

Ciencia ficción: perspectivas culturales y críticas dentro del inglés para objetivos específicos

Margaret Lee Zoreda

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

El propósito en este trabajo es presentar en rasgos muy generales la base teórica de mi proyecto actual de investigación: interacción texto-lector en la literatura de ciencia ficción en inglés. Después de casi 10 años como profesora en programas de inglés para objetivos específicos (IOE) en México, los considero como cursos mecánicos sin contenidos críticos ni culturales con respecto a la cultura anglófono. Empecé, con la colaboración de otra profesora¹, a diseñar cursos diferentes, combinando textos de ciencia ficción en inglés con ensayos temáticamente relacionados, con el fin de abrir un espacio al pensamiento crítico en inglés en el ámbito universitario. La recepción favorable de los alumnos hacia la experiencia me ha estimulado a profundizar sobre aspectos más amplios y diversos: la política de IOE en México; la componente cultural omnipresente en una lengua extranjera (L2); alfabetismo cultural en L2 y encuentros interculturales; la bifurcación artificial de lo cognitivo y afectivo; el valor de la literatura y, en particular, la ciencia ficción como género idóneo para el universitario de L2; los paradigmas cualitativo y cuantitativo en la investigación educativa; y, finalmente, las corrientes de teoría literaria como la recepción estética del lector y la manera en que ésta puede esclarecer la interacción del lector con una obra literaria para mejorar nuestra metodología de la enseñanza de literatura, sea en LI o L2.

A continuación, mediante una perspectiva interdisciplinaria, criticaré la ideología utilitaria del currículum universitario “inglés para objetivos específicos” como insuficiente para una época de crecientes lazos interculturales en comunicación, comercio, política y educación. Asimismo, propondré la introducción de literatura -específicamente la ciencia ficción en inglés- como una forma de enriquecer IOE con elementos culturales y críticos y, a la vez, cerrar la brecha entre “las dos culturas”, esto es, los estudios científicos-tecnológicos y los humanísticos. Al justificar la introducción de la literatura en el currículum IOE,

¹ Véase Figueroa G. y Lee Z. (1982,1984).

será oportuno estudiar el proceso enseñanza- aprendizaje de textos literarios en un idioma extranjero para mejorar el aprovechamiento del alumno. Usando métodos cualitativos exploratorios, basada en las aportaciones de la corriente de crítica textual **-recepción estética del lector-**, me propongo observar e interpretar protocolos de lectores universitarios en el acto de leer cuentos auténticos de ciencia ficción en inglés.

La ideología del inglés para objetivos específicos (IOE)

Casi sinónimo de “comprensión de lectura en inglés”, el programa curricular conocido como inglés para objetivos específicos empezó a popularizarse a fines de los sesenta y a década de los setenta, sobre todo en países no-industrializados. Mackay y Mountford explicaron IOE como la enseñanza del inglés para un propósito meramente utilitario y/o laboral con la intención de satisfacer la necesidad estudiantil de leer revistas especializadas en L2 (1978:2,3,7). Ellos también expresan» la perspectiva estructuralista entonces prevaleciente al hablar sobre el manejo de los mecanismos formales del idioma y sus funciones retóricas (1978:18). Igualmente, Kerr (1977) y Waters (1977) subrayaron la importancia debida a las necesidades de los alumnos y, así, proliferaron los “análisis de necesidades”. Aunque hubo críticos que notaron la existencia de necesidades que no son determinadas racionalmente ni orientadas por objetivos laborales (Davis 1977:70), el enfoque instrumentalista en lenguas extranjeras prevaleció y domina actualmente el currículum universitario. El resultado general en México ha sido la proliferación de programas de inglés que enfatizan los aspectos sintácticos en la lectura de textos especializados en las carreras, empleando la enseñanza de habilidades o estrategias de lectura con base en taxonomías cognoscitivas. Tal metodología substrahe de la lengua inglesa su contenido socio-histórico y cultural para dejarla en un vacío descontextualizado en aras de enseñar “procesos” en vez de “productos” o “contenidos”. Tales programas pretenden cumplir con “necesidades” descriptivas y prescriptivas (sean reales o no): bibliografías en inglés, exámenes de comprensión de lectura en inglés para titularse, y/o la necesidad anticipada de seguir leyendo material especializado como profesional después de graduarse.

Dado que no hay currículum ni discurso educativo “inocente” o imparcial, sería fructífero desentrañar la naturaleza de los programas de inglés por intermedio de las corrientes actuales en teoría social y crítica educativa. Según Foucault, el discurso público no es más que la represión sistemática de lo que **no se manifiesta** en las instituciones educativas, siendo un instrumento político para mantener o modificar la apropiación del discurso (1972:25,227). El discurso de L2 en varias instituciones mexicanas implica su clasificación como servicio, a veces las materias sin créditos, y los profesores sin requerir credenciales universitarias. Y por “lengua extranjera” se

entiende un sistema mecánico de símbolos y fonemas de acuerdo con reglas sintácticas más o menos rígidas, de origen ajeno. En los cursos de comprensión de lectura, los contenidos suelen estar relacionados exclusivamente con las carreras. Lo que no cabe “oficialmente” son cursos de contenidos que estimulen intelectualmente (es decir, a la par de otras áreas universitarias), con referencia al complejo histórico-socio-cultural de los **países** extranjeros.

