

Vol. 25, núm. 33, diciembre de 2024
DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2024.25.33

DECIREs



Universidad Nacional
Autónoma de México



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 25, núm. 33, diciembre de 2024

DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2024.25.33

DECIREs



Universidad Nacional
Autónoma de México



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz
Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. William Lee Alardín
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Lic. Ana Elsa Pérez Martínez
Directora

Lic. Jorge Eduardo Jiménez Rentería
Secretario General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

DECIREs

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas
Diseño y diagramación: Brenda J. Vázquez y Francisco Ibarra
Apoyo editorial: Astrid Pantoja
Ingeniería web: Maribel Carmona Herrera

EQUIPO EDITORIAL

Emma Jiménez Llamas: ejimenez@cepe.unam.mx
Gonzalo Lara: gonlara@cepe.unam.mx
Alberto Lara: alberto.larac@enallt.unam.mx
Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx

Decires, vol. 25, núm. 33, diciembre de 2024, es una publicación editada por el Centro de Enseñanza para Extranjeros • Av. Universidad No. 3002, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México • www.decires.cepe.unam.mx • Editora responsable: Emma Jiménez Llamas • decires@cepe.unam.mx

Número de registro de reserva de derechos al uso exclusivo del título del Instituto Nacional de Derechos de Autor en trámite • ISSN en trámite.

Las opiniones expresadas por quienes publican en este número no necesariamente reflejan la postura de quienes editan la revista.

Los contenidos alojados en esta página pueden ser reproducidos con fines no lucrativos, siempre y cuando no se mutilen, se cite la fuente completa y su dirección electrónica. De otra forma requiere permiso previo por escrito de la institución.



CONTENIDO

ARTÍCULO

- Círculos de lectura en ELE: formación literaria
y desarrollo del pensamiento crítico 7
Siomara Regina Cavalcanti de Lucena y María José Núñez Merino

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Actividades y tema para integrar los cursos de Español
como Lengua Extranjera (ELE) al proceso de descolonización
de la enseñanza superior en Canadá 29
Cynthia Potvin

RESEÑA

- Wen, X. y Taylor, J. (Eds.). (2021). *The Routledge Handbook
of Cognitive Linguistics*. Routledge 55
Edgar René Pacheco Martínez



Círculos de lectura en ELE: formación literaria y desarrollo del pensamiento crítico

Reading Circles in SFL: Literary Education and Critical Thinking Development

Siomara Regina Cavalcanti de Lucena
Instituto Federal da Bahia-IFBA
siomaralucena@ifba.edu.br
ORCID: [0000-0002-5521-9873](https://orcid.org/0000-0002-5521-9873)

María José Núñez Merino
Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-graduação em Letras
maria.jose.nunez.merino@academico.ufpb.br
ORCID: [0009-0007-2399-3008](https://orcid.org/0009-0007-2399-3008)

Resumen: La lectura literaria puede representar una oportunidad para integrar elementos culturales y lingüísticos de forma crítica en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En este sentido, el uso de la literatura dentro de un enfoque comunicativo no solo fortalece el dominio del idioma, sino que también permite a la comunidad de estudiantes practicar en contextos que reflejan la realidad, promoviendo una comunicación efectiva. Asimismo, la literatura se convierte en un puente entre el aprendizaje lingüístico y la adquisición cultural al fomentar competencias lingüísticas y, al mismo tiempo, el pensamiento crítico y la empatía cultural. En este artículo se explora la utilización de círculos de lectura para el aprendizaje de lenguas a partir de un enfoque metacognitivo de la lectura literaria. Este formato asigna distintas funciones de forma rotativa a quienes participan, por lo que facilita la comprensión lectora, fomenta la participación oral y la socialización. Se destaca la importancia de incorporar la literatura en las clases de ELE sin objetivos utilitaristas, para el disfrute a partir de una experiencia lectora mediada. Dos ejemplos de implementación de círculos de lectura en ambientes presencial y virtual evidencian que esta estrategia despierta el interés

del alumnado por la literatura y mejora diversos aspectos de sus competencias comunicativas en la lengua meta, además de permitirle entrar en contacto con las diversas culturas hispánicas, formando lectores críticos y activos. Así, se muestra que existe un lugar para la literatura en la enseñanza de ELE que privilegia la lectura literaria como fuente de placer y comunicación auténtica a partir de un aprendizaje dinámico y colaborativo con papeles activos y diferenciados de estudiantes y docentes.

Palabras clave: círculos de lectura; español como lengua extranjera; enseñanza de español; lectura literaria; literaturas hispánicas.

Abstract: Literary reading can provide an opportunity to integrate cultural and linguistic elements in a critical way in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL). In this regard, the use of literature within a communicative approach not only strengthens language proficiency, but also allows students to practice in contexts that reflect reality, promoting effective communication. Furthermore, literature becomes a bridge between linguistic learning and cultural acquisition by fostering linguistic competencies and, at the same time, critical thinking and cultural empathy. This article explores the use of reading circles for language learning, based on a metacognitive approach to literary reading. This format assigns different roles to participants on a rotating basis, facilitating reading comprehension, but also encouraging oral participation and socialization. The importance of incorporating literature in SFL classes without utilitarian objectives is emphasized to ensure that the participants enjoy a mediated reading experience. Two examples of implementation of reading circles in both face-to-face and virtual environments show that this strategy awakens students' interest in literature and enhances various aspects of communicative skills in the target language. In addition, they are exposed to diverse Hispanic cultures, fostering critical and active readers. This approach shows that literature has a place in the teaching of SFL that privileges literary reading as a source of pleasure and authentic communication, based on dynamic and collaborative learning with active and differentiated roles for students and teachers.

Keywords: reading circles; Spanish as a foreign language; teaching Spanish; literary reading; Hispanic literatures.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) presenta desafíos y oportunidades al integrar elementos culturales y lingüísticos en un marco reflexivo y crítico. Este artículo explora el uso de la lectura literaria en círculos de lectura para el aprendizaje de lenguas. Destaca su valor para mejorar la competencia lingüística del alumnado, para promover la reflexión crítica, la interacción colaborativa, la apreciación de la literatura como manifestación cultural y, especialmente, para formar personas lectoras en lengua española. En este contexto, es fundamental considerar el papel de quien se desempeña como docente: una figura facilitadora que inspira y guía, asegurándose de que cada estudiante participe en forma plena y desarrolle su potencial crítico y creativo.

En un primer momento, este artículo gira en torno a la relación entre la literatura y el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, en el que las habilidades interpersonales y la formación literaria del profesorado contribuyen a crear un entorno inclusivo y estimulante. A continuación se expone brevemente el concepto de “círculo de lectura” y su organización, de acuerdo con los trabajos de Rildo Cosson (2019, 2021).¹ Para ilustrar su práctica, se presentan dichas experiencias y se reflexiona sobre su impacto en quienes participaron en ellas. Esto ayuda a mostrar que la lectura literaria puede ocupar un lugar destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en especial, por medio de propuestas dialógicas, como los círculos de lectura, que estimulan el pensamiento crítico y fomentan la formación literaria.

Literatura y ELE

Cândido (2004) y Todorov (2017) han evidenciado el papel humanizador de la literatura. Como expresión universal humana en cualquier época y lugar, esta debería estar presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua, puesto que permite que quienes estudian ELE accedan a diferentes perspectivas y cosmovisiones. La literatura no solo “cuenta historias”, es una herramienta crítica que ayuda a los estudiantes-lectores a conectar su aprendizaje del idioma con el mundo real, propiciando un entendimiento más profundo y completo del diverso contexto sociocultural hispanohablante.

