

CANCIONES Y REFRANES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA. INCORPORACIÓN EN CURSOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y COMO LENGUA EXTRANJERA EN CANADÁ¹

Cynthia Potvin
Universidad de Moncton (Canadá)
potvinc@umoncton.ca

María Fernanda Bonilla Ramos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
mfbonillar@hotmail.com

Recibido: 25/02/2022 - **Aprobado:** 08/06/2022 - **Publicado:** 16/09/2022

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n82a04

Resumen: En este artículo destacamos la relevancia lingüística y cultural de los refranes y canciones populares de México y Centroamérica para incluirlos en cursos de ELE institucionalizados, concretamente en Canadá, así como para conciliar el desarrollo de las competencias intercultural y lingüística. Analizamos 30 refranes y 10 canciones y los clasificamos según los niveles y léxico temático del Plan Curricular (PC). Los resultados indican la presencia de rasgos lingüísticos —por ejemplo, nahuatlismos— y culturales propios de México y Centroamérica que normalmente están ausentes de los cursos y manuales de ELE, cuya inclusión permitirá formar hablantes interculturales y ciudadanos globales.

Palabras clave: competencia intercultural; refranes; canciones populares; variedades del español; pueblos originarios.

SONGS AND PROVERBS OF MEXICO AND CENTRAL AMERICA. INCLUSION IN SPANISH COURSES AS A SECOND LANGUAGE AND FOREIGN LANGUAGE IN CANADA

Abstract: This article highlights the linguistic and cultural relevance of proverbs and popular songs from Mexico and Central America to include them in institutionalized SL2 courses, specifically in Canada, and to reconcile the intercultural and linguistic competences development. We analyzed 30 proverbs and 10 songs and classified them according to the levels and thematic lexicon of the *Plan Curricular* (PC). Results of the analysis indicate the presence of linguistic —for example, nahuatlisms— and cultural features specific to Mexico and Central America that are usually absent from SL2 courses and manuals, whose inclusion could help to train intercultural speakers and global citizens.

Keywords: intercultural competence; proverbs; popular songs; varieties of Spanish; native peoples.

1. Artículo producto de ponencia presentada en el 7.º Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera, organizado por la Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN, llevado a cabo a distancia los días 11 y 12 de agosto de 2021.

1. Introducción

Desde principios de los años dos mil, la competencia intercultural ha jugado un papel primordial en la enseñanza (Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2007) hasta llegar a considerarse una competencia clave para los estudiantes universitarios (Deardorff, 2009). En nuestro artículo, destacamos la relevancia de los refranes y canciones populares procedentes de México y Centroamérica en los cursos de español como segunda lengua y como lengua extranjera (ELE) en el contexto educativo institucionalizado de Canadá. Nuestra propuesta ofrece así una nueva mirada a lo que significa la interculturalidad en los cursos de ELE. Para ello, expondremos el contexto y los conceptos importantes de nuestro estudio. Posteriormente, compartiremos detalles sobre el análisis del componente cultural y lingüístico de 30 refranes y 10 canciones populares de México y Centroamérica, así como los resultados que obtuvimos. Al respecto, precisamos que la selección de dichos refranes y canciones populares se hizo de acuerdo con las temáticas léxicas características de los niveles del ELE del Plan Curricular (PC) (Instituto Cervantes, 2007). Asimismo, prestado mayor atención al legado cultural y lingüístico de los pueblos originarios de Hispanoamérica. Ejemplificaremos, después, cómo el uso de las tecnologías permite integrar los rasgos que definen la cultura y la lengua —por ejemplo, nahuatlismos— de estas variedades. Hacia el final, resaltaremos los puntos clave del estudio.

2. Contexto y conceptos claves para nuestro estudio

Para hacer frente a la preponderancia de la variedad peninsular en los manuales de ELE (Potvin, 2018; 2021), nos hemos interesado en integrar las particularidades del español de las variedades hispanoamericanas. Dichas variedades comparten un legado importante de los pueblos originarios a la lengua española y cultura hispanoamericana (Potvin & Angulo Martínez, 2020). Este interés por la actual situación de las comunidades originarias centroamericanas y mexicanas y sus lenguas encuentra su paralelo en el proceso de reconciliación con los pueblos autóctonos, que comenzó en el año 2012 en Canadá, donde las universidades juegan un papel importante (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012). Así, a pesar de que la adquisición de una lengua recae en el desarrollo y manejo de una multitud de competencias, en lo que se refiere a la adquisición del ELE en el contexto de enseñanza-aprendizaje característico de Canadá, es ahora imprescindible prestarle atención al aporte de los pueblos originarios de Hispanoamérica, con el fin de contribuir al proceso de reconciliación (Commission de la vérité et réconciliation du Canada, 2012).

La evolución de la enseñanza del ELE está estrechamente ligada con la evolución de la sociedad (Vez, 2015); al estar nuestra propuesta inscrita en el proceso de reconciliación, buscamos, además, desarrollar una de las competencias clave de la enseñanza universitaria: la interculturalidad (Deardorff, 2009). Desde principios de los años dos mil, las dos competencias, la intercultural y la lingüística, convergen para poder formar a un hablante intercultural, de ahí su inclusión en guías como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2001) y en el PC (Instituto Cervantes, 2007).

