



Spanish as a second and third language

Approaching the linguistics-didactics interface

Jonas Grünke / Andrea Pešková /
Christoph Gabriel (eds.)

Jonas Grünke / Andrea Pešková / Christoph Gabriel (eds.)
Spanish as a second and third language

Jonas Grünke / Andrea Pešková / Christoph Gabriel (eds.)

Spanish as a second and third language

Approaching the linguistics-didactics interface

Umschlagabbildung: Pogonici © www.istockphoto.com

ISBN 978-3-7329-0969-8

ISBN E-Book 978-3-7329-8970-6

ISSN 1860-1995

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2024. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Contents

<i>Jonas Grünke, Christoph Gabriel, and Andrea Pešková</i>	
Introduction	7
<i>Cynthia Potvin</i>	
La enseñanza de un español auténtico: El caso de la variedad mexicana en Canadá	17
<i>Philippa Adolf</i>	
Differential object marking in the L2 Spanish of L1 German speakers: A corpus-based analysis.....	39
<i>Benjamin Meisnitzer and Christiane Neveling</i>	
Proceso de atenuación y partículas modales en la enseñanza del español en los países germanófonos	71
<i>Brandon Goodale, Rajiv Rao, and Erwin Lares</i>	
The effects of a Spanish-language house on L2 phonology: A longitudinal study of Spanish /b d g/	91
<i>Patricia Uhl</i>	
Writing, reading, and listening comprehension in Spanish and French as foreign languages: Gender as an intersectional effect	119
<i>Johanna Stahnke, Laia Arnaus Gil, Julia Cadórniga Martínez, Amelia Jiménez-Gaspar, Elena Scalise, and Abira Sivakumar</i>	
Preverbal, postverbal and null subjects in Spanish: Comparing multilingual speaker groups and methods	147
<i>Christian Koch</i>	
Linking Turkish and Kurdish with Spanish: Exploring the role of heritage languages in the Spanish classroom	177
<i>Christoph Gabriel, Jonas Grünke, Licia López Pereyra, and Claudia Schlaak</i>	
Acquiring Spanish voiceless stops in a multilingual setting: An intervention study with German-Turkish bilinguals	207

Javier Caro Reina and Işık Akar

Exploring the potential of heritage Turkish for the acquisition of
perfective and imperfective aspect in L3 Spanish 237

Lukas Eibensteiner

The acquisition of aspect in a Romance L3:
What can tense-aspect studies contribute to current L3 transfer models? 271

Introduction

Jonas Grünke¹, Christoph Gabriel¹, and Andrea Pešková²

(¹Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, ²Freie Universität Berlin)

1. Spanish as a second and third language

Spanish is spoken as a foreign language by around 24 million people worldwide (Instituto Cervantes 2022: 5). In many cases, it is the second language (L2) of monolingually raised learners who acquire Spanish as a foreign language in school, e.g., in the US. However, Spanish is often the third or a further language (L3) for learners who have previously learned another foreign language (for example Spanish after English in Germany) or who acquired more than one language in early childhood, as is the case with heritage speakers. On an international scale, it is the fourth-most frequently learned foreign language, after English and relatively close to French and Mandarin Chinese (Instituto Cervantes 2022: 33). In Germany, it is the third-most chosen foreign language after English and French (Destatis 2024). Although the analysis of learner data constitutes, at least since the increasing popularity of Selinker’s “interlanguage” concept (1972), a fairly established field of research in both language pedagogy and linguistics, L3 acquisition has long been neglected in research. In the German-speaking context, an important impetus came from the framework of so-called *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (‘didactics of multilingualism’; Meißner/Reinfried 1998; Mordellet-Roggenbuck 2011; on Spanish see Bär 2009).

Generally, current approaches to the foreign-language learning in multilingual educational settings differ with respect to the perspective taken. Linguists typically investigate a specific phenomenon based on in-depth analyses of rather limited data sets. The outcomes of such studies can then be used, in collaboration with language pedagogists, to develop concrete teaching strategies and exercises for multilingual learners. By contrast, educational scientists rather run large-scale studies, from which they draw more general conclusions. For example, Maluch/Kempert’s (2017) analysis of about 1300 German eighth and ninth graders showed that bilingual learners outperformed their monolingually raised peers in terms of listening and reading competencies in the L3 English. Heritage bilingualism, however, turned out to be advantageous only for learners who had received

formal instruction in their HL, acquired both their background languages before the age of three, and who regularly switched between them.

