

## Diversidad cultural y lingüística: ¿Cómo formar a hablantes interculturales con la variedad mexicana del español?

### Cultural and linguistic diversity: How can we teach intercultural speakers with the Mexican variety of Spanish?

Cynthia Potvin\*  
Université de Moncton

Pamela Angulo Martínez\*\*  
Universidad Autónoma de Baja California

**Resumen:** A pesar de la gran cantidad de variedades del español (Lipski, 2012), en los manuales de español como lengua segunda y extranjera (en lo sucesivo, L2/LE) sigue prevaleciendo la variedad peninsular (Potvin, 2018). En vista de que actualmente uno de los objetivos de la enseñanza del español L2/LE es formar a un hablante intercultural, es decir a un hablante “capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva”, ofreciéndole muestras de lengua auténtica (Instituto Cervantes, 2007: 33), proponemos una manera de tratar la interculturalidad en los cursos de español L2/LE aplicada a la variedad mexicana, la cual permitirá a su vez resolver qué variedad enseñar en los cursos de español (Blake y Zyzik, 2016). Recurriremos a la propuesta de Potvin (2020) para justificar que nuestra atención se concentre en el caso de México, por ser la variedad preferente, según la terminología de Andión Herrero (2007), que se debería privilegiar en los cursos impartidos en Canadá (Potvin, 2020), país donde se enseña el español L2/LE. Diferentes razones nos llevan a esta elección:

\* Doctora en lingüística, profesora de español en la Université de Moncton, Canadá. Sus principales temas de investigación son la distribución modal, la variación, las formas de tratamiento y la adquisición y enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (L2/LE). En los últimos años ha centrado sus proyectos en el concepto pedagógico de la Internacionalización del currículo y en la competencia intercultural con el fin de promover las diferentes variantes del español en los cursos y manuales L2/LE.

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Traducción y pasante del programa Mitacs en el verano 2019 en la Universidad de Moncton. Participó en el proyecto “Representatividad de las variantes hispanas” dirigido por Cynthia Potvin. Su aportación se enfocó en la variación léxica entre países o regiones de habla hispana y en el empleo de vocablos indígenas adaptados en las frases idiomáticas propias de la habla mexicana.

México comprende la mayor parte de hispanohablantes además de ser el país hispano más cercano a Canadá. En nuestra labor, tendremos que interrelacionar los inventarios culturales del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) a las nociones de Cultura con C mayúscula y de Cultura “a secas”, de Miquel y Sans (2004), para desarrollar el contenido cultural propio de la variedad mexicana, que contribuye a llevar al aprendiente a ser un hablante intercultural. Así, nos centramos en el contenido cultural y lingüístico de los refranes mexicanos y las festividades del folclore mexicano según el nivel de los aprendientes.

**Palabras clave:** variantes dialectales del español, diversidad cultural en la enseñanza de lenguas, Plan Curricular del Instituto Cervantes, español de México.

**Abstract:** Despite the numerous Spanish varieties (Lipski, 2012), the Peninsular one is still preferred in manuals used to teach Spanish as a second and foreign language (hereafter L2/FL) (Potvin, 2018). Given that one of the current objectives of L2/FL Spanish teaching is to train students to be intercultural speakers –that is a speaker “capable of identifying the relevant aspects of the new culture to which he or she is accessing through the language, and developing the sensibility he or she needs in order to build bridges between his original culture and the culture he is developing”, using authentic language samples (Instituto Cervantes, 2007: 33), we propose a way of addressing interculturality in L2/FL Spanish language courses applied to the Mexican variety. This will allow us to demonstrate that cultural diversity and linguistic diversity go hand in hand. In order to determine which Spanish variety to teach in L2/FL Spanish language courses (Blake and Zyzik, 2016), Potvin (2020) established the Global Spanish as a second and foreign language model. We will use this proposal to justify our focusing on Mexico’s case, since it is the preferred variety –according to Andión Herrero’s (2007) terminology– to be considered in courses delivered in Canada (Potvin, 2020), where Spanish is taught in L2/FL language courses. We base this last decision on the fact that Mexico is the largest country where Spanish is spoken as well as its proximity to Canada. We will interrelate the cultural inventories of the Curricular Plan of the Cervantes Institute (2007) and the notions of Culture with capital C and Culture “a secas” by Miquel and Sans (2004) in order to develop a suitable cultural content for the Mexican Spanish variety. Therefore, we focus on the cultural and linguistic contents of Mexican sayings and festivities, taking in consideration the students’ language level.

**Keywords:** Spanish varieties, cultural diversity in language teaching, Instituto Cervantes’ Curricular Plan, Mexican variety of Spanish.

## INTRODUCCIÓN

“Dado el elevado número de hablantes y la extensión geográfica de la lengua, no debe causar sorpresa que haya diferencias entre las distintas variedades del español” (Blake y Zyzik, 2016: 111). Solo en España se pueden distinguir once variedades, mientras que en Hispanoamérica hay, por lo menos, otras diez (Lipski, 2012). Esta realidad pasa desapercibida en el Plan Curricular (en lo sucesivo, PC) del Instituto Cervantes (2007), el cual ofrece inventarios lingüísticos y culturales basados en la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. Este estado de las cosas contribuye a la dificultad de formar a un hablante intercultural (Potvin, 2020), tal y como lo aspira el propio Instituto Cervantes (2007). Además, pone de manifiesto la problemática de saber qué variedad enseñar (Blake y Zyzik, 2016).

