

Desculturización *versus* culturización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Planteamientos divergentes y soluciones conciliadoras.

MARÍA DUEÑAS VINUESA
Dpto. Filología Inglesa
Universidad de Murcia
Murcia - 30071

RESUMEN

En los últimos años ha habido dos principales tendencias en relación con la integración de connotaciones culturales en la enseñanza y aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Por una parte, una gran mayoría de profesionales reconocen los incuestionables lazos que relacionan lengua y cultura en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, por otra parte encontramos las opiniones de aquellos que mantienen que la enseñanza del Inglés debe ser desprovista de cualquier contenido cultural relacionado con los países de habla inglesa y debe limitarse al contexto cultural de los estudiantes, con el fin de evitar fenómenos de colonización ideológica o alienación que pudieran afectar el comportamiento afectivo y cognitivo de éstos. Teniendo en cuenta estas dos actitudes, este artículo extraerá los principales aspectos de cada planteamiento y, evitando confrontaciones, tratará de fusionarlos en una postura intermedia que redunde en beneficio de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: cultura, comunicación intercultural, enseñanza de lenguas extranjeras, libros de texto.

ABSTRACT

In the last years there have been two main tendencies regarding the integration of cultural connotations in the teaching and learning of English as a foreign language. On the one hand, a vast majority of professionals acknowledge the unchallengeable ties that bind language and culture in the learning processes. However, on the other hand, we find the opinions of some scholars who support that the teaching of English must be emptied of the English-speaking countries' cultural content, and confined to the students' own cultural context, so as to avoid ideological colonization or alienation that could affect their cognitive and affective behavior. Taking the two attitudes into account, this paper will draw the main aspects of each position, and, far from any confrontation, will try to merge them into a streamlined compromise to the advantage of the students.

KEY WORDS : culture, intercultural communication, textbooks, foreign language teaching.

I. INTRODUCCIÓN

El dominio de una lengua extranjera puede considerarse como el primer paso para romper las barreras naturales que a menudo dificultan las relaciones interculturales. Sin embargo, la superación de este obstáculo no siempre garantiza plenamente el total entendimiento entre participantes de origen cultural diverso en procesos interactivos, debido a los numerosos condicionamientos culturales susceptibles de imponer limitaciones en situaciones comunicativas **entre** participantes pertenecientes a **entornos** culturales diversos. Partiendo de esta perspectiva, en el campo de la enseñanza de idiomas se han ido desarrollando a lo largo de los últimos años diversos esfuerzos con el **fin** de lograr la integración de ciertas dosis de contenidos culturales junto con el **input** meramente lingüístico. Sin embargo, pese a que tal esfuerzo por combinar el componente lingüístico y el cultural es cada vez más creciente, a la vez se percibe un enfoque divergente que, aunque minoritario en su número de defensores y tal vez excesivamente radical en sus planteamientos, parece haber encontrado eco en parte de la profesión, y así lo demuestran numerosos materiales didácticos actualmente en uso. Me estoy refiriendo a los posicionamientos que defienden la "desculturización" absoluta en los procesos de aprendizaje de idiomas, especialmente en lo relativo a lenguas consideradas por algunos como "imperialistas", como es el caso del inglés.

En este artículo se presentará una revisión de tales voces divergentes, plasmando sus planteamientos y puntos de vista. Además, se repasarán las opiniones de aquellos que, desde una perspectiva totalmente diferente, rebaten los criterios en favor de la desculturización. Una vez expuestos ambos enfoques, mi intención será seleccionar los puntos más relevantes de cada uno de ellos, eliminando el radicalismo en los planteamientos e intentando ajustar los argumentos esgrimidos a las situaciones y **condicionamientos** reales de los estudiantes españoles, llegándose así a una postura intermedia y relativamente conciliadora entre dos opciones en principio absolutamente divergentes.