Por nuestra parte, el contexto de enseñanza en Canadá hace que los profesores universitarios estén involucrados de una manera u otra en el proceso de reconciliación con los pueblos autóctonos (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012) debido al papel que juegan las universidades frente a la población estudiantil en él. Sin embargo, ¿cómo podemos llegar a desarrollar la competencia intercultural en ELE si siempre ha prevalecido el componente lingüístico en ELE frente al componente cultural? (Jiménez-Ramírez, 2019; Sánchez Pérez, 2009).

Según nosotras, para desarrollar la competencia intercultural en ELE en el contexto de enseñanza superior canadiense, es necesario integrar más las variedades hispanoamericanas y, al hacerlo, incluir el legado cultural y lingüístico de los pueblos originarios que caracteriza a la lengua y la cultura hispanoamericana. Por consiguiente, es relevante tratar la interculturalidad tanto dentro del mundo hispano, al promover las variedades hispanoamericanas, como dentro de las Américas, al tratar la cuestión del legado de las comunidades. Así, también podemos establecer paralelos entre el Norte y el Sur, en este caso: Canadá, por una parte, y México y Centroamérica, por la otra.

En este orden de ideas, México es el país con el mayor número de hispanohablantes en el mundo, con un estimado de más de 128 millones (Instituto Cervantes, 2021). Además, en su territorio nacional, 16 millones de personas se consideran indígenas, quienes hablan al menos 68 lenguas indígenas, las cuales a su vez cuentan con 364 variedades dialectales (CEPAL, 2014). En lo que se refiere a los países centroamericanos, Guatemala comprende 24 pueblos originarios, Nicaragua tiene 7, Costa Rica cuenta 8 y Panamá, 7 (IWGIA, 2021). En total, hay más de 24 millones de personas que forman parte de los pueblos originarios de México y Centroamérica, en una población total de más de 168 millones de personas en esta región.

Resumimos en la Tabla 1 los datos sobre la población y los pueblos originarios de México y Centroamérica.

Países	Población (Instituto Cervantes, 2021)	Pueblos originarios		
		Cantidad (IWGIA, 2021)	Población (CEPAL, 2014)	
México	128 972 439	68	16 933 283	15.1 %
Guatemala	17 109 746	24	5 881 009	41 %
Honduras	9 450 711	---	536 541	7 %
El Salvador	6 518 499	---	14 408	0.2 %
Nicaragua	6 702 385	7	518 104	8.9 %
Costa Rica	5 163 038	8	104 143	2.4 %
Panamá	4 381 579	7	417 559	12.3 %
TOTAL	168 298 397	114	24 405 047	---

Tabla 1. Datos sobre la población y los pueblos originarios de México y Centroamérica

Entonces, resulta importante hablar sobre la situación actual de las lenguas indígenas de Hispanoamérica para que la cultura de los pueblos no permanezca solo como legado, sino que se encuentre vigente en todo el continente. Debemos recordar que, a nivel internacional, entramos en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032 (UNESCO, 2021), cuyo objetivo es el de «garantizar el derecho de los pueblos indígenas a

preservar, revitalizar y promover sus lenguas» (párr. 3). Durante este decenio, se tomarán «las medidas necesarias para el uso, la preservación, la revitalización y la promoción de las lenguas indígenas en todo el mundo» (párr. 3). Anteriormente, algunos países hispanoamericanos ya habían adoptado ciertas medidas con respecto a los pueblos originarios, sus lenguas y culturas. Este es el caso de México, por ejemplo, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que reformó la Constitución en 2001 y se publicó en 2003 en el Diario Oficial de la Federación (Gobierno de México, 2003) sienta precedentes al establecer que tanto las lenguas indígenas como el español son lenguas nacionales debido a su origen histórico y tienen la misma validez; asimismo, se brinda autonomía a las comunidades para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que configuran su identidad y cultura (Jurado Salinas, 2017).

2.1. Referentes teóricos y metodología

En ELE, la relación lengua y cultura no es una novedad (Sánchez Pérez, 2009). Sin embargo, durante décadas, se ha prestado mayor atención a la lengua en los cursos de ELE (Jiménez Ramírez, 2019; Sánchez Pérez, 2009). En lo que se refiere a los manuales de ELE, algunos análisis de los libros publicados durante los últimos cuarenta años muestran que en ellos siempre ha prevalecido la cultura con C mayúscula (Potvin, 2018; 2021). Por cultura con C mayúscula, Miquel y Sans (2004) entienden la de tipo enciclopédica, es decir, aquella que contribuye al desarrollo de los conocimientos generales de una persona. Las autoras oponen este concepto contra el de la cultura a secas, es decir, la que es propia de una comunidad lingüística dada, que les permite a los interlocutores interactuar adecuadamente entre sí, respetando los códigos de esta comunidad para no generar malentendidos. Gracias al concepto de cultura a secas (Miquel & Sans, 2004), donde los sucesos de la vida cotidiana les permiten a los locutores comunicarse adecuadamente, argumentaremos que la enseñanza del ELE tiene que obtenerse de muestras de lengua auténtica (Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2007). Por consiguiente, privilegiar la definición de Miquel y Sans (2004) y recurrir a muestras de lengua auténtica (Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2007) son dos elementos claves a la hora de desarrollar la competencia intercultural en ELE. Para este propósito, los refranes y canciones populares mexicanas y centroamericanas son un buen ejemplo de muestras de lengua auténtica.