Habermas afirma que todo conocimiento es “interesado, esto es, dependiente. Delinea tres clases del conocimiento interesado: interés cognoscitivo **técnico, práctico o emancipador (1971:308).**

El primero es orientado hacia el control técnico, o **trabajo**. El interés práctico, el **lenguaje**, trata de la comunicación y entendimiento cotidiano mutuo. Y el emancipador es el conocimiento de auto-reflexión, de autonomía y responsabilidad; libera a la conciencia de dependencia y, por ende, implica el **poder**. Según el mismo Habermas, es sólo en el tercer caso donde conocimiento y el interés se unifican y propician el ambiente necesario para la realización de la comunicación no-restringida, el diálogo auténtico (1971:314). En programas de inglés, la meta ideal sería incluir todos los conocimientos armónicos. No es difícil relacionar IOE con el conocimiento técnico y los tradicionales cursos generales con el segundo. Sin embargo, ¿cuántos cursos de inglés ofrecen encuentros críticos con la lengua inglesa y (necesariamente) la cultura anglòfona que, como corolario, provoquen un auto-cuestionamiento de la cultura mexicana?

Asimismo, el lingüista, filósofo y teórico literario Mijal Bajtín considera el lenguaje no como material lingüístico, sino como “el material de ideologías competitivas” (Hirschkop 1986:93) ² :

...no existen palabras ni formas neutras, que puedan pertenecer a “nadie”; el lenguaje ha sido totalmente apropiado y permeado con intenciones y acentos....el lenguaje no es un sistema abstracto de formas normativas, sino una concreta concepción heteróglota del mundo (Bakhtin 1981:293).

Opuesto al énfasis saussureano sobre el sistema sincrónico de **langue** (Stam 1989:29-34), Bajtín opta por una translingüística que resalta lo diacrónico, **parole**, el lenguaje estudiado en su específico contexto socio-histórico (Sharp 1980:100). Con una perspectiva bajtiniana, cualquier curriculum de inglés que se remontara teóricamente sobre las formas mecánicas del idioma y soslayara las particularidades del contexto de la cultura materna, sería incompleto y, en consecuencia, esclavizante.

² Las traducciones de fuentes en inglés son mías.

Críticos contemporáneos de la educación, tanto de los países industrializados como no-industrializados, han reelaborado algunos de los conceptos ya mencionados. Referente a la enseñanza del inglés como L2, Pennycook (1989,1990) acusa a su profesión por estar obsesionada con la racionalidad técnica o metodológica a costa de ignorar los aspectos socio-culturales y políticos intrínsecos de la lingüística y la enseñanza del inglés, desembocando en una trivialización controlada del contenido curricular. El crítico radical estadounidense Henry Giroux sostiene que las instituciones educativas deberían ser “dominios públicos democráticos dedicados a la emancipación social e individual” (1988:xxxii). Sin embargo, el sistema educativo facilita que el alumno adquiera las habilidades de lectura sin los conocimientos para “leer” el mundo críticamente (2). Generalmente, lo que se denomina “pensamiento crítico” es sólo “el análisis y desarrollo de tareas de lectura y redacción desde una perspectiva de consistencia formal y lógica”, sin iluminar la manera como tal conocimiento es “interesado” (62). Asimismo, ciertas materias (¿lenguas extranjeras?) no se consideran legítimas (5) o se niega su valor por medio del “currículum oculto”. Agudamente, Giroux sugiere la función adecuada del docente como “portador de la memoria peligrosa”, esto es, que posibilite el entendimiento histórico del conocimiento y el poder (220). Finalmente, tanto Freire y Macedo como Walmsley distinguen cinco ideologías o enfoques en programas de lectura: las orientaciones académicas, utilitarias, románticas, cognoscitivas y emancipadoras ³. La dos primeras encajan en la reproducción cultural de la sociedad (para mantener el **status quo**), una transmitiendo el “canon” de la cultura y la otra reproduciendo aquellas habilidades esenciales para sobrevivir en una compleja sociedad tecnológica (Walmsley 1981:77,80). Según Freire y Macedo, el enfoque utilitario

enfatisa el aprendizaje mecánico de habilidades de lectura al sacrificar el análisis crítico del orden social y político que en primer lugar ha generado la necesidad de leer (1987:146-147).

Así, esto conduce a la formación de alfabetizados funcionales para servir en un mundo tecnológico. Todas las orientaciones, salvo la quinta, ignoran el papel del lenguaje como fuerza primordial en la construcción de subjetividades humanas (Freire y Macedo: 149). Sólo la ideología emancipadora capacita a los lectores para ser sujetos, y no objetos, aptos para comprender críticamente su realidad y desmitologizar interpretaciones falsas (Freire y Macedo: 156-159).

En gran medida las universidades públicas, al enfatizar programas de IOE-comprensión de lectura, “traducción”, están cumpliendo un propósito utilitario (aún con rasgos cognoscitivos) para reproducir cuadros de profesionales-técnicos.

