



## ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Tratamiento de contenidos culturales en ELE:  
aproximaciones al diseño de material didáctico****Treatment of cultural contents in SFL:  
approaches to the design of didactic material**

Angie Paola Vargas Arévalo\*, Andrea Katherine Ávila González\*\*

**Resumen**

El presente artículo recoge una investigación que buscó analizar el tratamiento de los contenidos culturales y su incidencia en el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* en el material didáctico diseñado por docentes en formación en ELE. Para ello, se realizó un estudio documental sustentado en el análisis de contenido de 32 unidades didácticas; este se ejecutó a través de una lista de chequeo y tres matrices de clasificación diseñadas sobre la base procedimental planteada en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en torno a las orientaciones metodológicas y los objetivos de formación de un aprendiente hablante intercultural. Los hallazgos evidencian una visión de la cultura que ignora la relación interdependiente entre esta y la lengua, y que responde a una jerarquización entre lo culto, lo exótico y lo marginal, impidiendo un diseño de material que esté en consonancia con los contextos actuales de movilidad internacional y la necesidad de re-configuración de la identidad cultural que estos traen consigo.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, material didáctico, contenidos culturales, cultura, lengua extranjera.

**Abstract**

This article encapsulates a research that sought to analyze the treatment of cultural content and its impact on the development of the Intercultural Communicative Competence in teaching materials designed by teachers in training in Spanish as a Foreign Language. With such aim, a documentary research was carried out, supported by the analysis of the contents of 32 didactic units. This analysis was executed through a check list and three classification matrixes designed under the procedural base set out by the Curricular Plan of the Cervantes Institute and the European Common Framework of Reference for Languages regarding the methodological orientations and the training objectives of an intercultural learner-speaker. The findings reveal a vision of culture that ignores the interdependent relationship between culture and language, and that responds to a hierarchy between the cultured, the exotic and the marginal, preventing a design of material that is in line with the current contexts of international mobility and the need to reconfigure the cultural identity that these bring with them

**Keywords:** communication skills, didactic material, cultural contents, culture, foreign languages.

\* Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, de la Universidad de La Salle (Colombia). Actualmente trabaja como docente de Francés como Lengua Extranjera con adultos y adolescentes. Áreas de interés académico: didáctica de lenguas extranjeras, estudios literarios y estudios culturales. Correo electrónico: [angiep Vargas01@gmail.com](mailto:angiep Vargas01@gmail.com) – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3469-013X>

\*\* Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, de la Universidad de La Salle (Colombia). Estudiante de Master Professionnelle Langue Française Appliquée, en la Universidad IV París-Sorbonne (Francia). Docente de Francés, Inglés y Español como Lengua Extranjera. Intereses académicos: sociología de la educación, estudios culturales, didáctica de lenguas extranjeras y literatura. Correo electrónico: [aavila71@unisalle.edu.co](mailto:aavila71@unisalle.edu.co)

**Cómo citar este artículo:** Vargas A., A.P. y Ávila G., A.K. (2018). Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico. *Enunciación*, 23(2), 209-224. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13540>  
Artículo recibido: 27 de junio de 2018; aprobado: 30 de julio de 2018.

## Introducción

En el marco de un mundo globalizado que integra diversos procesos económicos, sociales, políticos y tecnológicos, se hace evidente la creciente movilización de personas que, ya sea por turismo, estudios o la búsqueda de mejores oportunidades laborales, viajan por el mundo, cruzan las fronteras de sus países y se aventuran al conocimiento de nuevas culturas. Uno de los escenarios en los que esto puede constatarse es el encuentro multicultural presente en las aulas de lengua extranjera (en adelante, LE), lugar en el que maestros y aprendientes, de cara a la diversidad, ponen sobre la mesa la cuestión sobre el sentido dado al concepto de *cultura* y su estrecha relación con la lengua. A pesar de la importancia teórica que devino de tal reflexión, investigadores como Corbett (citado en Valls, 2011) y Miquel (2004) cuestionan las formas en las que dicha relación es reflejada tanto en el ejercicio docente como en las actividades propuestas en los materiales didácticos. Estos autores señalan una relación jerárquica en la que la lengua es vista como un objetivo principal, mientras que la cultura se sitúa como mera herramienta, o en la que, por el contrario, la lengua se ve como medio para llegar a ese objetivo sacralizado en el que se ubicaría la cultura.

A partir de este cuestionamiento, se propuso la presente investigación que analizó el tratamiento de los contenidos culturales integrados en el material didáctico diseñado como producto final por los docentes en formación del Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) impartido por una universidad de Bogotá, Colombia. Dicho programa planteó objetivos sobre el desarrollo de la capacidad del estudiante para elaborar materiales y recursos que le permitieran realizar una labor eficiente y significativa (Roa, 2006); lo que implica, en otras palabras, que los participantes del diplomado pudieran valerse de las herramientas lingüísticas, pedagógicas, didácticas y culturales adquiridas a lo largo de su formación para relacionar sus propuestas

didácticas con el fomento y la difusión de las culturas hispanohablantes.

## Referentes teóricos

Con la noción de *competencia comunicativa*, Hymes (1995) da lugar a una reflexión concreta sobre el carácter social de la lengua y, de forma subsecuente, sobre el carácter cultural de esta. Este autor planteó que aunque se conozcan en su totalidad las reglas gramaticales de una lengua, estas serían inútiles si no hubiera un conocimiento de sus reglas de uso, es decir, si se desconociera el contexto en el cual se formula un enunciado.