En este artículo proponemos una manera de llegar a hacer de nuestros aprendientes de español L2/LE unos ciudadanos globales y a la vez resolver la problemática de la selección de la variedad a enseñar en los cursos de español L2/LE en los países donde dicha lengua no es oficial, como en Canadá. Para ello, recurriremos al modelo de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE global (Potvin, 2020) establecido a partir de una clasificación pedagógica de las variedades del español (Potvin, 2020) y del modelo lingüístico de Andión Herrero (2007). Comenzaremos por tratar la importancia del desarrollo de la competencia intercultural hoy en día. En seguida expondremos la distinción entre la Cultura con C mayúscula y la cultura “a secas” que han propuesto Miquel y Sans (2004) y el concepto de cultura en relación con el origen de los inventarios culturales del PC (Instituto Cervantes, 2007). Presentaremos el modelo de Potvin (2020), lo cual nos llevará a centrarnos en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE norteamericano y compartir el contenido cultural mexicano que desarrollamos para llevar a los aprendientes de español L2/LE a convertirse en hablantes interculturales. Terminaremos resumiendo los elementos clave.

## IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL HOY EN DÍA

Actualmente, el desarrollo de la competencia intercultural beneficia a diversos actores. A nivel social, a pesar de que los países norteamericanos conviven con diferentes culturas, esta convivencia sigue llevando a confrontaciones. Pensemos en las tragedias que viven los afrodescendientes en Estados Unidos o, más cerca de nosotros, los pueblos autóctonos canadienses (Lachance, 2020).

En lo que se refiere a los cursos de español L2/LE, como se aspira a formar a un hablante intercultural mediante muestras de lengua auténtica (Instituto

Cervantes, 2007), el aprendiente de español L2/LE no solo adquiere la lengua y cultura del español y de sus variantes, sino también alcanza a desarrollar una de las competencias claves del siglo XXI en el mercado laboral: la competencia intercultural (Deardorff, 2009). A nivel universitario, donde impartimos nuestros cursos de español L2/LE en Canadá, se ha asumido durante varios años que el desarrollo de tal competencia se realiza a partir de la internacionalización tradicional, es decir, la movilidad estudiantil. Sin embargo, resulta que solo una minoría de los estudiantes universitarios participa en dichos intercambios internacionales (Bowness, 2017), por lo cual se sugiere recurrir a la internacionalización del currículo para desarrollar tal competencia (de Wit y Leask, 2015). La enseñanza de las variantes del español en los cursos esta lengua L2/LE puede contribuir en este sentido (Potvin, 2018).

Nuestra propuesta beneficia a la enseñanza del español L2/LE como tal, puesto que la enseñanza de las lenguas L2/LE refleja la evolución de la sociedad (Vez, 2015). Esta actividad docente, en la sociedad industrial, se caracteriza por la manipulación oracional y se privilegia el desarrollo de las competencias conductivas. Por otra parte, en la sociedad de la información y la comunicación, la lengua es un medio para representar la realidad y se privilegia el desarrollo de las competencias lingüísticas. En la sociedad del conocimiento actual, la lengua es una forma de comportamiento intercultural, de ahí que se privilegia el desarrollo de las competencias interculturales. Actualmente, este tipo de competencia prevalece en el mundo laboral. Nuestra propuesta contribuye en este sentido a desarrollar una competencia relevante para los aprendientes en los cursos de español L2/LE por una parte, y para el mercado laboral por otra parte. Además, permite romper con una tendencia observada por Sánchez Pérez (2009: 11): que “los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas no han variado mucho a lo largo de su recorrido histórico. Lo que cambia es más bien su formulación adaptada a los tiempos. [...]”. Otra ventaja de nuestra propuesta es que, a pesar de centrarnos en la competencia intercultural de los aprendientes de español L2/LE, se puede aplicar a cualquier otra L2/LE.

Circunscribir la enseñanza del español L2/LE en torno al desarrollo de la competencia intercultural mediante las variables del español permite resolver algunos fallos del PC (Instituto Cervantes, 2007). Como varios de los inventarios del PC (Instituto Cervantes, 2007) se basan en la variante centro-norte peninsular española, solo unos pocos incorporan algunas particularidades del español hispanoamericano. Tal es el caso del inventario de gramática, donde “en el tratamiento de las distintas categorías gramaticales se ha considerado la variación geolectal de la lengua, sobre todo de las variedades hispanoamericanas”

(Instituto Cervantes 2007: 102).<sup>1</sup> Por otra parte, en el inventario de nociones específicas se distribuye en veinte temas el léxico propio a los diferentes niveles. Sin embargo, se advierte que “ha de tenerse presente que las series de exponentes responden a un criterio de selección basado en la variedad centro-norte peninsular española y en las características idiosincrásicas de España” (Instituto Cervantes, 2007: 333). Así, no encontramos muestras léxicas de las variantes hispanoamericanas a pesar de que se afirma que “[...] se han incluido, como en otros inventarios, especificaciones sobre las variedades del español de América en relación con determinados elementos” (Instituto Cervantes, 2007: 333).<sup>2</sup> Por otra parte, el PC (Instituto Cervantes, 2007) comprende tres inventarios culturales. Sin embargo, solo uno cuenta con muestras de las variantes hispanoamericanas: el de los *referentes culturales*. Este inventario trata de datos que podemos clasificar como enciclopédicos. Por lo tanto, a pesar de facilitar la integración de contenido hispanoamericano, no permite el desarrollo de la competencia intercultural, a diferencia de los otros dos inventarios culturales, de los cuales nos ocuparemos en los siguientes párrafos.