³ Véase la tabla en Walmsley (1981:79)

Lo importante es **cómo** uno lee, y no tanto **qué** lee. Al seleccionar textos “seguros” -libres de peso o cargo cultural extranjero-, un texto sobre la ingeniería es tratado pedagógicamente de la misma manera sin importar el idioma. Es decir, un texto especializado en francés, inglés o español es intercambiable, salvo algunas peculiaridades superficiales mecánicas del idioma. Sin embargo, para las élites se reserva una formación bilingüe y bicultural en instituciones educativas privadas, con programas de intercambio internacional y titulación en el extranjero⁴. Son ellos, con perspectivas y entendimiento potencial de la alteridad de otras culturas, quienes sacarán provecho en la fuerza laboral (y en la política) por su capacidad de interactuar a la par con sus colegas extranjeros. Nuestros graduados de IOE podrán ejercitar en el trabajo su capacidad de leer manuales en inglés, pero bajo los órdenes de sus propias élites o jefes extranjeros. Serán analfabetos culturales, incapaces de “leer” los “textos” (en el sentido amplio) culturales extranjeros, con todo su complejo de valores, actitudes e historias. Por ello estarán expuestos a ser explotados tanto en el empleo como por los medios de comunicación masiva, nacionales e internacionales. Por tanto, cualquier curriculum que condujera el alumnado universitario a un futuro así, tendríamos que calificarlo como anti-democrático.

El alfabetismo cultural en inglés como L2

Retomando consideraciones habermasianas, el desarrollo acelerado de lazos económicos, sociales y culturales a una escala mundial requiere un discurso crítico-emancipador en los programas de inglés. Para lograr “competencia comunicativa” -un diálogo libre, o discusión no contenida- deberían existir un consenso anticipado y una distribución equitativa para participar (Habermas 1970:369-372). En un acto ideal de comunicación, “no habrá cerradura del diálogo debido a poder, tiempo o acceso a la información” (Sharp 1980:145-146). Tal comunicación ideal es imposible donde existe una desigual distribución de poder, muchas veces lograda por un deliberado deterioro o incompetencia cognoscitiva (Sharp: 146). Si no tomamos medidas para ensanchar el curriculum universitario de inglés que incluye componentes crítico-culturales, la nueva generación estudiantil estará subordinada, sin defensas, en encuentros asimétricos de poder con las élites nacionales o internacionales. Al contrario de una postura que racionalizara la necesidad de mantener la “pureza ideológica” y de identidad nacional, la discusión libre en nuestros cursos de inglés sobre la cultura anglòfona fortalecería una auto-reflexión sobre la

4 Aún sin garantizar la inmersión trascendente en otras culturas, al punto de provocar situaciones de alteridad, la experiencia abre la oportunidad de, al menos, familiarizarse con algunos rasgos fundamentales de culturas ajenas.

cultura mexicana, permitiendo a la vez la oportunidad de entender y juzgar la cultura ajena. Tanto Carlos Fuentes (1990) como Tzvetan Todorov (1989) elogian la posibilidad y necesidad del dialoguismo bajtiniano entre culturas: sin fundirse, dos culturas conservan sus identidades en una trabazón enriquecedora, permitiendo la revelación de cada una en la perspectiva de la “otra” cultura (Bajtín 1986:7).

Dentro del propio campo de lenguas extranjeras, Savignon favorece ampliar el concepto de “competencia comunicativa” en inglés como L2, enfatizando la obligación de entender el lenguaje como comportamiento humano en el pleno contexto en que ocurre (1987:17). Asimismo, hace un llamado a la comprensión crítica y comparada de la cultura anglofona que conduzca a la evaluación madura del lenguaje y cultura maternos (19). También Brière propone la re-estructuración de departamentos de lenguas extranjeras hacia la comunicación intercultural, con el fin de percibir al “otro” como sujeto cultural en vez de objeto cultural. Para apreciar la propia identidad dentro de una cultura nacional, es imprescindible el contacto significativo con culturas ajenas. En efecto, el profesor de una lengua y cultura extranjera es, a la vez, un profesor de la conciencia de la cultura nacional, en nuestro caso, la mexicana (1986:203-204).

La literatura y la formación humana

Recientemente han surgido indagaciones de varias disciplinas llamando la atención al papel clave que juega la literatura, con su forma única de entretener narrativas, imaginación y emociones en el desarrollo humano, y, a la vez, haciendo una crítica de la separación rígida y artificial entre el conocimiento y otras actividades humanas. Del campo de las ciencias cognitivas, Bruner plantea dos modalidades generales de funcionamiento cognitivo que sirven para ordenar nuestra experiencia y construir la realidad: la paradigmática o lógica-científica y la narrativa (1988:23-25). La primera es utilizada para la verificación de hipótesis, descripción y explicación. Y la segunda se ocupa de las intenciones y acciones humanas, y en ubicar la experiencia humana en el tiempo y el espacio. Las dos formas son indispensables para nuestro desarrollo. Asimismo, Spiro apunta que es probable que en “la interacción rápida de los sentimientos se encuentre el origen de la creación de ideas, que más adelante se formulan analíticamente” (1980:274).