Este reconocimiento del contexto social en el que actúa la lengua da lugar a nuevas concepciones sobre el acto comunicativo, en las que este deviene un vehículo a través del cual se construye y se da a conocer la realidad. Se acepta entonces que el ser humano vive inmerso en relaciones sociales que lo obligan a comunicar, esto es, sus actos son siempre susceptibles de ser significados por el otro, forme parte o no de su comunidad cultural; o, formulado en términos de Watzlawick (1985), es imposible no comunicar. De allí la complejidad que implica la interacción entre personas de distintas culturas, pues el riesgo de ser mal interpretado está presente aún si los interlocutores comparten un mismo sistema de valores, costumbres y creencias; así, el encuentro entre dos culturas distintas incrementa la posibilidad de que los malentendidos se presenten, así como su frecuencia e intensidad.

En los años setenta, se acuña el concepto de interculturalidad para referirse a un escenario que está más allá de las situaciones de contacto entre culturas y para hablar de una práctica relacional que implica distintos procesos de comunicación, de interacción y, principalmente, de comprensión entre personas con distintas formas de pensar, hacer y decir sobre el mundo (Walsh, 2005). Se define ya la comunicación intercultural como la interacción entre personas cuyos contextos y símbolos difieren en una medida tal que estas se

autoperciben como pertenecientes a culturas distintas (Jant, 1998). Por tanto, ha de aclararse que la interculturalidad y la comunicación intercultural no son un resultado ni un producto en sí mismas, sino parte de un proceso en permanente construcción que se alimenta del intercambio cultural sin pretender la anulación o la hibridación de alguna cultura (Guerrero, 2004).

Así, volviendo sobre los planteamientos de Hymes, y poniéndolos en diálogo con la noción de *comunicación intercultural* en el ámbito de lenguas extranjeras, Byram (2002), Chen y Starosta (1996), entre otros autores, definen la *competencia comunicativa intercultural* (en adelante CCI) como la habilidad de un hablante para negociar los significados culturales de forma tal que logre una comprensión compartida por personas de diferentes identidades sociales. Ahora, esta redefinición del aprendiente de lenguas como mediador cultural exige que este llegue a comprender que, en primer lugar, no existe una única visión del mundo dada por su universo cultural; en segundo lugar, la visión del universo cultural del otro está deformada por la propia y que esto nos lleva a crear estereotipos; y finalmente, que estos estereotipos nacen de la falta de información sobre la otra cultura.

En este sentido, en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras y dado su creciente interés por el desarrollo de la CCI, tanto el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 1994) (en adelante, MCER y PCIC, respectivamente) brindan a los docentes un soporte teórico y una guía procedimental en la que se encuentran, concretamente, el inventario de contenidos culturales (el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural) así como las habilidades y actitudes en procura de las cuales deben estar diseñadas las actividades y, de forma ulterior, los materiales didácticos a trabajar.

Tras estos nuevos requerimientos, en el diseño de material se empieza a integrar contenidos culturales que varían según nociones de cultura que

han sido trabajadas en la didáctica de lenguas. Una de ellas es la clasificación establecida por Miquel y Sans (2004) según la cual la cultura puede ser presentada de tres formas:

- La cultura con mayúscula (C), o formal, que encierra conocimientos históricos, políticos, artísticos e intelectuales de una sociedad, en términos del PCIC presenta el apartado de “Referentes culturales”.
- La cultura con minúscula (c), que concierne a los conocimientos sobre las costumbres, las tradiciones y las formas de vida, es decir, la cultura de lo cotidiano, que en el PCIC corresponde al apartado de “Saberes y comportamientos socioculturales”.
- La cultura con K, que refiere a la cultura marginal, en la que se presentan contenidos relacionados con minorías y procesos culturales que difieren del estándar cultural representado en la cultura con minúscula.

Esta taxonomía de la cultura en lenguas ha llevado a tomar dos enfoques para su tratamiento: el informativo y el formativo (Areizaga, 2001). Por un lado, el primero hace alusión a un modelo más conductista para el tratamiento de la cultura que busca evitar malentendidos culturales, enseñando conductas apropiadas de la cultura meta; sin embargo, con este enfoque se corre el riesgo de reforzar estereotipos y de entorpecer cualquier intento de comprensión o relación con la cultura meta, pues se obstaculiza el desarrollo de la capacidad para modificar las actitudes y percepciones de los aprendientes sobre esta. Por otro lado, el segundo enfoque propone un modelo constructivista que busca crear un puente afectivo entre los contenidos y las motivaciones e intereses del aprendiente, este busca defender el aprendizaje de LE y L2 (segunda lengua) a través de la construcción de una identidad cultural que parte de una revisión crítica de los valores y formas de pensamiento tanto de la cultura materna como de la cultura meta (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005).

Sin embargo, desde una perspectiva antropológica, esta distinción parece limitar el concepto de *cultura* al enmarcarlo en las manifestaciones de una comunidad cultural, y al omitir los procesos cognitivos que intervienen en la construcción de la representación simbólica aprendida por los individuos pertenecientes a dicha comunidad (Reynoso, 1986). En el ámbito de la enseñanza de LE, estos planteamientos fueron adoptados en tanto que se cuestionó la reproducción de modelos de habla como noción del aprendizaje sobre el mundo extranjero, y se comprendió que este implica una “dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero” (Neuner, 1997). Así, quedan expuestas desde perspectivas diferentes tres nociones sobre el tratamiento de la cultura, desde las cuales el docente en formación puede seleccionar tanto los contenidos culturales como las actividades que los integran.