En la era de la globalización, el desarrollo de la competencia intercultural no solo permite responder a las pautas del MCER (Consejo de Europa, 2001) y del PC (Instituto Cervantes, 2007), sino que es relevante en el proceso de reconciliación con los pueblos originarios de Canadá y México, entre otros, para llevar a los aprendientes de ELE a respetar y tolerar otras culturas. Como especifica García Benito (2008), el objetivo del multiculturalismo en las clases de ELE va más allá del conocimiento de la otra cultura. En realidad, se aspira a que los aprendientes establezcan relaciones entre su propia cultura y la de la lengua meta mediante un punto de vista crítico, dejando de lado los estereotipos, por ejemplo. De esta manera, se promueve el respeto y la tolerancia frente a las demás culturas. Esta conceptualización es aún más importante en el contexto de las Américas, donde no solo el español

con el que interactúan los aprendientes de ELE proviene mayoritariamente de las variantes hispanoamericanas, sino que estas difieren de la variante peninsular por la gran cantidad de rasgos típicos procedentes de los contactos con las lenguas y culturas indígenas. Asimismo, no se puede negar que las características propias de la cultura de la lengua meta que se enseña y se estudia en un lugar dado son con las que los aprendientes estarán en contacto. A este respecto, Paraquett (2005) ya indicaba que la lengua y la cultura de los manuales de ELE usados en Brasil no reflejaba ni la lengua meta ni la cultura a la que los brasileños se enfrentaban, ya que los manuales de ELE en los años 90 producidos por los centros académicos de España, por ejemplo, Madrid, Barcelona, etc., no integraban el «vastísimo panorama cultural hispánico» (Paraquett, 2005, p. 302). Esta tendencia ha perdurado hasta finales de la última década (Potvin, 2021).

Para llevar a cabo nuestro estudio, elaboramos y analizamos un corpus de 30 refranes y 10 canciones populares. Puesto que Hispanoamérica comprende una decena de variedades (Lipski, 2012), tratamos solamente del legado lingüístico y cultural que se encuentra en refranes y canciones populares de México y Centroamérica. Para el análisis del componente lingüístico, nos interesa el léxico, precisamente la presencia de nahuatlismos, así como la gramática, para clasificar los refranes y canciones populares del corpus de acuerdo con los niveles de referencia del PC (Instituto Cervantes, 2007), más particularmente según las nociones específicas. A este respecto, el PC (Instituto Cervantes, 2007) comprende 20 categorías, algunas de las cuales son el individuo, las relaciones personales, la alimentación, la educación, el trabajo, etc. Con base en la repartición por nivel del contenido gramatical y léxico del PC (2007), clasificamos 30 refranes y 10 canciones populares que contribuyen a desarrollar la competencia cultural y lingüística de los aprendientes del ELE en el contexto de enseñanza-aprendizaje institucionalizado de Canadá. Después del análisis, elaboramos secuencias pedagógicas subdivididas en 5 pasos: la introducción, la comprensión, el conocimiento, la producción y la competencia intercultural.

3. Refranes y canciones populares de México y Centroamérica en ELE

Por un lado, para nuestro análisis, procedimos, en primer lugar, a revisar textos que recopilaran refranes de países de Centroamérica y México: *El refranero guatemalteco* (Rodas Estrada, 1993) para Guatemala; *Los refranes de mi abuela Ana María* (Cunningham Singh, 2018) para Panamá; *El refranero de Montenegro* (Montenegro, 2004) y *El lenguaje oral como patrimonio paremiológico en niños, jóvenes y adultos. Un breve diagnóstico en la población de Tegucigalpa, Honduras, 2018* (Fúnez Godoy & Ordóñez Hernández, 2019) para Honduras; *Refranero mexicano* (Pérez Martínez, 2004) para México; y *Sentencias, dichos y refranes de la Costa Rica de ayer* (Soto Méndez, 2008) para Costa Rica. Una de las principales limitaciones de nuestro estudio fue no haber tenido acceso a refraneros de El Salvador y Nicaragua. No obstante, obtuvimos un corpus lo suficientemente significativo al incluir a la mayor parte de países centroamericanos y considerar sus particularidades.

Después, para la creación de un corpus de 30 refranes distintos, dimos prioridad a nivel léxico a aquellos que contuvieran nahuatlismos y, a nivel semántico, aquellos cuya temática girara en torno a la alimentación.

Asimismo, consideramos dos criterios importantes para su posterior sistematización: el lingüístico y el cultural. Para el primer criterio, tomamos en cuenta los contenidos léxicos y gramaticales del PC (Instituto Cervantes, 2007) que deben conocer los aprendientes de ELE/L2 de acuerdo con su nivel, de A1 a B2; mientras que, para el segundo, contemplamos el desarrollo de la competencia intercultural y los saberes socioculturales deseables en los estudiantes, también con base en el PC (Instituto Cervantes, 2007). Presentaremos los datos más relevantes obtenidos en nuestra investigación en el próximo subapartado.