Sin embargo, el papel de la literatura en el ámbito de la enseñanza de lenguas ha seguido la senda de las diversas teorías y concepciones de lengua, literatura,

¹ Autor utilizado como referente en las experiencias que aquí se presentan y que se desarrollaron en Brasil.

cultura y enseñanza a lo largo del tiempo en función del paradigma imperante en cada momento (González Cobas, 2021). Siguiendo la exposición de tendencias en los métodos de enseñanza de idiomas desde principios del siglo XX hasta la actualidad (Richards y Rodgers, 2009), se comprueba que la literatura tuvo un papel central hasta los años cincuenta del siglo pasado, cuando la actividad fundamental en las clases era la traducción de los clásicos como modelos de lengua. En los años setenta del mismo siglo la presencia de la literatura mengua en las aulas, ya que el interés residía en la adquisición de las estructuras lingüísticas, con énfasis en la imitación y la repetición (Richards y Rodgers, 2009).

Con la llegada del enfoque comunicativo, la situación no cambió en un primer momento, dado que el lenguaje elaborado de la literatura se consideraba ajeno a la interacción cotidiana. Posteriormente, dicho enfoque defenderá el uso de cualquier texto interesante para actuar como mediador y provocador en la negociación comunicativa, por lo que la literatura se consideró “rentable” desde el punto de vista didáctico, puesto que, como defiende Romera Castillo (2013), los textos literarios son manifestaciones vivas de cultura, gracias a los cuales podemos reconocernos mejor a nosotros mismos y a los demás. En ese sentido, el trabajo de Martín Peris (2000) representó una inflexión en el tratamiento de los textos literarios en la enseñanza de ELE en España, con su revalorización e incorporación paulatina a los materiales didácticos (Acquaroni, 2006; Acquaroni y Naranjo, 2019).

Más recientemente, diversos autores se interesaron por el fomento de la lectura literaria cuando observaron sus beneficios en el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellos, Krashen (1985), Bamford y Day (1998), en el mundo anglosajón, y Mendoza Fillola, (2007) en España. Igualmente, de acuerdo con Letelier (2018), el uso de literatura en las clases de ELE contribuye al desarrollo del vocabulario, la gramática y la comprensión de ideas complejas. Asimismo, permite integrar el estudio del lenguaje, la gramática y la comunicación de ideas en un contexto cultural auténtico (Reyes-Torres, 2019).

En la misma línea, Ibarra y Ballester (2016) defienden la integración de lengua, literatura y cultura para abordar la didáctica de lenguas frente a la subordinación del uso del texto literario en función de los diferentes enfoques metodológicos adoptados, considerándolo un medio y no un fin en las clases de lengua. Así, dentro de la competencia comunicativa, puede (y debe) desarrollarse la llamada competencia literaria (Mendoza Fillola, 2007).

Reyes Torres y Portalés-Raga (2021) proponen desarrollar esa competencia literaria a partir de tres dimensiones: la personal y cognitiva, la estética y socio-cultural y la conceptual. Para los autores, el objetivo de la dimensión personal y cognitiva sería interactuar con los textos y despertar el interés de cada aprendiz para que establezca una conexión emocional con ellos. En la dimensión estética y

sociocultural, se propone propiciar el encuentro entre texto y persona lectora: se trata de la lectura propiamente dicha. Finalmente, en la conceptual, se promueve el aprendizaje de las distintas convenciones lingüísticas, literarias y visuales que permitirán comprender e interpretar el texto leído. Como se verá más adelante, todas estas dimensiones están presentes en la propuesta de círculos de lectura de Rildo Cosson (2019, 2021), si bien en ella existirá también un encuentro entre lectores.

A la vista de lo anterior, la literatura se presenta como un recurso para el aprendizaje significativo de la lengua meta que no solo fomenta habilidades gramaticales, sino que también conecta al estudiantado emocionalmente de modo significativo con la cultura de esa lengua. Se trata de un material auténtico, un producto cultural que presenta particularidades propias de dicha lengua y permite la integración de elementos lingüísticos y culturales en el aprendizaje.

Asimismo, para Acquaroni y Naranjo (2019), al aprender lenguas hay que considerar la dimensión creativa e imaginativa, hacer que cada aprendiz sea protagonista de su propio aprendizaje y considerar que cognición y emoción van de la mano. Mientras que para Bataller y Reyes (2019, p. 17):

La literatura... (en lenguas primeras, pero también segundas), despierta el gozo y la inquietud intelectual de las personas, es decir, el placer de leer, de ampliar conocimientos, de poder acceder al saber o a la comprensión de distintos mundos y culturas, lo que se traduce en experiencias estéticas que favorecen el desarrollo de los pensamientos y el aprendizaje de una lengua.

Este enfoque facilita la apertura al mundo de la otredad y fomenta la reflexión, al mismo tiempo que promueve el pensamiento crítico en quienes aprenden. Esto debería ayudar a superar la consideración del texto literario como un texto complejo, destinado a estudiantes de niveles altos, o relegado a un uso secundario, obviando su valor estético y cultural, por ejemplo. Si se toma como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), constatamos que los usos imaginativos y artísticos de la lengua (usos estéticos) “son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos”.

A pesar de que, en el ámbito brasileño, Clímaco, Ortega y Milreu (2018) señalan que el texto literario todavía no ha encontrado su lugar en las clases de ELE, otros como Moreira da Silva (2022) relatan experiencias positivas sobre el potencial de la lectura literaria en el proceso de aprendizaje de la lengua entre estudiantes adolescentes.

Todas esas ideas nos conducen hacia el trabajo con el texto literario desde la perspectiva de la experiencia del lector defendida por la estética de la recepción

(Jauss, 1999) y hacia un paradigma en el que prima la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico para comprender y dar sentido al mundo.

El aprendiz-sujeto lector y el papel del profesorado

Dentro de este paradigma, entendemos a cada aprendiz de lenguas como un sujeto lector, activo y creador de sentido, que interactúa con el texto a través de una implicación emocional y cognitiva, como sostiene Rouxel (2013). Quien estudia no es un receptor pasivo, sino que da forma a su propia interpretación del texto. En palabras de Pedro Cerrillo (2016, p.194): “Lo que un lector lee es, personalmente, recreado por él” y “todo vuelve a nacer en el lector que entiende su lectura”.

Quien aprende lenguas va creando su propio “texto del lector” a medida que interactúa emocional y cognitivamente con los textos. Este enfoque fomenta discusiones abiertas y valoriza las interpretaciones personales en un proceso que refleja las metodologías participativas defendidas por Rouxel (2013).

Desde el punto de vista lingüístico y de la organización cognitiva, con base en nuestras experiencias, esa participación dentro de un círculo de lectura promueve el desarrollo del uso de los operadores discursivos que son fundamentales para la cohesión y la coherencia en la comunicación oral y escrita. La utilización de los marcadores discursivos introductores de opinión (*yo pienso que, a mi juicio, en mi opinión*) y los conectores de contradicción (*por otro lado, sin embargo*) en discusiones literarias ayuda a que los estudiantes articulen mejor sus argumentos y puedan expresar discrepancias, lo que es esencial para practicar habilidades argumentativas y críticas.

Motivación, aprendizaje contextualizado y desarrollo de habilidades lingüísticas son características positivas cuando se plantea una lectura literaria en clase de ELE. Dicha lectura puede realizarse de forma autónoma, pero también mediada. Antes que solitaria e individual, sería una actividad social y emocional que incorpora la interactividad al aprendizaje de la lengua y provoca la expresión de opiniones. En consecuencia, se ejercitan el diálogo, la escucha activa y la participación colectiva.

