

Actividades y tema para integrar los cursos de Español como Lengua Extranjera (ELE) al proceso de descolonización de la enseñanza superior en Canadá

Activities and Topic to Incorporate Spanish as a Second and Foreign Language in the Process of Decolonization of Higher Education in Canada

Cynthia Potvin
Université de Moncton
potvinc@umoncton.ca
ORCID: [0000-0002-2390-2950](https://orcid.org/0000-0002-2390-2950)

Resumen: Rufat y Jiménez Calderón (2019) sostienen que la enseñanza del español como lengua extranjera (EELE) se ve influenciada por el contexto en el que se imparten los cursos. ¿Qué decir entonces de la EELE en Canadá, país que entró en un proceso de reconciliación y paz con los pueblos originarios (Commission de vérité et réconciliation, 2012) frente a las injusticias sufridas por estas comunidades a lo largo de su historia? Debido a que todas las disciplinas tienen un papel por desempeñar en la descolonización de la enseñanza superior en Canadá, se tiene que repensar la EELE de acuerdo con este proceso con el fin de contribuir a descolonizar, por una parte, la enseñanza superior en Canadá y, por otra, los cursos de español como lengua extranjera (ELE). La presente propuesta permite desarrollar a la vez las competencias interculturales (Deardorff, 2009) e interlingüísticas de quienes aprenden (Consejo de Europa, 2001, 2020; Instituto Cervantes, 2007). Asimismo, presenta actividades didácticas y un tema poco explotado para integrarlos en la EELE con el fin de inscribir estos cursos en el proceso de descolonización de la enseñanza superior en Canadá.

Palabras clave: descolonización; internacionalización; competencias interlingüísticas; competencias interculturales; pueblos originarios.

Abstract: Rufat and Jiménez Calderón (2019) maintain that the teaching of Spanish as a foreign language (TSFL) is influenced by the context in which the courses are taught. What can we say then about the TSFL in Canada, a country that entered into a process of reconciliation and peace with the indigenous peoples (Commission de vérité et réconciliation, 2012) in the face of the injustices suffered by these peoples throughout their history? Because all disciplines have a role to play in the decolonization of higher education in Canada, TSFL has to be rethought in accordance with this process in order to contribute to decolonizing, on the one hand, higher education in Canada and, on the other hand, Spanish as a foreign language (SFL) courses. This proposal allows us to develop learner’s intercultural (Deardorff, 2009) and interlinguistic competencies (Council of Europe, 2020, 2001; Instituto Cervantes, 2007). As such, the present proposal aims to present activities as well as an underexploited topic to integrate in TSFL to incorporate SFL courses in the process of decolonization of higher education in Canada.

Keywords: decolonization; internationalization; interlinguistic competencies; intercultural competencies; indigenous peoples.

INTRODUCCIÓN

Con una población que gira alrededor de los 40 millones de personas, Canadá es un país bilingüe en el que conviven hablantes de inglés, la gran mayoría, y de francés, que representan una minoría, así como los pueblos originarios, que constituyen el 5% de la población (Gouvernement du Canada, 2024a; Parrott, 2023). Subdivididos en tres grupos: las Primeras Naciones —las cuales comprenden 50 naciones, 630 comunidades y 50 lenguas—, la comunidad inuit y las personas mestizas (Gouvernement du Canada, 2024b), los pueblos originarios de Canadá han sufrido, a lo largo de su historia, injusticias por parte del propio gobierno y de la Iglesia católica (Parrott, 2022), así como injusticias individuales. Pensemos aquí en las familias destrozadas por las residencias de estudios (Parrott, 2022; Radio-Canada, 2024); en los traumas que causaron los abusos cometidos por miembros de la Iglesia (Parrott, 2022) y por los servicios médicos (Bélanger, 2024); en asesinatos sin motivo (Falcon Ouellette, 2024; Lachance, 2020; Nadeau, 2021); y en el racismo sistémico que viven los pueblos originarios (Gouvernement du Canada, 2024c; Paul, 2020). Frente a “los abusos, el sufrimiento, el desarraigo cultural y generacional generados por las residencias, instituciones aprobadas por el gobierno y basadas en políticas de asimilación”, el gobierno del expresidente ministro de Canadá, Stephen Harper, presentó en 2008 sus disculpas en nombre del Gobierno

por “las prácticas de asimilación de este, la separación forzada de las personas menores de edad autóctonas de sus familias, los abusos sufridos por muchas de esas infancias y los efectos de estas políticas” (Parrott, 2022).¹ Siguió a ello, en 2012, la puesta en marcha del proceso de reconciliación y paz con los pueblos originarios (Commission de vérité et réconciliation, 2012), de ahí que, para nuestra labor de repensar la EELE, conviene partir del concepto de “internacionalización descolonizadora” del ELE. La “internacionalización descolonizadora” del ELE se refiere a la enseñanza del conjunto de las variedades del español y sus culturas (internacionalización), resaltando el legado de los pueblos originarios en dichas variedades (descolonización).

Internacionalización del currículo y modelo de enseñanza-aprendizaje del ELE global

Varios análisis de manuales de ELE han subrayado la escasa representatividad de las variedades hispanoamericanas, sobre todo en los años noventa del siglo pasado (Congosto Martín, 2004; Sánchez Avendaño, 2004; Cameron, 2012) y a principios de los años 2000 (LeLoup y Schmidt-Rinehart, 2018; Potvin, 2018, 2021, 2022). Por consiguiente, varias obras, a lo largo de los últimos decenios, reivindican la necesidad de integrar estas variedades del idioma español en la enseñanza de ELE (Cruz, 2017, 2019, 2021; Cruz y Saracho, 2018; Mas Álvarez, 2014; Potvin, 2018, 2021, 2022). Por su parte, Potvin (2018) recurre al concepto pedagógico de la internacionalización del currículo, el cual es un proceso que, gracias a la movilidad internacional de quienes estudian y quienes se dedican a la docencia, lleva a la integración de las dimensiones internacionales e interculturales en las funciones educativas de las instituciones de enseñanza superior (De Ketele y Hugonnier, 2020, p. 19). A pesar de las aspiraciones de movilidad internacional estudiantil y profesoral de la internacionalización del currículo, los datos de De Wit y Leask (2015) reportan que la gran mayoría de las personas que estudian la universidad, es decir el 80 %, no puede o simplemente no quiere ir a estudiar al extranjero. Con el fin de solucionar estos desafíos, De Wit y Leask (2015) proponen instaurar la internacionalización en casa, la cual se define como el conjunto de las medidas que permiten a cada estudiante aprovechar los beneficios de la IES (internacionalización de la enseñanza superior) sin necesariamente ir a estudiar al extranjero (De Ketele y Hugonnier, 2020, p. 23). Así, gracias a la integración de contenido in-

¹ En este cita, así como en todas las que provienen de fuentes escritas en lenguas distintas al español, la traducción es propia.

tercultural en un curso, el desarrollo de la competencia intercultural es asequible para todas las personas.