Por otro lado, para el estudio en torno a las canciones populares obtuvimos un corpus de 10 canciones correspondientes a los siguientes países: 4 canciones mexicanas, 1 guatemalteca, 1 salvadoreña, 1 hondureña, 1 costarricense, 1 panameña y 1 nicaragüense. Para estos recursos, tomamos en consideración también los criterios lingüístico y cultural. En primer lugar, consideramos que las canciones seleccionadas contuvieran las estructuras gramaticales que los aprendientes deben conocer y dominar en cada uno de los niveles del PC (Instituto Cervantes, 2007). De la misma forma, tomamos en cuenta que el vocabulario fuera acorde a lo que se espera del estudiante, esto con base en las nociones específicas también del PC (Instituto Cervantes, 2007). En segundo lugar, algunos de los criterios culturales para la selección de canciones fue que estas sean conocidas en su país de origen y que pertenezcan a géneros musicales populares, como la cumbia, la música norteña, el bolero, entre otros; asimismo, que contengan informaciones sobre la sociedad y cultura acerca de los hispanohablantes o que a partir de ellas se puedan realizar inferencias sobre sus costumbres, modos de vida, gastronomía, etc. En este caso, la presencia de nahuatlismos no fue el criterio principal para la elaboración del corpus.

3.1. Refranes

Los refranes son enunciados fraseológicos completos del tipo de las paremias. Estos se caracterizan por tener autonomía textual y son clasificados como minitextos, debido a que poseen independencia de todo tipo — anafórica, deíctica y catafórica— del contexto lingüístico y extralingüístico, es decir, su mensaje o información están completos en sí mismos (Zuluaga Gómez, 2004). A través de estos, los hablantes expresan ideas y enseñanzas incluso de carácter moral que permanecen en los otros gracias a su composición rítmica, su uso popular y su transmisión generacional, a pesar de contener muchas veces arcaísmos por su origen colonial e incluso prehispánico (Potvin & Angulo Martínez, 2020). Además, son expresiones utilizadas en todos los contextos, los cuales pueden ser charlas cotidianas, títulos de noticias, reportajes televisivos, diálogos en películas, obras literarias, entre otros. Los refranes proporcionan una forma distinta de adquirir saberes pragmáticos y socioculturales mediante una muestra auténtica del español; por lo tanto, su incorporación a los cursos de ELE permite que los estudiantes tengan un aprendizaje más íntegro de la lengua meta, ya que se trata de materiales auténticos lingüística y culturalmente hablando.

Por otra parte, Cubero Vásquez y Villanueva Monge (2014) señalan que los países centroamericanos y México comparten múltiples aspectos culturales, debido, entre otros factores, a su origen colonial común. A partir de la

colonización, los habitantes de estas regiones adoptaron la lengua española y las distintas nociones socioculturales que la acompañaban. El uso de refranes o dichos populares en estas geografías permite observar con claridad la diversidad lingüística de estas variedades de español y, al ser parte de la identidad cultural de los hablantes, los aprendientes de ELE pueden adquirir los conocimientos socioculturales deseables, situación que sería difícil de completar únicamente con el uso de los manuales.

El náhuatl es una de las lenguas indígenas más extendidas en América. Hoy en día se habla en México, El Salvador y Nicaragua (Eberhard, Simons, & Fennig, 2021; Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, 2010). No obstante, durante la época prehispánica era la lengua franca del Imperio mexica, por lo que se extendió por gran parte de Centroamérica; tanta fue su relevancia que permaneció incluso en el español que hablamos hoy en día. Por eso: «La influencia del náhuatl se manifiesta tanto en el legado léxico que ha dejado a la lengua española, como en la mentalidad y cultura mexicanas mediante los refranes y festividades de folclore mexicanos» (Potvin & Angulo Martínez, 2020, p. 129). Esta afirmación es aplicable a los demás países considerados dentro de nuestra propuesta, ya que la influencia de las lenguas originarias y sus pueblos es un fenómeno característico de todo el continente americano.

En el presente trabajo elegimos refranes de Centroamérica y México que contienen nahuatlismos, debido a la importancia que posee la lengua náhuatl en el español, tanto en el de las variedades mexicana y centroamericanas como en el español estándar. Además, resulta de vital importancia incorporar saberes de las comunidades originarias a los planes de estudio y clases de ELE para formar a verdaderos estudiantes con pensamiento crítico e intercultural. De igual modo, es imperativo incluir estos contenidos en los cursos al encontrarnos inmersos en un contexto donde se busca no solo la reconciliación con los pueblos autóctonos, sino su pleno reconocimiento como sujetos de derecho en la educación y otros ámbitos.

3.2. Canciones populares

La música es uno de los recursos didácticos que ofrece numerosas ventajas en la enseñanza de las lenguas, específicamente en la enseñanza de ELE. Entre ellas, destacan los componentes de los que hacen mención Camacho Guardado y García Marchena (2017) que exponemos a continuación. En primer lugar, la música posee un componente afectivo, debido a que el uso de canciones favorece un buen ambiente de trabajo en el aula, relaja a los aprendientes y les brinda seguridad (Camacho Guardado & García Marchena, 2017). Asimismo, el componente lúdico permite que tanto los estudiantes como el docente jueguen, aprendan y disfruten de las canciones, favoreciendo así el aprendizaje (Camacho Guardado & García Marchena, 2017). Después, el componente lingüístico posibilita poner en práctica y mejorar la pronunciación, la entonación y enriquecer el vocabulario (Camacho Guardado & García Marchena, 2017). Además, el componente sociocultural se refleja por medio de temáticas relacionadas con el arte, literatura, historia, entre otros (Camacho Guardado & García Marchena, 2017).