Since the turn of the millennium, the research into L3 acquisition has become a well-established field. As a result, several models have been proposed in recent years that aim to disentangle the sources of CLI in multilingual foreign-language learning (Peukert 2015; Cabrelli Amaro/Wrembel 2016; Kolb et al. 2023; Wang/Nance 2023). For example, Bardel/Falk (2012) claim that the degree of cognitive similarity is higher between the L2 and the L3 than between the L3 and the implicitly acquired L1, as both are explicitly learned systems. They therefore attribute more impact to the first foreign language (L2) than to the native language regarding transfer effects in L3 learning (“L2 status factor”). By contrast, according to the Cumulative-Enhancement Model (Flynn et al. 2004), any previously acquired language might influence the learning of further languages. Still another prediction is made by the Typological Primacy Model (Rothman 2010; 2011), which claims that transfer essentially depends on the typological relations between the involved languages, i.e., the characteristics of the previously acquired language that is typologically closer to the L3 are more likely to be transferred. This means that for beginning learners of Spanish, who have previously learned French, this language is more relevant as a transfer basis than a typologically more distant native language such as, e.g., German or English. Finally, Slabakova’s (2017) Scalpel Model and Westergaard et al.’s (2017) Linguistic Proximity Model predict that CLI works “property by property”, i.e., depending on the similarities and differences between the respective languages that are perceived by the learners. Importantly, while most of these models were developed based on the morphosyntactic features of the languages involved and referred to consecutive foreign-language learning by monolinguals, at least the Linguistic Proximity Model has recently been adapted to the phonological domain and applied to L3 acquisition in heritage bilinguals (see Domene Moreno 2021 on German-Turkish heritage bilinguals learning L3 English). Alongside purely linguistic factors, however, the importance of extralinguistic factors, such as the sociolinguistic context and the prestige of the varieties involved, has been emphasized by Perpiñán/Montrul (2023).

Despite this recent progress in L3 research, the acquisition of Spanish as an L3 in contexts of migration-induced multilingualism, i.e., by learners who speak

a heritage language in addition to ambient language (which is also the language used in the educational system), is a relatively new topic (see, e.g., Kopečková 2016; Gabriel/Grünke 2018; Gabriel et al. 2023). In such contexts, Spanish can be not only the target language, but in many different constellations also the learners' heritage language – a situation which is nowadays quite common in the US (Boomershine/Ronquest 2019) and to an increasing extent also in Europe, e.g., in German-speaking countries (Reimann 2020).

This book, which results from an interdisciplinary workshop held within the scope of the 23rd Biennial Meeting of the German Association of Hispanic Studies in Graz (Austria, February 22–25, 2023), aims to explore the intersections between linguistics and language pedagogy related to the acquisition of Spanish in various contexts worldwide. To foster the interdisciplinary dialogue, it not only combines papers from linguists and specialists in didactics, but in doing so also discusses the intriguing question of how international expertise can be fruitfully integrated in the German-speaking context. The aim is, on the one hand, to examine the interface between basic linguistic and applied research and, on the other, to discuss the question of how the knowledge resulting from linguistic analyses of the structural characteristics of Spanish L2/L3 data can be applied in concrete teaching situations.

This interdisciplinary cooperation is essential because the goal requires the expertise of both sides: while linguists are familiar with linguistic phenomena and are able to present practical and manageable reductions, language pedagogists are experts in the mediation process, i.e., in how a certain content can best be conveyed to learners. In consequence, it is one of the tasks of linguistics is to make linguistic knowledge and research results available in a comprehensible and, if necessary, didactically reduced form so that they can be used by others – in this specific case: so that specialists in didactics can implement them in worksheets, exercises, or Spanish textbooks (see Feldhausen 2022).

2. Structure of the volume

This collective volume brings together contributions on the acquisition of Spanish as a second or third language, or as the first language of multilingual learners in a range of different acquisition and learning scenarios. Its articles address several linguistic levels ranging from phonetics/phonology and morphosyntax to prag-

matics and the lexicon. Whilst the book thus covers a wide array of related topics, the contributions evolve around two main axes.