En este escenario, el papel del cuerpo docente es más flexible y adaptativo: su actuación como figura mediadora y facilitadora fomenta la participación y valora las interpretaciones personales que nacen de la experiencia individual y del entendimiento de cada estudiante. Esta dinámica de enseñanza-aprendizaje pro-

mueve un entorno en el que el estudiante se siente valorado como lector, lo que a su vez fortalece su motivación para aprender.

Ahora bien, este enfoque requiere que quienes se desempeñan como docentes no solo tengan un sólido conocimiento de los contenidos, sino también la capacidad de facilitar discusiones enriquecedoras y críticas, lo que implica poseer una formación adecuada más allá de su propio conocimiento como sujeto lector. Así, para la implementación efectiva de los círculos de lectura en el aula de ELE, la formación del profesorado debe incluir tanto una comprensión profunda de los textos literarios como la adquisición de habilidades pedagógicas que fomenten la colaboración activa y la reflexión crítica entre los estudiantes. Siguiendo a Munita (2022), es necesario construir una “biblioteca interior”, un corpus y saberes sobre ese corpus, así como profundizar en la comprensión e interiorización de este abordaje, donde cada docente es una figura mediadora. Cuando hablamos de lectura de literatura en clase de ELE, somos conscientes del equilibrio que debe existir entre aprender y disfrutar en este entorno, y que, por lo tanto, los docentes son mediadores que deben tener una intención pedagógica que comprenda las diferentes maneras en que lectores y textos se interrelacionan dentro del sistema literario según Munita (2022): lector-texto; lector-lector/es; texto-otros textos.

Como hemos visto, actualmente hay un aparente deseo de inclusión de la literatura en la enseñanza de ELE por parte de la comunidad académica y docente. No obstante, ese mayor interés no siempre se traduce en un protagonismo concreto de la lectura literaria en las aulas, por motivos logísticos, políticos o formativos, entre otros. En ese sentido, los círculos de lectura pueden ser una herramienta pedagógica significativa, y todavía singular, en la enseñanza de ELE.

Es importante señalar que la formación de lectores no ocurre solo en clases de lengua materna ni en cursos que tengan este objetivo de manera directa. Cuando se aprende una lengua adicional, otros aprendizajes tienen lugar de forma simultánea al tener acceso a estímulos en dicha lengua. Esto también sucede cuando se lee literatura en la lengua meta o se discute sobre un libro literario en español, en especial si existen estrategias claras para aprovechar al máximo dicha experiencia, profundizando en la interpretación y en los sentidos del texto.

El debate sobre la formación de lectores, sus dificultades y resistencias sigue estando vigente. Cuando se trata de formar lectores literarios, la situación parece agravarse, probablemente debido al tratamiento inadecuado que algunas figuras mediadoras de lectura le dan al texto literario, tratándolo como un simple recurso didáctico con fines no literarios y, a menudo, ignorando su naturaleza estética y no utilitaria; algo que, como ya se mencionó, también se observa en la enseñanza de ELE (Lucena y Martorelli, 2022). Sin embargo, “superar el utilitarismo no sig-

nifica dejar de reconocer que la obra literaria educa, enseña, transmite valores, alivia tensiones, etc.” (Perrotti, 1986, p. 22).

Por lo tanto, sostenemos que la práctica de la lectura literaria en círculos de lectura, tal y como propone Cosson (2021), puede contribuir de dos maneras: al aprendizaje de una lengua extranjera y a la formación de lectores literarios.

Círculos de lectura: una práctica colaborativa

Los encuentros entre lectores son espacios privilegiados para promover la formación lectora. Y esas reuniones se pueden realizar en un círculo, un lugar seguro de diálogo e intercambio de conocimiento que surge en diferentes contextos formales o informales. Harvey Daniels (2002) fue un pionero de los “Literature Circles” (círculos literarios) y contribuyó a su expansión mundial. Sin embargo, para Cosson (2019), su modelo no siempre puede ser considerado como el más eficiente para desarrollar la competencia literaria, pues presenta algunos problemas de ejecución relacionados especialmente con el momento de discusión de los grupos.

Entre las razones que aduce el autor brasileño se encuentran, por ejemplo, la falta de contenido instruccional, así como el hecho de que los grupos no siempre funcionan de manera democrática, reforzando estereotipos, pero también que las discusiones no son tan profundas debido a la rigidez en los roles, lo que puede limitar la espontaneidad y el aprendizaje colaborativo. Por ello, para nuestros fines, hemos adoptado la definición y la metodología de círculos de lectura propuestas por Cosson y, con ella, entendemos que el círculo de lectura es:

... una práctica de lectura compartida en la que quienes leen discuten y construyen conjuntamente una interpretación del texto leído anteriormente. Dicha discusión puede asumir una forma más estructurada, en la que cada lector tiene una función predeterminada; semiestructurada, cuando los lectores tienen que seguir orientaciones; o simplemente libre, cuando cada quien participa de acuerdo con su disposición y necesidad (Cosson, 2021, p. 9, traducción propia).

Aunque esta definición no está pensada específicamente para la enseñanza de lenguas extranjeras, su aplicación en el contexto de enseñanza de ELE es plenamente coherente con la idea de integrar lengua y literatura. Gracias a los círculos de lectura se puede promover una interacción natural y colaborativa en la que el estudian-

tado puede expresar opiniones sobre sus lecturas, lo que genera un espacio social y emocionalmente significativo para la discusión literaria (Cosson, 2021).

De esta forma, el uso de los círculos de lectura en ELE permite a los grupos de estudiantes mejorar sus habilidades lingüísticas en la lengua meta, puesto que fomenta tanto la práctica de la oralidad como el pensamiento crítico y la expansión del vocabulario. Si nos centramos en los procesos metacognitivos, el alumnado va a tener conciencia del proceso de lectura, usará estrategias de lectura y será capaz de autoevaluar su comprensión y dosificar el ritmo de lectura (Ma, Lilliaty y Saharuddin, 2023).

Hay que señalar que, dependiendo del contexto, la participación en la actividad puede ser opcional u obligatoria, pero lo fundamental es que no existe una respuesta correcta o única. No se busca que una persona convenza a otra de su interpretación, sino que el objetivo principal es abrir la mente y el corazón, permitiendo que las lecturas fluyan sin juicios previos. De este modo, cada quien interpreta su lectura de forma personal y única, visto que las experiencias de vida individuales son diferentes y conforman la manera en que percibimos el mundo. Por lo tanto, en este espacio lector se valora esa diversidad de percepciones y enfoques, lo que es útil para desarrollar la alteridad y la interculturalidad. Se trata de “leer con otros”, lo que permite experimentar la literatura de manera social, creando un sentido de comunidad y complicidad entre quienes participan de la lectura (Colomer, 2007, p. 143).

Además, la expresión de las ideas de quienes forman parte de la experiencia puede darse tanto en la lengua meta como en otra lengua a través de procesos de mediación o intercomprensión, lo que amplía las posibilidades de comunicación. Y es que, en los círculos de lectura, la interacción entre lector y texto promueve un aprendizaje activo de los aspectos lingüísticos y una mayor conciencia lectora (Cosson, 2019). Como actividad grupal, fomenta la creación de vínculos afectivos y el respeto a las opiniones distintas dentro de un ambiente colaborativo en el que quienes participan organizan las lecturas (Cosson, 2019; Daniels, 2002).

Ahora bien, para el buen funcionamiento de un círculo, es necesario organizar y establecer ciertas etapas, así como definir los diferentes papeles de cada participante.

Implementación práctica

Según Cosson (2019, 2021), la implementación de un círculo de lectura sigue tres etapas principales: modelaje, práctica y evaluación. En la fase de modelaje, el docente presenta la estructura del círculo de lectura y prepara al alumnado para su

participación activa. Durante la práctica, cada estudiante lee la obra en casa, prepara preguntas y discute en grupo bajo la supervisión del docente. Finalmente, en la etapa de evaluación, tanto quien enseña como quien aprende son responsables del progreso y la consolidación del círculo.