En este orden de ideas y de acuerdo con lo establecido por estos autores, la música también posee otras ventajas en el aprendizaje de ELE, como la universalidad, la ambigüedad y la memorización, ya que los aprendientes pueden así encontrar referentes comunes a su propia cultura en canciones de la lengua meta, interactuar con las letras de las canciones y adquirir determinado léxico o estructuras gramaticales por medio de la repetición que permite la música. Por lo tanto, destacamos la importancia que tendría incorporar estos recursos al aula de ELE, sobre todo si estamos desarrollando la competencia intercultural. Por esta razón, la selección de canciones para el presente estudio se basó en música popular, pues la identidad de las personas y sus comunidades está fuertemente ligada a esta.

4. Integración de los refranes y canciones populares en los cursos y manuales de ELE

Realizamos una clasificación de acuerdo con los niveles de referencia del PC, de A1 a B2, con los refranes y canciones populares de nuestro corpus. En lo que respecta a los refranes, hubo dos principales limitaciones en nuestro estudio: no encontramos refraneros de El Salvador ni Nicaragua y dentro de los refranes de Panamá no hallamos ninguno que tuviera nahuatlismos. No obstante, concluimos que la mayoría de los refranes que conforman nuestro corpus corresponden a la temática de «alimentación», incluida en las nociones específicas del PC (Instituto Cervantes, 2007). Por tanto, los refranes panameños del corpus se insertan dentro de este tema, resolviendo así dicho inconveniente.

A continuación, presentamos, por una parte, las clasificaciones de los refranes y, por otra parte, la de las canciones populares.

4.1. Clasificación de los refranes

Una de las principales razones para recurrir a los refranes en la clase de ELE es el uso que de ellos hacen los hablantes, tanto en el discurso oral como en obras literarias y textos periodísticos (Riotana, 2008). Además, permiten a los aprendientes observar las realidades lingüísticas y extralingüísticas del español, posibilitando el desarrollo y la mejora de su competencia intercultural (Potvin & Angulo Martínez, 2020).

Más adelante, en las Tablas 2, 3, 4 y 5 se observan las clasificaciones de los refranes analizados, los cuales comprenden nahuatlismos. Así, para el nivel A1, observamos los siguientes nahuatlismos: *mecuante* («hijo» del maguey), *tequesquite* (salitre), *huacal* (tipo de cesta), *atole* (bebida caliente), *acocote* (calabaza agujereada que sirve como instrumento de extracción del aguamiel del maguey), *tlachiquero* (persona que usa el acocote), *caite* (sandalia de cuero típica de México), *ayote* (tipo de calabaza) y *pepenar* (recoger).

Refrán	País	Noción específica	Subtema
«Hijo de maguey, mecuate».	México	Relaciones personales	Relaciones familiares
«A falta de pan, buenas son tortillas».	México	Alimentación	Alimentos
«A falta de sal, tequesquite».	México	Alimentación	Alimentos
«Fruta, o bien vendida o podrida en el huacal».	México	Alimentación	Alimentos
«No se puede chiflar y beber atole».	México	Alimentación	Bebida
«A acocote nuevo, tlachiquero viejo».	México	Alimentación	Alimentos
«Toda hermosura es un caite».	Costa Rica	Compras, tiendas y establecimientos	Ropa, calzado y complementos
«Partir el ayote por la mitad».	Costa Rica	Alimentación	Alimentos
«El muerto al hoyo y el vivo al bollo».	Panamá	Alimentación	Alimentos
«Unos en la pena y otros en la pepena».	Guatemala	Individuo: dimensión perceptiva y anímica	Sentimientos y estados de ánimo

Tabla 2. Selección de refranes dirigidos a aprendientes canadienses de ELE en el nivel A1

Para el nivel A2, si bien la complejidad de las oraciones no fue mayor, la consideración que tomamos en cuenta para seleccionar estos refranes fue que el vocabulario se dirigiera de manera más específica a la gastronomía de los países centroamericanos y México. De este modo, los nahuatlismos presentados son: *jacal* (choza), *petate* (tejido de palma usado para dormir), *pulquería* (tienda donde se vende pulque: bebida alcohólica hecha de maguey), *chocolate* (bebida), *tamal* (platillo de masa de maíz con guisados), *zopilote* (ave rapaz norteamericana), *pozol* (platillo de maíz con cerdo), *milpero* (persona que cultiva maíz) y *elote* (mazorca).

Refrán	País	Noción específica	Subtema
«A jacal viejo no le faltan goteras».	México	Vivienda	Características de la vivienda
«Para que se acaben las chinches, hay que quemar el petate».	México	Vivienda	Características de la vivienda
«A quien te hable en la pulquería, saludos a la familia».	México	Relaciones personales	Relaciones familiares

«Las cosas claras y el chocolate espeso».	Guatemala	Alimentación	Alimentos
«El que nace para tamal del cielo le caen las hojas».	Honduras	Alimentación	Alimentos
«Cómo no, Chon, querés petate y querés colchón».	Honduras	Vivienda	Características de la vivienda
«Trato hecho, zopilote güecho».	Costa Rica	Geografía y naturaleza	Fauna
«Al mejor mono se le cae el zapote».	Costa Rica	Alimentación/ Geografía y naturaleza	Alimentos/ Fauna
«No tener cabeza ni para un pozol».	Costa Rica	Alimentación	Platos
«Con una mano le doy pan y con el otro palo».	Panamá	Alimentación	Alimentos
«Amor con hambre no dura».	Panamá	Alimentación	Dieta y nutrición
«Qué sabe la chancha de freno, el burro de chocolate y la gallina de mascar».	Honduras	Geografía y naturaleza/ Alimentación	Fauna/ Alimentos
«Nadie prueba los elotes antes que el milpero».	México	Alimentación	Dieta y nutrición

Tabla 3. Selección de refranes dirigidos a aprendientes canadienses de ELE en el nivel A2

Para el nivel B1, los refranes incluyen los siguientes nahuatlismos: *olote* (centro de la mazorca), *chocolate* y *cacao*.