Harrison y Gordon también cuestionan una realidad dicotómica de dominios separados: el intelectual-cognitivo vs. el artístico-emocional. En el proceso enseñanza-aprendizaje deberíamos ver estos dominios como un proceso unificador en el pensamiento (1983:266, 268). En la crítica actual de la ciencia aparece, así, un rechazo hacia el modelo bifurcado de actividad humana. Feyereabend batalla en contra de la noción de la ciencia como un rígido patrón de comportamiento; necesitamos desarrollar la imaginación del alumno en vez de proveerle “con prescripciones y procedimientos ya preparados e inalterables” (1974:9). Para él, la

separación entre las ciencias y las artes es artificial (136). Asimismo, Polanyi (1962) afirma la intuición o conocimiento tácito y la participación personal como fundamentales en la indagación científica.

Aceptando un modelo integrante de la actividad humana, podemos repasar algunas ventajas de la literatura en general. Ursula Le Guin, una escritora de primer rango en la ciencia ficción actual, define la imaginación como “el juego libre de la mente, tanto intelectual como sensible” (1985:414). Sosteniendo el poder que tiene la imaginación para confrontar lo banal y vulgar, nos explica que “el uso de ficción imaginativa es para profundizar tu conocimiento de tu mundo, tus prójimos, tus propios sentimientos y tu destino” (416). El leer e interpretar literatura, especialmente en el aula, fomentan la intersubjetividad al brindar la oportunidad para trascender e identificarnos con otros (Adams 1990:19; Oster 1989:86-89; Ibsen 1990:3-4). Nos enseña a tolerar multiplicidad de diferencias y, simultáneamente, distinguir entre uno mismo y lo ajeno, (ya sean textos, autores o compañeros (Ragland 1978:176-182). Además, Hynds anota que la experiencia literaria no sólo informa, sino transforma (1990:4). Alumbra al lector para soportar y tolerar la ambigüedad, “las tensiones y rupturas múltiples inherentes en la lengua literaria”; así, desarrolla el pensamiento reflexivo al “presentarnos problemas complejos en vez de rompecabezas para descifrar” (6). Citando a Perry y Sternberg, Hynds resalta la calidad de percepción intensificada del lector como resultado de la coexistencia de hipótesis contrarias innatas al leer literatura (8).

La literatura en el aprendizaje de inglés como L2

Sin duda alguna la sugerencia de incluir el discurso literario en IOE puede ser criticada porque, al ser un discurso tan especial y rarificado, es totalmente ajeno a las necesidades actuales y futuras de nuestro alumnado. Sin embargo, Foucault ha notado que lo que se considera “literario” o “comentario” (ensayo) se produce como construcción social, y como tal es sujeto a cambios (1972:220). Es decir, la clasificación de literalidad y no-literalidad no es universal, eterna objetiva, sino dependiente de contingencias sociales. Así, Van Dijk concuerda en que: “la literatura se define en su contexto sociocultural... por procesos de recepción”, sin haber rasgos estructurales del discurso literario que no existan en otros discursos (1989:132-133, 118). Igualmente, Short y Candlin juzgan difícil distinguir **lingüísticamente** en inglés entre la literatura y otro discurso; además, observan rasgos emotivos en el inglés técnico o científico (1986:181,201).

Entonces, mostrando que la literatura anglofona no es ni estructural ni lingüísticamente diferente de los textos de IOE, pasamos a las contribuciones específicas que una componente literaria puede brindar en el currículum. Collie y Slater informan que primero la literatura provee material auténtico y enriquecimiento cultural con un “vivido mundo imaginado que rápidamente puede sen-

sibilizar al lector extranjero a los códigos y preocupaciones que fundamentan una sociedad real” (1987:3-4). Además, la literatura proporciona enriquecimiento lingüístico al dar un contexto rico para que el vocabulario y sintaxis se hagan más memorables (4-5). Fomenta la participación personal del lector; al estimular la imaginación, se cambia la atención sobre los aspectos mecánicos del lenguaje para habitar el texto, así con su lenguaje transparentado (5-6). Tal participación propia usualmente provoca la lectura extensiva o “lectura libre”, el gusto o placer de leer; esto es imprescindible para cualquier mejoramiento de la habilidad lectora (Krashen 1981:107; Williamson 1988:8).

El uso de literatura en L2 promueve la madurez cognitiva y afectiva (Stern 1987:47-48; Ibsen 1990:2), esto es, el auto-conocimiento. Ayuda a desarrollar en los alumnos estrategias de significación “requeridas para la interpretación de cualquier situación discursiva,... [que implica] la proyección de uno mismo atrás y adelante, dentro, afuera y a través del discurso” (Carter 1989:17-18). La ambigüedad característica de la literatura (o ausencia de una solución “correcta”) es citada como factor benéfico por Ibsen (1990:17-18). Este mismo factor es referido por Van Peer como “apertura literaria”, o la falta explícita de todos los elementos necesarios para su comprensión, así que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas: inferencia, integración y conjetura (1989:277, 281). No obstante, se especula que el texto literario en inglés como L2 es **más fácil** de entender que el ensayo debido a los lazos afectivos concomitantes (Brooks 1989:10). De cualquier modo, un texto literario puede “ser sumamente valioso sin que los alumnos entiendan cada palabra” (Robson 1989:25).