Es natural que el profesor, al ser figura mediadora de lectura, asuma diversas responsabilidades clave. Su primera tarea es seleccionar el texto adecuado y ofrecer a los grupos de estudiantes una introducción que incluya un resumen, detalles sobre el/la autor/a y el contexto histórico y literario de la obra. A continuación se encarga de organizar la dinámica del grupo, distribuyendo roles entre los participantes y estableciendo normas para fomentar un ambiente de diálogo respetuoso. Además, debe prever posibles ausencias y estar preparado para asumir las funciones de cualquier participante, asegurando así que la discusión siga su curso.

Los distintos roles asignados dentro del círculo facilitan la distribución equitativa de las responsabilidades y aseguran la participación activa de todas las personas que lo componen. Las ocho funciones descritas a continuación (Cosson, 2021; Daniels, 2002) se basan en las estrategias metacognitivas de lectura (Giroto y Souza, 2010), algunas de las cuales se detallarán en el contexto de las experiencias prácticas presentadas en este trabajo. Dichas funciones se distribuyen entre los grupos de participantes de manera que tengan un papel diferente en cada encuentro:

1. **Conector:** Intenta vincular el texto leído con el momento actual, con la vida.
2. **Cuestionador:** Prepara preguntas que analizan el texto.
3. **Diccionarista:** Escoge palabras consideradas difíciles o relevantes para la lectura del texto.
4. **Escenógrafo:** Describe las principales escenas leídas hasta la meta de lectura establecida.
5. **Iluminador de pasaje:** Elige un pasaje para explicar al grupo, ya sea por su belleza, porque es difícil de entender o porque es esencial para comprender el texto.
6. **Investigador:** Busca información contextual importante para entender la historia.

7. Perfilador: Rastrea el perfil de los personajes que han aparecido hasta el momento en la historia.

8. Sintetizador: Resume la parte del texto leído hasta el momento.

Por lo que se refiere a la selección de las lecturas, Cosson (2021) defiende el derecho del alumnado a participar en la decisión para que no las reciba como una imposición. En el caso de grupos con poco repertorio, para que puedan seleccionar lecturas de manera autónoma, puede ofrecerse una preselección que tenga en cuenta los diversos intereses y niveles de los participantes, así como una variedad de temáticas y géneros literarios. Lo mismo puede aplicarse a los círculos de lectura en ELE.

Experiencias y reflexiones

Adoptamos la concepción de la lectura como una actividad que, aunque tiene su momento individual y solitario, también es interactiva, pues parte de los diálogos entre el lector y el texto (Bakhtin, 1997; Cosson, 2019; Kleiman, 1997), para que cada persona que realice la lectura active los sentidos a los que apunta la obra.

Desde esa perspectiva, los círculos posibilitan que quienes aprenden se acerquen a la lectura de una manera autónoma, reflexiva y colaborativa, lo que alimenta su capacidad de autoevaluar sus avances y compartir su interpretación con otras personas, funcionando como un mecanismo eficiente para promover el intercambio de lecturas de un mismo texto dentro de un grupo. En términos cognitivos, esto se relaciona con el concepto de zona de desarrollo próximo, es decir, con la distancia entre el nivel actual de desarrollo de cada estudiante (lo que puede hacer de manera autosuficiente) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede lograr con apoyo), por lo que la interacción grupal favorece alcanzar mayores niveles de aprendizaje (Vigotsky, 2009).

En nuestras experiencias hemos observado que los círculos facilitan el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que el estudiantado toma conciencia de su proceso de lectura, aplica estrategias para mejorar su comprensión y regula su ritmo lector. Esto corrobora los datos recopilados por Ma, Lilliati y Saharuddin (2023) sobre diversos estudios referentes a círculos de lectura en lengua extranjera que destacan los buenos resultados en la mejora de la autorregulación, las

habilidades de comprensión lectora y de pensamiento crítico en los grupos de aprendices participantes.

Estas prácticas literarias, en el contexto de ELE, han mostrado tener un impacto positivo en la competencia comunicativa y literaria de quienes aprenden. Los círculos de lectura no solo ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas, sino que también promueven el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad del alumnado para relacionar los textos literarios con su entorno cultural y personal. Estos beneficios se observan tanto en los círculos presenciales como en los virtuales, si bien la presencialidad parece fortalecer los lazos entre los participantes. A continuación se relatan experiencias con ambos tipos de prácticas y se destacan los principales desafíos encontrados en la implementación y mantenimiento de dichos formatos. La intención y el núcleo básico de la técnica para la implementación de los círculos de lectura son prácticamente los mismos, sea en formato presencial o virtual; lo que varía es cómo se dan estas experiencias.

Círculos de lectura presenciales

La práctica presencial que presentamos se realizó con un grupo compuesto por ocho personas brasileñas de entre 11 y 14 años que cursaban el octavo año de educación básica y el primer año del bachillerato. Este círculo de lectura no se llevó a cabo en un entorno escolar, sino en un curso libre de ELE. El grupo, que estudiaba español desde hacía cinco años, tenía clases semanales de una hora y media y un nivel de lengua compatible con B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Paralelamente, formaban parte de círculos de lectura en su lengua materna, el portugués, por lo que ya habían tenido contacto con la metodología utilizada en los círculos y la práctica de estrategias de lectura.

A este grupo se le propuso la lectura de la novela *Arado torcido*, de Itamar Vieira Junior (2022); nos centramos en funciones (estrategias metacognitivas de lectura) como la síntesis, las conexiones y el cuestionamiento del texto aplicadas en un círculo de lectura. Por lo que se refiere a la selección del texto, coincidió con el interés del grupo, que deseaba conocer la producción de Itamar Vieira Junior en lengua española, ya que la habían leído en portugués hacía algún tiempo. Por lo tanto, se seleccionó *Arado Torcido* (Vieira, 2022), que es la traducción de *Torto Arado*, publicada por primera vez en 2019 en Brasil.

Dicha novela se inscribe en un contexto histórico-social marcado por las desigualdades estructurales en Brasil, particularmente en el estado de Bahía. La narrativa se desarrolla en el siglo XX, en un año no claramente establecido por el autor, en las zonas rurales del sertón bahiano, una región históricamente

caracterizada por la persistencia de relaciones de trabajo cuasi feudales, heredadas del periodo colonial y esclavista. Este escenario es importante para entender la novela, ya que la obra se centra en las vidas de descendientes de esclavos que continúan trabajando en condiciones de servidumbre en las haciendas del interior de Bahía.

La historia de *Arado Torcido* versa sobre la vida de dos hermanas, Bibiana y Belonísia, quienes crecen en una hacienda, donde su familia trabaja en condiciones de semiesclavitud. Un accidente con una navaja, que simboliza tanto la violencia estructural como la herencia de la lucha por la tierra, marca a las dos hermanas de por vida: Belonísia pierde la capacidad de hablar, mientras que Bibiana asume un papel más activo en la comunidad.

A lo largo de la novela se exploran temas como la lucha por la tierra, la opresión de quienes se dedican al trabajo rural y la resistencia cultural y espiritual de las comunidades afrodescendientes. El sincretismo religioso, que mezcla elementos del catolicismo y las religiones afrobrasileñas, también tiene un papel esencial en la construcción de la identidad de los personajes y en su resistencia frente al sistema opresivo.