II. POSTURAS EXTREMAS EN FAVOR DE LA DESCULTURIZACIÓN.

Desde la perspectiva de la consideración del inglés como la *lingua franca* del siglo XX y del uso que de **ella** hacen millones de personas fuera sus fronteras geográficas originales, han surgido en los últimos años diversas opiniones que defienden actitudes en favor de la absoluta disociación del **input** lingüístico y el **cultural** en los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Antes de **adentrarnos** en la descripción de estos planteamientos, conviene adelantar algunas apreciaciones sobre la situación actual del inglés en el mundo. Para ello, habría que comenzar reconociendo el papel de este idioma como la lengua del sistema político-económico dominante en el mundo moderno. Como indica Holly, "In the contemporary world it can **also** act... **servicing** the **interests** of the most powerful concentrations of economic power the world has ever **known**" (Holly, 1990:18). La lengua inglesa, pues, se percibe hoy en día como una clave fundamental para el éxito; como una herramienta imprescindible para triunfar en casi todos los

entornos profesionales: mundo empresarial, comunicaciones, comercio, ciencia, tecnología, entretenimiento, etc. Esta concepción del idioma como clave para el acceso a una determinada posición es lo que Holly denomina la "*tokenistic force*" de una lengua (Holly, 1990:20).

Por todas estas razones, a lo largo del siglo XX, el estudio y el uso de la lengua inglesa se ha ido imponiendo a pasos agigantados por todo el mundo y, de forma paralela, también lo han hecho numerosos aspectos socioculturales propios de sus **hablantes** nativos. Sin embargo, como reacción a las teorías que promulgan la adquisición de la lengua como combinación indisoluble con su cultura nativa -en el caso que nos ocupa, la anglonorteamericana-, se comienza a plantear desde algunas esferas una postura en defensa de la "desculturización" o -más **específicamente**- "desangloamericanización" del idioma para adaptarlo a los intereses específicos y a las realidades concretas de los países en los que se enseña. A partir de la década de los ochenta, durante lo que algunos autores denominan "la segunda década de la era comunicativa" o "el principio de la era post-comunicativa" (Rossner y Bolitho, 1990:2), comenzó a percibirse este nuevo enfoque en relación con la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta postura procede, sobre todo, de la perspectiva de profesores e investigadores del ámbito académico británico dedicados a la enseñanza del inglés en países culturalmente alejados del mundo occidental, y aboga por un tratamiento del inglés como *lingua franca*, *internacional language* o *cosmopolitan English*, entre otras denominaciones. El principio básico en el que se fundamentan estas perspectivas parte del convencimiento de que la exposición a los parámetros culturales de ciertas sociedades geográficamente lejanas e ideológicamente ajenas podría resultar no sólo escasamente útil, sino también perjudicial para los habitantes de ciertos países, por sus reacciones actitudinales hacia unas culturas determinadas. Estas posturas se asocian con conceptos como *imperialismo* e *incomodidad* (Sheldon, 1987), *alienación cultural*, *dominio cultural* e *implicaciones políticas* (Promodou, 1988), *etnocentrismo* y *amenaza a la identidad nacional* (Alpkekin y Alpkekin, 1984) o *colonización ideológica* (Holly, 1990).

Uno de los principales defensores de la "desculturización" en los procesos de aprendizaje del inglés como L2 es Alpkekin, autor de numerosos artículos entre los que destacan dos de ellos como muestras más evidentes de sus propuestas (Alpkekin y Alpkekin, 1984 y Alpkekin, 1993). Estos planteamientos en favor de la "desculturización" o "desangloamericanización" del aprendizaje del inglés parten de dos postulados básicos. El primero de ellos consiste en cuestionar la validez de las teorías que sostienen que una lengua y **su** cultura son dos entidades **interrelacionadas** y que, como tales, deben ser enseñadas conjuntamente, proclamando que resulta extremadamente difícil lograr la adquisición real de una L2 sin una cierta **internalización** del estudiante en los esquemas y valores de los hablantes nativos de la lengua ("...**the orthodox and yet unsubstantiated notion that language and culture are inextricably tied together**", Alpkekin, 1993:139). El segundo punto en el que este autor sustenta **su** propuesta es relativo a la "propiedad" real de la lengua, apelando al -según él- cuestionable derecho que se adjudican los miembros de las culturas **anglonorteamericanas** para considerarse los únicos "propietarios" capacitados para juzgar sobre la corrección lingüística y cultural en un momento histórico en el que el inglés es una *lingua franca* usada por miembros de orígenes culturales diversos en todo el mundo.