Los argumentos arriba citados muestran la pertinencia del desarrollo de la competencia intercultural mediante la inclusión de las variedades del español en el contexto norteamericano y, sobre todo, canadiense. A continuación, se explica cómo entendemos el concepto de cultura para llevar a cabo la propuesta de promoción de la interculturalidad en los cursos de español L2/LE.

#### CONCEPTO DE CULTURA E INTERCULTURALIDAD

En la base de nuestra propuesta está la distinción entre la Cultura con C mayúscula, la cual representa la cultura de tipo enciclopédica, y la Cultura “a secas”, que tiene la propiedad de ser el tipo de cultura representativo de la vida diaria de una comunidad que les sirve a los aprendientes de español L2/LE para comunicar (Miquel y Sans, 2004). Para promover este último tipo de cultura se necesitan muestras de lengua auténtica.<sup>3</sup> Tal como especifica el Instituto

<sup>1</sup> Estas muestras conciernen el uso de las formas de tratamiento don/doña sin connotación despreciativa (Ecuador y Colombia), la posposición de los posesivos para expresar la posesión, el uso del voseo en ciertos países o regiones de Hispanoamérica, el uso exclusivo de *ustedes* para la 2ª p. pl., y el uso de pronombres sujetos, por nombrar algunos.

<sup>2</sup> Al recorrer el contenido léxico de este inventario constatamos que muchos términos tienen un equivalente hispanoamericano y serían fáciles de integrar.

<sup>3</sup> Aquí están algunos ejemplos donde se pueden encontrar muestras de lengua auténtica para los cursos de español L2/LE impartidos en países donde el español no es lengua oficial:

i. Recursos textuales: historietas, publicidad, canciones, cuentos, cartas, recetas, etcétera;

ii. Recursos audiovisuales: películas, cortometrajes, publicidad, series televisivas, programas de televisión (telerrealidad), entrevistas, etcétera.

Cervantes (2007), dichas muestras reales de la lengua oral y/o escrita sirven para mostrar los rasgos distintivos de las variedades.

Por su parte, el PC (Instituto Cervantes, 2007) establece tres inventarios culturales: el de referentes culturales, el de saberes y comportamientos socioculturales, y el de habilidades y actitudes interculturales.<sup>4</sup> Los inventarios de referentes culturales y de saberes y comportamientos socioculturales están intrínsecamente relacionados e incluso comparten algunos temas. No obstante, cada uno guarda un enfoque distinto. Por un lado, los referentes culturales están integrados por conocimientos históricos, geográficos, económicos y sociales divididos en tres temas principales: conocimientos generales de los países hispanos,<sup>5</sup> acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente,<sup>6</sup> así como de productos y creaciones culturales.<sup>7</sup> Estos rasgos han determinado ciertas formas generales de pensar, sentir y actuar dentro de la población, que entrelazan ideologías, valores y, por supuesto, acciones cotidianas.

Por otro lado, los saberes y comportamientos socioculturales hacen referencia a un conocimiento más específico que, a diferencia de aquel de los referentes culturales, se adquiere a partir de la experiencia, practicando los rituales comunicativos y sociales que se han asentado de manera implícita y que los mismos hablantes nativos muchas veces realizan sin darse cuenta.

---

Quisiéramos apuntar aquí que no incluimos las novelas ni los poemas; tampoco las noticias y los documentales por ser más bien muestras de lengua *culta*. Es verdad que estas fuentes permiten al aprendiente de español L2/LE acercarse al léxico y a la lengua, pero no se transmiten generalmente rasgos propiamente dichos de una variedad.

- <sup>4</sup> Estos inventarios tratan de aspectos extralingüísticos que dotan al aprendiente de un entendimiento más completo de la cultura de un país, una visión más compleja en la que pueden aprender de las circunstancias que han construido su carácter a lo largo de la historia.
- <sup>5</sup> Los conocimientos generales de los países hispanos comprenden temas tales como: geografía física, población, gobierno y política; organización territorial y administrativa, economía e industria, educación, medios de comunicación, medios de transporte, religión y política lingüística (Instituto Cervantes, 2007).
- <sup>6</sup> Los eventos y protagonistas del pasado y del presente incluyen hechos y personajes históricos y legendarios, eventos sociales y culturales, así como personajes de la vida social y cultural (Instituto Cervantes, 2007).
- <sup>7</sup> Los productos y creaciones culturales se componen de todo lo relacionado con la literatura y el pensamiento, la música, el cine y las artes escénicas, la arquitectura y las artes plásticas (Instituto Cervantes, 2007).