Quizá el argumento fundamental a favor de la literatura como parte de IOE es que propicia que el alumno entienda y comparta la cultura anglófono. Cabe señalar que por “cultura” entendemos el sentido antropológico y no como **“belles lettres”**. En ese sentido Gwin (1990:10) e Ibsen (1990:2) se refieren a la necesidad imprescindible de ser alfabeto culturalmente o “componente cultural” para dominar verdaderamente el inglés. Del mismo modo, Marquardt habla de que, para ser totalmente competente en una lengua extranjera, hay que entender sus estructuras profundas, que incluyen los valores subyacentes, suposiciones, creencias y actitudes intergrupales (1975:185). La calidad especial de la experiencia literaria —la inmersión del lector en un mundo aparte— permite que el alumno entienda, simpatice e indirectamente participe en la cultura anglófono al brindar un espacio para ensayar nuevas actitudes culturales (Stern 1987:47; McKay 1982:531-533). A la vez que el alumno-lector de literatura se acerca así a la cultura ajena, se intensifican el conocimiento de sí mismo y de su propia cultura (Zyngier 1981:34; Stern 1987:47; Salih 1989:26).

¿Y la ciencia ficción en IOE?

Hemos ya anotado arriba la utilidad de la literatura en inglés como fuente cultural; pero ¿hay una literatura especialmente apropiada para fomentar el juicio crítico emancipador del universitario sobre el entorno socio-histórico y tecnológico actual? El género de ciencia ficción (CF) en inglés responde a la necesidad de ofrecer al alumnado espacios de encuentros críticos con la cultura anglófono. En otro lugar⁵, he descrito la estética, significado sociocultural y evolución de la CF, desde su lugar en revistas “chatarra” hasta ser actualmente objeto serio de estudios académicos. En resumen, la CF ha logrado una deconstrucción de las ideologías de la modernidad —racionalidad y progreso— al reflejar los conflictos socioculturales que las revoluciones industrial, científica y cibernética han suscitado a nivel universal. Así entonces, cumple la función de toda narrativa: “una meditación simbólica sobre el destino de la comunidad humana” (Jameson 1981:70). Como ficción especulativa, una de sus metas primarias es convertir en ajeno lo que percibimos cotidianamente en nuestro ámbito

para enfocar de nuevo, como extraños, la realidad existente. Esto es un paso necesario previo a la crítica o desafío de lo que supuestamente es ‘absoluto’ o ‘incontrovertido’ en nuestra sociedad (Armitt 1991:9-10).

Al crear mundos y realidades alternativas a la actualidad que sacuden al lector por “extrañamiento cognoscitivo” (Suvin 1984:26), la CF cuestiona los usos y repercusiones de la ciencia y tecnología en la sociedad, ahora y en el futuro. Especula y presenta visiones utópicas (o distópicas) sobre la relación y naturaleza del hombre y máquina, ingeniería genética, ecología, el tiempo, la alteridad, los roles sexuales, etcétera. Como consecuencia, es un medio particularmente fértil para provocar preocupación y reflexión sobre las implicaciones sociales, filosóficas y morales del progreso científico, esto es, la modernidad (Isaacs 1977:7).

Asimismo, a la CF la puede tocar un papel clave para cerrar la brecha entre las dos culturas —los estudios científicos— tecnológicos y las disciplinas humanistas (Snow 1974). Hemos repasado ya anteriormente propuestas para dejar atrás nociones artificiales del conocimiento bifurcado. Guthke afirma que el científico, como el filósofo o escritor literario, tiene que recurrir a la imaginación para encontrar el significado de sus datos obtenidos empíricamente (1990:16). El mismo opina que “los mejores escritos de CF cierran la brecha entre las dos culturas” (23). La misma afirmación sobre las posibilidades interdisciplinarias de la CF es compartida por Davenport (1979) y Isaacs (1977). Además, Scholes y Rabkin subrayan las semejanzas en cuanto a la crítica entre las ciencias y la CF:

cia ficción” (1991).

tanto las ciencias como la CF hacen un continuo esfuerzo para tomar conciencia de sus opiniones y contrastar su validez. De este modo ambas llegan a ficciones nuevas que tienen mayor utilidad potencial (1982:179).

De cierta manera, podemos decir que la CF combina características e idóneamente las dos modalidades cognitivas de Bruner: la paradigmática y la narrativa.

Aunque la CF ya goza del prestigio de ser incluida dentro del canon académico en países anglófonos, sigue siendo un género popular, y como tal nos brinda otras ventajas en la enseñanza del idioma y cultura. Browne, citando la Levi-Strauss, proclama que la literatura popular “proporciona caminos a universalidades más profundas que la literatura elitista” (1989:13). Para él, la literatura popular es “subversiva y revolucionaria” por sus desafíos constantes a temas y convenciones (14). Así, sirve como un barómetro cultural. Cabe señalar que la CF disfruta de gran popularidad entre la población universitaria vía traducciones, cine y televisión. Esto es sumamente importante si tomamos en cuenta que el interés del alumno es fundamental en la selección de literatura en inglés como L2 (Collie y Slater 1987: 6; McKay 1982: 530).