Partiendo de estos dos principios, Alpkekin pretende promover la idea de que la consideración de aspectos culturales en el proceso de aprendizaje de la L2 puede provocar en los

estudiantes problemas y efectos negativos de índole política, psicológica y de aprendizaje. La amenaza política radica en el planteamiento de que, permaneciendo en el extremo receptor de una comente de **información cultural unidireccional** procedente de la órbita anglonorteamericana, el país involucrado corre el riesgo de que su cultura quede totalmente sumergida y, por tanto, debe imponer restricciones en los dominios culturales y educacionales para proteger así su forma de vida. Para evitar estos peligros, se ha sugerido "desangloamericanizar" la enseñanza del inglés, tanto en sus aspectos **lingüísticos** como culturales, con el fin de adaptar la lengua a las necesidades estrictamente reales de cada país. Una de las estrategias propuestas para llevar a cabo esta "desangloamericanización" en determinados contextos es fomentar el uso de materiales didácticos producidos por los propios países usuarios, con el objetivo de que éstos sean cultural y vivencialmente apropiados para los estudiantes en cuestión, adquiriéndose así una variedad internacional del inglés, independiente de las normas y valores de sus hablantes nativos.

Esta noción de **imperialismo cultural** es compartida por otros autores, entre los que destaca el anteriormente mencionado Holly, quien considera que el problema del aprendizaje de las lenguas de "alto status" asociadas con imperios culturales es que pueden desembocar en lo que denomina **colonización ideológica**. Se entiende por tal un fenómeno de alienación en el sentido de que supone una pérdida de **autoconfianza** por parte de los miembros de una determinada cultura ante otro conjunto de experiencias de culturas extranjeras que se perciben en cierta manera como superiores y, según su opinión, el mayor vehículo de colonización ideológica existente hoy día es el inglés. En sus propias palabras, "**When one of these cultures aspires to world dominance through its ideas and ideologies, artefacts and preconceptions as does the Anglo-American, then it is inevitably the other language/culture which is reduced by the assumption of equivalence.**" (Holly, 1990:15).

Una segunda categoría de problemas derivados de la consideración de aspectos socioculturales integrados de forma paralela al aprendizaje de la L2 en países en vías de desarrollo es, según **Alptekin**, la de los problemas psicológicos. Tales problemas parecen radicar en la creencia de que la nueva competencia lingüística y cultural capacitará al estudiante para desarrollar nuevas percepciones de la realidad y para comportarse de forma diferente según tales percepciones. La reacción de rechazo ante estos planteamientos se basa en el hecho de considerar que lo que éstos conllevan en realidad es la intencionalidad de desprender a los alumnos de sus propios valores y normas culturales, mediante **una** serie de cambios cognitivos y afectivos gracias a los cuales adquieren una nueva identidad ajena a los parámetros de su propia cultura, con lo que pueden llegar a verse "culturalmente asimilados". Para mitigar estos efectos negativos, se aboga por enseñar la lengua en relación con la propia cultura de los estudiantes, al considerarse ciertamente paradójico el hecho de obligar a los alumnos a expresarse en relación con **una/s cultura/s** que desconocen y con **la/s** que apenas tienen experiencias.

Aparte de los problemas políticos y psicológicos, los defensores de la "desculturización" del aprendizaje de la enseñanza del inglés plantean, además, otros de índole pedagógica, relativos a los efectos contraproducentes y negativos que la imposición de la adquisición de parámetros propios de **culturas** extranjeras **podrían** tener en el aprendizaje de la L2. Este planteamiento se basa en las teorías de Widdowson (1990), según las cuales las formas de expresar e interpretar los **significados** en una lengua dada implican dos tipos de conocimiento, el **sistémico** y el esquemático.