Estos se dividen en tres temas principales: condiciones de vida y organización social,<sup>8</sup> relaciones interpersonales<sup>9</sup> e identidad colectiva, y estilo de vida.<sup>10</sup>

El nivel más complejo de los tres tipos de cultura es el de las habilidades y actitudes interculturales, ya que promueve el desarrollo de la pericia del aprendiente en situaciones más complicadas durante la práctica de la L2/LE. Por ende, el aprendiente no solamente es capaz de interactuar con miembros de otras culturas, sino que su conocimiento evoluciona para crear una nueva identidad cultural que lo integra a una realidad social distinta a la suya, de la cual adquiere valores, creencias y actitudes, entre otros rasgos. De acuerdo con el PC (Instituto Cervantes, 2007), esta competencia es uno de los elementos que constituyen un nivel de destreza superior al tradicional en el cual el aprendiente adquiere un vasto conocimiento tanto de los aspectos lingüísticos como de los extralingüísticos.<sup>11</sup>

Las nociones desarrolladas en los inventarios del PC (Instituto Cervantes, 2007) se asimilan en cierta medida a las de Cultura con C mayúscula y de cultura “a secas” de Miquel y Sans (2004). Primero, la Cultura con C mayúscula incluye los referentes culturales del PC (Instituto Cervantes, 2007) y la cultura “a secas” se puede subdividir en dos categorías: los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales del PC (Instituto Cervantes, 2007). En el esquema 1 presentamos el concepto de cultura como

<sup>8</sup> Se incluye en las condiciones de vida y organización social todo lo relacionado con la identificación personal, el concepto y la estructura de la unidad familiar, el calendario (p. ej. días festivos, horarios y ritmos de la vida cotidiana), la comida y bebidas, la educación y cultura, el trabajo y la economía, las actividades de ocio, las costumbres y aficiones, los medios de comunicación e información, la vivienda, los servicios, las compras, la salud e higiene, los viajes, alojamientos y transportes, la ecología y el medioambiente, los servicios sociales y programas de ayuda, y la seguridad y lucha contra la delincuencia (Instituto Cervantes, 2007).

<sup>9</sup> En lo que respecta a las relaciones interpersonales, estas comprenden las del ámbito personal y público, las del ámbito profesional y las del ámbito educativo (Instituto Cervantes, 2007).

<sup>10</sup> La identidad colectiva y el estilo de vida incluyen aspectos relacionados con el sentido y la pertenencia a la esfera social de la identidad colectiva, la tradición y el cambio social, la espiritualidad y la religión, la presencia e integración de las culturas de los países y pueblos extranjeros, y las fiestas, ceremonias y celebraciones (Instituto Cervantes, 2007).

<sup>11</sup> A diferencia de los dos inventarios anteriores que se dividen en tres fases (de aproximación, de profundización y de consolidación), este se divide en cuatro etapas del proceso cognitivo: configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales (que integra los referentes culturales y los comportamientos socioculturales), interacción y mediación culturales. En la primera se adquieren las habilidades y actitudes necesarias para aceptar, aprender y apreciar la cultura con la que se establece contacto; en la segunda se especifican las acciones que deben llevarse a cabo para asimilar e interiorizar los conocimientos interculturales; en la tercera se ponen en práctica los conocimientos de las fases anteriores al acercarse y relacionarse con los miembros de la cultura de interés; mientras que en la última etapa se busca que el aprendiente sea partícipe en encuentros interculturales en los que tenga que mostrar una postura apropiada de acuerdo con la situación y que analice las estrategias desarrolladas durante el proceso completo.

lo proponemos para llevar a los aprendientes de español L2/LE a ser hablantes interculturales. Ellos desarrollan tanto la Cultura con C mayúscula, como la cultura “a secas”. Cuando el aprendiente no solo conoce, sino que usa los conocimientos adquiridos mediante la Cultura con C mayúscula, éstos pasan a formar parte de la cultura “a secas”. Asimismo, los conocimientos adquiridos en la primera fase de la cultura “a secas”, una vez que se usan, forman parte de las habilidades y actitudes interculturales, porque se les ha apropiado. En cada fase de su desarrollo intercultural, el aprendiente necesita el léxico y la gramática adecuada que le permiten comprender, usar y apropiarse el elemento cultural.

1. Concepto de cultura para llevar a los aprendientes a ser hablantes interculturales

Cultura con C mayúscula	Cultura a secas	
	1	2
Referentes culturales	Saberes y comportamientos socioculturales	Habilidades y actitudes interculturales
Conocimiento	Uso	«Apropiación»
	Conocimiento	«Apropiación»
Léxico	Léxico	Léxico
Gramática	Gramática	Gramática

La propuesta de Potvin (2020) es útil para justificar por qué proponemos enseñar la variante mexicana en los cursos de español L2/LE en países en los que el español no es lengua oficial.

VARIETADES HISPÁNICAS Y PROBABILIDADES DE CONTEXTOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL L2/LE

En un contexto donde el español es la lengua oficial, la variedad a privilegiar es la del país hispano donde se imparte el curso, puesto que los aprendientes, al salir de su curso, se encuentran rodeados por esta variedad. En este contexto,



en la gran mayoría de los casos, los aprendientes que provienen de cualquier parte del mundo, hacen del aula de español un espacio heterogéneo lingüística y culturalmente, y la cuestión de la interculturalidad se puede plantear a partir de las culturas propias de los aprendientes.<sup>12</sup>

En los países en los que el español no es la lengua oficial, una posibilidad es la de optar por la variedad del profesor (Instituto Cervantes, 2007). En este tipo de contexto, en la mayoría de los casos, los aprendientes son nativos del país donde se imparte el curso y comparten la misma cultura, por lo que el aula de español es un espacio más bien homogéneo lingüística y culturalmente. Sin embargo, en uno y otro contexto, al privilegiar una u otra variedad, se deja de lado casi a la totalidad de lo que hace de la lengua española una lengua (y una cultura) rica y plural: sus variantes.