Aplicado al ELE, la internacionalización del currículo, así como la internacionalización en casa, tienen como fin la formación de una ciudadanía global (Potvin 2018, 2021, 2022) y permiten al estudiantado de ELE adquirir una lengua auténtica, tal y como lo recomiendan el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001, 2020) y el PC (Instituto Cervantes, 2007). Además, permiten enriquecer el contenido incorporando nuevos aspectos léxicos, gramaticales y culturales no tratados o poco tratados anteriormente y que conciernen al conjunto de los países hispanos, lo que contribuye así al desarrollo de la competencia intercultural, la cual es imprescindible para la comunidad de estudiantes de universidad del siglo XXI (Deardorff, 2009). Otra ventaja, que es propia del contexto en el que nos encontramos, es que nos permiten inscribir los cursos de ELE dentro del proceso de reconciliación y paz (Commission de vérité et réconciliation, 2012).

Descolonización del ELE

El principio de descolonización en Canadá se puede definir como “el proceso por el cual la historia de Canadá y su relación con los pueblos autóctonos se recuadra para permitir a estos últimos dar su posición/perspectiva” (Boone, 2019, p. 5), además de hacer visibles las consecuencias del imperialismo y de la colonización (Tuhiwai Smith, 2021). Cabe resaltar que la descolonización, como proceso, tiene que llevarse a cabo no solo por parte de los pueblos autóctonos, sino también por parte de toda la sociedad (Battiste, 2013; Côté, 2019; Criser y Knott, 2019; Four Arrows, 2019). Por consiguiente, todas las personas y todas las instituciones, sin importar su edad, desempeñan una función en este proceso (Battiste, 2013; Côté, 2019; Criser y Knott, 2019; Dion et al., 2021; Four Arrows, 2019). Además, el principio de descolonización está estrechamente ligado a la intraculturalidad, es decir que “se refiere a la recuperación de saberes ancestrales e indígenas” (Yapu, 2015, p. 137). Mediante el proceso de reconciliación y paz, las universidades tienen un papel que jugar para educar a los grupos de estudiantes, revisar los programas y su contenido, y procurar que sean fieles a la realidad histórica, entre otros objetivos (Commission de vérité et réconciliation, 2012).

Aplicado a la EELE, la internacionalización del currículo permite extender el campo de acción de esta disciplina al conjunto de los países hispanos, mientras que la descolonización de la enseñanza superior en Canadá nos lleva a revisar el contenido actual y a integrar nuevo sobre los pueblos originarios hispanoamericanos para resaltar su legado al mundo hispano. Así, familiarizamos al estudiantado

con un rasgo común compartido por los pueblos hispanoamericanos y Canadá: el legado de los pueblos originarios presente en la lengua y la cultura de los pueblos hispanoamericanos. La labor de quienes se dedican a la docencia también se relaciona, en el nivel lingüístico, con la declaración de la UNESCO, la cual aspira a hacer del decenio 2022-2032 el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas, cuyo objetivo es el de “garantizar el derecho de los pueblos indígenas a preservar, revitalizar y promover sus lenguas” (UNESCO, 2021, párr. 3). Para ello, mencionan que se tomarán “las medidas necesarias para el uso, la preservación, la revitalización y la promoción de las lenguas indígenas en todo el mundo” (UNESCO, 2021, párr. 3). Nuestra propuesta también contribuirá a alcanzar dicho fin.

La ardua tarea de preservar las lenguas autóctonas en el continente americano se enfrenta, sin embargo, a factores que inciden negativamente en su buena marcha. A este respecto, Quesada Pacheco (2008) recuerda que se trata de culturas de riquísima tradición oral, pero de poca tradición escrita y escolar. Por consiguiente, muchas lenguas indígenas no se han estudiado en profundidad y faltan descripciones lingüísticas y gramáticas de ellas, así como diccionarios tanto monolingües como bilingües y textos tradicionales en la lengua original, de manera que sigue siendo deficiente la formación y la educación tomando como punto de partida el material escrito en dichas lenguas. Además, hay lenguas, como el guaymí (Panamá), en las que no se ha logrado una lectoescritura para todas las comunidades. Mientras que quienes se dedican a la academia proponen un tipo de escritura, los misioneros propusieron otro y las comunidades indígenas algunos otros, lo cual ha llevado a que cada quien escriba la lengua como quiere y que nadie entienda lo que el otro ha escrito (Quesada Pacheco, 2008). Otro aspecto perjudicial es que algunas organizaciones han enfocado su labor en las comunidades indígenas más fuertes, dejando de lado a los grupos minoritarios (Quesada Pacheco, 2008).

Frente a dicho estado de las cosas, los gobiernos, centros o comunidades han puesto en marcha estrategias para preservar las lenguas originarias. Pensemos en Guatemala, donde, en los años noventa, surgió un movimiento de revitalización de las lenguas mayas: el Movimiento Maya trabaja por la recuperación y conservación de sus lenguas, no solo como un legado de su cultura, sino como un símbolo de su identidad (Fisher y McKenna Brown, 1999; England, 2002, como se citó en García, 2008). La primacía del idioma en la agenda de los mayas se destaca en la relevancia que, dentro del movimiento, se da a la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) y al Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI). En un sentido similar, en Honduras se reconoce, desde 1994, el derecho a una educación primaria en la lengua materna de los grupos étnicos (Linder, 2020). El reconocimiento oficial de las lenguas originarias es una vía para ayudar a la preservación de las lenguas originarias. A este respecto, Panamá reconoce como

idiomas el ngäbe, el buglé, el kuna, el emberá, el wounaan, el naso tjerdi y el bri bri (Story Map Journal, 2010).²

Puesto que el principio de descolonización está estrechamente ligado a la intraculturalidad, esperamos que, mediante este acercamiento al legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios hispanoamericanos, nuestro alumnado de ELE despierte su interés por el legado de los pueblos originarios de Canadá. Algo claro es que recibirán nociones de la cultura de tipo enciclopédico y de la cultura “a secas” (Miquel y Sans, 2004) que les permitirán establecer comparaciones norte-sur, así como desarrollar su competencia tanto inter como pluricultural (Consejo de Europa, 2020, 2001; Instituto Cervantes, 2007). Veremos a continuación que nuestra propuesta, que aspira a formar aprendientes de ELE globales que sientan respeto por las demás culturas y lenguas dentro y fuera de su entorno cotidiano, tomando como punto de partida las variedades hispanoamericanas y sus pueblos originarios, también tiene que pasar por una transformación de la conciencia, tanto del alumnado como del profesorado (Lee, 2017).

“Internacionalización descolonizadora” del ELE

Frente a una sociedad dinámica y cambiante es relevante fomentar en clase una conciencia de las demás culturas transmitiendo valores como la humildad, la convivencia y el respeto (Hernández-Zayas, 2021). Al respecto, “la Universidad ha de promover la representación de realidades desde un enfoque socio-pedagógico integrador que enseñe a comprender la realidad objetiva y subjetiva, en la cual está inmerso el docente [...], a partir de su especificidad profesional” (Hernández-Zayas, 2021). Por su parte, “las disciplinas han de destacar mediante su carácter integrador, la dualidad educación-sociedad” (Hernández-Zayas, 2021).