El primero de ellos seña el relativo al conocimiento de las propiedades formales de la lengua, incluyendo tanto los sistemas sintácticos como los semánticos. El segundo -el esquemático- es socialmente adquirido y es el que permite que organicemos el conocimiento de forma culturalmente específica, haciéndonos percibir la realidad e interpretar la información a través del filtro de nuestra propia visión del mundo. En la adquisición de la L1, ambos conocimientos se adquieren de forma paralela, mientras que cuando nos enfrentamos a lenguas extranjeras, estos procesos llevan derroteros diferentes. Basándose en estos postulados, se apela a la "**desculturización**" de la lengua atendiendo a criterios relacionados con los efectos negativos que los contenidos culturales asociados con la L2 pueden tener en el proceso de aprendizaje puramente lingüístico. Esta teoría se basa en el planteamiento de que al aprender una lengua extranjera se impone la adquisición de una serie de nuevos esquemas mentales propios de la nueva cultura -conocimiento esquemático- que resultan normalmente difíciles de comprender y retener. Esto, a su vez, dificulta el aprendizaje de los datos sistémicos -**sintácticos** y semánticos- propios de la lengua. Además, mediante la constante presencia de referencias a las culturas relacionadas con la L2, no se consideran los efectos motivadores psicológicamente fundados en relación con lo positivo que resulta para los estudiantes hablar de su propia cultura en la lengua que están aprendiendo, así como tampoco los efectos facilitadores que a menudo tienen los materiales autóctonos para el aprendizaje de ciertos aspectos de la lengua.

En todos estos problemas descritos juegan, según Alptekin y Alptekin, un papel fundamental los materiales **didácticos**, procedentes en su mayoría de los propios países en los que el inglés es la L1. A la hora de elaborarlos, los autores los realizan y componen atendiendo a sus propios esquemas culturales, transmitiendo -consciente o **inconscientemente**- las perspectivas, valores, creencias, actitudes y sentimientos de su propia sociedad. Una de las razones que propician que no se elaboren materiales diversos atendiendo a las culturas específicas de los estudiantes es la escasa rentabilidad que esto supondría para las editoriales, pues imposibilitaría la comercialización de los mismos materiales en diferentes mercados. Otra razón es la dificultad que **conllevaría** para los autores, que **normalmente** residen en su propia cultura angloamericana, adaptar los contenidos sistémicos y esquemáticos cuando no se está familiarizado con la cultura receptora de los materiales elaborados.

Por todas estas razones, los defensores de la "**desculturización**" en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras llegan a la conclusión de que, si se pretende que la enseñanza del inglés en países no angloparlantes sea efectiva y realista, los organismos oficiales con competencias en educación de cada país deberían impedir que esta enseñanza se convierta en una herramienta para lograr el **dominio** cultural **anglonorteamericano**. Para ello, proponen dedicar una menor atención a los modelos de **enseñanza** basados en las **normas** y valores de los hablantes nativos, y desarrollar unos programas más neutrales, centrados en las necesidades y **entornos** reales de los alumnos. Bajo estas condiciones, se podría conseguir que los estudiantes logaran el dominio lingüístico a la vez que adquieren una perspectiva que les permite apreciar y entender la diversidad y el pluralismo cultural gracias a la lengua. Sirvan como conclusión a estos planteamientos extremos las palabras de Alptekin, afirmando que

...to confine English to one of its native **settings** and, **what is** worse, to present that **setting in a stereotypical manner** is not **only unrealistic** but also a **diservice** to EFL learners in that they are **likely** to find themselves in the undesirable position of tackling unfamiliar **information unnecessary** while **trying** to cope with novel **systemic data**... EFL **writers** should **try** to build more conceptual bridges between the **culturally** familiar and **the unfamiliar** in order not to give rise to **conflicts** in the learners's 'fit' as he or she acquires English. Such bridges can be built, among other ways, **through** the use of comparisons as **techniques** of cross-cultural comprehension or the exploitation of universal concepts of human experience as **reference** points for the interpretation of unfamiliar data (Alptekin 1993:141).