La intención era ampliar el repertorio literario de esta comunidad lectora y ayudarla a desarrollar sus habilidades de lectura del texto literario, que tiene sus especificidades y requiere modos de lectura distintos a los utilizados en la lectura de textos informativos, por ejemplo. Para ello es necesario estimular el uso de diferentes niveles de conocimiento previo: lingüístico, textual y enciclopédico (o conocimiento del mundo) (Kleiman, 1997) para realizar la actividad de lectura, la cual, en nuestro contexto, tuvo el objetivo de estimular el placer de leer y comprender el texto literario.

En el proceso de formación de lectores y de estímulo a la lectura en la lengua meta —en nuestro caso, el español—, la figura mediadora debe buscar alternativas para acercar a quienes participan a la lectura, mostrarles las posibilidades de establecer relaciones entre sus conocimientos del mundo dentro de los límites del texto y enseñarles que los diferentes textos y objetivos de lectura conducirán a formas diferentes de leer.

Con base en esto, Giroto y Souza (2010), además de Cosson (2021), defienden una serie de estrategias que facilitan la comprensión lectora que pueden surgir en cualquier momento de la lectura: visualización, resumen, inferencia, síntesis, cuestionamiento y conexiones. No hay, por lo tanto, una jerarquía ni un orden fijo de las estrategias utilizadas para la lectura, siempre que se activen para alcanzar

los objetivos trazados para esta, teniendo siempre el texto como guía para las interpretaciones.

Dichas estrategias tienden a ser utilizadas por el lector competente durante la lectura. En la actividad que aplicamos, enfatizamos la habilidad del uso de la conexión, la síntesis y el cuestionamiento al texto, estrategias que ya se venían desarrollando en otras actividades del círculo de lectura objeto de nuestra intervención. Cabe destacar que la enseñanza de las diferentes estrategias de lectura contribuye a ampliar la interacción lector-texto en sus prácticas de alfabetización, para que quienes leen sepan utilizar las estrategias más adecuadas en busca de alcanzar sus objetivos de lectura con distintos textos.

La estrategia de la conexión consiste en establecer una relación entre el texto leído y otros textos y experiencias, es decir, activar el conocimiento del mundo. Existen, básicamente, tres tipos de conexiones:

1. Texto-texto: cuando quien realiza la lectura logra relacionar el texto leído con otros que conoce, ya sean del mismo tipo y género o no.
2. Texto-lector: el lector establece relaciones entre episodios de su vida y la lectura.
3. Texto-mundo: conexiones entre el texto leído y hechos más globales (Giroto y Souza, 2010).

Las conexiones surgieron incluso antes de que comenzáramos la lectura propiamente dicha, cuando reflexionamos sobre el título del cuento/libro, el autor y la visualización de imágenes y objetos que forman parte de la trama.

Algunos integrantes del círculo ya habían leído la novela en portugués, por lo que resumieron la trama de la obra sin revelársela por completo al resto de quienes participaban, que todavía no la conocían. De cualquier manera, el grupo ya tenía un cierto conocimiento de la historia desde un punto de vista social y regional, ya que se desarrolla en el noreste de Brasil, que es también su lugar de residencia. A pesar de que no se trate de la misma provincia retratada en la novela, el paisaje pobre del interior del noreste brasileño es algo familiar para la mayoría de población de dicha región. La sequía, el hambre, la fealdad y la dureza están presentes en la memoria colectiva sobre el interior del noreste de Brasil y, aunque se hayan producido avances en términos de distribución de renta (Barros, 2020), muchas ciudades aún presentan cuadros de pobreza arraigados desde hace tiempo.

Para Giroto y Souza (2010), sintetizar va más allá de simplemente resumir, y la síntesis se da cuando quienes efectúan la lectura conectan la información con sus propios pensamientos, modelándola con sus conocimientos. Con este objetivo,

buscamos incentivar la selección de información relevante para la paráfrasis que el alumnado haría al finalizar la lectura de las partes del cuento. Al sintetizar información, practicaron el análisis y la evaluación de diferentes aspectos del texto, lo que fomentó el pensamiento crítico. Esto resulta especialmente relevante en un entorno de círculo de lectura, donde el intercambio de ideas puede desafiar y expandir la comprensión individual. Un ejemplo de ello se observó en la participación de una de las lectoras, quien cuestionó la responsabilidad de los padres de Bibiana y Belonísia en la tragedia inicial contada en la novela, el evento en el que Belonísia, de manera accidental, se corta la lengua con un cuchillo, lo que le ocasiona la pérdida permanente de la capacidad de hablar. El tema de la responsabilidad de los padres, los cuidados hacia las infancias, las condiciones económicamente deficientes y su relación con los accidentes domésticos fueron cuestiones que surgieron durante la síntesis de la novela.

Por otro lado, los cuestionamientos al texto surgieron durante el proceso de lectura y atribución de significados, intrínsecamente asociados a las inferencias que los lectores iban construyendo con base en las pistas dejadas por el texto y en sus entrelíneas. Es una estrategia que necesita ser cada vez más fomentada, con el fin de formar personas lectoras que aprendan a (re)orientar su propia lectura. El cuestionamiento promueve el pensamiento crítico al animar a quienes leen a evaluar y analizar el texto. Preguntas como “¿por qué el autor eligió este punto de vista, el de una niña?” o “¿qué significan los rituales religiosos en el contexto de la historia?” abrieron nuevas vías de interpretación. Además, la función de quien cuestiona anima al grupo lector a practicar y mejorar su habilidad de plantear preguntas relevantes y perspicaces, algo importante tanto dentro como fuera del ámbito literario.

Una de las preguntas que surgieron sobre *Arado Torcido* se refirió a la época en que transcurre la historia, algo que no está claro en el texto. Este momento de la discusión fue profundo y desafiante, ya que algunos participantes buscaron en la narración pistas, huellas que revelaran el periodo histórico presente en la trama. Hubo quienes opinaron que se trataba de una historia antigua, mientras que alguien más señaló que habían encontrado elementos contemporáneos en la historia, como la sequía y la pobreza. Las condiciones de vida y trabajo de los personajes, que viven en un sistema cuasifeudal de explotación agrícola, reflejan una realidad que persiste en algunas regiones de Brasil hasta mediados del siglo XX. Esto sugiere que la historia podría estar situada en un periodo entre las décadas de 1960 y 1990. Por otro lado, la ausencia de tecnologías modernas, como electricidad o automóviles, en gran parte de la narrativa, sugiere que la historia transcurre en un periodo anterior a la completa modernización de las áreas rurales de Brasil. Sin embargo, también se mencionan otros avances tecnológicos que indican un

periodo más cercano al final del siglo XX. El debate ocasionado por esta función de cuestionar dejó claro que la situación de desigualdad no ha cambiado en muchas partes del noreste de Brasil.

Al finalizar el texto, se habían realizado tres encuentros quincenales. En el primer encuentro se realizó la presentación de la obra y la contextualización del tema, y se recuperaron conocimientos previos a partir del análisis de la portada de la obra traducida, que muestra a dos mujeres con ropa igual en un paisaje con los colores de Brasil. Luego la comparamos con la portada de la edición brasileña del libro. Con esto ya se empezaron a trazar elementos relacionados con la narrativa. También se estimuló el uso de estructuras introductorias del discurso como *en mi opinión, yo creo que, a mi juicio, por otro lado*, etc., pues son importantes para la comunicación durante la ejecución de las funciones. Se habló posteriormente sobre el autor y la edición española del libro. Posteriormente se distribuyeron las funciones para que cada participante fuera responsable de una dentro del círculo.