Llegado este punto, es preciso aclarar que, aunque los materiales didácticos son definidos como distintos recursos empleados para facilitar el proceso de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 2014), su importancia real como mediadores de este proceso se pone de relieve desde una perspectiva cognitiva, pues estos no deben concebirse

[...] como meros elementos transmisores de información o creadores de emociones estéticas y artísticas, sino más bien como elementos configuradores de habilidades cognitivas en los sujetos, ya que los diferentes modos de representar la realidad movilizan determinadas habilidades para procesar la información, de manera que diferentes medios con diferentes sistemas simbólicos y estructuraciones pueden coincidir en los conocimientos que presentan y diferenciarse por la habilidades que movilizan y generan. (Cabero, 2001, p. 16)

Así, se pone bajo la lupa de las líneas de investigación en LE la importancia que tienen tanto

la creación como la selección de los materiales didácticos en términos de la relación existente entre los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas y la cultura (véanse Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005; Níkleva, 2012; Gómez, 2010; entre otros), ya que dichos materiales no solo transmiten información relacionada con contenidos culturales, en cuanto manifestaciones de la cultura, sino que en ellos se integran formas de estructuración de los saberes, sentidos, significación y visiones de mundo de determinadas comunidades lingüísticas (Bautista y Aguaded, 2002).

## Metodología

Con el objetivo de analizar el tratamiento de los contenidos culturales, en función del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, en el material didáctico propuesto y diseñado por los docentes en formación que integraron (en diferentes momentos) las 18 cohortes académicas del Diplomado en Enseñanza de ELE ofrecido por una universidad de Bogotá, en el lapso de 2005 a 2013, la presente investigación se propuso los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las concepciones de la relación lengua/cultura bajo las cuales se diseñó el material didáctico.
- Describir los contenidos culturales integrados en tales propuestas didácticas.
- Caracterizar las actividades que utilicen contenidos culturales en las unidades didácticas diseñadas.

En consonancia con los objetivos planteados, este estudio corresponde a un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, es decir, que busca mostrar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno a investigar en sus diferentes aspectos, dimensiones y componentes (Hernández, Collado y Bautista, 1997), al indagar por las personas implicadas en él, desde los productos que estas han diseñado. Por su parte, la metodología trabajada fue la

investigación documental, pues el análisis de esta problemática se fundamenta en evidencia documental (Valles, 1999). Esta última corresponde a las unidades didácticas presentadas como producto de una formación en enseñanza de ELE.

De cara al auge del español como lengua de comunicación, a las expectativas del mercado referentes a este hecho, y aprovechando el prestigio del que goza el español de Colombia y particularmente el de Bogotá, surgió en 2005 el Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera que buscó contribuir al posicionamiento del país como principal centro de difusión del español a nivel internacional. Este programa se estructuró desde el principio de *aprender haciendo*, y contó con una metodología por módulos (anexo 1) articulados transversalmente, de manera que desde allí se generaran estrategias programáticas para la propuesta pedagógica, entre las que se cuentan la observación de clases, la consulta y el diseño de proyectos pedagógicos. Esta metodología trabajó sobre objetivos relativos al desarrollo de la capacidad del estudiante para elaborar materiales y recursos que le permitieran realizar una labor eficiente y significativa (Roa, 2006).

Como producto de esta formación, se pidió a los estudiantes crear una unidad didáctica que consistía en una propuesta de trabajo que buscara no solo movilizar determinados contenidos y conceptos concernientes al aprendizaje de LE, sino que inquiriera por el desarrollo de un conjunto de destrezas que permitieran a los estudiantes establecer nuevas relaciones e interacciones con esos y otros contenidos culturales (Torres, 1998). De esta manera, articulando todos los saberes, se hacía la evaluación de los proyectos, es decir, la unidad didáctica debía dar cuenta de los conocimientos aprendidos por cada módulo (fundamentos lingüísticos, fundamentación pedagógica, formación didáctica, cultura y comunicación), especificar el nivel al que va dirigido en consonancia con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, ser coherente con la edad de los estudiantes para los que

se diseña el material y tener como centro un componente cultural que guiara el proceso.

Para esta investigación se contó con un corpus documental de 45 materiales didácticos, 12 en formato digital, que corresponden al producto de 110 estudiantes que participaron en el diplomado. Este grupo estuvo conformado en gran parte (50 %) por estudiantes de últimos semestres de licenciaturas en lenguas extranjeras ofrecidas por las universidades de La Salle, Distrital y Javeriana, que contaban con poca o ninguna experiencia en enseñanza de ELE. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos participaba ya en prácticas pedagógicas de LE (de inglés o francés) en instituciones públicas y privadas de Bogotá. El objetivo por parte de estos estudiantes era principalmente expandir su campo de acción pedagógica y enriquecer sus currículos de cara a la posibilidad de trabajar como asistentes de español en el exterior, principalmente en Francia y Estados Unidos. Un 30 % de la población estudiantil estuvo conformada por docentes de lenguas que trabajan o iniciaban labores como profesores de ELE y que deseaban certificar su quehacer. De otra parte, el diplomado contó con una minoría de estudiantes extranjeros (10 %) que deseaban conocer más a fondo el idioma para enseñarlo al retornar a sus países de origen; y graduados de carreras relativas a la comunicación (10 %), entre las que se cuentan comunicación social, periodismo y literatura; y estudiantes de otras que no pertenecían a las ciencias humanas pero tenían como objetivo viajar al exterior para realizar sus estudios mientras ejercían como profesores de ELE como modo de sustento económico.

## Recolección de datos

Esta investigación se desarrolló bajo la técnica de análisis de contenidos, definida por Bardin (2002) como un “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de

los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a condiciones de producción/recepción de estos mensajes” (p. 32).