Aunque estas posturas que en cierta manera podrían ser consideradas como radicales parten de la órbita de sociedades geográfica e intelectualmente alejadas de los países en los que el inglés es la L1, las sensaciones de incomodidad ante la abrumadora presencia del inglés no se limitan a estos entornos. Tal presencia, por ejemplo, es percibida también como una amenaza a otras lenguas y culturas más minoritarias en el ámbito de la **economía**, la ciencia y la tecnología en algunos países europeos, tal como se demuestra en las medidas promovidas por el *European Parliament Working Document 1-83/84/B:27*. En otros ámbitos geográficos, tales como México y Quebec, también se han establecido, según indica Phillipson, políticas **lingüísticas** en favor de la defensa de sus lenguas **vernáculos** ante la creciente presencia del inglés en todos los ámbitos de su entorno (Phillipson, 1992:36).

III. RIESGOS DE LA DESCULTURIZACIÓN.

Aunque, como veremos en el apartado siguiente, algunos de los argumentos que fundamentan las propuestas de desculturización son incuestionables, estas posturas extremas que abogan por la desculturización absoluta de la lengua en los procesos de aprendizaje de la L2 son rebatibles en muchos de sus planteamientos, y así lo demuestran numerosos autores, algunas de cuyas opiniones serán presentadas a continuación.

En primer lugar, la existencia de las relaciones entre lengua y cultura ha sido ampliamente demostrada y tenida en consideración, aunque los objetivos que se pretenden conseguir mediante este **planteamiento** difieren notablemente de los expuestos en las posturas extremas descritas. Lo que se pretende al mostrar los aspectos culturales de los hablantes de la L2, no es desprender a los alumnos de sus propios valores con el fin de que adopten una nueva identidad, sino hacerles reconocer y apreciar un nuevo conjunto de visiones del mundo y comportamientos que les capacitarán para desarrollar **unas** actividades comunicativas más aceptables y apropiadas en sus relaciones con los hablantes nativos, a la vez que les ofrecerán unas perspectivas alternativas y/o complementarias para apreciar el mundo. A este respecto, Barrow ofrece un ejemplo que puede ser ilustrativo de la situación. En sus propias **palabras**, "The Inuit, we are **constantly reminded**, **have several words for "snow"** and **lack a vocabulary for literary criticism**. But in learning English the Inuit are not culturally demolished: they can still **make the fine distinction** between types of

snow that is useful to their way of life, and they add the capacity to **make fine** distinctions in respects of literature" (Barrow, 1990:5). Según este autor, se exagera el poder de alteración de las formas de ver el mundo que los esfuerzos de los profesionales de la enseñanza de idiomas pueden lograr. Aprender una L2 -el inglés, en nuestro caso-, no tiene por qué necesariamente destruir las creencias o los valores que otros pueblos adquieren de una manera distinta. Más bien sena al contrario: puede añadir algo a su herencia cultural, de la misma manera que otras lenguas pueden hacerlo cuando las aprenden los angloparlantes. No se trata, pues, de imponer nada, sino, simplemente, de ofrecer otras perspectivas de ver el mundo de manera distinta. El hecho de que se trate de unos parámetros socioculturales diferentes y, a veces, hasta opuestos a los propios, no implica que éstos deban ser considerados como inaceptables, ni justifica que la reacción actitudinal ante ellos sea de rechazo. Además, como indican Clarke y Clarke, cada vez que se intenta omitir la cultura o culturas propias de la L2, o se pretende mostrarlas de forma parcial o estereotipada, se corre el peligro de caer en una distorsión por omisión, por lo que llegan a la conclusión de que "...it would be neither possible nor **desirable** to wnte or use a textbook which did not embody **some** of the perceived values and behaviour **patterns** of the target speech **community and/or** the target group" (Clarke y Clarke, 1990:33).

Siguiendo con la consideración del inglés como lengua **internacional**, aunque sin centramos ahora exclusivamente en su enseñanza en países en vías de desarrollo que, por su propia idiosincrasia, exigen, como se ha visto, unas consideraciones particulares, sí es cierto que las propuestas de "desangloamericanización" de la lengua encuentran materialización en algunos de los más modernos recursos didácticos. La postura más tradicional en cuanto al tratamiento de aspectos socioculturales vigente en las **últimas** décadas estuvo basada en consideraciones culturales centradas en la exposición de ciertos aspectos exclusivos de la sociedad cuya variante lingüística se pretendía adquirir. Como -irónicamente- indica Brown, "...**foreign** students **learning** British English **have** glossy course **books** with photographs of the Houses of Parliament, maps of the London Undergrown system, and exposition on the details of the British democratic system, criminal justice, and social **structure** which sometimes **contain information** which is unfamiliar even to adult native **speakers** of English" (Brown, 1990:11).