Durante los encuentros en los que el grupo ya había leído el texto, cada participante desempeñó su función. Algunas personas tuvieron dificultades para expresar lo que habían traído y elaborado sobre las lecturas, pero, con el avance de la práctica, la totalidad de integrantes logró expresarse libremente y, en muchas ocasiones, daban la impresión de olvidar que estaban hablando en español. Optamos por no corregirlos en el momento en que exponían sus ideas para no interrumpir la naturalidad de la discusión. Los posibles errores se anotaban para ser abordados posteriormente. El estudiantado incorporó con naturalidad los introductores del discurso y buscaba nuevas formas de expresarse. Al final de la práctica, quienes formaron parte del círculo compartieron sus impresiones sobre la experiencia y afirmaron que les gustó mucho la actividad, destacando la ligereza de la práctica, pero también los desafíos para comprender el vocabulario.

La implementación de este círculo de lectura, en formato presencial, se mostró como una herramienta eficaz para fomentar la interacción entre el estudiantado y el texto literario elegido. La metodología aplicada, centrada en estrategias metacognitivas como la síntesis, las conexiones y el cuestionamiento del texto, permitió a quienes participaron mejorar sus habilidades de lectura en español y profundizar en la comprensión de temas complejos como la opresión estructural, la lucha por la tierra y la resistencia cultural de las comunidades afrodescendientes.

El enfoque en la activación de conocimientos previos y la estimulación del placer por la lectura fue fundamental para que quienes vivieron la experiencia logran establecer conexiones significativas entre el texto y sus propias experiencias, así como con otros textos y contextos globales. Además, la flexibilidad en el uso

de las estrategias de lectura, sin un orden jerárquico fijo, favoreció un proceso de interpretación más dinámico y adaptado a los objetivos de la actividad.

La elección de *Arado Torcido* como obra de estudio resultó especialmente relevante para el grupo, dado su interés en la producción del autor y su experiencia previa con la versión original en portugués. Esto facilitó un mayor compromiso con la lectura y permitió que cada estudiante se enfrentara de forma positiva a los desafíos propios de la lectura en otra lengua, como el manejo del vocabulario y las estructuras discursivas.

En todo caso, la experiencia muestra que los círculos de lectura, orientados adecuadamente y acompañados de estrategias metacognitivas, pueden ser un medio efectivo para desarrollar competencias lectoras y lingüísticas en una lengua extranjera, al mismo tiempo que promueven la reflexión crítica sobre temas sociales y culturales.

Círculos de lectura virtuales

Los ambientes virtuales de aprendizaje potencian el alcance de participantes para los círculos de lectura y, en el caso de la experiencia aquí descrita, de hecho, posibilitaron dicha práctica, ya que quienes participaron residían en lugares diversos. La técnica utilizada (Cosson, 2021) fue la misma relatada en la experiencia presencial, por lo que se refiere a las estrategias de lectura y las funciones repartidas (sintetizador, cuestionador, perfilador, investigador, conector, escenógrafo, iluminador de pasaje y diccionarista). Esta experiencia se realizó con veintitrés estudiantes en una asignatura de Literatura Hispanoamericana dentro de un curso de formación inicial de docentes de lengua española en el ámbito de una universidad brasileña.

El libro elegido para la experiencia fue *La historia de dos cachorros de coatí y de dos cachorros de hombre*, de Horacio Quiroga (1878-1937). Un cuento editado por primera vez en 1918 y que forma parte del clásico *Cuentos de la selva*.

Se eligió el cuento de Quiroga por su importancia en el contexto de la literatura latinoamericana y por ser un texto corto que podía ser leído en una clase, por lo que funcionaría como un entrenamiento para la posterior práctica de lectura con obras más extensas, en vista de que el grupo de estudiantes aún no tenía un buen dominio de la lengua española.

El cuento narra la relación entre animales salvajes y humanos en la selva. Un cachorro de coatí cae en una trampa mientras intenta robar huevos de un gallinero, contrariando las advertencias de su madre. Adoptado como mascota por unos niños, tanto él como su familia se acostumbran a la situación hasta que se produ-

ce un final trágico. La historia refleja la relación entre el hombre y la naturaleza. En ella, Quiroga muestra su amor por la naturaleza y su conocimiento de la vida en la selva misionera, donde la convivencia entre humanos y animales es posible, con la conciencia de que los animales tienen su propio lugar en el mundo. También se abordan algunos temas delicados de una forma simple y directa.

Aunque la práctica se llevó a cabo en una única clase, se empleó la misma técnica Cosson (2021) que en la práctica presencial descrita anteriormente. Así, el primer momento también consistió en la presentación de la historia, con un resumen, detalles de la vida y obra del autor, sus temas usuales en la literatura, análisis de diversas portadas de esta misma historia en otras publicaciones, etc., para la activación del conocimiento previo a través de las imágenes y de preguntas direccionadas sobre el tema del libro.

Se dieron 20 minutos para que el grupo leyera el cuento y, a continuación, empezara a trabajar con la ejecución de las funciones, repartidas previamente. Aunque algunas se repitieron, a causa del número de participantes, la función de sintetizador se atribuyó a una única persona para evitar la repetición de respuestas.

La reacción del estudiantado ante la historia fue de asombro, ya que no esperaba un desenlace triste en un libro de literatura infantil. La presencia de la decepción y la muerte generó cierto malestar en cierta parte de los integrantes, pero, a pesar de todo, la experiencia fue valorada como satisfactoria por la mayoría. Durante sus intervenciones sobre cómo se experimentó individualmente la práctica de lectura, quienes participaron destacaron lo interesante que les resultó conocer animales de la selva fronteriza entre Brasil y Argentina, así como explorar una literatura infantil con otro abordaje que incluye temas como la muerte. También aprendieron nuevas palabras que son falsos cognados, como *cachorro*, que significa ‘perro’ en Brasil.

Esta experiencia demostró ser exitosa, al permitir la participación de estudiantes desde distintos lugares y fomentar una reflexión profunda sobre la literatura infantil y sus temáticas. A pesar de la sorpresa inicial por el final triste del cuento, el grupo valoró el aprendizaje obtenido, tanto en términos literarios como culturales. El enfoque del círculo de lectura permitió una interacción dinámica, donde quienes participaron no solo analizaron el texto, sino que también ampliaron su conocimiento sobre la fauna y el idioma. Esto reveló también que la literatura infantil y juvenil puede ser una opción interesante para los círculos de lectura, incluso porque facilita un espacio inclusivo y estimulante para diversos niveles de dominio del español.

En definitiva, esta actividad evidenció cómo los entornos virtuales también pueden enriquecer el aprendizaje colaborativo y acercar al alumnado a obras li-

terarias significativas, superando las barreras geográficas y potenciando la interacción crítica.

CONSIDERACIONES FINALES

Las experiencias literarias en el aula de ELE deben ser significativas e incorporar la estética y el disfrute del texto. A lo largo del tiempo, la presencia de la literatura en la enseñanza de lenguas ha variado en función de los enfoques metodológicos adoptados, pero, desde nuestro punto de vista integrador, la literatura ocupa un papel fundamental, ya que fomenta habilidades más allá del mero conocimiento gramatical. A través de los textos literarios, los grupos de estudiantes se conectan emocional y significativamente con la lengua y la cultura de los países hispanohablantes.

La literatura no debe ser únicamente un vehículo de instrucción y su análisis no debe limitarse a cuestiones lingüísticas o a la comprensión de movimientos literarios, autores y obras. También es un medio para desarrollar la competencia comunicativa y literaria del alumnado, además de promover la formación de lectores críticos.