Para garantizar un análisis objetivo de los documentos, esta técnica debe realizarse en distintas etapas que orienten y precisen los propósitos investigativos. Por ello, este estudio se desarrolló en dos fases:

- Fase I. Corresponde a la elección de los documentos a analizar y a la generación de indicadores en torno a la consecución de los objetivos de análisis. Para ello se realizó una *lectura superficial* sistematizada a través de una lista de chequeo (anexo 2) que parte de la base procedimental para el desarrollo de la CCI planteada por el MCER y por el PCIC. Así, se contrasta la información presentada en el material con los documentos de base para la enseñanza de lenguas extranjeras, los antecedentes y la teoría trabajada alrededor del diseño de material y las nociones de cultura en la enseñanza de LE. Esta lista de chequeo permitió un acercamiento general al enfoque en el que eran planteados los objetivos pedagógicos, y a los contenidos y referentes culturales seleccionados para conformar el material. De esta manera se configuró un corpus que contó con 45<sup>1</sup> documentos para identificar las concepciones de la relación lengua/cultura sobre las que fue diseñado el material analizado; y 32 documentos para la descripción de los contenidos culturales y la caracterización de las actividades en torno al desarrollo de la CCI.
- Fase II. Corresponde a la definición, el registro, la clasificación y la categorización de las unidades a analizar. Sobre la base de la pertinencia con los objetivos de este estudio, esta fase se realizó teniendo en cuenta:

- La mención directa o referencial de lo cultural: la palabra *cultura* y su contexto de aparición, los elementos que configuran la competencia sociolingüística (saludos, refranes, dialectos, etc.) y sociocultural (convenciones sociales, temas geográficos o históricos, etc.).
- Las instrucciones utilizadas para describir o especificar las actividades en las que se trabaja sobre contenidos culturales.

## Análisis y resultados

A partir de la revisión del corpus documental se obtuvieron 707 unidades de registro distribuidas así: 63 para la identificación de las concepciones de la relación lengua/cultura, 443 para la descripción de los contenidos culturales y 201 para la caracterización de las actividades que integraron contenidos culturales. En la tabla 1, se expone en detalle el análisis realizado sobre la frecuencia de aparición de las unidades en los indicadores correspondientes a cada categoría, así como las inferencias que de allí surgieron.

### Concepciones de la relación lengua/cultura

En las propuestas didácticas analizadas, la relación entre lengua y cultura se presenta en tres formas: la cultura como medio, la cultura como accesorio y la cultura/lengua como equivalencia. La concepción que contó con mayor frecuencia de aparición (68 %) fue la cultura como medio. En esta, contenidos culturales como cuentos, leyendas, canciones, entre otros, se plantean a manera de herramientas que posibilitan el desarrollo de habilidades lingüísticas sin proponerse otro objetivo más que este último; o, aunque en menor proporción, se parte de ejercicios gramaticales para presentar un contenido cultural. La presentación del material descrita con construcciones como *a través de*, *mediante* y *por medio de* evidencia una concepción que, más allá que dar a la cultura o a

<sup>1</sup> Para el tiempo en que se desarrolló este proyecto investigativo, algunos de los materiales diseñados desde plataformas web habían sido eliminados de la red. De ahí que únicamente se contara para el análisis con la presentación preliminar que el docente en formación hacía en físico, y no con el contenido del material y las actividades propuestas.

**Tabla 1.** Categorización y recuento de las unidades de análisis

Categorías		Indicadores	Unidades	%
Concepción de la relación lengua/cultura (63 uds.)		Cultura/medio	43	68,2
		Articulación/equivalencia	7	11,1
		Cultura/Accesorio	13	20,6
Objetivo de la integración de los contenidos culturales (134 uds.)		Desarrollo de competencias comunicativas	53	39,6
		Desarrollo de estrategias interculturales	43	32,1
		Explicitar la diversidad cultural hispana	38	28,3
		Conocimientos generales	54	17,5
Contenidos culturales (443 uds.)	Cultura con C	Acontecimientos o protagonistas del pasado y del presente	48	15,5
		Productos y creaciones culturales	96	31,1
		Condiciones de vida y organización social	7	2,3
	Cultura con c	Sociolingüístico	40	13
		Relaciones interpersonales	10	3,2
		Identidad colectiva	45	14,5
	Kultura	Entornos marginales	3	0,9
	Actividades propuestas (201 uds.)	Competencia comunicativa intercultural (63 uds.)	Visión de la diversidad cultural	34
Papel de las actitudes y valores afectivos			23	11,4
Participación en situaciones interculturales			6	2,9
Competencia lingüística (134 uds.)		Competencia lingüística	117	58,2
		Actuación	17	8,4
Otros (4 uds.)	Otros	4	1,9	

**Fuente:** elaboración propia.

la lengua una importancia mayor, presenta la posibilidad de trabajar estos dos elementos de manera independiente, reduciendo la lengua al sistema gramatical y la cultura a meros datos.

A esta concepción la sigue la cultura como accesorio (20 %). Esta da cuenta de la cultura como un obsequio que se le da al aprendiente de ELE: al objetivo principal representado en la lengua se le suma un regalo que es la cultura. El uso de construcciones como *sino también*, *intentar incluir*, *fusionar* o *más allá de lo gramatical* reflejan una concepción en la que lengua y cultura se ven disociadas, pero ninguna es utilizada como herramienta para desarrollar alguna competencia, sino que se utiliza como recurso que seduce al usuario para que se acerque al material.

La categoría que menos frecuencia presentó (11%) fue la cultura/lengua como equivalencia;

en esta, lengua y cultura son vistas como elementos indisociables. El uso de los verbos *aprender* y *comprender* alrededor de temas como la *diversidad cultural* sugiere la reflexión sobre un acto comunicativo que, más que decodificar mensajes, busca involucrar las creencias y valores de los hablantes pertenecientes a una comunidad.

Trabajados bajo los resultados ya presentados, los materiales didácticos analizados no favorecen el desarrollo de estrategias interculturales, ni propician un cambio de actitud (emocional o comportamental) de cara a las visiones estereotipadas tanto de la cultura meta como de la cultura de origen; o bien, suponen una regresión a los enfoques estructurales en la que la función de los contenidos culturales no era más que ilustrar y adornar los manuales (Miquel, 2004).