En esta misma perspectiva, no hace muchos años se solían presentar supuestas situaciones típicas en las que frecuentemente aparecían los miembros de una familia nuclear desarrollando actividades cotidianas tales como, mencionando otro ejemplo de la misma autora, tomando el típico desayuno inglés compuesto de cereales y tostadas con mermelada de naranja, mientras el lechero **repartía** la leche y el cartero las cartas, con el propósito de ofrecer así la imagen "real" del prototipo de los representantes de la cultura británica. Tales representaciones simplistas y limitadas han caído -o están **cayendo**-, afortunadamente, en desuso. La concepción de la pluralidad **intercultural** dentro de una misma comunidad y la consideración del amplio ámbito de acción de la lengua inglesa están empezando a ser tenidas en consideración en los nuevos planteamientos sobre los contenidos socioculturales relacionados con el aprendizaje de idiomas y, en concreto, de la lengua inglesa. El problema actual parece radicar en el hecho de que, a menudo, se han traspasado los **límites** y, en un intento de mostrar el nivel de **internacionalidad** y el cosmopolitismo de esta lengua, **se** ha llegado a un extremo en el que se muestra **una** cultura que no es dominio de nadie. A este respecto Brown indica,

So we **find** a **great deal** of **language** situated in travelling -at international **airports**, customs posts, at large international **railway** stations, on fast international trains, or **in** international hotels, where the topic of conversation may be expected to refer to the **location**, or to **expanding areas** of **leisure** activities -**sports**, photography, pop music, and fashion-. Such topics do not **require** a knowledge of any particular **culture** to understand but **simply some acquaintance** with **westernized cosmopolitan** culture which you are quite **likely** to **encounter** on television **all** over the world. (Brown, 1990:12).

Este tipo de nuevo contexto situacional para las funciones y formas **lingüísticas** es la tendencia actual en numerosos libros de texto contemporáneos. Un reciente análisis de diez libros de texto **de** nivel intermedio publicados entre 1990 y 1996 muestra que más de un 22% del total de la información susceptible de ofrecer connotaciones de índole cultural se presenta absolutamente desculturizada, sin que el estudiante consiga obtener referencia alguna relativa al origen de los participantes ni al contexto en el que tal información se puede situar (Dueñas, 1997:469). Tales textos suelen ofrecer, además, temas que se supone que son atractivos para los jóvenes, como el mundo de los grandes negocios o de la diversión y el entretenimiento entre otros, presentándose en ellos un uso de la lengua que se supone que es una forma del inglés cosmopolita, desprovisto de expresiones metafóricas, idiomáticas o coloquiales que pudieran identificarlo con cualquier variante específica de la lengua.

Aunque este enfoque puede parecer aparentemente interesante y atractivo, especialmente para alumnos jóvenes, la realidad es que, además de las limitaciones que supone presentar un uso de la lengua realmente desprovisto de connotaciones socioculturales, lo que hace es asumir una serie de **valores** que, en vez de mostrar la riqueza cultural de un grupo, son los propios de una cultura mucho más artificial y conflictiva: la cultura materialista. Sobre esto ofrece Brown, una vez más, su interesante opinión: "That **kind** of English **assumes** a materialistic set of values in which international travel, not being bored, positively being **entertained**, **having** leisure, and, above all, **spending** money casually and without consideration to the **sum** involved **in** the pursuit of these **ends**, are **the norm**" (Brown, 1990:12). En la misma línea en contra de la desculturización, Clarke y Clarke indican: "...**TESOL** texts **often** lack any awareness of these **issues**, **adopting**, apparently, a policy of **avoiding** cultural issues, as if they were too **sensitive** to countenance. **Cartoon** pictures, "culture free" texts and texts of **interest** to people of many nationalities, and **other vain attempts** to de-culture content rest on lowest **common** denominators rather than **diversity within** and across cultures" (Clarke y Clarke, 1990:39).