Para llevar a cabo la misión social de las instituciones de enseñanza superior de manera general, y, en el caso de Canadá, la del proceso de reconciliación y paz (Commission de vérité et réconciliation, 2012), el desarrollo de la competencia intercultural vía la integración de las variedades lingüísticas y culturales hispanoamericanas y el legado de sus pueblos originarios es imprescindible. Para ello, recurrimos a Lee (2017), quien argumenta que es necesario un marco pedagógico intercultural en las facultades. Aquí también la transformación de la conciencia es especialmente importante para una pedagogía intercultural. Esta transformación se produce tanto en el profesorado como en el alumnado y crea un nuevo

2 Por otra parte, varias de las lenguas mesoamericanas desaparecieron en Honduras, excepto la lengua maya-ch’orti’, la cual persiste hoy en día gracias a los esfuerzos del Consejo Nacional Indígena Maya Ch’orti’ de Honduras (conimch’h) (Ramos, 2013).

conocimiento producido conjuntamente. Para alcanzar a desarrollarnos como docentes interculturales, la autorreflexión crítica es clave. En este proceso de transformación resultan significativas (a) las experiencias formativas tempranas en el desarrollo de la identidad cultural, (b) las experiencias e influencias académicas y (c) el desarrollo pedagógico como docente (Lee, 2017). En lo que se refiere al alumnado, recurrimos a los objetivos generales del PC (Instituto Cervantes, 2007, p. 76), donde resalta:

la importancia de que el alumno o el aprendiente de la lengua tome conciencia —particularmente en relación con las culturas de España y de los países hispanohablantes— de la diversidad cultural y de la influencia que su propia perspectiva cultural puede tener al momento de interpretar la realidad nueva; o la necesidad de identificar sus propias actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad hacia las culturas a las que se aproxima; o el interés de que se familiarice con los referentes culturales y con las normas y las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos de las sociedades de España e Hispanoamérica. [...], de que desarrolle un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, e incluso que llegue a convertirse en un intermediario cultural mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural.

Estos objetivos también son relevantes al integrar en el contenido de nuestros cursos de ELE el legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Hispanoamérica. Para cumplir con esta tarea será relevante integrar datos de dos tipos de culturas: la cultura de tipo enciclopédico y la cultura “a secas”. Por cultura de tipo enciclopédico se entienden los conocimientos generales relativos a los países, a hechos o personajes históricos, entre otros conocimientos. Por cultura “a secas”, Miquel y Sans (2004) se refieren a la cultura compartida por una comunidad dada que les permite entenderse. Por su parte, la cultura de tipo enciclopédica despertará el interés de quienes estudian ELE hacia la cultura enseñada, además de “sensibilizar a los aprendientes al concepto de diversidad lingüística” (Díaz-Campos y Filimonova, 2019) e “introducir algunas particularidades generales comunes que difieren de la base de español común” (Potvin, 2024, p. 25). Por otra parte, la cultura “a secas” acercará a quienes aprenden a los rasgos que definen una comunidad lingüística y que llevan a sus integrantes a entenderse entre sí (Miquel y Sans, 2004). Presentamos a continuación algunos rasgos de cultura de tipo enciclopédico de los pueblos originarios de México y América Central para llevarlos a la clase, así como algunas sugerencias de actividades experienciales significativas (Fink, 2013) que tienen como fin familiarizar a los grupos de aprendientes con los pueblos ori-

ginarios mexicanos y centroamericanos, a partir de las cuales es posible extraer rasgos de la cultura “a secas” (Miquel y Sans, 2004). Recordamos que la elección de estos países recae en que México es la variedad preferente de Canadá, y los países centroamericanos constituyen las variedades periféricas más cercanas a este país, según el modelo de enseñanza-aprendizaje del ELE global (Potvin, 2021)³ basado en el modelo lingüístico de Andiñón Herrero (2007). Además, cabe mencionar que la población hispana con la que quienes aprenden ELE tendrán más probabilidades de contacto es la mexicana, la cual comprende 83 845 inmigrantes y constituye la mayor población inmigrante hispana en Canadá (Aguzzi, 2022).⁴

Pueblos originarios de México y América Central y cultura de tipo enciclopédica

En México y América Central hay 24 millones de personas que forman parte de los pueblos originarios en una población total de más de 168 millones de habitantes (Mamo, 2021). Por su parte, México cuenta con 64 lenguas autóctonas, entre las cuales se encuentran el zapoteco, el mixteco, el totonaco, el huasteco, el otomí, el tarahumara, el yaqui, entre otras muchas (Burunat y Estévez, 2014). Las lenguas náhuatl y maya estuvieron en contacto estrecho y prolongado con el español, puesto que el náhuatl era la lengua franca de los servicios religiosos y de la administración. Así, el léxico de la variedad mexicana se caracteriza por tener indigenismos y expresiones propias del país (Burunat y Estévez, 2014). Cabe subrayar que el legado de algunas voces del náhuatl se ha extendido internacionalmente, como *chocolate*, *tomate*, *hule*, *cacahuate* (Burunat y Estévez, 2014). Por otra parte, América Central se caracteriza por el hecho de que “los dialectos centroamericanos del español se formaron en contacto estrecho con una variedad de lenguas indígenas, siendo los dialectos nahuas y mayas las fuentes mayores de penetración léxica” (Lipski, 2000, p. 71). En la Tabla 1 se presentan algunos rasgos característicos del español de esta zona procedentes de los pueblos originarios.

Tabla 1. Características del español en contacto con los pueblos originarios

³ Mientras que Potvin (2021) establece que todas las personas que estudian ELE aprenden una variedad común y enfocan su aprendizaje en la variedad preferente de su país, Potvin (2024) establece los pasos o etapas para la integración de las variedades hispanoamericanas en las clases de ELE: primero, se enseña la variedad común del español; en segundo lugar, se familiariza a quienes aprenden con la diversidad lingüística mediante la enseñanza de rasgos propios de las variedades periféricas, es decir, las variedades más lejanas del centro de enseñanza; y, tercero, se enfoca a la enseñanza de rasgos propios de la variedad preferente, por una parte y, por otra, de rasgos similares a los de las variedades periféricas.

⁴ A la mayor población hispana inmigrante en Canadá le siguen la colombiana (77 000), la salvadoreña (48 465), la venezolana (25 945) y la dominicana (13 025) (Aguzzi, 2022).

Característica	Ejemplos
Uso del clítico invariable <i>lo</i> combinado con verbos transitivos e intransitivos (Lipski, 2000) ⁵	“Lo temo que se muera” (Nicaragua), “se lo fue de viaje” (Honduras), “dicen que lo nació en Belén” (El Salvador) (Lipski, 2000, p. 71).
<i>Tempo</i> de la conversación (Quesada Pacheco, 2008)	Bastante pausada y lenta.
Cadencia y melodía peculiar de los borucas en Costa Rica, los guaimíes en Panamá y los descendientes de los huetaras (Quesada Pacheco, 2008)	Alargamiento de la vocal o la consonante para enfatizar ciertos elementos (por ejemplo “ <i>Allá en un cerro arriiiiiba. ¡Seeeeppa!</i> ” (Quesada Pacheco, 2008, p. 66).

Fuente: elaboración propia.

Guatemala es uno de los países hispanoamericanos con mayor presencia autóctona, de la que buena parte es bilingüe español-lengua amerindia (García, 2008). De hecho, se hablan 21 lenguas mayas,⁶ dentro de las cuales solo cuatro son mayoritarias y en situación estable. Se trata del quiché, el queqchi, el mam y el cakchiquel (García, 2008). A partir del siglo XX, las comunidades mayas empezaron a aprender español para integrarse en la vida social, el trabajo en las industrias, en las ciudades o el comercio fuera de la comunidad.⁷ Las lenguas mayas son las lenguas de la solidaridad entre las comunidades indígenas, las cuales viven en condiciones de marginación social y pobreza (García, 2008). El contacto entre el español y las lenguas mayas ha generado una gran cantidad de interferencias en el español de las personas bilingües (García, 2008).