## Objetivos de integración de contenidos culturales

Los datos recolectados dan cuenta de tres objetivos bajo los cuales se justifica la integración de contenidos culturales al material didáctico: el desarrollo de competencias comunicativas, el desarrollo de estrategias interculturales y la explicitación de la diversidad cultural.

El objetivo que contó con mayor consideración por parte de los docentes fue el desarrollo de competencias comunicativas (40 %). Aquí se propuso el trabajo de regionalismos y expresiones populares de diferentes registros de lengua con el fin de reducir los problemas comunicativos a los que un aprendiente de LE puede enfrentarse. En contraste, el objetivo que menos frecuencia presentó es el de la explicitación de la diversidad cultural hispana (28 %). En este se planteaba un abordaje global que incluía Latinoamérica y España, u otro específico que presentaba contenidos concernientes a la cultura colombiana organizándolos en una división por regiones, por lo que se advierte un esfuerzo por dar a conocer la propia diversidad existente dentro del país. No obstante, con este tipo de presentación se corre el riesgo de presentar “sistemas culturales que poseen sistemas fijos, estabilidad y estructura” (Grimson y Semán, s.f.) y ante tal estado invariable de la cultura el aprendiente puede llegar a la creación, afirmación o refuerzo de estereotipos.

Por su parte, el desarrollo de estrategias interculturales tuvo una representatividad alta (32 %) si se analiza en conjunto con la reflejada en la competencia comunicativa. Aquí la cultura se proponía en primer lugar como panacea ante la mala imagen de un país. Se identificaron aspectos negativos como *malos gobiernos* y *producción de estupefacientes* que a su vez forman parte de la imagen que el aprendiente ha construido de forma estereotipada y se contrastan con aspectos comunes a toda cultura como “el baile, los aprendizajes y el disfrute de la vida”. Así, se buscaba, si no acabar, por lo menos sustituir esos elementos

negativos por unos positivos. En segundo lugar, se sugerían relaciones de contraste entre la cultura meta y la cultura de origen. Sin embargo, ya al analizar las actividades, se evidenció que más que comparar y desarrollar habilidades afectivas, se buscó la proposición de un producto cultural de la misma índole, pero de la otra cultura, lo que sitúa la cultura como algo sustituible que no requiere de mayor reflexión.

## Contenidos culturales

Para la descripción de los contenidos culturales integrados en el material se utilizó como indicador un diálogo entre los enfoques formativo e informativo para el tratamiento de la cultura y la clasificación propuesta por Miquel y Sans (2004): Cultura con C mayúscula, cultura con c minúscula y kultura con K, los contenidos que corresponden a cada tipo de cultura se explicitan en el anexo 3.

En cuanto a la primera categoría, al trabajar contenidos culturales sobre Colombia, la selección se centró en brindar información geográfica mediante una división por regiones que significó, a su vez, una distribución particular de los temas: en la Amazonia se abordó el turismo ecológico y las comunidades indígenas; en la región Caribe, los carnavales y las fiestas; en la Orinoquia y Pacífica se trabajó sobre gastronomía y bailes típicos. Asimismo, la selección de personajes a trabajar en las unidades didácticas se decantó por los personajes de vida popular actual (Silvestre Dangond, Shakira, Juanes, entre otros) y personajes históricos (Jorge Eliécer Gaitán, Simón Bolívar, Policarpa Salavarrieta, Salvador Allende, entre otros). Con respecto a otros territorios hispanohablantes, la selección de contenidos sobre México, Puerto Rico, Argentina, Chile, Perú, Nicaragua y Uruguay quedó limitada a referencias políticas, musicales y literarias.

Del predominio de este tipo de contenidos (64 %), se advierte la vigencia de una noción de cultura que tiende a buscar en sus acepciones de antaño el ideal de formar seres cultos, pues pilares



del conocimiento como la literatura, la historia, la geografía y la política siguen siendo esenciales a la hora de diseñar las propuestas didácticas. No se debe entender, empero, que la inclusión de este tipo de contenidos es inválida, pues el éxito de los contenidos culturales que se trabajan bajo esta noción dependerá de cómo estos son presentados por los docentes: más allá de la mera exposición se busca establecer puntos de convergencia con la cotidianidad (Miquel, 2004).

En cuanto a la segunda categoría, la cultura con c minúscula, los contenidos integrados procuraron el desarrollo de las competencias sociolingüística y sociocultural, abordadas desde las listas con expresiones idiomáticas, modismos y regionalismos sobre el amor, la inseguridad, las comidas y los trajes típicos usados en fiestas que configuran parte de la identidad colectiva de la comunidad trabajada. Con una frecuencia menor, se integraron actividades deportivas tanto en su carácter global (el fútbol) como regional (el tejo). Las normas de interacción que referían a relaciones sentimentales, de amistad y con la autoridad fueron expuestas como explicaciones de las dinámicas sociales y como ejemplos de uso de un contenido gramatical específico, por ejemplo, la frase “Vayan a la marcha de la carrera Séptima” para ilustrar el uso del imperativo.

Aunque el planteamiento de este tipo de contenidos pueda facilitar al estudiante la interacción comunicativa, al reducir su presentación a listas de vocabulario estos no propenderían por el desarrollo de estrategias para comprender el comportamiento de la cultura meta. Este abordaje pone de relieve que el tratamiento de la cultura se asume implícito y que presentar un contenido como cultural o como ejemplo del uso del sistema lingüístico dependerá del docente que utilice el material en clase.