Asimismo, debemos mencionar que en el modelo interactivo de texto-lector en L2, el conocimiento de temas y esquemas narrativo-culturales facilita la comprensión (Swaffar 1988:125- 126; Steffenson y Joeg-Dev 1984; Bransford, *et al* 1984; Carrell 1984,1987).

Hacia un estudio del proceso de leer literatura en L2

La inclusión de la CF en IOE nos obliga a indagar sobre los procesos interactivos del aprendiz-lector⁶. Con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de literatura en inglés como L2, abordaremos la formación e interpretación de un **corpus** de procesos cognitivos, efectivos e interculturales en la recepción estética de este género, con lectores mexicanos.

Afirmando la lectura literaria como evento semiótico (Harste, *et al* 1984), nos inclinamos hacia un enfoque cualitativo⁷ para estudiar el proceso **dinámico** de leer. Desde el campo de inglés como L2, Alderson (1984) hace un llamado para efectuar estudios cualitativos de lectores individuales, tales como análisis de protocolos. Aquí tenemos que reconocer a Hosenfeld (1984) como pionero en la investigación de lectura de inglés en L2 con datos mentalistas⁸, utilizando protocolos “pensar en

6 Huelga decir que será preciso estudiar el **contenido** curricular, el género de CF, si nuestro objetivo pedagógico es propiciar encuentros interculturales emancipadores.

7 Véase Bogdan y Bicklen (1982) para una amplia exposición de las metodologías cualitativa y cuantitativa.

voz alta". En esta metodología, el lector verbaliza (con grabación) o escribe "en línea" sus pensamientos espontáneos durante una lectura. Estudios recientes de los procesos de lectura literaria en inglés como L2 (Alderson y Short 1989; Short y Van Peer 1989) recalcan la manera en que esa metodología capta la compleja fenomenología del acto de leer.

Según Alderson y Urquhart (1984), Silberstein (1987) y Short y Van Peer (1989), la multiplicidad de factores involucrados en el proceso de lectura en inglés como L2 requiere la búsqueda de enfoques multidisciplinarios. En particular, Silberstein sugiere que las aportaciones de la crítica textual en humanidades pudieran iluminar nuestras teorías de lectura en inglés. Quizá la escuela de "teoría de la recepción/estética del lector" sea la más afín al modelo interactivo cognitivo de lectura.

Investigadores europeos y estadounidenses como Jauss, Iser, Ricoeur, Bleich, Holland y Rosenblatt, abogan por el papel activo y creativo del lector literario. Desarrollándose en el tiempo, el acto de leer es dinámico al transformarse en el círculo hermenéutico de interpretación. Influidos por las aportaciones de teoría de recepción y estudios cognitivos, los estudios introspectivos de Langer (1989) y Purcell-Gates (1990) describen varias posturas o construcciones de un "campo vital imaginado" que lectores (en inglés como L1) de primaria y secundaria exhiben durante la lectura de cuentos.

Mi estudio exploratorio será una réplica a los de Langer y Purcell-Gates con estudiantes mexicanos. Utilizaré protocolos "pensar en voz alta" grabados durante la lectura de un cuento de ciencia ficción en inglés, intentando obtener un máximo de datos y observar si lectores en una lengua extranjera manifiestan posturas semejantes a aquellos trabajos. A mediano y largo plazo, conocimientos adicionales sobre la dinámica de la lectura literaria en L2 deberían apoyar el aprendizaje emancipador y no prejuciarlo. Asimismo, tendremos que aclarar dudas tales como: ¿cuál es la diferencia entre la lectura literaria en L1 y L2?; ¿en qué consiste la dificultad de leer textos literarios en L2?; ¿con cuáles aspectos socioculturales dentro de la ciencia ficción anglófona los lectores mexicanos se relacionan fácilmente y cuáles obstaculizan la comprensión cultural?; ¿qué temas o contenidos particulares de la ciencia ficción provocan encuentros críticos con la cultura anglófona y en qué consisten tales "encuentros críticos"?

Si vivimos en una época de aperturas internacionales, el currículum universitario en lenguas extranjeras debería reflejar una correspondiente apertura en cuanto a contenidos estimulantes y críticos, con el fin de proporcionar un ambiente propicio para una formación democrática-emancipadora. Una propuesta, entre muchas posibles, ha sido la incorporación de la literatura de ciencia ficción