IV. PROPUESTA DE SOLUCIONES CONCILIADORAS.

La **naturaleza** de las dos tendencias generales descritas en los puntos anteriores es, como se ha visto, manifiestamente discordante tanto en sus planteamientos como en sus objetivos. Sin embargo, eliminando radicalismos extremos por ambas partes, las dos ofrecen interesantes

perspectivas que pueden llegar a complementarse e, incluso, fusionarse en un enfoque intermedio con el propósito de lograr una integración de aspectos culturales más coherente, realista y racional.

De las posturas en favor de la "desculturización" resulta en primer lugar especialmente válido el interés por la consideración de la realidad propia de los estudiantes, aunque no de forma exclusiva, como proponen sus postulados, sino como estrategia para estimular la comparación y la asimilación de datos culturales ajenos. Limitarse a fomentar únicamente la expresión de experiencias culturales y personales propias de la L1 supondría establecer unas restricciones exageradas e **innecesarias**, puesto que lo que se pretende mediante la incorporación de rasgos propios de **la/s cultura/s** de la L2 es motivar e incitar a los alumnos para que, mediante la comparación y el contraste, sean capaces de conocer, entender y valorar la pluralidad y las diferencias interculturales, lo cual se ve obstaculizado si únicamente se considerara el entorno nativo propio. Sin embargo, el hecho de ofrecer referencias culturales con las que el estudiante pueda identificarse o -al menos- reconocer como cercanas, puede resultar ciertamente útil como punto de partida para estimular el reconocimiento del contraste intercultural. Además, el hecho de no presentar el entorno propio del estudiante como contexto real en el que hacer uso de la lengua supone la omisión consciente de una situación absolutamente constatada como es el alto potencial de uso de la L2 dentro del entorno nativo de los estudiantes, como forma de comunicación con extranjeros dentro de los límites geográficos de su propio país. La realidad de la situación **actual**, sin embargo, es desalentadora. Por ejemplo, en el estudio anteriormente citado (Dueñas, 1987) en el que **se analizan** diez manuales de nivel intermedio actualmente utilizados en **España**, **se** estima que las referencias al entorno de los estudiantes españoles suponen únicamente el 1.01% del total de los contextos ofrecidos, mientras que la presencia de participantes o implicados de origen español en situaciones comunicativas en las que se utiliza el inglés se limita a un 0.50% de los casos analizados. Además, entre las diversas opciones de participación del estudiante en el **procesamiento** de la información cultural presentada, solamente en un 16.28% de los casos se requiere la comparación **con** la realidad propia como estrategia para la adquisición del **input** cultural y la apreciación de la variabilidad intercultural.

Dentro de las posturas en favor de la desculturización, resulta también interesante el esfuerzo por reflejar el amplio ámbito de uso del inglés fuera de las fronteras geográficas de los países en los que esta lengua es la L1, tanto en contextos como en usuarios, lo cual responde a una realidad universal actual. Como se ha visto anteriormente, a veces se corre el riesgo de desembocar en un "cosmopolitismo" o "internacionalismo" exagerado. Sin embargo, considero que la integración en los materiales didácticos de una dosificación correcta y equilibrada de **entornos** diversos en los que el inglés no es la L1, pero sí una lengua de comunicación frecuente entre miembros de diversas nacionalidades, supondría un claro y acertado reflejo de la incuestionable situación actual del inglés en el mundo como **lingua franca**.

A **pesar** de estos reconocimientos, la desculturización exagerada puede llegar a ser, como se ha visto, contraproducente para el estudiante. Defendiendo la **desculturización** absoluta se corre el riesgo de fomentar el **etnocentrismo** y la intransigencia hacia determinados **grupos** culturales o incluso civilizaciones enteras y, además, con **ello** se ofrece a los estudiantes una versión parcial, distorsionada y conscientemente manipulada de la realidad pues, pese a su condición actual de lengua internacional, se **injusto** desproveer a la lengua inglesa de sus auténticas connotaciones