Por último, la categoría que contó con menor frecuencia (1 %) fue la kultura con K, que hace referencia a *entornos marginales* definidos como las condiciones laborales, económicas, educativas, entre otras, que se alejan de las normas

y expectativas socialmente aceptadas<sup>2</sup>. Aquí, se observó un predominio del material audiovisual (canciones y cortometrajes) que hacía alusión a las comunas de Medellín y a situaciones de pobreza en Bolivia. También, se presentaron elementos de corte sociolingüístico en un registro vulgar e informal con expresiones como “dar chuzo”, “tumar a alguien”, “chanchullo” y “tombo”, a través de la literatura, la pintura y el cine para ilustrar situaciones como el robo, en las que se establecen puntos de convergencia entre los tres tipos de cultura.

El marcado desequilibrio en la frecuencia de aparición de los contenidos de esta noción de cultura frente a las dos anteriores se explica desde dos coordenadas: la primera concierne a un desconocimiento sobre el manejo de este tipo de contenidos, pues en ellos se presenta el riesgo de reforzar o crear estereotipos sobre la cultura meta, de ahí que la selección quede limitada a lo que se entiende como estándar cultural. La segunda tiene que ver con un intento por mantener la coherencia entre la selección de contenidos y los objetivos para su integración, sobre todo cuando se trata de reivindicar la imagen de un país, pues contenidos que evocan la pobreza, el desplazamiento, el racismo, la prostitución, los trabajos no legitimados, etc., no coincidirían con la construcción de una imagen positiva. Así, cabe cuestionar si al excluir estos contenidos de la selección no se está reproduciendo una jerarquización de la cultura que valida la inclusión de saberes de la cotidianidad pero que ignora aquellos que no se suscriben al estándar cultural.

### Actividades propuestas

Al realizar el registro y el análisis de las unidades correspondientes a este indicador, surgieron tres categorías, a saber: las actividades que comprendían la asimilación de conocimientos gramaticales o su uso en contexto; segundo, aquellas que se orientaban al desarrollo de la CCI; y, por último, las

<sup>2</sup> Parte de la conceptualización de este indicador se fundamentó en la acepción (4) que presenta la RAE.

actividades dirigidas al entretenimiento como las sopas de letras y los mensajes cifrados, entre otras.

El desarrollo de la competencia lingüística contó con una frecuencia mayor (66 %). Al analizar en detalle, se encontró que de esta proporción un 58 % concernían a actividades netamente gramaticales, trabajadas con contenidos correspondientes a la noción de cultura con C mayúscula, alrededor de consignas como completar espacios en blanco, subrayar categorías gramaticales, conjugar o identificar tiempos y modos verbales, y responder preguntas abiertas y de selección múltiple dirigidas al ejercicio de la comprensión literal de textos. Por su parte, un 8 % de las actividades situaban el uso en contexto de los contenidos abordados, trabajadas bajo la noción de cultura con minúscula en torno a instrucciones como la asociación de imágenes con definiciones, la escritura de historias con modismos particulares, la identificación del contexto en el que estos son utilizados, mientras que al docente se le sugería la discusión sobre la diversidad de expresiones coloquiales.

De cara a este tratamiento, se confirmó la concepción jerárquica entre lengua y cultura que sitúa a esta última como medio para llegar a la meta principal representada en el sistema lingüístico. Así mismo se evidenció una contradicción entre los objetivos de integración planteados en la presentación preliminar de las unidades didácticas y las actividades propuestas, pues un 53 % proponía la competencia comunicativa como el objetivo principal de estos.

En cuanto a la segunda categoría, el desarrollo de la CCI, un 17 % de las actividades propendían por incentivar en el aprendiente la comprensión de otras culturas a partir de la comparación con su cultura de origen, en términos de los productos culturales. En este sentido, se proponían ejercicios en los que se exponía un contenido (lugares emblemáticos, artistas, escritores, etc.) para luego compararlo con uno de su país. Sin embargo, al trabajar sobre elementos de la cultura superficial y no abordar otro tipo de contenidos como los estereotipos, se deja de lado la toma de conciencia sobre cómo estos impiden la comprensión de

procesos culturales ajenos a la cultura de origen; lo que evidencia un tratamiento de la cultura en el que el relativismo es protagonista, pues más que reconocer la diversidad, se plantea un escenario de igualdad en el que todo es sustituible.

En contraste, las actividades restantes buscaron, por un lado, indagar por la opinión de los aprendientes sobre los contenidos culturales trabajados, sus motivaciones y expectativas sobre la cultura meta; y, por otro, integrar a los estudiantes en situaciones de choque cultural, haciendo explícita la necesidad de desarrollar estrategias para sobrellevarlos. Aunque la frecuencia de este tipo de actividades fue menor (apareció en tres de los materiales), permite entrever que en su diseño hubo una reflexión alrededor de las habilidades emotivas, cognitivas y comportamentales que el estudiante requiere desarrollar con el fin de mejorar su actuación en situaciones interculturales.

## Conclusiones

De conformidad con el objetivo planteado para esta investigación, analizar el tratamiento de los contenidos culturales, en función del desarrollo de la CCI, en el material didáctico propuesto como producto de una formación en “didáctica de ELE, se concluye que:

- No hay claridad en el concepto de cultura y su relevancia en la didáctica de lenguas, pues, aunque pareciera haber una conciencia clara de los objetivos para la integración de contenidos culturales, estos no se corresponden con la concepción de lengua/cultura que predominó, ni se articulan coherentemente con la selección de contenidos y el diseño de actividades para su tratamiento.
- Los aprendientes de ELE que tuvieran acceso al material analizado no desarrollarían de forma consciente, controlada y reflexiva, estrategias interculturales, en términos de las habilidades y las actitudes que surgen en la configuración de una identidad cultural.