Refrán	País	Noción específica	Subtema
«El que nace para olote, aunque le haga buen invierno».	Honduras	Alimentación	Alimentos
«Estrenar es bonito, aunque sean huaraches».	México	Compras, tiendas y establecimientos	Ropa, calzado y complementos

«No se puede hacer chocolate sin cacao».	Costa Rica	Alimentación	Alimentos
«Tener más valor que el que se comió el primer zapote prieto».	México	Alimentación	Alimentos

Tabla 4. Selección de refranes dirigidos a aprendientes canadienses de ELE en el nivel B1

Para el nivel B2, los nahuatlismos de los refranes son: *pepenar* (recoger), *zacate* (pasto) y *hule* (caucho), así como voces antillanas, tales como *maguey* (planta que produce el líquido para hacer el pulque), y *tarascas como huarache* (tipo de sandalia).

Refrán	País	Noción específica	Subtema
«El que siembra en tierra ajena, ni la semilla pepena».	Guatemala	Geografía y naturaleza	Espacios urbanos o rústicos
«No hay que pensar que porque los sapos brincan son de hule».	Honduras	Geografía y naturaleza	Fauna
«Maíz que no le ve la cara a mayo, ni zacate p'al caballo».	México	Geografía y naturaleza	Flora y fauna

Tabla 5. Selección de refranes dirigidos a aprendientes canadienses de ELE en el nivel B2

Gracias las clasificaciones podemos no solo apreciar la influencia de las lenguas indígenas en el español de México y Centroamérica, sino también enseñar particularidades propias de las variedades hispanoamericanas en los cursos de ELE.

4.2. Clasificación de las canciones populares

En lo que se refiere a la música en la clase de ELE, se trata de un recurso con gran potencial de explotación en el aula, ya que posee contenido cultural, léxico y gramatical, entre otros. Por eso, clasificamos cada canción en uno solo de los apartados, bien fuese dentro del enfoque léxico o del gramatical, como muestra la Tabla 6 a continuación, aunque consideramos posible explotarlas en ambos planos. A partir de ello, incluimos contenidos gramaticales como el tiempo presente, los adjetivos, el voseo, los sufijos apreciativos y vocabulario en torno a

algunas de las nociones específicas del PC (Instituto Cervantes, 2007), como alimentación, gobierno y política, sentimientos, geografía y naturaleza.

Brevemente, en lo que se refiere a las nociones gramaticales, los aprendientes de ELE del nivel A1 se encuentran con las formas de presente de los verbos regulares (por ejemplo, *mirar, buscar*) en la canción «La Chona» de Los Tucanes de Tijuana, al igual que de los verbos irregulares (por ejemplo, *ser, estar, querer, despertar*) en la canción «Eres» de Café Tacvba. Por su parte, los aprendientes del nivel A2 pueden revisar o ampliar su léxico con los adjetivos de las canciones «La llorona» de Chavela Vargas (por ejemplo, *negro, cariñoso, verde, picante, sabroso, hermoso*) y «Viene de Panamá» de Afrodisíaco (por ejemplo, *atrevido, negro, prieto, altanero, vivo, morenito*). En cuanto a los aprendientes del nivel B2, estos están expuestos a oraciones subordinadas condicionales irreales en las que se usan el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (por ejemplo, *hubieras dicho, hubieras respondido, hubieras amado*)—en la canción «Ahora te puedes marchar» de Luis Miguel—, así como a adjetivos y sustantivos con sufijos apreciativos (por ejemplo, *Nicaragüita, dulcita, mielita*) y al voseo (por ejemplo, *sos*)—en la canción «Nicaragua, Nicaragüita» de Carlos Mejía Godoy—.

En cuanto al léxico, los aprendientes del nivel A2 practican el vocabulario sobre gobierno, política y sociedad (por ejemplo, *bandera, país, idioma, cultura*), así como sobre actividades artísticas como la música y danza (por ejemplo, *orquesta, fiesta, marimba, DJ, bailar, menear*) en la canción «La cumbia guatemayense» de Tiempo Azul. Para practicar el vocabulario sobre geografía y naturaleza (por ejemplo, *cielo, tierra, montadura, flor, Costa Rica, Suiza, Centroamérica*) recomendamos la canción «Tan linda mi Costa Rica» de La Pájara Pinta. La canción salvadoreña «Arquitecto de tu amor» de Espíritu Libre les permite a los aprendientes del nivel B1 practicar el vocabulario sobre sentimientos y estados de ánimo (por ejemplo, *amar, dar una oportunidad, corazón, sentimientos, ilusión, besar los labios*), mientras que la canción hondureña «El encarguito» de Guillermo Anderson familiariza a los aprendientes del nivel B2 con el vocabulario sobre alimentación (por ejemplo, *platos como nacatamales, chicharrón con yuca, olla de curiles, tajaditas, montucas, cuajada, sopa de jute, empanadas de loroco, pan de yema, totopostes, semitas, arroz con leche, quesadillas*).

Resumimos en la Tabla 6 la clasificación de las 10 canciones populares de México y Centroamérica que forman parte de nuestro análisis.

