170.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: problems and possibilities. **Applied Psycholinguistics**, 15, 1-28.
- Kramsch, C. (1993). **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press.
- Ley de Educación Nacional** (2006). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Millard, E. y J. Marsh. (2001). Words with pictures: The role of visual literacy in writing and its implication for schooling. **Reading Literacy and Language**, 54-61.
- Moreiras, A. (1991). **Interpretación y diferencia**. Madrid: Visor.
- Mountford, A. y N. Wadham-Smith. (eds). (2000). **British Studies: Intercultural Perspectives**. Londres: Longman in association with The British Council.
- Neuner, G. y M. Byram. (2003). **Intercultural Competence**. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- O'Byrne, B. (2003). The paradox of cross-age, multicultural collaboration. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 47, 50-6.

- Oller, J.W. (1995). Adding abstract to formal and content schemata: Results of recent work in Peircean semiotics. **Applied Linguistics**, 16, 273-306.
- Ooka Pang, V. et al. (1998). Beyond Chopsticks and Dragons: Selecting Asian American Literature for Children. En M. Opitz (ed.), op. cit., pp. 204-212.
- Opitz, M. (1998). Introduction. En M. Opitz (ed.), **Literacy Instruction for Culturally and Linguistically diverse Students**. Newark, DE: International Reading Association. 1-3.
- Penningroth, S. y S. Rosenberg. (1995). Effects of a high information-processing load on the writing process and the story written. **Applied Psycholinguistics**, 16, 189-210.
- Pope Edwards, C. y L. Mayo Willis. (2000). Integrating Visual and Verbal Literacies in the Early Childhood Classroom. **Early Childhood Education Journal**, 27, 259-265.
- Porto, M. (2003). Stereotyping in the representation of the textual content of narrative texts through visual reformulations. **Foreign Language Annals**, 36, 347-369.
- Rasinski, T. y N. Padak. (1998a). Selecting and using Multicultural Literacy. En M. Opitz (ed.), op.cit., 180-183.
- Rasinski, T. y N. Padak. (1998b). Multicultural learning through children's literature. En M. Opitz (ed.), op. cit., 198-203.
- Richards, J. (1981). Talking across Cultures, **Canadian Modern Language Review**, 37, 572-582.
- Rosaldo, R. (1993). **Culture & Truth. The Remaking of Social Analysis**. Boston: Beacon Press.
- Ruddell R., M. Ruddell y H. Singer. (eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, Delaware: International Reading Association Inc.
- Sadoski, M. y A. Paivio. (1994). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading Comprehension. En R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer. (eds.), op. cit., 582-601.
- Sanders Bustle, L. (2004). The role of visual representation in the assessment of learning. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 47, 416-423.
- Segalowitz, N. (1976). Communicative incompetence and the non-fluent bilingual. **Canadian Journal of Behavioural Science**, 8, 122-131.
- Shannon, P. (1998). Awareness and attitudes toward literacy. En M. Opitz. (ed.), op.cit., 4-7.
- Singer, H. y D. Donlan. (1994). Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. En R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer. (eds.), op. cit., 520-537.
- Stahl, S. et al. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? **Reading Research Quarterly**, 31, 430-456.
- Strömquist, S. y D. Day. (1993). On the development of narrative structure in child L1 and adult L2 acquisition. **Applied Psycholinguistics**, 14, 135-158.
- Thisted, S., M.L. Diez, M.E. Martínez, M.E. y A. Villa. (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 R. Ruddell, M. Ruddell, y H. Singer (eds.), op. cit., 1162-1182.
- Widdowson, H. (1995). Comunicación personal.
- Yokota, J. (1998). Issues in selecting multicultural children's literature. En M. Opitz (ed.). op. cit., 184-197.
- Este artículo fue recibido en la Redacción de *LECTURA Y VIDA* en agosto de 2007 y aceptado con modificaciones en agosto de 2008.

* Profesora y traductora de Inglés de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigadora del CONICET. Posee un MA ELT de la Universidad de Essex, UK. Miembro del Comité Editorial de *The Reading Teacher* y miembro del Sub-Comité de Diversidad Lingüística de IRA.

Para comunicarse con la autora:
melinaporto@speedy.com.ar