Por ello y con el fin de mejorar los procesos de formación de docentes, se sugiere trabajar sobre los siguientes dos ejes: a) teórico, que aborde el concepto de cultura desde una perspectiva multidisciplinar, pues como se expuso anteriormente no existe, ni se pretende, una definición fija de lo que es cultura, por lo que se busca que el docente se enfrente a distintas teorías, las evalúe, las discuta y desde ahí pueda plantear una propuesta didáctica coherente. b) Evaluativo, que dé lugar al planteamiento de criterios de evaluación de materiales en los que se evidencie que el material diseñado es el resultado de un proceso de revisión y discusión de la teoría; no se propone aquí un proceso de uniformización sino una guía que oriente y garantice un proceso de construcción juicioso reflejado en la coherencia entre los objetivos planteados, la selección de contenidos y el diseño de actividades.

## Discusión

Tras haber finalizado esta investigación, se plantea el siguiente cuestionamiento al tratamiento de la cultura en el ámbito educativo y particularmente en la enseñanza de LE: si se comprende por interculturalidad la aceptación y comprensión de esquemas culturales distintos (y distantes) de los propios, ¿no resulta contradictorio que se busque un estándar de la cultura de la lengua meta como objetivo de la didáctica de LE?

Siguiendo a Lourdes Miquel (2004), “muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio, pero otros son sustrato común de todos [y] ese sustrato es el objetivo de todo proceso de enseñanza de una lengua extranjera” (p. 517), tal sustrato, en pocas palabras, deviene en una estandarización de la cultura, cuyos riesgos se resumen como sigue:

- La normalización de prejuicios y estereotipos.
- La regresión a metodologías conductistas para el tratamiento de la cultura.

- La representación de una comunidad cultural como idílica o exótica.

El primero hace referencia a elementos de la cultura que se enmarcan como representativos de una comunidad particular (por ejemplo, los argentinos son fanáticos del fútbol) o que los podrían connotar negativamente (por ejemplo, los colombianos venden drogas). En cuanto al segundo, se trata de un trabajo didáctico sobre la predicción y generalización de los comportamientos de la cultura meta, realizado con el objetivo de moldear la conducta de los aprendientes al enfrentarse a situaciones interculturales, lo que contraviene no solo los propósitos de los enfoques interculturales en LE, sino el objetivo mismo de la educación.

El tercer riesgo corresponde al tipo de contenidos seleccionados para presentar la cultura de la lengua meta.

Como se evidenció en el presente trabajo investigativo, existe un predominio, por un lado, de contenidos que exotizan la cultura de una comunidad (como los festivales, los personajes populares, entre otros) y, por otro, de contenidos que se presentan de forma sesgada respondiendo a una representación idealizada de la cultura meta. Esta situación permite cuestionar la finalidad del tratamiento de la cultura en clase de LE, pues parece responder más a demandas mercantiles, económicas e ideológicas que a la comprensión de las relaciones humanas y a la aproximación entre culturas. Lo que aquí preocupa es que esta no sea una discusión nueva pues ya desde 1978 Risager y Andersen planteaban:

Se presenta al aprendiente la imagen de una Francia poblada por gente de clase media, sin preocupaciones y acogedora; no tienen ningún problema económico, ni de alojamiento. El aprendiente no ve a los franceses en el trabajo; las compras y los pasatiempos ocupan un lugar preponderante. En todos los manuales, las personas mantienen relaciones amigables, casi idílicas; no hay brechas entre las generaciones, o algún conflicto. No hay ningún

problema social ni político, no hay negros, ni árabes, ni obreros inmigrantes. No hay desempleo, ni minorías de ningún tipo. En resumen, los apoyos pedagógicos dan, desde un punto de vista social e ideológico, una imagen parcial de Francia y de los franceses. (Byram, 1992, pp. 34-35)<sup>3</sup>

Esta discusión expone cómo, a pesar del auge actual de los enfoques interculturales, la jerarquización de la cultura permanece; ya no a nivel global, sino que se presenta de forma localizada, es decir, ya no se trata de una división de referentes culturales (España/Latinoamérica), sino que se presenta una división local marcada por la clase. Se genera una división de los contenidos que se extrapola a la cultura; hay una cultura que se muestra y otra que se esconde, aunque se reconozca que es el tratamiento de esa cultura, hecha invisible, el que hace evidentes las diferencias culturales más profundas.

## Reconocimientos

Artículo derivado de la investigación titulada “Tratamiento de los contenidos culturales en el diplomado de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) de la Universidad de La Salle (2005 – 2013)”, desarrollada en el periodo de junio de 2014 a noviembre de 2015 como requisito de grado para de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle.

## Referencias bibliográficas

- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: El enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 6(11-12), 157-170.
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Bautista, M.J. y Aguaded, J.I. (2002). Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación. *Aula Abierta*, 30(80), 139-152.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. París: Didier.
- Byram, M. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa*. Barcelona: Paidós.
- Centro Virtual Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/materialescurriculares.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm)
- Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996). *Intercultural communication competence: A synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes–Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Gómez N., L. (2010). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Trimestre/LidiaGomez.html>
- Grimson, A. y Semán, P. (s.f.). *La cuestión “cultura”*. Recuperado de [http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c\\_cie/pdf/Presentacion.pdf](http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_cie/pdf/Presentacion.pdf)
- Guerrero A., P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder: la fiesta como escenario de lucha de sentidos*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Hernández S., R., Collado, C. y Bautista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.