A first focus is allocated to Spanish as a foreign language in different non-Spanish-speaking areas, among these Germany, Canada, and the US. The articles in this part of the volume delve into what should be taught in foreign-language classrooms and which (external) factors influence the acquisition of Spanish as a foreign language. This includes, for example, considerations of which varieties of Spanish or which grammatical features and structures should be prioritized for instruction. The respective contributions also critically examine how these aspects are represented in existing teaching materials and curricula and explore strategies for their effective implementation in the classroom.

In the second part of the book, the focus is shifted to learning Spanish in multilingual contexts, particularly as a third language (L3). Here, our attention is principally directed towards how multilingual learners acquire Spanish and how heritage languages, such as Turkish or Kurdish, or other previously acquired foreign languages, can be leveraged to enhance and facilitate Spanish language acquisition. Overall, the volume comprises the following ten articles.

First, Cynthia Potvin (“La enseñanza de un español auténtico: El caso de la variedad mexicana en Canadá”) examines the questions of which varieties should be taught in foreign-language lessons and of how linguistic variation should generally be dealt with in order to teach learners a language that is as authentic as possible. She proposes a Global Teaching-Learning Model for Spanish as a foreign language that, depending on the place where Spanish is learned, opposes a preferred variety to peripheral ones. The application of the model is illustrated using the example of Canada, where Mexican Spanish constitutes the preferred variety for Spanish instruction.

Next, Philippa Adolf conducts a corpus study to compare the use of differential object marking by German-speaking Spanish learners and native speakers of the target language. While both groups largely rely on the same criteria, the author identifies some areas of difficulty for the learners, which can be directly linked to the presentation of the phenomenon in current textbooks. Her contribution “Differential object marking in the L2 Spanish of L1 German speakers: A corpus-based analysis” thus shows how these should be improved to close existing gaps and increase the learning success.

In the following article, “Procesos de atenuación y partículas modales en la enseñanza del español en los países germanófonos”, Benjamin Meisnitzer and Christiane Neveling discuss the status of *ya* and *si* as modal particles in Spanish and highlight their considerable contribution to a successful communication from a pragmatic point of view. Despite their relevance for the development of communicative competence in foreign-language learners, modal particles have so far been given far little consideration in Spanish textbooks. To remedy this gap, the authors present a concrete proposal of how they can be best integrated into foreign-language classes relying on existing teaching materials.

Brandon Goodale, Rajiv Rao, and Erwin Lares’s contribution “The effects of a Spanish-language house on L2 phonology: A longitudinal study of Spanish /b d g/” focuses on the influence of an external factor on foreign-language acquisition. Specifically, the authors analyze the role of increased exposure to the target language through immersion in a foreign-language house with regard to an area of pronunciation that has proven problematic for learners, i.e., the spirantization of /b d g/. Their study shows that the influence of the context of learning is less straightforward than one might think, as progress is non-linear and follows different directions of change in the experimental and the control group.

Factors that influence success in foreign-language learning are also at the heart of Patricia Uhl’s contribution “Writing, reading, and listening comprehension in Spanish and French as foreign languages: Gender as an intersectional effect”. Based on a comprehensive data collection, she shows, among other things, that boys are less successful than girls in acquiring the L2 French, while this is not the case when acquiring the L3 Spanish. Her analysis demonstrates that this is primarily due to their perceived expectations of their parents and teachers. However, the learners’ socioeconomic background and gender stereotypes in general also play an important role in the acquisition of French, while in the acquisition of Spanish affective factors such as attitudes, motivations, and interest are most decisive.

With Johanna Stahnke, Laia Arnaus Gil, Julia Cadórniga Martínez, Amelia Jiménez-Gaspar, Elena Scalise, and Abira Sivakumar’s contribution “Preverbal, postverbal, and null subjects in Spanish: Comparing multilingual speaker groups and methods”, the focus of the book shifts to language acquisition in multilingual settings. In their study, they explore the interpretation and acquisition of subjects

in Spanish by means of a cross-sectional comprehension task and a longitudinal production study of child and adult multilingual speakers of Spanish. Their results indicate that children behave like adults in comprehension and production and that multilingualism does not (negatively) affect the interpretation and the acquisition of subjects in Spanish. Sharpening our theoretical understanding of the null-subject parameter, the study puts forth important conclusions as to the teaching and learning of Spanish as an L2/L3.