La literatura nos hace ver lo que otro puede haber sentido, pero también sentir aquello que otro nos está enseñando; la literatura puede unir realidad y ficción, pasado y futuro, vida y muerte, silencio y ruido, cielo y tierra, viento y calma, blanco y negro, alegría y tristeza. (Cerrillo, 2016, p. 201)

Por lo tanto, podemos afirmar que los círculos de lectura son una estrategia válida para fortalecer el aprendizaje de ELE que enriquece el proceso de adquisición de una segunda lengua, al mismo tiempo que promueve la formación de comunidades lectoras críticas y activas. Nuestra práctica respalda los estudios que indican que esta metodología puede, además, ser exitosa tanto en el formato presencial tradicional como en línea (Ma, Lilliati y Saharuddin, 2023). En resumen, a través de estas experiencias, el alumnado no solo puede mejorar sus habilidades lingüísticas, sino que tiene la oportunidad de entrar en contacto de manera significativa con las literaturas y las culturas hispanas.

Entendemos que esta actividad grupal propicia un espacio seguro para la interacción y el desarrollo del pensamiento crítico. De este modo, se constata que la literatura, cuando se integra de manera efectiva en el proceso de enseñanza de

ELE, actúa como un puente entre la lengua, la cultura y el pensamiento reflexivo, lo que destaca su utilidad en el desarrollo integral de cada estudiante.

Para llevar a cabo este tipo de actividad es necesaria una formación docente suficiente, inicial y continua, a fin de garantizar la implementación efectiva dentro de un enfoque integrador de lengua y literatura en el aula de ELE. Consideramos que el perfil docente ideal para los círculos de lectura debería incluir conocimientos sólidos de ELE y de literatura, así como estrategias de lectura y de gestión de dinámicas grupales. De acuerdo con Munita (2018), es posible “influir en la construcción del sujeto lector didáctico mediante programas de formación docente (inicial y continua) centrados en fortalecer el espacio íntimo y personal del profesor como lector literario”. Felipe Garrido (2004) subraya que “ser maestro debería ser sinónimo de ser lector”, pero, más allá de recibir formación teórica sobre la lectura, es necesario que la propia comunidad docente participe en talleres prácticos y círculos de lectura en los que cultive el hábito y el placer de leer literatura.

De esta manera, encontramos un lugar para la literatura en la enseñanza de ELE; un lugar que privilegia la experiencia de la lectura literaria como fuente de placer, aprendizaje y comunicación auténtica entre el texto y el lector, pero también entre el lector y el mundo. Se trata de una manera de aprender activa y colaborativa, que demanda corresponsabilidad por parte de quienes la realizan y la comprensión de los nuevos papeles del profesorado y del alumnado en este anhelo de formación integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2006). Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. *Carabela*, (59), 49-77.
- Acquaroni, R., y Naranjo, M. (2019). La literatura en la enseñanza de ELE: ese horizonte abierto. En N. Sans, C. López Ferrero y J. T. Pujolà (Eds.), *La didáctica de lenguas de par en par: Diálogo entre teoría y práctica* (pp.246-269). Difusión.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (Trad. M. E. Galvão). Martins Fontes.
- Bamford, J., y Day, R. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Barros, A. (6 de mayo de 2020). Nordeste é única região com aumento na concentração de renda em 2019. *Agência IGBE Notícias*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27596-nordeste-e-unica-regiao-com-aumento-na-concentracao-de-renda-em-2019>

- Bataller Català, A. y Reyes Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 13-30.
- Cândido, A. (2004). O direito à literatura. En A. B. Baptista (Org.), *O direito à literatura e outros ensaios* (pp. 169-191). Ática.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Clímaco, A. O., Ortega, R. da S. y Milreu, I. (Orgs.). (2018). *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. EDUFCG.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola* (Trad. L. Sandroni). Global Editora.
- Consejo de Europa. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cosson, R. (2019). *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto.
- Cosson, R. (2021). *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. Contexto.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Routledge.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- Giroto, C. G. G. S. y Souza, R. J. (2010). Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. En R. J. Souza, C. G. G. S. Giroto y D. B. Arena (Eds.), *Ler e compreender: Estratégias de leitura*. Mercado das Letras.
- González Cobas, J. (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (88), 155-174. <https://doi.org/10.5209/clac.78301>
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.008>
- Jauss, H. R. (1999). *Estética de la recepción*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kleiman, A. (1997). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da linguagem*. Pontes.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Longman.
- Letelier, P. (2018). La incorporación de la literatura en las clases de ELE. En M. Bargalló Escrivà, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Coords.), *Léxico y cultura en LE/L2: Corpus y diccionarios* (pp. 361-369). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0034.pdf
- Lucena, S. R. C. de y Martorelli, A. B. (2022). Literatura nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira: A experiência do PNLD (2018) para o ensino

- médio. En A. C. F. Gualberto, J. E. Rodrigues Leite, R. P. Lima y J. Moreira Pinto (Orgs.), *Aprendências em EAD: A experiência discente na modalidade a distância pela UFPB* (pp. 251-282). Editora UFPB.
- Ma, L., Lilliati, I. y Saharuddin, N. (2023). Effectiveness of Literature Circles in Developing English Language Reading Ability: A Systematic Review. *English Language Teaching*, 16(7), 47-58. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n7p47>
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, (16), 101-130. <https://core.ac.uk/download/pdf/61902549.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. ICE Universitat de Barcelona; Horsori.
- Moreira da Silva, G. (2022). Leitura literária no ensino de língua espanhola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos do ensino médio. *Diacrítica*, 36(2), 277-299. <https://doi.org/10.21814/diacritica.4820>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (9). 1-19. 10.15645/Alabe2018.17.2.
- Munita, F. (2022). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Ediciones Octaedro.
- Perrotti, E. (1986). *O texto sedutor na literatura infantil*. Ícone.
- Reyes-Torres, A. (2019). Literatura. 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. 628-640). Routledge.
- Reyes Torres, A. y Portalés Raga, M. (2021). Desarrollo de la competencia literaria en ELE: un enfoque multimodal. En A. Peñas Ruiz (Coord.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp. 286-325). enClave-ELE; UDI-MA.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª ed.). Edinumen.
- Romera Castillo, J. (2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. UNED.
- Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. En M.A. Dalvi, N. L. de Resende, R. Jover-Faleiros (Org.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 17-33). Parábola.
- Todorov, T. (2017). *La literatura en peligro* (Trad. N. Sobregués). Galaxia Gutenberg.
- Vieira Junior, I. (2022). *Arado torcido*. Pepitas de calabaza.
- Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

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-

ginnarios 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-quiénes-están-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-echiquan-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.

Wen, X. y Taylor, J. (Eds.). (2021). *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*. Routledge.

Edgar René Pacheco Martínez
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México
epacheco@cepe.unam.mx
ORCID: [0000-0002-9169-3089](https://orcid.org/0000-0002-9169-3089)

Desde la segunda mitad del siglo pasado, especialistas en diversos campos del conocimiento humano emprendieron la tarea de preguntarse qué es el cerebro, cómo funciona y por qué tiene la capacidad de regular las funciones del cuerpo humano y albergar manifestaciones como el pensamiento, las emociones, los sentimientos e, incluso, el lenguaje, el cual estructura nuestro razonamiento y moldea las formas como construimos la realidad interna y externa.

Así pues, las ciencias cognitivas, que engloban toda una serie de disciplinas del conocimiento humano como la psicología, la filosofía, las neurociencias, las ingenierías de las inteligencias artificiales y la lingüística, entre otras, han enfocado sus esfuerzos en desentrañar los mecanismos internos que subyacen a los procesos como la percepción, la memoria, la atención y la toma de decisiones. Gracias a los resultados de sus investigaciones, hemos comenzado a entender cómo es que emergen fenómenos como la mente a partir de la actividad neuronal y cómo es que nuestras experiencias y capacidades cognitivas se encuentran profundamente enraizadas en el funcionamiento del cerebro.