3 Traducción propia de: “On présente à l'apprenant l'image d'une France peuplée de gens des classes moyennes, sans soucis et accueillants ; ils n'ont aucun problème économique, aucun problème de logement. L'apprenant ne voit pas les français au travail ; les courses et les activités de loisirs occupent une place prépondérante. Dans tous les manuels, les gens maintiennent des relations très amicales, presque idylliques ; il n'y a aucun fossé entre les générations, aucun conflit. Il n'y a aucun problème social ni politique il n'y a ni Noirs, ni Arabes, ni ouvriers immigrés ; pas de chômage, pas de minorité d'aucune sorte. En somme, tous les supports pédagogiques donnent ; d'un point de vue social et idéologique, une image partielle de la France et des Français” (Byram, 1992).

- Hymes, D.H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M.L. Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Jant, F. (1998). *Acerca de la competencia comunicativa*. California: SAGE Publications.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez y I. Santos (dir.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-534). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 0. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- Neuner, G. (1997). *The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching, Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Níkleva, G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, 165-188.
- Reynoso, C. (1986). *Teoría, historia y crítica de la antropología cognitiva*. Buenos Aires: Edición Búsqueda.
- Roa S., H. (2006). ¿Qué pasa con la didáctica en la enseñanza del español como segunda lengua? *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 8, 173-188.
- Torres S., J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (pp. 220-264). Madrid: Morata.
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- Valls, L. (2011). Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 1-18. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/13/vallls-competencia.intercultural.pdf>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Gobierno del Perú.
- Watzlawick, P. (1985). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

## Anexos

**Anexo 1.** Tabla de contenidos del Diplomado de Enseñanza de ELE

Fundamentos lingüísticos	Fundamentación pedagógica	Formación didáctica	Cultura y comunicación
Conceptos fundamentales	Marco de referencia europeo	Consideraciones sobre el aula multicultural	El español en tiempos de globalización
Niveles de la lengua. Cualidades dialectales de la lengua.	Estrategias y estilos de aprendizaje	Análisis de textos/materiales para la enseñanza del ELE	El ELE y la tecnología
	Estrategias pedagógicas	Diseño de material didáctico	Inter-, multi- y transculturalidad en el español
Competencia Comunicativa y Enseñanza del ELE	Características de un buen aprendiente de lengua	La interlengua del hablante no nativo (el manejo del error)	Estrategias de comunicación en el uso del idioma español (medios de comunicación)
	Cómo elaborar una unidad de trabajo	Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras Preparación de unidades didácticas/material didáctico	

**Anexo 2.** Lista de chequeo: identificación de contenidos culturales en los materiales

Elemento del material didáctico	Categoría	Descripción	Sí	No	Observaciones
Título	Presentación del contenido	Sugiere el tratamiento de contenidos culturales.			
		Sugiere el tratamiento de contenidos lingüísticos.			
Presentación general	Objetivos de aprendizaje	Se plantea objetivos lingüísticos.			
		Se plantea objetivos sociolingüísticos.			
		Se plantea objetivos socioculturales.			
	Noción del aprendiente de LE	Se describe los objetivos didácticos en función del desenvolvimiento adecuado en la interacción social en LE.			
		Se describe los objetivos didácticos en función del reconocimiento de los valores culturales de la LE.			
Contenidos	Referentes culturales	Se presenta elementos lingüísticos y culturales del español peninsular.			
		Se presenta elementos lingüísticos y culturales de la comunidad hispano-fónica en general.			
		Se presenta elementos lingüísticos y culturales del español de Colombia.			
	Contenidos culturales	Se describe las características geográficas, políticas, económicas o históricas del (de los) referente(s) cultural(es).			

*Continúa*

Elemento del material didáctico	Categoría	Descripción	Sí	No	Observaciones
		Se presenta manifestaciones culturales (folclore, arte, literatura, música, etc.) de (de los) referente(s) cultural(es).			
		Se expone las creencias, los valores, las representaciones y significaciones de (de los) referente(s) cultural(es).			
		Se muestra los hábitos y las costumbres de (de los) referente(s) cultural(es).			
		Se expone particularidades lingüísticas de (de los) referente(s) cultural(es).			
	Actividades	Se propone materiales auténticos de (de los) referente(s) cultural(es).			
		Se articulan los contenidos culturales con los contenidos lingüísticos.			
		Se propende por la identificación de los estereotipos que se tiene sobre la C2.			
		Se propone la identificación de las similitudes y diferencias de la C1 y la C2.			

### Anexo 3. Clasificación de contenidos culturales.

Categoría	Contenidos culturales
Conocimientos generales	Geografía Clima, fauna y flora Organización territorial Economía e industria Educación Medios de comunicación Religión Política lingüística
Acontecimientos y protagonistas del pasado y presente	Personajes y acontecimientos de la vida popular actual Personajes y acontecimientos históricos y legendarios
Productos y creaciones culturales	Literatura y pensamiento Música Cine Arquitectura Artes plásticas
Condiciones de vida y organización social	Familia Centros de educación y promoción cultural Trabajo y economía Actividades de ocio y deportes Comidas (normas de comportamiento) Compras Medios de comunicación Salud Viajes, alojamiento y transporte Ecología y medio ambiente

Categoría	Contenidos culturales
Relaciones interpersonales	Relaciones sentimentales, familiares y de amistad Relaciones entre vecinos Relaciones con la autoridad y la administración Relaciones con desconocidos Relaciones con compañeros de trabajo Relaciones con clientes
Sociolingüístico	Modismos Expresiones idiomáticas Regionalismos Dichos y refranes Gentilicios
Identidad colectiva y estilo de vida	Festividades y celebraciones Comidas y prendas típicas Artesanías Ritos religiosos Minorías étnicas
Entornos marginales	Relaciones entre clases sociales Problemáticas sociales (pobreza, racismo y desplazamiento) Actividades laborales no legitimadas (prostitución, ventas ambulantes, limpieza de vidrios y ventas en los semáforos, etc.)