The following three contributions are linked by the fact that they deal with the role of Turkish as a heritage language in the acquisition of Spanish. They all explore the question of how structural similarities between Turkish and Spanish can be used to make it easier for German-Turkish bilingual learners in the German school system to acquire the target language Spanish.

First, Christoph Gabriel, Jonas Grünke, Licia López Pereyra, and Claudia Schlaak in their contribution “Acquiring Spanish voiceless stops in a multilingual setting: An intervention study with German-Turkish bilinguals” address the acquisition of voiceless stops in this learner group. In spite of the fact that Turkish voiceless stops are phonetically closer to their Spanish counterparts than the German ones, the authors find that bilingual learners are not advantaged over monolingual German learners regarding this aspect of pronunciation. However, both learner groups improve their performance in the target language to a similar extent when made aware of the differences between Spanish and their background language(s) through a digital learning-training module.

Next, Christian Koch presents a contrastive analysis of Spanish with Turkish and Kurdish. Besides numerous similarities at all linguistic levels, especially the potential of the frequent heritage language Kurdish has been largely disregarded so far. With his contribution, the author closes this gap and provides a go-to overview not only for linguists but also for experts in didactics and Spanish teachers. Additionally, he presents exemplary teaching materials that rely on the knowledge of Kurdish to improve learner’s acquisition of use of the Spanish past-tense system.

Javier Caro Reina and Işık Akar’s article on “Exploring the potential of heritage Turkish for the acquisition of perfective and imperfective aspect in L3 Spanish” delves even deeper into this topic in offering a detailed contrastive analysis of the tense-aspect systems of Spanish and Turkish in which the numerous

similarities of both languages are shown. These similarities then serve as the basis for a didactic proposal conceived for Spanish textbooks.

Finally, in his contribution on “The acquisition of aspect in a Romance L3: What can tense-aspect studies contribute to current L3 transfer models?”, Lukas Eibensteiner once more addresses the acquisition of the Spanish tense-aspect system. However, he does not build on heritage languages such as Turkish but concentrates on previously acquired foreign languages, i.e., in the German-speaking context typically English and French. His survey of existing L3 studies shows that there is ample evidence for positive transfer in this area of grammar and that the knowledge of an “aspectual” foreign language can be beneficial for learners who are native speakers of a language without grammatical aspect such as German. The author then discusses his conclusions in the light of current L3 transfer models, contributing to broadening our theoretical understanding of third-language acquisition more generally.

In guise of a conclusion, it can be hoped that the multifarious contributions assembled in this book not only fulfil its main objective, which is to show how linguistic research and foreign-language didactics can fruitfully be brought together through the cooperation of the respective experts, but that their added value and the concrete proposals made will have a positive impact on the improvement of the teaching of Spanish in the future. Only when the results of linguistic scholarship achieve to make a concrete difference, i.e., when teachers manage to make their students communicate better in a foreign language by relying on the conclusions and implications of these results, do they unfold their true value.

All links were checked prior to publication.

References

- Bär, M. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bardel, C. / Falk, Y. 2012. Behind the L2 status factor. A neurolinguistic framework for L3 research. In Cabrelli Amaro, J. / Flynn, S. / Rothman, J. Eds. *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: Benjamins, 61–78.
- Boomershine, A. / Ronquest, R. 2019. Teaching pronunciation to Spanish heritage speakers. In Rao, R. Ed. *Key issues in the teaching of Spanish pronunciation. From description to pedagogy*. London: Routledge, 288–303.