El Salvador también “recibió influencias lingüísticas mayas y nahua/pipiles en proporciones semejantes” (Lipski, 2000, p. 81). Los conocimientos de los salvadoreños sobre los nahuatlismos

en cuanto a los campos semánticos que más vitalidad y vigencia poseen, son los referentes a nombres de la flora como conacaste, capulín (favor, árbol, fruto), jiote (enfermedad en la piel de personas y perros, árbol), epazote, etc. También nombres de animales: chimbolo, chimbolero (conjunto de peces, infierno), telepate, tamagás, zensonte, mish-o, etc.; y los relacionados al hogar. En cuanto a los campos semánticos menos

⁵ Lipski (1994, 1996, como se citó en Lipski 2000, p. 71) explica que “puede deberse a una variedad de congruencias estructurales entre el español y el quechua, el aymara, el náhuatl, el maya, y el guaraní”.

⁶ Se hablan además el xinka, cuyo origen es desconocido, y el garífuna, lengua de los descendientes de los esclavos africanos traídos por los ingleses a las Pequeñas Antillas, que posteriormente huyeron a la isla de San Vicente y se mezclaron con indígenas caribes de habla (García, 2008).

⁷ Como especifica García (2008), los mayas aprenden español, pero no se da el proceso contrario, pues los ladinos en ningún caso aprenden las lenguas mayas.

conocidos y usados se encuentran guatera, huatal, huipil, pushagua, tapizca, etc., y nombres de alimentos como pinol, totoposte, y shashama (Guirola Salazar et al., 2017, p. 144).

Algunos nahuatlismos más del español salvadoreño están relacionados con el área medicinal: *acapate* (caña medicinal), *calacate* (hierba empleada contra la fiebre), *epazote* (hierba antihelmíntica), *suntul* (se usa contra el dolor de muelas) y *chira* (herida, grano o lesión) (Guirola Salazar et al., 2017). En Costa Rica también se nota un legado léxico procedente de las diversas lenguas indígenas (Quesada Pacheco, 2017). Al respecto, el Instituto de Investigaciones Lingüísticas (2016) informa que “el español en Costa Rica se ha nutrido fuertemente de otras lenguas. [...] Una fuente muy grande de términos son las lenguas indígenas” (2016, párr. 18), de ahí que existan varios topónimos de los pueblos originarios del país, como los chorotegas, borucas, térrabas o teribes, bribris, entre otros. Por su parte, Quesada Pacheco (2017) indica que es posible encontrar palabras del huetar⁸ y chorotega, de mayor influencia, así como palabras de origen náhuatl (por ejemplo, *papalote*, “mariposa”) y, aun, del quechua (por ejemplo, *carpa*) en el español costarricense.

Nicaragua se caracteriza por su extraordinaria riqueza lingüística, la cual existe gracias al aporte lingüístico que le han dado varias lenguas indígenas (Zamora, 2020). Nicaragua se distingue por tener muchas lenguas con una fuerte posición frente a la cultura dominante de lengua española (Quesada Pacheco, 2008). Esto tiene como efecto que el miskito sea una lengua nicaragüense que hoy por hoy goza de gran prestigio en la comunidad y mantiene avanzados programas de alfabetización en las regiones autónomas. Contrariamente a otros pueblos originarios,

los miskitos tienen fácil acceso a la lengua escrita, tanto por medios académicos como religiosos, además de tener programas radiales. Los jóvenes y los niños hablan su lengua fluidamente y sienten que su lengua no vale menos que la del área. Incluso muchos de ellos son trilingües y pueden estudiar en su lengua durante los años escolares. (Rizo, 1998, p. 82; Salamanca, 1998, pp. 214-215, como se citó en Quesada Pacheco, 2008, p. 62)

A pesar de esto, ciertos estudios indican que existe una decadencia del sustrato náhuatl en el habla nicaragüense y que las personas informantes que utilizan el léxico náhuatl desconocen su procedencia (Zamora, 2020). Guido Martínez (2019) agrupa 74 palabras de la lengua pipil que se usan a diario en el vocabulario en nueve grupos (familia, sustento materno, vecindario, mitos, objetos varios, flora y fauna, agrícola y horticultura). El autor concluye que a pesar de que en la consti-

⁸ Quesada Pacheco (2017, p. 448) especifica que “[e]n la actualidad no se conserva más que un puñado de palabras empleadas en el Valle Central”, la gran mayoría de las cuales tratan de la flora o la fauna.

tución de Nicaragua se afirma hablar español, en el país se habla “nicaragüense”, ya que este español es “hijo” del pipil, del oto-mangüe, del okano, del miskito, del mayangna y del inglés criollo.

Los datos sobre los pueblos originarios de México y América Central que acabamos de presentar pueden integrarse a los cursos de ELE con el fin de familiarizar con el concepto de diversidad lingüística (Díaz-Campos y Filimonova, 2019) a quienes aprenden. Para ello nos remitimos a las tres fases desarrolladas por Potvin (2024) en el marco del modelo de enseñanza-aprendizaje del ELE global, cuya aplicación al componente lingüístico extendemos al componente cultural aquí, es decir: la base común a los países hispanos (fase 1), la sensibilización al concepto de diversidad mediante datos y actividades que tratan de las variedades periféricas (fase 2) y la profundización mediante datos y actividades sobre la variedad preferente (fase 3).

Sugerencias de actividades experienciales significativas (Fink, 2013) en los cursos de ELE

En el marco de la “internacionalización descolonizadora” es relevante integrar actividades experienciales significativas (Fink, 2013) que contribuyan a desarrollar la competencia inter e intracultural de quienes aprenden ELE. Así, en contexto institucionalizado de enseñanza-aprendizaje del ELE, proponemos recurrir a películas que tratan de los pueblos originarios hispanoamericanos. Las siguientes películas son relevantes en dicha tarea: *También la lluvia* (Bollaín, 2010), *El abrazo de la serpiente* (Guerra, 2015), *El botón de nácar* (Guzmán, 2015), *Apaporis, secretos de la selva* (Dorado Zúñiga, 2010), *Salero* (Plunkett, 2015), *Ixcanul* (Bustamante, 2015), *Pájaros de verano* (Guerra y Gallego, 2018), *El ombligo de Guie’Dani* (Sala, 2019) y *Guaraní* (Zorraquin, 2015). Según el nivel de los grupos de estudiantes, el acceso o no a las películas (por ejemplo, vía internet) y los recursos disponibles en la institución de enseñanza (por ejemplo, presupuesto para pagar los gastos de derechos de autor por una proyección pública, etc.) se pueden hacer las siguientes actividades: un ciclo de cine o una proyección pública, un cineclub, unas entrevistas, exposiciones, juegos de rol, crear y/o contestar cuestionarios, etcétera.