A fin de determinar qué variante de español enseñar, sobre todo en países donde el español no es lengua oficial, Potvin (2020) examina las propuestas de Lipski (2012) y de Soler Montes (2015) y establece una clasificación de las variantes del español con fines pedagógicos y, después de hacer algunas modificaciones, llega a la siguiente clasificación de variantes: 1) la rioplatense, 2) la andina, 3) la mexicana, 4) la centroamericana, 5) la caribeña, 6) la chilena y la 7) estadounidense (heterogénea).<sup>13</sup>

Esta clasificación permite determinar las probabilidades de contextos de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE en países en los que el español no es lengua oficial.<sup>14</sup> Para ello, tiene que sumar la clasificación de las variantes hispanoamericanas con fines pedagógicos (Potvin, 2020) al modelo lingüístico de Andión Herrero (2007), el cual establece que “la proximidad o las fronteras con una zona lingüística específica” sirve para determinar la lengua que se debe privilegiar (“variedad preferente”), y las variedades periféricas según la lengua preferente (Andión Herrero, 2007: 5).

En la propuesta de Potvin (2020), cualquier aprendiente adquiere la variedad común<sup>15</sup> además de desarrollar con mayor profundidad la variedad preferente;

<sup>12</sup> El inconveniente aquí es que no se desarrolla la competencia intercultural de acuerdo con las variantes del español y se sigue dejando de lado a la gran mayoría de ellas.

<sup>13</sup> Para más detalles sobre el carácter heterogéneo del español de Estados Unidos, véanse Burunat y Estévez (2014), Lipski (2008) y Palacios (2008), entre otros.

<sup>14</sup> Estas probabilidades también se pueden aplicar a los países de lengua oficial española.

<sup>15</sup> Mientras que Andión Herrero (2007) usa el término *neutro*, Potvin (2020) opta por el término *común*, y así entendemos que la variante común es la que cualquier hablante nativo, independientemente de su variedad, comparte con todos los miembros de la misma lengua nativa. Asimismo, todos los hablantes de español comparten un léxico, reglas, etcétera, similares, cualquiera que sea su procedencia. Esta manera de entender la palabra *común* difiere de la de Blake y Zyzik (2016), quienes asocian *común* a *norma*. Por consiguiente, para ellos: “[...] existe una amplia base común que comparten todas las variedades de la lengua española; es decir, una *norma hispánica general*. Con este término nos referimos a la lengua que se emplea en la escritura, en los medios de comunicación, en la investigación y en la prosa científica, en

es decir, la variedad más cercana al lugar en el que está aprendiendo el español. Asimismo, se le familiariza con los rasgos de las variantes periféricas más importantes.

Potvin (2020) se centra en los contextos en los que el español no es una lengua oficial; es decir, en el contexto europeo, norteamericano (Canadá/ Estados Unidos), centroamericano (Belice) y suramericano (Brasil/Guyana).<sup>16</sup> En el contexto europeo, la variedad preferente es la peninsular española, por una cuestión de cercanía geográfica, mientras que las variantes periféricas son la mexicana, la centroamericana, la caribeña, la andina, la chilena, la rioplatense y la estadounidense. En el contexto norteamericano, más precisamente en Canadá, las variantes preferentes son la mexicana y la estadounidense, mientras que las periféricas son la centroamericana, la caribeña, la andina, la chilena, la rioplatense y la peninsular española.<sup>17</sup>

Como nuestro propósito es hacer de los aprendientes de español L2/LE hablantes interculturales, ejemplificaremos nuestra propuesta con algunos rasgos que definen el contenido cultural de la variante preferente mexicana, en vista de que donde impartimos nuestros cursos de español L2/LE es en Canadá, país en el que el español no es lengua oficial.

#### CONTENIDO CULTURAL MEXICANO E INTERCULTURALIDAD

Con alrededor de 120 millones de habitantes (INEGI, 2015), México es el país con el mayor número de hablantes en todo el mundo hispano.<sup>18</sup> Otra particularidad es que “es el país con mayor número de lenguas indígenas” (Flores, 2008: 33), por lo que nuestra propuesta no solo sirve para desarrollar la competencia intercultural de nuestros aprendientes, sino también para sensibilizarlos sobre el legado de los pueblos autóctonos en la cultura mexicana, a nivel cultural y lingüístico.

Como el contenido de los inventarios del PC se elaboró con base en la variante centro-norte peninsular española (Instituto Cervantes, 2007), encontramos información escasa sobre la mexicana, a pesar de que “México constituye un enorme mosaico de diversidad lingüística y cultural” (Flores, 2008: 34). Esto nos llevó a desarrollar el contenido de los subtemas de los inventarios culturales del

---

todo tipo de situaciones formales [...] y la que sirve de modelo para la enseñanza del idioma” (Blake y Zyzik, 2016: 112).

<sup>16</sup> Cabe aclarar que Potvin (2020) no trata de los contextos asiáticos, africanos u oceánicos, pero se podría aplicar su propuesta para estas zonas geográficas también.

<sup>17</sup> Para los demás contextos, véase Potvin (2020).

<sup>18</sup> Según estas probabilidades, México es la variante preferente de tres de los seis contextos desarrollados por Potvin (2020): el de Canadá, el de Estados Unidos y el de Belice.

PC (Instituto Cervantes, 2007). En cuanto a los referentes culturales, por cuestiones de espacio nos es imposible resumir aquí el contenido que desarrollamos para los tres temas y subtemas del inventario de referentes culturales del PC (Instituto Cervantes, 2007). La riqueza cultural de México figura en este extenso inventario que desarrollamos de acuerdo con los temas y subtemas de los referentes culturales propuestos en el PC (Instituto Cervantes). Un criterio de inclusión de un elemento fue que le permitiera al aprendiente ampliar su conocimiento extralingüístico.