- Cabrelli Amaro, J. / Wrembel, M. 2016. Investigating the acquisition of phonology in a third language. A state of the science and an outlook for the future. *International Journal of Multilingualism* 13, 395–409.
- Destatis 2024. *Tiefstand. 15,3 % der Schülerinnen und Schüler lernten im Schuljahr 2021/2022 Französisch als Fremdsprache*. Press release [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html].
- Domene Moreno, C. 2021. *Beyond transfer? The acquisition of an L3 phonology by Turkish-German bilinguals*. PhD dissertation, University of Würzburg [<https://doi.org/10.25972/OPUS-23141>].
- Feldhausen, I. 2022. Pedagogical linguistics in Romance. *Isogloss* 8, 1–39.
- Flynn, S. / Foley, C. / Vinnitskaya, I. 2004. The Cumulative-Enhancement Model for language acquisition. Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1, 1–14.
- Gabriel, C. / Grünke, J. 2018. Focus, prosody, and subject positions in L3 Spanish. Analyzing data from German learners with Italian and European Portuguese as heritage languages. In García García, M. / Uth, M. Eds. *Focus realization in Romance and beyond*. Amsterdam: Benjamins, 357–386.
- Gabriel, C. / Grünke, J. / Schlaak, C. 2023. Rhotics in Spanish as a foreign language. An intervention study with German-Turkish bilinguals. *Strani jezici* 52, 9–35 [<https://doi.org/10.22210/strjez/52-1/1>].
- Instituto Cervantes 2022. *El español. Una lengua viva. Informe 2022* [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf].
- Kolb, N. / Westergaard, M. / Mitrofanova, N. 2023. Structural similarity in third language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 13, 1–7 [<https://doi.org/10.1075/lab.23037.kol>].
- Kopečková, R. 2016. The bilingual advantage in L3 learning. A developmental study of rhotic sounds. *International Journal of Multilingualism* 13, 410–425.
- Maluch, J. T. / Kempert, S. 2017. Bilingual profiles and third language learning. The effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 35, 1–13.
- Meißner, F.-J. / Reinfried, M. Eds. 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Mordellet-Roggenbuck, I. 2011. *Herausforderung Mehrsprachigkeit. Interkomprehension und Lesekompetenz in den zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Perpiñán, S. / Montrul, S. 2023. Does your regional variety help you acquire an additional language? Spanish differential object marking in Northern and Southern Italians. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 13, 663–692.

- Peukert, H. 2015. Transfer effects in multilingual language development. In Peukert, H. Ed. *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam: Benjamins, 1–17.
- Reimann, D. 2020. Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer qualitativen Pilotierung (am Beispiel des Spanischen, mit Ausblicken auf weitere romanische Sprachen). In García García, M. / Prinz, M. / Reimann, D. Eds. *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, 209–255.
- Román-Mendoza, E. 2018. *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge.
- Rothman, J. 2010. On the typological economy of syntactic transfer. Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics in Teaching* 48, 245–273.
- Rothman, J. 2011. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy. The typological primacy model. *Second Language Research* 27, 107–127.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* 10, 209–232.
- Slabakova, R. 2017. The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism* 21, 651–665.
- Wang, D. / Nance, C. 2023. Third language phonological acquisition. Understanding sound structure in a multilingual world. *Lang Linguist Compass* e12497 [<https://doi.org/10.1111/lnc3.12497>].
- Westergaard, M. / Mitrofanova, N. / Mykhaylyk, R. / Rodina, Y. 2017. Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language. The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism* 21, 666–682.

La enseñanza de un español auténtico: El caso de la variedad mexicana en Canadá¹

Cynthia Potvin

(Université de Moncton)

Integrating Spanish varieties in second and foreign language (SFL) courses represents a challenge for teachers. The aim of this article is to expose the linguistic characteristics of Mexican Spanish for classroom instruction. To this end, we present the example of a Canadian higher education teaching center where this variety is the preferred one, emphasizing the use of authentic language. In a survey, participants of a virtual mobility project attest the effectiveness of this approach. Following the discussion of some common features of Central American varieties, we will delve into the common and distinct features of Mexican Spanish and highlight that the integration of linguistic variability in SFL is an achievable task when applying the three phases of the Global SFL Teaching-Learning Model.

Spanish as a foreign language, Mexican Spanish, Central American Spanish, Global SFL Teaching-Learning Model

1. Introducción

A la hora de determinar qué variedad se tiene que enseñar, los profesores de español como lengua segunda y extranjera (E/LE) se enfrentan con una panoplia de preguntas: ¿Es mejor optar por un español neutro o estándar?, ¿qué hacemos con las variedades?, ¿cuál enseñar?, ¿se tiene que privilegiar la variedad del profesor?, ¿qué sucede en los países donde el español es una lengua extranjera?, ¿cómo se aborda la cuestión de las variedades en los manuales de E/LE?