Nivel	Enfoque gramatical	Enfoque léxico
A1	«La Chona» de Los Tucanes de Tijuana (México) «Eres» de Café Tacvba (México)	

A2	«La llorona» de Chavela Vargas (México) «Viene de Panamá» de Afrosisiaco (Panamá)	«La cumbia guatemayense» de Tiempo Azul (Guatemala) «Tan linda mi Costa Rica» de La Pájara Pinta (Costa Rica)
B1		«Arquitecto de tu amor» de Espíritu Libre (El Salvador)
B2	«Ahora te puedes marchar» de Luis Miguel (México) «Nicaragua, Nicaragüita» de Carlos Mejía Godoy (Nicaragua)	«El encarguito» de Guillermo Anderson (Honduras)

Tabla 6. *Canciones populares clasificadas según los niveles del PC (Instituto Cervantes, 2007) y por contenido léxico o gramatical*

Las canciones aquí presentadas ofrecen un abanico de posibilidades, puesto que contribuyen no solo al desarrollo de la competencia lingüística como acabamos de exponer, sino también al desarrollo de la competencia (inter)cultural. Tal y como lo afirma Potvin (2021), la diversidad lingüística y la diversidad cultural van a la par para formar a un hablante global en los cursos de ELE.

4.3. Ideas para una secuencia didáctica y aplicación a un refrán

Hemos mencionado que la secuencia didáctica que diseñamos consta de cinco fases. En primer lugar, la introducción consta de la explicación del refrán que el docente presente al alumnado, es decir, su uso, significado e incluso su origen. En segundo lugar, para la fase de comprensión sugerimos la creación de un diccionario colaborativo a través de una *wiki*. Retomamos esta idea de López Fernández (2014), quien utiliza dicha estrategia para trabajar el vocabulario en un curso de ELE específico para estudiantes de Negocios, así como de De los Santos Brito (2017), cuya propuesta didáctica consta de la creación de un glosario especializado sobre cocina popular mexicana, muy afín a nuestro estudio del que, como hemos mencionado, resultó un corpus principalmente sobre temática alimentaria de las nociones específicas (Instituto Cervantes, 2007). En tercer lugar, se llega a la fase del conocimiento a través de las actividades mencionadas y, según sea el caso de cada refrán, este será léxico o gramatical. En cuarto lugar, proponemos que la producción se lleve a cabo con actividades diversas, como pueden ser la creación de diálogos o la creación de situaciones dadas en las que los estudiantes elijan el refrán que mejor se adapte a una determinada situación o conversación. Finalmente, para centrarnos en la competencia intercultural, que es la parte medular de nuestro trabajo, sugerimos realizar actividades de reflexión sobre la propia cultura de los aprendientes de ELE. Por ejemplo, deben pensar en equivalentes de refranes en sus propias

lenguas o en palabras que vengan de las lenguas originarias de sus regiones que utilicen cotidianamente.

Algunos ejemplos de los recursos que sugerimos utilizar a los docentes, sobre todo en la fase de introducción para presentar los distintos refranes, de manera visual y con formato de brevariario cultural son videos como los de Agronoticias sie7e (2018a; 2018b; 2020), puesto que contienen una pequeña explicación de lo que significa el refrán, mencionan su importancia a nivel lingüístico y cultural, tienen una duración breve con ilustraciones y existe la posibilidad de generar subtítulos automáticos para los estudiantes de nivel básico.

5. Conclusión

Con el fin de alcanzar el principal objetivo de nuestro trabajo, a saber, el de destacar la relevancia lingüística y cultural de los refranes y canciones populares procedentes de México y Centroamérica para su inclusión en los cursos de ELE en el contexto institucionalizado canadiense de enseñanza del ELE, analizamos 30 refranes y 10 canciones populares. Sobresalió de este análisis la presencia de nahuatlismos, entre otros. Tras el análisis, procedimos a la clasificación de los refranes y canciones basándonos en los elementos lingüísticos que componen los niveles A1, A2, B1 y B2 del PC (Instituto Cervantes, 2007), por ser el documento de referencia para la enseñanza de la lengua española. Mientras que clasificamos los refranes de acuerdo con las nociones específicas del PC (Instituto Cervantes, 2007) y los subtemas que les pertenecen, clasificamos las canciones populares según el enfoque léxico y el enfoque gramatical que las definen. Terminamos ejemplificando cómo se pueden integrar los rasgos que definen la cultura y la lengua de las variedades bajo estudio mediante el uso de las tecnologías.

La propuesta desarrollada en el presente artículo ha estado pensada inicialmente para los cursos de ELE en las universidades de Canadá. Sin embargo, debemos recordar que es aplicable a cualquier centro de enseñanza del ELE. La razón básica de la elección de tal público meta es que desde el año 2012 el país está en el proceso de reconciliación con los pueblos originarios de Canadá y las universidades juegan un papel importante en este sentido (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012). Frente a ello, el aspecto más relevante de nuestro estudio es la contribución del ELE a dicho proceso: vía la integración de las variedades hispanoamericanas en los cursos y manuales de ELE, también se integra el legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios a la lengua española y a la cultura hispanoamericana. Por consiguiente, nuestra propuesta permite no solo desarrollar las competencias intercultural y lingüística de los aprendientes de ELE, sino también destacar el legado de los pueblos originarios a la lengua española y la cultura hispanoamericana para alcanzar tal fin. Así, ofrecemos una nueva mirada para el desarrollo de las competencias intercultural y lingüística en ELE a través de nuestro estudio.