Debido a que los referentes culturales le permiten al aprendiente de español L2/LE desarrollar la Cultura con C mayúscula, y como nuestro objetivo es formar a un hablante intercultural, tuvimos que interrelacionar temas de los referentes culturales con los de saberes y comportamientos socioculturales del PC (Instituto Cervantes, 2007), que son representativos de la cultura “a secas”. En este sentido, uno de los subtemas que nos servirá en la labor de hacer de los aprendientes hablantes interculturales es el de política lingüística, el cual involucra a las lenguas minoritarias del país y a sus ámbitos de uso, así como a las políticas educativas existentes, los organismos que procuran y fomentan la lengua y la relación que esta mantiene con la identidad territorial. En este último punto cabe destacar que la variante mexicana del español se distingue por la influencia que ha tenido de las lenguas amerindias, como el náhuatl, maya y mixteco, no solo en el préstamo léxico, sino también en la conceptualización del humor y de las conductas humanas que son aceptables dentro de la sociedad, y que se demuestran en los refranes y adagios tradicionales que se han hispanizado.

Cabe hacer notar que el recurso de las lenguas amerindias de México nos sirve para interrelacionar realidades comunes entre la cultura de nuestros estudiantes y la cultura mexicana.

En las dos subsecciones siguientes nos centramos en la relación entre el tema de la política lingüística (referentes culturales) y el de la identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social (saberes y comportamientos socioculturales) del PC (Instituto Cervantes, 2007). Este último tema se refiere a todas aquellas costumbres que dotan de sentido de pertenencia a un hablante dentro de una comunidad, tales como la participación social y política, la conservación de la cultura, la integración de minorías étnicas y las festividades históricas. En el caso de México, la identidad se refleja en actos como las celebraciones de fiestas patrias, las muestras de cortesía y la participación ciudadana en marchas hacia monumentos ante situaciones de inconformidad.

En el primer caso, sugerimos integrar en los cursos de español L2/LE los refranes mexicanos, pero no cualesquiera, sino los que incluyen préstamos léxicos del náhuatl. Como especifica Dworkin (2013), la mayoría de las palabras procedentes de América que se han integrado a la lengua española provienen

del taíno/arahuaco, del náhuatl y del quechua. En el segundo caso, tratamos de las festividades del folclore mexicano, que son de herencia prehispánica. El contenido de ambos inventarios es complementario, tal como lo son los dos subtemas que interrelacionamos aquí, los cuales dan cuenta de la influencia lingüística del continuo contacto con los grupos nativos a lo largo de la historia de México (Lipski, 1994). 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 del folclore mexicanos.

#### REFRANES MEXICANOS COMO REFERENTES CULTURALES

Los refranes mexicanos se caracterizan por una composición rítmica y un carácter gnómico que los ha hecho perdurar en el habla cotidiana a lo largo de generaciones, a pesar de tener añosos orígenes urbanos e incluso prehispánicos. De manera involuntaria, con sus declaraciones sentenciosas, los refranes ejercen cierta influencia en las creencias y comportamientos sociales. En la actualidad existe una extensa cantidad de refranes y de sus variantes.<sup>19</sup> Examinemos ahora tres de ellos que podrían llevarse a clase para desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes de español L2/LE, ya que reflejan tanto la diversidad cultural como la diversidad lingüística. La selección de los refranes que presentamos se basa en el contenido léxico y gramatical que un aprendiente de español L2/LE tiene que manejar de acuerdo con los niveles de español del PC (Instituto Cervantes, 2007): respetan las temáticas léxicas (p. ej. alimentos) y la teoría gramatical que tienen que manejar los aprendientes según el nivel de español (p. ej. las expresiones de obligación).

Primero, el refrán “Al maguey que no da pulque, no hay que llevarle acocote” contiene préstamos léxicos del náhuatl que hacen referencia a alimentos: el maguey es una planta originaria de México de la que se extrae el néctar para producir pulque (bebida embriagante tradicional) mediante un acocote, que es un fruto tipo calabaza que funge como extractor. El sentido paremiológico de este refrán expresa que es inútil hacer un esfuerzo por algo que presagia no traer ningún resultado provechoso.

El ejemplo comprende un contenido cultural y sociopragmático que exige al aprendiente conocer los rasgos etnográficos del país y la herencia lingüística que han dejado las lenguas amerindias en la lengua vernácula, para que sea posible conocer la intención que subyace al sentido original de la oración.

<sup>19</sup> Para ejemplificarlo, Pérez (2004) incluyó 2030 ejemplos dentro de su obra, lo cual denota el talante y la idiosincrasia del pueblo mexicano en su discurso.

Existen otros refranes que también pueden utilizarse en las clases de español L2/LE, tal como: “Más vale atole con risas que chocolate con lágrimas”. Al igual que en el primer ejemplo, este refrán contiene los nahuatlismos *atole* (bebida tradicional hecha a base de maíz) y *chocolate* (alimento proveniente del cacao). El refrán aconseja optar por una vida feliz, con carencias, a otra lamentable con riquezas. Es preciso contar con antecedentes culturales para comprenderlo, puesto que el atole era característico de las clases sociales más bajas, mientras que el chocolate se relacionaba con las clases más altas.