Con el fin de dar una experiencia “completa” a la formación de quienes aprenden ELE, sugerimos, en la medida de lo posible, efectuar un curso-viaje a una institución socia de la universidad donde se imparten los cursos de ELE. Por institución socia entendemos una institución con la que se tiene un convenio de movilidad estudiantil. Por nuestra parte, efectuamos un curso-viaje a Costa Rica (2023), otro a Chile (2024) y un último proyectado a México (2025). El curso-viaje com-

prende tres componentes: el componente lingüístico, el componente cultural y el componente sobre el legado de los pueblos originarios. Mediante actividades (p. ej., excursiones), talleres (p. ej., música, baile, artesanía), visitas (p. ej., a museos) y cursos (p. ej., sobre la variedad del español, cursos de historia, de sociopolítica, etc.), cada aprendiente va adquiriendo nociones sobre los tres componentes a partir de su experiencia y, de vuelta al país de origen, efectúa proyectos que pueden tomarse como evaluación.⁹ En lo que se refiere al componente sobre el legado de los pueblos originarios, el cual enmarca el curso dentro del proceso descolonizador de la enseñanza superior de Canadá, los grupos de estudiantes entran en contacto con personas pertenecientes a los pueblos originarios de los países visitados gracias a talleres (p. ej., producción de una jícara o de objetos de cerámica), cursos (p. ej., de historia, de lengua), visitas (p. ej., a museos arqueológicos), ceremonias (p. ej., de bienvenida y de despedida), almuerzos (p. ej., tamales, platillos y productos autóctonos), entre otras actividades. Mediante estas experiencias la comunidad de aprendientes alcanza el objetivo de comprender el legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Hispanoamérica, en general, y del país visitado en concreto.

La implementación de las actividades experienciales arriba citadas en las clases de ELE tiene fines pedagógicos: el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales de cada aprendiente en relación con el legado de los pueblos originarios. Estas actividades tienen que formar parte de la planificación del curso, es decir, forman parte del curso y se evalúan. Estas actividades y evaluaciones no corresponden necesariamente a prácticas eurocéntricas. Al respecto, Tom et al. (2017, p. 122) especifican que “debemos concebir la educación como una manera de desafiar y transformar los modelos eurocéntricos impuestos”. En realidad, la descolonización de la educación debe comprender prácticas pedagógicas procedentes de teorías y metodologías autóctonas, además de estar influenciadas por los valores autóctonos (Anuik y Gillies, 2012; Battiste et al., 2002). A guisa de ejemplo, para el ciclo de cine o la proyección de películas sobre realidades autóctonas (Mendoza-Mori, 2017) que tienen lugar fuera de las horas de clase, la comunidad de estudiantes debe compilar información sobre los personajes, expresiones que usan, la relación que hay entre ellos, características sobre los lugares, los paisajes, etcétera. Cada estudiante debe ver una película diferente y presentar en la clase siguiente lo que encontró para compartirlo con su grupo. Así, en equipos de dos o

⁹ Cabe notar que este tipo de curso no corresponde ni a un programa de intercambio como tal, donde cada estudiante puede irse por su propia cuenta y hacer las actividades que quiera, ni a un tipo de curso convencional, en el sentido de que todo lo que se hace, tanto dentro como fuera del aula, forma parte de los conocimientos que tiene que adquirir. Por consiguiente, el profesorado de ELE de la institución de origen tiene también que estar presente en todas las actividades a lo largo del curso-viaje con el fin de poder evaluar a los grupos de estudiantes.

tres estudiantes, comparten sus hallazgos y se autoevalúan. Este tipo de actividad permite “crear un espacio donde se honran las perspectivas de cada persona involucrada y dar una voz y tiempo de palabra a todo el mundo en el aula” (Louie et al., 2017, p. 27). En este orden de ideas, todas las personas en proceso de aprendizaje, en algún momento del curso, actúan como si tuvieran conocimientos pedagógicos o como aprendientes en un aprendizaje constante (Louie et al., 2017).

En lo que se refiere a las actividades desarrolladas en el marco de los cursos-viajes a países de habla hispana, cada estudiante tiene que usar los conocimientos que adquiere durante estas actividades en el marco de proyectos colaborativos e individuales. En relación con los proyectos colaborativos, estos apoyan el valor autóctono del aprendizaje colectivo y el desarrollo de relaciones colaborativas y respetuosas (Bacquet, 2021). El primer proyecto colaborativo consiste en crear un documento OneNote con 10 entradas (por estudiante) de particularidades lingüísticas (léxico, expresiones de comunicación, etc.) que definen el español del país visitado. Quienes aprenden tienen que dar una breve explicación/contexto de uso y un ejemplo. La integración de la diversidad lingüística en el aula (Battiste, 2013; García, 2019; Rajendram, 2022) permite ir más allá de la integración de aspectos culturales (Criser y Knott, 2019) en la descolonización de los cursos. El segundo proyecto colaborativo de los grupos de estudiantes consiste en la producción de un documento en el que cada integrante contribuye con lo que más le gustó del país visitado. El formato de la contribución es libre, es decir, puede ser un artículo, un video, una infografía, un poema, una canción (de su propia autoría), un reportaje, etcétera. Este proyecto y su formato permiten reflejar los objetivos e intereses reales del alumnado (Shizha, 2012). Para los proyectos individuales, la comunidad estudiantil tiene que entregar un portafolio de descubrimientos sobre la cultura del país visitado y la cultura de los pueblos originarios de este país, así como un informe final, que tiene que tratar de los tres componentes del curso: el componente lingüístico, el componente cultural y el componente “legado de los pueblos originarios”. Estos dos proyectos reflejan el mestizaje del saber alóctono y del saber autóctono en el sentido de que “la descolonización [...] no significa un rechazo completo de todas las teorías y saberes occidentales/alóctonos” (Tuhiwai Smith, 2021, p. 43).

A estas actividades de índole experiencial que acabamos de presentar quisiéramos proponer la integración del tema de la gastronomía mexicana en ELE, tema que se puede transferir a otras variedades del mundo hispano.

Más allá de la dieta mediterránea en los cursos de ELE: explotación del eje temático de la gastronomía mexicana y su integración en la EELE

México forma parte de los 17 países megadiversos del mundo. A pesar de este importante aporte a la sobrevivencia de los seres vivos del planeta, su gastronomía no cuenta con suficiente impacto en diversos manuales de ELE disponibles en el mercado internacional. Al igual que en el caso de la evolución culinaria de México, donde los libros de recetas y las imágenes (pinturas) nos informan sobre los hábitos según las épocas estudiadas (García González, 2024), en el caso de la EELE, los manuales son una fuente importante (Barquero Pipín, 2020) para tener acceso al componente cultural del inmenso mundo hispano. ¿Qué nos enseñan entonces la mayoría de los manuales de ELE sobre este país megadiverso? Muy poco. Es notorio el predominio de la cultura peninsular en comparación con la cultura hispanoamericana en la EELE (Congosto Martín, 2004; Potvin, 2018, 2021; Sánchez Avendaño, 2004). Por consiguiente, el concepto de tapeo, la dieta mediterránea y la importancia del aceite de oliva (Rivas García, 2024) son temas frecuentes en la mayor parte de los manuales de ELE y pasa desapercibida la riqueza culinaria mexicana. ¿Cómo remediar esto? Desarrollando el eje temático de la gastronomía mexicana en ELE, lo cual contribuiría no solo a desarrollar la competencia lingüística e intercultural de quienes aprenden ELE, sino que también ayudaría a descolonizar la enseñanza de la lengua española. Para ello se puede explotar tanto el léxico (p. ej., la integración de términos como *elote*) y refranes (Potvin y Bonilla Ramos, 2022), como los productos originarios (p. ej., chile, calabaza, frijoles) y recetas (p. ej., mole poblano, chiles en nogada), sin olvidar los hábitos culinarios (p. ej., mercado, tianguis). Cabe también introducir nociones sobre la importancia del chocolate (Pujol Vila, 2016) en la cultura mexicana a lo largo de su evolución, así como resaltar grandes momentos y personajes importantes (p. ej., la chef mexicana Elena Reygadas).¹⁰

Algunas ideas de actividades para llevar a cabo en el aula, según el nivel de ELE de los grupos de aprendientes:

- Crucigramas y sopas de letras, para el léxico, los productos y platillos típicos.
- Completar fichas informativas, para los datos sobre los países, y los productos y platos típicos.
- Redacción de biografías, para los personajes importantes.