Por su versatilidad, el presente estudio se puede aplicar para resaltar el legado cultural y lingüístico de los demás países hispanoamericanos, así como el de las comunidades originarias que los componen. La extensa aplicabilidad de nuestro estudio hace que recomendemos investigar también otro tipo de legado cultural y lingüístico de los pueblos originarios a los países hispanoamericanos. Pensemos, por ejemplo, en la posible contribución de la narrativa —como los cuentos, mitos y leyendas—, de las recetas típicas hispanoamericanas o de las costumbres

que definen a Hispanoamérica, por nombrar solo algunos.

Las futuras investigaciones podrían prestar una mayor atención al impacto de la integración de las variedades hispanoamericanas, así como al legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios en el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes de ELE. Para ello, sugerimos hacer una encuesta antes del comienzo del curso y otra después del curso a modo de diagnósticos.

Referencias bibliográficas

1. Agronoticias sie7e. (30 de julio, 2018a). *A falta de pan tortillas* [Archivo de Video]. YouTube. https://youtu.be/9__On2fNclc
2. Agronoticias sie7e. (31 de julio, 2018b). *El que nace pa tamal del cielo le caen las hojas* [Archivo de Video]. YouTube. https://youtu.be/To_i6tmdyic
3. Agronoticias sie7e. (8 de enero, 2020). *Hijo de maguey mecate* [Archivo de Video]. YouTube. <https://youtu.be/y01bdskoQ24>
4. Camacho Guardado, L. & García Marchena, O. (2017). La música hispánica en la clase de ELE. En P. J. Molina Muñoz (Ed.), *Actas de las IX Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre* (pp. 49-70). Universidad de Chipre.
5. Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf
6. 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://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_lAction_French.pdf
7. 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>
8. Cubero Vásquez, K. & Villanueva Monge, L. (2014). Dichos populares: al rescate de la cultura centroamericana. *Repertorio americano*, 1(24), 69-83. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/7922>
9. Cunningham Singh, J. E. (2018). Los refranes de mi abuela Ana María. *Revista Científica Orbis Cognita*, 1(2), 86-101.
10. Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications, Inc.
11. De los Santos Brito, M. C. E. (2017). Glosario especializado: Cocina popular mexicana. Léxico disponible. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia & M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 285-295). Universidad de La Rioja.
12. Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (25 de noviembre, 2021). *Browse the Countries of the World*. Ethnologue: Languages of the World. https://www.ethnologue.com/browse/countries#quicktabsbrowse_the_countries_of_the_worl=2
13. Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2010). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. <https://atlaspueblosindigenas.wordpress.com/>
14. Fúnez Godoy, E. Y. & Ordóñez Hernández, M. S. (2019). *El lenguaje oral como patrimonio paremiológico en niños, jóvenes y adultos. Un breve diagnóstico en la población de Tegucigalpa, Honduras, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua].

15. García Benito, A. B. (2008). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo & M. I. Fernández Barjola (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 493-505). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
16. Gobierno de México. (2003). La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo108985.pdf>
17. Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
18. Instituto Cervantes. (2021). *El español: Una lengua viva. Informe 2021*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf
19. IWGIA. (2021). *El Mundo Indígena 2021*. https://iwgia.org/doclink/iwgia-libro-el-mundo-indigena-2021_esp/
20. Jiménez-Ramírez, J. (2019). Cultura e interculturalidad. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 243-257). Routledge.
21. Jurado Salinas, M. (2017). La variedad mexicana del español ante los desafíos de la globalización. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia & M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 49-59). Universidad de La Rioja.
22. Lipski, J. M. (2012). Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview. En J. I. Hualde, A. Olarrea, & E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 1-26). Blackwell Publishing Ltd.
23. López Fernández, N. (2014). Una tarea colaborativa: crea tu propio diccionario de español: evolución y resultados del proyecto. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza de español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 385-396). Universidad de Jaén.
24. Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 0. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
25. Montenegro, J. (2004). *El refranero de Montenegro*. Jorge Montenegro.
26. Paraquett, M. (2005). Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Actas del IV Congreso Internacional de ABRALIN*, 301-307.
27. Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Universitat Rovira i Virgili.
28. Potvin, C. & Angulo Martínez, P. (2020). Diversidad cultural y lingüística: ¿Cómo formar a hablantes interculturales con la variedad mexicana de español? *Decires*, 20(24), 118-134. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.17>
29. Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-

- Arnáiz & H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 144-162). ASELE.
30. Pérez Martínez, H. (2004). *Refranero mexicano*. Fondo de Cultura Económica. Academia Mexicana de la Lengua.
31. Riotana, U. (2008). Los refraneros en la clase de ELE. *Paremia*, 17, 223-232.
32. Rodas Estrada, H. (1993). El refranero guatemalteco. *Tradiciones de Guatemala*, 39, 7-81.
33. Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL.
34. Soto Méndez, Z. S. (2008). *Sentencias, dichos y refranes de la Costa Rica de ayer*. EUNED.
35. UNESCO. (2021). *Decenio de las Lenguas Indígenas*. <https://es.unesco.org/idil2022-2032>
36. Vez, J. M. (2015). 50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien? *Conferencia VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. (25-27 de junio del 2015). Universidade do Porto.
37. Zuluaga Gómez, F. (2004). Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal. *Forma y Función*, 18, 250-282.