Algunos refranes muestran el humor mexicano, como el que expresa que “Entre menos burros, más olotes”, el cual quiere decir que cuando se trate de repartir algo, es mejor que haya pocas personas para que todos obtengan una porción o fracción mayor. En este caso, el término *burro* posee un valor pragmático, de mofa, y se utiliza para llamar o calificar, de manera despectiva, a otras personas a las que se les confieren características propias del animal. Este refrán también puede usarse como ejemplo que recalque la representatividad que tiene el maíz dentro de la sociedad mexicana con el préstamo *olote*, que tiene su origen en el náhuatl y designa al raquis o núcleo de este alimento, con el que se alimenta a los burros. No hay que olvidar que el legado de los antepasados mexicanos no solo se manifiesta mediante los nahuatlismos que identificamos en los refranes anteriores, sino también en las festividades y su folclore.

#### FESTIVIDADES COMO SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES

El origen de la identidad colectiva mexicana se remonta a la era precolombina, periodo en el que la mayoría de los pueblos indígenas arraigaron sus religiones, costumbres, conocimientos prehispánicos y lenguas habladas en la sociedad. Durante los siglos posteriores, los estilos de vida inculcados tuvieron gran influencia de grupos europeos por motivos religiosos, históricos, políticos y culturales. Sin embargo, la identidad colectiva resguarda una progenie indígena que es, y siempre será, una característica inherente del pueblo mexicano.

En la actualidad, esta herencia prehispánica sigue presente en sus creencias, prácticas tradicionales y celebraciones populares, que representan al patrimonio nacional. La Fiesta Grande de Chiapa de Corzo, el Día de Muertos, la *Guelaguetza* o la celebración de Santa Cruz son algunas de las muchas festividades representativas del folclore mexicano. Están cargadas de muestras culturales como danzas, rituales y cantos milenarios en los que por lo general se rinde honor o se hacen peticiones a dioses o patronos. Asimismo, se acostumbra hacer demostraciones de agradecimiento en forma de ofrendas o expresiones orales. La inclusión de estas festividades en los cursos

de español L2/LE enriquecerá la competencia intercultural de los aprendientes, y se pueden integrar según la fecha en la que tienen lugar en México. Para ello, los aprendientes necesitan tener los conocimientos lingüísticos para poder apropiárselos.

#### INTERCULTURALIDAD MEDIANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

La selección de los tres refranes se basa en componentes léxicos y gramaticales característicos de la variedad mexicana, pero a la vez característicos de las temáticas léxicas y gramaticales que tienen que manejar los aprendientes según el PC (Instituto Cervantes, 2007). Además, las festividades seleccionadas no solo aportan datos sobre la cultura mexicana como tal, sino también sobre los grupos étnicos, los periodos históricos, entre otros aspectos, y se pueden integrar en diferentes momentos en el proceso de adquisición del español L2/LE de los aprendientes.

Como componentes léxicos ya mencionamos las palabras *maguey*, *pulque*, *acocote*, *atole*, *chocolate* y *olote*, que son nahuatlismos. Las palabras que refieren a la gastronomía se enseñan dentro del léxico temático de la alimentación en los cursos de español de los niveles A1 y A2 (Instituto Cervantes, 2007). Por consiguiente, los refranes que contienen palabras relacionadas con este tema léxico podrían integrarse muy bien en los cursos de español L2/LE de estos dos niveles, siempre tomando en cuenta sus componentes gramaticales. Por lo que sugerimos que su enseñanza se haga de acuerdo no solo con el léxico temático propio de un nivel u otro, sino también conforme a los rasgos gramaticales propios de los niveles A1 y A2. A este respecto, los refranes “Más vale atole con risas que chocolate con lágrimas” y “Entre menos burros, más olotes”, por el uso de los comparativos, son apropiados para un nivel A1, mientras que “Al maguey que no da pulque, no hay que llevarle acocote”, por el uso de la perífrasis de obligación *hay que*, sería propio de un nivel A2.

En lo que se refiere a las festividades del folclor mexicano, estas también comprenden un léxico propio del español mexicano. El contenido gramatical de las festividades se determinará según su integración en el currículo del curso. A guisa de ejemplo, sugerimos integrar el Día de los Muertos en el nivel A1<sup>20</sup> y usar el presente histórico para desarrollar el contenido y los verbos *ser* y *estar*, así como el léxico propio para la descripción, y hablar de la gastronomía

<sup>20</sup> Por una cuestión de espacio, tuvimos que limitarnos en solo desarrollar una de las festividades del folclore mexicano, el Día de los muertos, y el léxico y la gramática que hay que tener en cuenta para su integración en un nivel A1 o A2.

típica de este día conmemorativo.<sup>21</sup> También se puede llevar a los aprendientes a establecer comparaciones con su propia cultura para determinar lo que es similar y diferente entre las culturas. En un nivel A2 se podría seguir con el tema y el desarrollo de las competencias lingüísticas de los aprendientes gracias a cortos, publicidades, películas o aún recetas.<sup>22</sup> El contenido gramatical que le permitirá al aprendiente familiarizarse con esta festividad será el característico de este nivel.

Podemos ahora agregar algunas precisiones al esquema 1, recién expuesto. En una primera fase de su aprendizaje, el léxico y la gramática que le permiten al aprendiente familiarizarse con los refranes mexicanos le ayudan a desarrollar la Cultura con C mayúscula, es decir, de los referentes culturales. Una vez que es capaz de usar y reconocer los refranes en un discurso, este conocimiento se convertirá en una experiencia que forma parte de su cultura “a secas”, precisamente de sus saberes y actitudes socioculturales.