en los programas de IOE y la necesidad de iniciar estudios cualitativos sobre la experiencia literaria en inglés como L2 para optimizar tal cambio curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, H. (1990) "The difficulty of difficulty". Report 4.2. Center for the Learning and Teaching of Literature (CLTL). State University of New York (SUNY).
- ALDERSON, J. (1984) "Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?" En J. Alderson y A. Urquhart (eds.) **Reading in a Foreign Language**. Longman, pp. 1-27.
- ALDERSON, J. y M. Short (1989) "Reading literature". En M. Short (ed.) **Reading, Analysing and Teaching Literature**. Longman, pp.72-119.
- ALDERSON, J. y A. Urquhart (1984) "Introduction: What is reading?" En J. Alderson y A. Urquhart (eds.) **Reading in a Foreign Language**. Longman, pp. xv-xxviii.
- ARMITT, L. (1991) "Introduction". En L. Armit (ed.) **Where No Man Has Gone Before: Women and Science Fiction**. Routledge, pp. 1-12.
- BAKHTIN, (Bajtín), M. (1986) **Speech Genres and Other Essays**. Tr. V.McGee. University of Texas Press.
- (1981) **The Dialogic Imagination**. Tr. C. Emerson y M. Iloloquist. University of Texas Press.
- BOGDAN, R. y S. Biklen (1982) **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Method**. Allyn and Bacon.
- BRANSFORD, J. et al (1984) "Learning from the perspective of the comprehender". En J. Alderson y A. Urquhart (eds.) **Reading in a Foreign Language**. Longman, pp. 28-47.
- BRIERE, J. (1986) "Cultural understanding through cross-cultural analysis". **The French Review**, 60, 2 pp. 203-208.
- BROOKS, M. (1989) "Literature un the EFL classroom". **English Teaching Forum (ETF)**, 27, 2, pp. 10-12, 28.
- BROWNE, R. (1989) "Redefining literature". **Journal of Popular Culture**, 23, 3, pp. 11-21.
- BRUNER, J. (1988) **Realidad mental y mundos posibles**. Tr. B. López. Gedisa.
- CARREL, P. (1984) "Evidence of a formal schema in second language learning". **Language Learning**, 34, 2, pp. 87-112.
- (1987) "A view of written text as communicative interaction: Implications for reading in a second language". En J. Devine et al (eds.) **Research in Reading English as a Second Language**. TESOL, pp. 21-36.
- CARTER, R. (1989) "Directions in the teaching and study of English stylistics". En M. Short (ed.) . **Reading, Analysing and Teaching Literature**. Longman, pp. 10-12.
- COHEN, A. y C. Hosenfeld (1981) "Some uses of mentalistic data in second language research". **Language Learning**, 31, pp. 285- 314.
- COLLIE, J. y S. Slater (1987) **Literature in the Language Classroom**. Cambridge University Press.
- DAVENPORT, W. (1979) **Una sola cultura: la formación de tecnólogos-humanistas**. Tr. E. Riambaui. Ed. Gustavo Gil.
- DAVIS, R. (1977) "All protein and no roughage makes Hamid a constipated Student". En S. Holden (ed.) **English for Specific Purposes. Modern English Pub.**, pp. 69-70.
- FEYERABEND, P. (1974) **Contra el método**. Tr. F. Hernán. Ed. Ariel.
- FIGUEROA, M. y M. Lee Zoreda (1982) Cursos de ciencia ficción en inglés: "Science in Fiction" y "Science and Fiction" y "Science and Fiction". Sección de Lenguas Extranjeras, UAM- Iztapalapa.
- (1984) " The Sanatorium of Dr. Vliperdius": Current trends in literary analysis/interpretation and their pedogogical implications". Publicación interna, Sección de Lenguas Extranjeras, UAM-Iztapalapa.