Uno de los campos en los que el estudio del cerebro ha encontrado terreno muy fértil es el de la lingüística, disciplina en la que ha interesado profundamente el modo en que el cerebro humano procesa el lenguaje. Gracias a los estudios que se han realizado desde la lingüística con perspectiva cognitiva, ahora sabemos que el procesamiento del lenguaje no solo está confinado en el área de Broca y el área de Wernicke —que al parecer continúan siendo fundamentales—, sino también en otras áreas que interconectan regiones corticales y subcorticales, lo que nos ha ayudado a generar las hipótesis de que las estructuras del lenguaje están más o menos extensamente distribuidas por varias partes de nuestros cerebros.

De ahí la relevancia que tienen hoy día las ciencias cognitivas, entre ellas la lingüística cognitiva.

Es por ello que vale mucho la pena reseñar el *Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* —nueva adquisición, además, de la Biblioteca Simón Bolívar del CEPE—, editado por Xu Wen y John R. Taylor. La lingüística cognitiva, quizá la rama más reciente de las ciencias del lenguaje, se interesa en cómo las estructuras lingüísticas se encuentran relacionadas con el modo en que los seres humanos percibimos, categorizamos y conceptualizamos el mundo. A diferencia de enfoques más formales, como el de la gramática generativa, la lingüística cognitiva no considera el lenguaje de manera autónoma, sino a partir de la relación de los procesos mentales con la interacción del cuerpo con el entorno. Gracias a este cambio de perspectiva, el lenguaje se considera una manifestación de cómo los seres humanos interactuamos con el mundo y cómo lo comprendemos.

El *Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* compendia una serie de 43 capítulos que versan sobre la gran diversidad de intereses que convergen en la lingüística cognitiva. En la introducción del libro, Wen y Taylor ofrecen una visión general de este campo específico de la lingüística, comenzando por las investigaciones fundacionales de George Lakoff, Mark Johnson y Ronald Langacker, las cuales significaron una transición del énfasis de la estructura sintáctica, independiente de la cognición, al del significado y uso del lenguaje, enmarcado en los procesos cognitivos.

Enseguida, Wen y Taylor nos explican los diferentes desarrollos que ha tenido esta disciplina y sus principales compromisos: el compromiso de la generalización, es decir, el de lograr identificar los principios generales que gobiernan todos los aspectos del lenguaje humano; y el compromiso cognitivo, o sea, el de ajustar dichos principios con aquello que conocemos acerca de la mente y el cerebro a partir de otras ciencias cognitivas.

Los editores se enfocan también en las actuales orientaciones de investigación y explican, más adelante, que la estructura del libro consta de cuatro secciones: “1. Teorías básicas e hipótesis”; “2. Tópicos centrales en la lingüística cognitiva”; “3. Interacción entre la lingüística cognitiva y otros campos o disciplinas”; y “4. Nuevas direcciones de la lingüística cognitiva”.

Dado que el libro es extenso, se mencionarán algunos capítulos que podrían ser de interés para quienes se desempeñan como docentes de ELE y desean profundizar en este campo. Sin embargo, no está de más aclarar que varios capítulos contienen información muy valiosa que, sin duda, puede ayudarnos a abrir nuevas brechas y a emprender nuestras propias investigaciones desde perspectivas metodológicas innovadoras.

En cuanto a los capítulos, Cristiano Broccias, en el segundo de ellos, explora el campo de la gramática cognitiva y, en específico, analiza cómo las habilidades

cognitivas de la asociación y la categorización influyen en el continuo gramático-léxico y en la manera en que se estructura el lenguaje. Asimismo, hace una crítica de las explicaciones jerárquicas tradicionales de las estructuras lingüísticas, aportando como alternativa una visión más dinámica del uso del lenguaje.

Uno de los capítulos más estimulantes es el 8, de Xu Wen y Canzhong Jiang, que examina la teoría del *embodiment* o corporeización, la cual se interesa en cómo la cognición humana se encuentra influida por el cuerpo físico. El argumento principal de los autores es que el lenguaje refleja las experiencias corporales y, debido a esto, los procesos lingüísticos no se pueden separar de las capacidades cognitivas generales.

Por otra parte, Zoltán Kövecses, en el capítulo 11, se interesa por la teoría de la metáfora conceptual, desarrollada inicialmente en 1980 en *Metaphors We Live by* de G. Lakoff y M. Johnson. Kövecses se centra en cómo los seres humanos comprendemos conceptos abstractos por medio de metáforas enmarcadas en cuatro diferentes tipos de contextos: situacional, discursivo, corporal y cognitivo-conceptual, propuesta que supone una extensión de la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson.

Francesca Strik Lievers, Chu-Ren Huang y Jiajuan Xiong, en el capítulo 22, analizan cómo los hablantes combinan y mezclan diferentes dominios sensoriales en el lenguaje, lo que se enmarca en el ámbito de la lingüística de la sinestesia. Los autores explican, además, cómo dichas combinaciones reflejan la estructura conceptual de cada hablante y exploran cómo la sinestesia representa la puerta de entrada entre los sentidos y el lenguaje.

Chris Sinha, en el capítulo 23, titulado “Cultura en lenguaje y cognición”, revisa el vínculo íntimo entre cultura, lenguaje y cognición, a partir de lo cual destaca cómo las diferencias culturales impactan en la conceptualización y el uso del lenguaje. Sinha plantea el concepto de la relatividad lingüística, que implica el hecho de que en las lenguas se manifiestan las experiencias y valores culturales de sus hablantes, en lo que la investigación etnográfica tiene un papel central como metodología de trabajo.

Con respecto a algunos aciertos, este volumen aporta nuevas perspectivas para la comunidad dedicada a la docencia de segundas lenguas a partir de las cuales es posible, por una parte, entender tanto la adquisición de L1 y L2 desde el punto de vista de lo que hasta hoy sabemos que ocurre en los procesos cognitivos dentro del cerebro; y, por otra parte, conocer cómo la experiencia corporal tiene un papel central en la manera en que los seres humanos, desde la infancia hasta la edad adulta, conceptualizamos la edad, la experiencia de las emociones, el tiempo, el espacio, etcétera. Pensemos, por ejemplo, en cómo se expresa la edad en inglés —con el verbo *to be*— en contraste con el español —con el verbo *tener*—. La edad

en español es algo que se posee, no algo que se es. O como en maya, en el que los años se viven, lo que enfatiza el tiempo que ha durado la existencia.

Es destacable también que, a lo largo del libro, se demuestra la interdisciplinariedad de la lingüística cognitiva, en la que confluyen ciencias biológicas, ciencias médicas, ingeniería computacional, sociología, psicología, entre otras. Este traslape de la lingüística cognitiva con las ciencias teóricas y experimentales no puede más que ser beneficiosa, pues se está transitando hacia una lingüística más empírica, fundamentada en datos experimentales.

Sobre puntos negativos del volumen, se pueden señalar los siguientes: para empezar, algunos capítulos abundan en términos especializados, lo que complica un poco su lectura si se es un principiante en lo que concierne a las teorías y los autores clave de la lingüística cognitiva; en segundo lugar, el enfoque del volumen es predominantemente teórico, causa de que se presenten pocos casos de aplicaciones prácticas en, por ejemplo, la enseñanza de lenguas; y, por último, el inglés es el idioma que predomina en los análisis presentados, lo que nos deja esperando un segundo volumen en el que haya una mayor inclusión de lenguas, principalmente no europeas.

Para concluir, *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* es un libro de consulta obligada desde el momento en que la lingüística cognitiva se ha convertido, en las últimas décadas, en un campo de estudios sumamente relevante no solo para comprender el lenguaje, sino también para abrir brechas en el desarrollo de sistemas de procesamiento del lenguaje natural y en la educación, área donde estas investigaciones pueden ayudar a diseñar cursos más acordes con los procesos naturales de la cognición humana.