Los conocimientos de las festividades del folclore mexicano que adquiere el aprendiente forman parte primero de sus saberes y actitudes socioculturales, por ser manifestaciones socioculturales de los mexicanos, y una vez que los ponga en práctica o se los apropie, se convierten en experiencia de sus habilidades y actitudes interculturales. En lo que se refiere a la adquisición del léxico y de la gramática, ambas acompañan al aprendiente a lo largo del desarrollo de su competencia intercultural. Por consiguiente, estos componentes lingüísticos le son útiles para desarrollar su competencia intercultural (véase el cuadro 1).

## CONCLUSIONES

En este artículo se propuso una manera de hacer de nuestros aprendientes de español L2/LE hablantes interculturales, que además permite resolver la problemática relativa a la selección de la variante a enseñar en los cursos de español L2/LE en los países en los que el español no es lengua oficial. En el caso de Canadá, la variante preferente es la de México. Por la vía de la interrelación de los tres inventarios del PC (Instituto Cervantes, 2007) a las nociones de Cultura con C mayúscula y de cultura “a secas” (Miquel y Sans, 2004), se exploraron los temas de política lingüística (referentes culturales) y de identidad colectiva y estilo de vida (saberes y comportamientos socioculturales) para resaltar el aporte cultural y lingüístico de la inclusión de los refranes que contienen nahuatlismos y de las

<sup>21</sup> Se puede describir al ícono del Día de los muertos, La Catrina, los altares, etcétera. En lo que se refiere a la gastronomía, se pueden introducir los ingredientes del pan de muerto, por ejemplo.

<sup>22</sup> Pensemos, por ejemplo, en las películas *Coco* (Anderson y col., 2017) y *El libro de la vida* (Del Toro y Gutiérrez, 2014). Se puede explorar el uso del imperativo con recetas típicas del Día de los muertos (p. ej. el pan de muerto).

festividades del folclore mexicano, cuyo contenido cultural, léxico y gramatical le permitirían al aprendiente de español L2/LE convertirse en un hablante intercultural. Queda pendiente desarrollar actividades lo más adecuadas posibles para tratar estas particularidades culturales en clase, además de seguir ampliando la selección de los refranes y afinar nuestra propuesta con una clasificación que tome en cuenta las distinciones subrayadas por Koike (2003).

## BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA MEXICANA DE LA LENGUA (2010). *Diccionario de mexicanismos*. Siglo XXI.
- ANDERSON, D. K. (productora), Unkrich, L. y Molina, A. (directores) (2017). *Coco*. Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)*, (21), 21-33.
- BLAKE, R. J. y Zyzik, E. C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown University Press.
- BOWNESS, S. (2017). *L'internationalisation n'est pas une voie à sens unique*. Affaires Universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/linternationalisation-nest-pas-une-voie-sens-unique/>.
- BURUNAT, S. y Estévez, Á. L. (2014). *El español y su evolución*. Peter Lang Publishing.
- DEARDORFF, D. K. (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. SAGE Publications, Inc.
- DEL TORO, G. (productor) y Gutiérrez, J. R. (director). (2014). *El libro de la vida* [cinta cinematográfica de animación]. Reel FX Creative Studios y 20th Century Fox Animation.
- DE WIT, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the Curriculum and the Disciplines, *International Higher Education*, 83, 10-12.
- DIRECCIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN DEL INAH (2016). *Festividades indígenas, una reelaboración sincrética de símbolos y creencias*. INAH.
- DWORKIN, S. N. (2013). *A History of the Spanish Lexicon. A Linguistic Perspective*. Oxford University Press.
- FLORES, J. A. (2008). México. En A. Palacios (coord.), *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 33-56). Editorial Ariel.
- GÓMEZ DE SILVA, G. (2006). *Diccionario breve de mexicanismos*. Fondo de Cultura Económica.



- (2012). *Gran Diccionario Náhuatl* [en línea]. Universidad Nacional Autónoma de México 2012 [ref del 1 de octubre de 2019]: <http://www.gdn.unam.mx>
- INEGI. (2015). Población: <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>
- INSTITUTO CERVANTES. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- KOIKE, K. (2003). Las unidades fraseológicas del español: su distribución geográfica y variantes diatópicas. *EPOS*, (XIX), 47-65.
- LACHANCE, S. (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/>
- LIPSKI, J. M. (1994). *Latin American Spanish*. Longman Group Limited.
- LIPSKI, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Georgetown University Press.
- LIPSKI, J. M. (2012). Geographical and social varieties of Spanish: an overview. *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 1-26). Blackwell Publishing.
- MIQUEL, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, (0).
- PÉREZ, H. (2004). *Refranero mexicano*. Fondo de Cultura Económica, Academia Mexicana.
- POTVIN, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Universitat Rovira i Virgili.
- POTVIN, C. (2020, Aceptado). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. *Volumen temático ASELE 2020*.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL.
- SOLER MONTES, C. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (1237-1244). Universidad Carlos III de Madrid, Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.
- UNITED STATES CENSUS BUREAU. (2017). Language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over: [https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS\\_12\\_5YR\\_B16001&prodType=table](https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_12_5YR_B16001&prodType=table)
- VEZ, J. M. (2015): 50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien? En: Conferencia VI Congreso sobre la Enseñanza del Español. Portugal (25 al 27 de junio del 2015). Universidade do Porto.