- FOUCAULT, M. (1972) **The Archaeology of Knowledge and The Discourse on Language**. Tr. A. Smith. Pantheon Books.
- FREIRE, P. Y D. Macedo (1987) **Literacy: Reading the Word and the World**. Bergin & Garvey Pub.
- FUENTES, C. (1990) "Entrevista a Carlos Fuentes por G. Scarpetta: El barroco contra la ortodoxia". Tr. S. Gonzalez. **El Nacional**, 21 de agosto, pp. 13,20.
- GIROUX, H. (1988) **Teachers as Intellectuals**. Bergin & Garvey Pub.
- GUTHKE, K. (1990) **The Last Frontier: Imagining Other Worlds, from the Copernican Revolution to Modern Science Fiction**. Tr. H. Atkins. Cornell University Press.
- GWIN, T. (1990) "Language skills through literature". **ETF**, 28,3, pp. 10-13.
- HABERMAS, J. (1970) "Towards a theory of communicative competence". *Inquiry*, 13, pp. 360-75.
- (1971) **Knowledge and Human Interest**. Tr. J. Shapiro. Beacon Press.
- HARRISON, B. y H. Gordon (1983) "Metaphor is thought: Does Northtown need poetry? **Educational Review**, 35,3, pp. 265-78.
- HARSTE, J. et al (1984) "Examining our assumptions: A transactional view of literacy and learning". **Research in the Teaching of English**, 18,1, pp. 84-108.
- HIRSCHKOP, K. (1986) "Bakhtin, discourse and democracy". **New Left Review**, 160, pp. 92-113.
- HOSENFELD, C. (1984) "Case studies of ninth grade readers". En J. Alderson y A. Urquhart (eds.) **Reading in a Foreign Language**. Longman, pp. 231-49.
- HYNDS, S. (1990) "Questions of difficulty in literary reading". Report 4.6. CLTL, State University of New York.
- IBSEN, E. (1990) "The double role of fiction in foreign-language learning: Towards a creative methodology". **ETF**, 28,3, pp. 2-9.
- ISAACS, L. (1977) **Darwin to Double Helix: The Biological Theme in Science Fiction**. Butterworths.
- JAMESON, F. (1981) **The Political Unconscious**. Cornell University Press.
- KERR, L. (1977) "English for special purposes". En S. Holden (ed.) **English for Special Purposes**, Modern English Pub., pp.11-12.
- KRASHEN, S. (1981) **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon.
- LANGER, J. (1989) "The process of understanding literature". Report 2.1. CLTL, State University of New York.
- LE GÜIN, U. (1985) "Why are American afraid of dragons?" En J. Trimmer y M. Hairston (eds.) **The Riverside Reader**. Houghton Mifflin Co., pp. 411-19.
- LEE ZOREDA, M. (1991) "Reflexiones sobre la ciencia ficción". **Revista Fuentes** (UAM-Azcapotzalco), 2, pp. 27-29.
- MACKAY, R. y A. Mountford (1978) "The teaching of English for special purposes: Theory and practice". En R. Mackay y A. Mountford (eds.) **English for Special Purposes**. Longman, pp.2-20.
- MARQUARDT, W. (1975) "Literature and cross-culture communication". *The Art of TESOL*, t. 2. *English Teaching Forum*, pp.185-87.
- MCKAY, S. (1982) "Literature in the ESL classroom". **TESOL Quarterly**, 16,4, pp. 529-36.
- OSTER, J. (1989) "Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class". *TESOL Quarterly*. 23,1, pp. 85-103.
- PENNYCOOK, A. (1989) "The concept of method, interested knowledge, and the politics of second language teaching". **TESOL Quarterly**, 23,4, pp. 589-618.
- (1990) "Comments on Martha C. Pennington and Aileen L. Youngs' 'Approaches to faculty evaluation for ESL': A reader reacts...". *TESOL Quarterly*, 24, 3, pp. 555-59.
- POLANYI, M. (1962) **Personal Knowledge**. University of Chicago Press.
- PURCELL-GATES, V. (1990) "On the outside looking in: A study of remedial readers' meaning-making while reading literature". Report 6.2. CLTL, State University of New York.
- RAGLAND, M. (1978) "A new kind of humanism in the literature classroom". **The Modern Language Journal**, 58,4, pp. 175-82.
- ROBSON, A. (1989) "The use of literature in ESL and culture-learning courses in US colleges". **TESOL Newsletter**, 23,4, pp.25-27.

- SALIH, M. (1989) "From language to literature in university English departments". *ETF*, 27,2, pp. 25-27.
- SAVIGNON, S. (1987) "What's what in communicative language teaching". *ETF*, 25,4, pp. 16-21.
- SCHOLLES, R. Y E. Rabkin (1982) *La ciencia ficción*. Tr. R. Gómez. Taurus.
- SHARP, R. (1980) *Knowledge, ideology and the Politics of Schooling*. Routledge Kegan Paul.
- SHORT, M. y C. Candlin (1989) "Teaching study skills for English literature". En M. Short (ed.) *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman, pp. 128-203.
- SHORT, M. y W. Van Peer (1989) "Accident! Stylisticians evaluate: Aims and methods of stylistic analysis". En M. Short (ed.) *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman, pp. 22-71.
- SILBERSTEIN, S. (1987) "Comments on Carrell". En J. Devine et al (eds.) *Research in Reading in English as Second Language*. TESOL, pp. 36-39.
- SNOW, C. (1974) *The Two Cultures and a Second Look*. Cambridge University Press.
- SPIRO, R. (1980) "Constructive processes in prose comprehension recall". En R. Spiro et al (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Laurence Erlbaum Assoc.
- STAM, R. (1989) *Subversive Pleasures: Bakhtin, Cultural Criticism, and Film*. John Hopkins Press.
- STEFFENSON, M. y C. Joag-Dev (1984) "Cultural knowledge and reading". En J. Alderson y A. Urquhart (eds.) *Reading in a Foreign Language*. Longman, pp. 48-64.
- STERN, S. (1987) "Expanded dimensions to literature in ESL/EFL: an integrated approach". *ETF*, 25,4, pp. 47-55.
- SUVIN, D. (1984) *Metamorfosis de la ciencia ficción*. Tr. F. Patán. Fondo de Cultura Económica.
- SWAFFER, J. (1988) "Readers, texts, and second language: The interactive processes". *Modern Language Journal*. 72,2, pp. 123-49.
- TODOROV, T. (1989) *La conquista de America: el problema del otro*. Tr. F. Botton. Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. (1989) *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- VAN PEER, W. (1989) "How to do things with texts: Towards a pragmatic foundation for the teaching of texts". En M. Short (ed.) *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman, pp. 267-97.
- WALMSLEY, S. (1981) "On the purpose and content of secondary reading programs: An educational ideological perspective". *Curriculum Inquiry*, 11 ,1, pp.73-93.
- WATERS, A. (1977) "Some characteristics of English for science programmes". En S. Holden (ed.) *English for Specific Purposes*. Modern English Publications, pp. 41-42.
- WILLIAMSON, J. (1988) "Improving reading comprehension: Some current strategies". *ETF*, 26 ,1, pp.7-8.
- ZYNGIER. S. (1981) "Teaching literature". *ETF*, 19,1, pp. 33-34.