¹⁰ Cabe notar que Elena Reygadas fue reconocida como Mejor Chef Femenina de América Latina en 2014 (De Prada et al., 2019).

- Concurso del mejor chef, para las recetas.
- Elaboración colaborativa de una cronología informativa, para los eventos importantes.
- Una crítica de cine, para las películas.
- El Refrán del Día o Mi Refrán Preferido, para los refranes relacionados con comidas, bebidas y hábitos alimenticios.
- Las asociaciones, para los refranes y los productos y platos típicos.

Gracias a la integración de contenido relacionado con la gastronomía mexicana, quienes aprenden ELE adquirirán nociones que van más allá de lo que se encuentra generalmente en los manuales de ELE relacionado con alimentos y hábitos alimenticios y descubrirán la riqueza de la gastronomía mexicana. Todo esto llevará a descolonizar la enseñanza del ELE. La propuesta se resume en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen de propuesta de datos y actividades para integrar con el fin de descolonizar la enseñanza del ELE

Actividades y temas	Nivel de ELE	Tipo de cultura		Ejemplos de actividades
		Cultura de tipo enciclopédico	Cultura “a secas”	
Léxico	A1	X	X	Crucigramas, sopa de letras
Datos sobre los países	A1	X		Compleción de fichas informativas
Personajes importantes	A1-A2	X		Redacción de biografías
Recetas	A2		X	Concurso del mejor chef
Eventos importantes	A2-B1	X		Elaboración colaborativa de una cronología informativa
Películas	B1-B2	X	X	Crítica de cine
Refranes	A1-B2		X	El Refrán del Día, Mi Refrán Preferido, asociaciones
Productos (p. ej., chocolate) y platos típicos	A1-B2	X	X	Crucigramas, sopa de letras, asociaciones, redacción de fichas informativas

Fuente: elaboración propia.

Nuestra propuesta también se enmarca, como mencionamos anteriormente, en el modelo de enseñanza-aprendizaje del ELE global (Potvin, 2021, 2024), como se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3. Aplicación de la propuesta según las fases del modelo de enseñanza-aprendizaje del ELE global (Potvin, 2021, 2024)

Fases del modelo	1. Base común	2. Sensibilización	3. Profundización
Variedad(es)	Todas las variedades hispanoamericanas	Variedades periféricas (centroamericanas)	Variedad preferente (mexicana)
Tipo(s) de cultura	Cultura de tipo enciclopédico	Cultura de tipo enciclopédico	Cultura de tipo enciclopédico y “a secas”
Datos y actividades	Datos sobre los países, personajes y eventos importantes, películas	Léxico, datos sobre los países, personajes y eventos importantes, películas	Léxico, recetas, refranes, datos sobre los países, personajes y eventos importantes, películas, curso-viaje, gastronomía mexicana

Fuente: elaboración propia.

Los datos y actividades de las tablas 2 y 3 en su aplicación en el marco del modelo de enseñanza-aprendizaje del ELE global, aspiran a fomentar la toma de conciencia de la diversidad lingüística y cultural del inmenso mundo hispanoamericano de manera gradual. Ya a principios de los años 2000, Battiste et al. (2002) argumentan que, para alcanzar la descolonización de la educación, se debe concebir esta de tal manera que se reconozca la diversidad descolonizando los saberes y los valores de las siguientes generaciones (Battiste, 2013; Côté, 2019). La enseñanza permite tal objetivo gracias a la comunicación de valores y conocimientos diversificados que no proceden únicamente de un sistema de saber eurocéntrico (Battiste, 2013; Battiste et al., 2002). A este respecto, en los cursos de ELE es importante que los grupos de aprendientes no solo escuchen diferentes variedades de español que no proceden de España (Garin, 2014), sino que también el material y los ma-

nuales usados en clase reflejen esta diversidad (Leeman y Martínez, 2007; Train, 2007). Desgraciadamente no contamos hasta el momento con dichos materiales y manuales. Por consiguiente, proponemos actividades tanto de carácter lingüístico (p. ej., crucigramas, sopa de letras, refranes, asociaciones) como de carácter cultural (p. ej., fichas informativas, biografías, concurso del mejor chef, cronología informativa, crítica de cine) con el fin de paliar esta laguna. Cabe destacar también que las actividades propuestas tienen como fin ajustarse a los intereses del alumnado para motivarlo (Shizha, 2012).

CONCLUSIÓN

Puesto que el contexto de enseñanza influye en los cursos (Rufat y Jiménez Calderón, 2019), en el caso de los cursos de ELE de nivel superior que impartimos en Canadá, la internacionalización del currículo es el paso previo para que un país como este emprenda la descolonización de los contenidos de los cursos. Así, nuestra labor no solo significa integrar las variedades hispanoamericanas (Cruz, 2017, 2019, 2021; Cruz y Saracho, 2018; Mas Álvarez, 2014; Potvin, 2018, 2021, 2022), sino que también implica instaurar el principio de descolonización de la enseñanza superior para inscribir los cursos de ELE en el marco del proceso de reconciliación y paz (Commission de Vérité et Réconciliation, 2012) y abogar por una “internacionalización descolonizadora”.

De manera general, la “internacionalización descolonizadora” del ELE lleva a la formación de aprendientes del ELE interculturales conscientes y que sienten respeto por la diversidad lingüística y cultural del mundo hispano y del reconocimiento del legado de los pueblos originarios en los rasgos lingüísticos y culturales propios a las variedades hispanoamericanas. Wildcat et al. (2014) subrayan que la descolonización de la enseñanza permite, entre otras cosas, transformar a los grupos de estudiantes para que desarrollen relaciones respetuosas con ellos mismos en lo que se refiere a su identidad, su lengua, su cultura y su espiritualidad, además de relaciones respetuosas con los demás y con el lugar donde viven y de donde proceden. Para el estudiantado de ELE en Canadá, los beneficios de la presente propuesta abarcan este desarrollo de relaciones respetuosas al adquirir una lengua auténtica que les permite concientizarse y les lleva a reconocer el legado de los pueblos originarios. Las repercusiones de esta propuesta en el proceso de reconciliación y paz se pueden manifestar tanto en el nivel académico (p. ej., en la revisión del contenido y de las prácticas pedagógicas), como en los niveles lingüístico (p. ej., en la diversidad lingüística), cultural (p. ej., en el abanico de culturas

hispanoamericanas y originarias y en la interculturalidad), social (p. ej., en el respeto hacia los demás) y personal (p. ej., en el crecimiento personal), entre otros.