culturales, sociales, geográficas e históricas. Por este motivo, y ya en la línea de los criterios que defienden la no desculturización, considero absolutamente necesaria la presentación de información cultural de los **entornos** en los que el inglés es la **L1**. Sin embargo, la diversidad de tales **entornos** debería ser cuidadosamente planificada con el **fin** de reflejar en cierta medida la **realidad** pluricultural del inglés, reconociendo los diversos **entornos** en los que tal lengua es la nativa, sin limitarse exclusivamente a Gran Bretaña como tienden a hacer la mayoría de los materiales usados en nuestro país. De hecho, en el estudio anteriormente mencionado (Dueñas, 1997), del total de **entornos** o contextos presentados en los libros de texto analizados, el 63.41% se identifica con Gran **Bretaña**, mientras que en un 12.19% de los casos se constata la presencia de Estados Unidos, y sólo un 1.22% de las situaciones reflejan otros **entornos** identificados en los que el inglés es la **L1**.

Aparte de lo apropiado de la presentación de referentes culturales asociados con la diversidad de **entornos** de la **L2**, estoy de acuerdo con los defensores de la no desculturización en la necesidad de que la naturaleza de tales referentes sea vivencialmente válida y culturalmente significativa, sin limitarse a situaciones triviales, simplistas y estereotipadas. De esta forma, sin pretender en absoluto "alienar" ni "colonizar ideológicamente" -como argumentan los defensores de la desculturización-, se logrará ofrecer al estudiante de la **L2** un **input** informativo que, convenientemente seleccionado y dosificado, contribuirá no sólo a agudizar su capacidad contrastiva frente a la interculturalidad, sino también a enriquecer su formación intelectual mediante la adquisición de unos conocimientos nuevos.

Por todo esto, entiendo que los planteamientos radicales en cuanto a la presencia o ausencia de contenidos culturales asociados con la **L2** en los procesos de aprendizaje de idiomas deberían flexibilizarse y relativizarse, con el **fin** de desmitificar ciertos temores y eliminar sesgos manipuladores e incoherencias conscientes o inconscientes. Es innegable que en la enseñanza de lenguas extranjeras confluyen a menudo un entremado de intereses sociales, políticos y comerciales ajenos a la mera motivación intelectual. Sin embargo, aún pecando de idealista, creo que se hace necesaria una cierta dosis de racionalidad en los criterios y planteamientos con el **fin** de crear contextos y ofrecer **información** intra e **interculturalmente** relevante. Sin duda alguna, en última instancia todo ello redundará en beneficio del aprendizaje **lingüístico** y de la formación **humanística** de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbot, G. (1984) "Should we start digging new holes?", *ELT Journal*, 3812: 98-102.
- Alptekin, C. (1993) "Target-language culture in EFL materials", *ELT Journal*, 47/2 "The question of teaching in non-English speaking countries", *ELT Journal*, 3811: 14-20.
- Barrow, R. (1990) "Culture, values, and the language classroom", en B. Harrison (ed) *Culture and the Language Classroom. ELT Documents*, 132, Londres: The British Council: 3-10.
- Clarke J. y M. Clarke (1990) "Stereotyping in TESOL materials", en B. Harrison (ed) *Culture and the Language Classroom. ELT Documents*, 132, Londres: The British Council: 31-44.
- Dueñas, M. (1997) *El contenido sociocultural de los libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa: Diseño y aplicación de un modelo analítico a una selección de materiales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia.
- European Parliament (1984) *Working Document I-83/84/B:27*. Strasbourg: European Parliament.
- Holly, D. (1990) "The unspoken curriculum, or how language teaching carries cultural and ideological messages", en B. Harrison B. (ed) *Culture and the Language Classroom. ELT Documents*, 132, Londres: The British Council: 11-19.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Promodou, L. (1988) "English as a cultural action", *ELT Journal* 42/2: 91-98.
- Rossner, R. y R. Bolitho (1990) *Currents of Change in English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Sheldon, L. (ed) (1987) *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development* *ELT Documents*, 126, London: The British Council.
- Smith, L.E. (1987) *Discourse Across Cultures*, New York: Prentice Hall.
- Widdowson, H.G. (1990) *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.