En este trabajo nos centramos en la variedad preferente, la mexicana, y las variedades periféricas más cercanas a Canadá, las centroamericanas, pero la presente propuesta es aplicable también a otras variedades hispanoamericanas. Con el fin de desarrollar los conocimientos de cultura de tipo enciclopédico y de cultura “a secas” (Miquel y Sans, 2004), expusimos datos, actividades y temas que complementan los inventarios de referentes culturales y saberes y comportamientos interculturales del PC (Instituto Cervantes, 2007) que pueden integrarse a la clase de acuerdo con los niveles A1, A2, B1 y B2 del PC. Por su parte, la integración del tema de la gastronomía mexicana en los cursos de ELE permite resaltar que los rasgos característicos de la cocina mexicana contribuirán al desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales de quienes aprenden ELE, además de inscribir este tema en el proceso de descolonización de la EELE. Este trabajo muestra también que, en lugar de oponer el concepto de internacionalización del currículo al de principio de descolonización, considerarlos como aliados complementarios permite formar aprendientes de ELE globales y respetuosos de los pueblos originarios que conforman el continente americano.

REFERENCIAS

- Aguzzi, M. G. (2022, 8 de noviembre). Inmigrantes en Canadá: ¿quiénes están viniendo de Latinoamérica? *Radio Canadá Internacional*. <https://ici.radio-canada.ca/rci/es/noticia/1929273/inmigrantes-en-canada-quienes-estan-viniendo-de-latinoamerica-#:~:text=Para%20Armony%2C%20sociol%C3%B3gicamente%20hablando%2C%20el,una%20cierta%20capacidad%20de%20movilidad>
- Andión Herrero, Ma. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística* 21, 21–33.
- Anuik, J. y Gillies, C. L. (2012). Indigenous Knowledge in Post-Secondary Educators’ Practices: Nourishing the Learning Spirit. *Revue canadienne d’enseignement supérieur*, 42(1), 63-79.
- Bacquet, G. (2021). Towards a Decolonization of Classroom Practices in Chilean Higher Education- A Suggested Framework. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(4), 16-25.

- Barquero Pipín, A. C. (2020). *Lengua, cultura e interculturalidad. El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Universitätsverlag Postdam.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*. Purich.
- Battiste, M., Bell, L. y Findlay, L. M. (2002). Decolonizing Education in Canadian Universities: An Interdisciplinary, International, Indigenous Research Project. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 82-95.
- Bélanger, E. (2024, 19 de septiembre). Des excuses chargées de vérité. *Espaces Autochtones*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/2105852/association-medicale-excuses-autochtones-sante>
- Bollaín, I. (Dir.). (2010). *También la lluvia* [Película]. Morena Films.
- Boone, J. (2019). *Placed-Based Education and Reconciliation* [Tesis de maestría no publicada]. Dordt University.
- Burunat, S. y Estévez, A. (2014). Las Antillas hispanohablantes. México y Centroamérica. En S. Burunat, A. Estévez y C. Riobó (Eds.), *El español y su evolución* (pp. 165-183). Peter Lang.
- Bustamante, J. (Dir.). (2015). *Ixcanul* [Película]. La Casa de Producción; Tu Vas Voir.
- Cameron, R. D. (2012). Why it's Time to Teach the Voseo and How to Start. *Academic Exchange Quarterly*, 16(3), 72-77.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada: Appels à l'action*. Commission de vérité et réconciliation du Canada. <https://shorturl.at/guOHT>
- Congosto Martín, Y. (2004). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*. Actas XV Congreso Internacional ASELE (pp. 212-221). Universidad de Sevilla. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0210.pdf
- Consejo de Europa. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consejo de Europa; Les éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement: quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25-42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>

- Criser, R. y Knott, S. (2019). Decolonizing the Curriculum. *Die Unterrichtspraxis*, 52(2), 151-160.
- Cruz, M. (2017). Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia. *Comunicación*, 26(2), 78-92.
- Cruz, M. (2019). *La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos* [Tesis doctoral no publicada]. Universidade de Vigo.
- Cruz, M. (2021). Entre modelos de enseñanza de las variedades del español y los peligros de la norma panhispánica. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 401-423). ASELE.
- Cruz, M. y Saracho, M. (2018). La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural. En A. M. Cea Álvarez, C. Pazos Justo, H. Otero Doval, J. Lloret Cantero, M. Moreda Leidaró, P. Dono López (Dirs.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos* (pp. 261-281). Húmus.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Sage.
- De Ketele, J.-M. y Hugonnier, B. (2020). *Qu'est-ce que l'internationalisation? Un réseau conceptuel à clarifier*. En L. Cosnefroy, J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, D. Palomba y S. Uvalic-Trumbic (Eds.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: le meilleur des mondes?* (pp. 17-32). De Boeck Supérieur.
- De Prada, M., Puente Ortega, P. y Mota, E. (2019). *La gastronomía. Un recorrido por los sabores del mundo hispano*. Edelsa.
- De Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the Curriculum, and the Disciplines. *International Higher Education*, (83), 10-12.
- Díaz-Campos, M. y Filimonova, V. (2019). Sociolingüística (Sociolinguistics). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 362-376). Routledge.
- Dion, S., Hilbert, J., Howse, C., Lemaire, E., Lothian, R. y McKenzie, A. (2021). Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues: exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion. *Éducation et francophonie*, 49(1), 32-51. <https://doi.org/10.7202/1077000ar>
- Dorado Zúñiga, A. (Dir.). (2010). *Apaporis, secretos de la selva* [Película]. Fundación Imagen Latina.
- Falcon Ouellette, R. (2024, 3 de junio). Se souvenir des invisibles: la mort de Pickton, et les institutions qui l'ont protégé. *Espaces autochtones. Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/2077752/souvenir-invisibles-pickton-femmes-autochtones>

- Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences, Revised and Updated: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass.
- Four Arrows. (2019). The Indigenization Controversy: For Whom and by Whom? *Critical Education*, 10(18), 1-13.
- García, A. I. (2008). Guatemala. En A. Palacios (Coord.), *El español en América. Contacto lingüístico en Hispanoamérica* (pp. 95-104). Ariel.
- García, O. (2019). Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages. Implications for Education. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education* (pp. 152-168). Routledge.
- García González, Y. (2024). Historia de México y España a través de su gastronomía. México. CEPE/UNAM. Curso en línea. Junio 2024.
- Garin, V. (2014). Discours, normes et pouvoirs en hispanophonie. L'exemple de la promotion de l'espagnol au Brésil. *Mots. Les langages du politique*, (106), 43-57. <https://doi.org/10.4000/mots.21778>
- Gouvernement du Canada (2024a). Les Autochtones et leurs communautés. *Relations Couronne Autochtones et Affaires du Nord Canada*. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100013785/1529102490303>
- Gouvernement du Canada (2024b). Premières Nations. *Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada*. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100013791/1535470872302>
- Gouvernement du Canada (2024c). Remédier au racisme systémique dont les peuples autochtones font l'objet dans le système de justice: investissements et initiatives du gouvernement du Canada. *Ministère de la Justice Canada*. <https://shorturl.at/Omkpk>
- Guerra, C. (Dir.). (2015). *El abrazo de la serpiente* [Película]. Ciudad Lunar.
- Guerra, C. y Gallego, C. (Dirs.). (2018). *Pájaros de verano* [Película]. Ciudad Lunar.
- Guido Martínez, C. (2019). 74 palabras pipiles identificadas en el habla nicaragüense. En *Te amo Nicaragua* (Colección Resistencia Indígena, Negra y Popular Núm. 14). Alcaldía del Poder Ciudadano de Managua.
- Guirola Salazar, M. F., Martínez Tobar, H. N. y Osorio Mendoza, O. E. (2017). *Estudio del sustrato lingüístico indígena en el español salvadoreño* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de El Salvador.
- Guzmán, P. (Dir.). (2015). *El botón de nácar* [Película]. Atacama Productions; Valdivia Film; Mediapro.
- Hernández-Zayas, R. (2021). Enfoque socio-pedagógico de la representación social en la educación. *EduSol*, 21(77), 101-109. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475769312009/html/>

- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Instituto de Investigaciones Lingüísticas. (2016). *Español de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. <https://inil.ucr.ac.cr/linguistica/espanol-de-costa-rica/>
- Lachance, S. (13 de junio de 2020). La famille de Chantel Moore réclame justice à Edmundston. *Acadie Nouvelle*. <https://www.acadienouvelle.com/actualites/2020/06/13/la-famille-de-chantel-moore-reclame-justice-a-edmundston/>
- Lee, A. (2017). *Teaching Interculturally: A Framework for Integrating Disciplinary Knowledge and Intercultural Development*. Routledge.
- Leeman, J. y Martínez, G. (2007). From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage
- Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(1), 35-65. <https://doi.org/10.1080/15427580701340741>
- LeLoup, J. W. y Schmidt-Rinehart, B. C. (2018). Forms of Address in the Spanish Language Curriculum in the United States. *Hispania*, 101(1), 10-24.
- Linder, A. (2020). *El español hablado en Honduras* [Tesis de licenciatura no publicada]. Grin. <https://www.grin.com/document/704170>
- Lipski, J. M. (2000). El español que se habla en El Salvador y su importancia para la dialectología hispanoamericana. *Revista Científica*, (2), 65-89.
- Louie, D. W., Poitras-Pratt, Y., Hanson, A. J. y Ottmann, J. (2017). Applying Indigenizing principles of decolonizing methodologies in university classrooms. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 16-33.
- Mamo, D. (Ed.). (2021). *The Indigenous World 2021*. IWGIA. <https://www.iwgia.org/en/resources/publications/4513-the-indigenous-world-2021.html>
- Mas Álvarez, I. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (2), 1-16.
- Mendoza-Mori, A. (2017). Quechua Language Programs in the United States: Cultural Hubs for Indigenous Cultures. *Chiricú Journal: Latina/o Literatures, Arts, and Cultures*, 1(2), 43-55.
- Miquel López, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, (0), 1-13. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- Nadeau, J. (2021, 26 de mayo). «C'est une Indienne, c'est pas grave». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/604268/enquete-sur-la-mort-de-joyce-echaquan-la-coroner-dit-rester-impartiale>
- Parrott, Z. (2022). Excuses du gouvernement aux anciens élèves des pensionnats indiens. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/>

[fr/article/excuses-du-gouvernement-aux-anciens-eleves-des-pensionnats-indiens](https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/excuses-du-gouvernement-aux-anciens-eleves-des-pensionnats-indiens)

- Parrott, Z. (2023). Peuples autochtones au Canada. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/peuples-autochtones>
- Paul, G. (2020). Le racisme systémique envers les Autochtones, aussi dans le système de santé. *Espaces Autochtones*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1712863/premieres-nations-quebec-soins-psychiatrie-securite-culturelle-sante-hopital-discrimination-autochtones>
- Plunkett, M. (Dir). (2015). *Salero* [Película]. Cinereach.
- Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargallo Escriba, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Universitat Rovira i Virgili; Asele.
- Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (144-162). Asele.
- Potvin, C. (2022). Tuteo, voseo y ustedeeo en los manuales de ELE: estado de la cuestión. *marcoELE Revista de Didáctica ELE*, (34), 1-22. <https://marcoele.com/tuteo-voseo-y-ustedeeo/>
- Potvin, C. (2024). La enseñanza de un español auténtico: El caso de la variedad mexicana en Canadá. En J. Grünke, A. Pesková y C. Gabriel (Eds.), *Spanish as a Second and Third Language. Approaching the Linguistics-Didactics Interface* (Vol. 42, pp. 17-37). Frank & Timme.
- Potvin, C. y Bonilla Ramos, M. F. (2022). Canciones y refranes de México y Centroamérica. Incorporación en cursos de español como segunda lengua y como lengua extranjera en Canadá. *Lingüística y Literatura*, (82), 100-117.
- Pujol Vila, M. (2016). *El chocolate*. SGEL.
- Quesada Pacheco, M. Á. (2008). América Central. En A. Palacios (Coord.), *El español en América* (pp. 57-75). Ariel.
- Quesada Pacheco, M. Á. (2017). *Historia de la lengua española en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica.
- Radio-Canada. (2024). Le destin tragique des victimes de pensionnats pour Autochtones. *Société Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/info/dossier/1007404/pensionnat-autochtone-kamloops-enfants>
- Rajendram, S. (2022). "Our Country has Gained Independence, but We Haven't": Collaborative Translanguaging to Decolonize English Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 1-9. <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/our-country-has-gai>

- ned-independence-but-we-havent-collaborative-translanguaging-to-decolonize-english-language-teaching/AEA02F840C38E368245508C4B3B2F7C8
- Ramos, V. M. (Coord.) (2013). *Diccionario de las lenguas de Honduras: español, chorotí, garífuna, isleño, miskito, pech, tawahka, tolupán*. Academia Hondureña de la Lengua.
- Rivas García, F. (2024). *Historia de México y España a través de su gastronomía* [Curso en línea]. CEPE/UNAM.
- Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (2019). Vocabulario (Vocabulary). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 229-242). Routledge.
- Sala, X. (Dir.). (2019). *El ombligo de Guie'Dani* [Película]. Xavi Sala; Cien Cine.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 131-154.
- Shizha, E. (2012). Are We There Yet? Theorizing a Decolonizing Science Education for Development in Africa. En A. A. Abdi (Ed.), *Decolonizing Philosophies of Education* (pp. 163-176). Sense Publishers.
- Story Map Journal. (2010). *Idiomas y Lenguajes de Panamá*. MapJournal. <https://www.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=e53c4c6ff91a4326a59946528a-1d9dd4>
- Tom, M. N., Suárez-Krabbe, J. y Caballero Castro, T. (2017). Pedagogy of Absence, Conflict, and Emergence: Contributions to the Decolonization of Education from the Native American, Afro-Portuguese, and Romani Experiences. *Comparative Education Review*, 61(S1), 121-145.
- Train, R. (2007). "Real Spanish:" Historical Perspectives on the Ideological Construction of a (Foreign) Language. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 207-235. <https://doi.org/10.1080/15427580701389672>
- Tuhiwai Smith, L. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (3a ed.). Bloomsbury; Zed Books.
- UNESCO. (2021). *Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas*. UNESCO. <https://es.unesco.org/idil2022-2032>
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox, S. y Coulthard, G. (2014). Learning from the Land: Indigenous Land-Based Pedagogy and Decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), I-XV.
- Yapu, M. (2015). La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia. En A. A. Ocampo González (Coord.), *Cuadernos de educación inclusiva*, (Vol. 1: Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar

el enfoque, pp. 131-152). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Zamora, Z. C. (2020). Situación actual del sustrato náhuatl en el español de Nicaragua. *Revista Lengua y Literatura*, 6(1), 43-51.

Zorraquin, L. (Dir.). (2015). *Guaraní* [Película]. INCAA; Salta Una Rana; Puatarara Films; Z+F Cine.