Debido a que, desde principios de los años 2000, se reivindica la enseñanza de una lengua auténtica (Conseil de l'Europe 2001; Instituto Cervantes 2007) y frente a las lagunas que siguen persistiendo en los manuales de E/LE en lo que se refiere a la integración de las particularidades lingüísticas de las variedades hispanoamericanas (Congosto Martín 2004; Sánchez Avendaño 2004; Cameron 2012; LeLoup/Schmidt-Rinehart 2018; Potvin 2018, 2021a), el objetivo principal de este artículo es exponer las particularidades lingüísticas, entre otras gramaticales y léxicas, de la variedad mexicana relevantes para llevarlas a clase. La selección de esta variedad se basa en dos razones principales: primero, se trata de la variedad preferente (Andión Herrero 2007) de Canadá; y, segundo, porque los

¹ El presente artículo se inscribe dentro de un proyecto de investigación financiado en parte por el *Conseil de Recherches en Sciences Humaines* (CRSH) de Canadá.

estudiantes de E/LE de nivel A1 de la institución de enseñanza superior en cuestión, la Universidad de Moncton, participan en un laboratorio virtual con aprendientes mexicanos de francés como lengua extranjera (Fr/LE), lo que les permite familiarizarse con la variedad mexicana. Esta experiencia de movilidad virtual proporciona a los aprendientes una lengua auténtica (Conseil de l'Europe 2001; Instituto Cervantes 2007), familiarizándolos con las particularidades léxicas y gramaticales, entre otras, de esta variedad.

El artículo se divide de la siguiente manera. La primera parte se dedica a la importancia de la enseñanza de un español global en E/LE, así como a los desafíos que genera dicha tarea y algunas soluciones (2). A continuación, se presentan algunos argumentos a favor de la enseñanza de una lengua auténtica a partir de los comentarios de unos estudiantes que participaron en el laboratorio virtual (2.1). Para ello, se presentan la metodología y una parte de los resultados cualitativos de una encuesta entre los participantes. Debido a limitaciones de espacio, se expondrán los beneficios identificados por los participantes en relación con un proyecto de este tipo (2.2). Seguirá la descripción de las particularidades lingüísticas de las variedades relevantes según el Modelo de enseñanza-aprendizaje del E/LE global (3). Tras una breve presentación del modelo, se hará hincapié en la fase de sensibilización a las variedades del español (Díaz-Campos/Filimonova 2019), donde se expondrán algunas particularidades generales del español centroamericano (3.1) y otras específicas de la variedad mexicana (3.2), en particular en lo que se refiere a los componentes morfosintáctico (3.2.1) y léxico (3.2.2).² Posteriormente, se presentarán las particularidades lingüísticas para llevar a la clase de E/LE (4), donde se aplicará el Modelo de enseñanza-aprendizaje del E/LE global a una de las particularidades lingüísticas expuestas. Se concluirá que la incorporación de las particularidades lingüísticas de una variedad de español hispanoamericano en los cursos de E/LE no solo beneficia a los aprendientes, sino que también permite enriquecer la disciplina en sí misma (5).

² Merecen unos agradecimientos especiales las dos asistentes de investigación que se dedicaron a la revisión de la bibliografía sobre las variedades hispanoamericanas del español, Cristina Vargas (verano 2022) y Jocelyne Allanach (verano 2023).

2. Enseñanza de un español global: importancia, desafíos y soluciones

A pesar de que los manuales de E/LE integran ahora más componentes sobre las variedades hispanoamericanas, resulta que siguen dando prioridad a la variedad peninsular (Potvin 2018, 2020), sobre todo en lo que se refiere al componente lingüístico. En efecto, unos análisis de manuales de E/LE llevados a cabo a partir de finales de los años 1990 indican que no solo hay una falta de representatividad de las variedades hispanoamericanas (Congosto Martín 2004; Sánchez Avendaño 2004; Cameron 2012; LeLoup/Schmidt-Rinehart 2018; Potvin 2018, 2021a, 2022; Potvin/Serrano Lezama 2023), sino que también el componente cultural de tipo enciclopédico es el que más se ha introducido en las dos últimas décadas, dejando así atrás la integración de las variedades hispanoamericanas con respecto a la lengua (Potvin 2021b; 2022). Consecuentemente, varios autores reivindican la integración de las variedades en E/LE (Cruz 2017, 2019, 2021; Cruz/Saracho 2018; Mas Álvarez 2014; Potvin 2018, 2021a, 2021b, 2022). Tal y como sostiene Cruz (2021), el profesor debe trabajar las variedades lingüísticas en el aula resaltando las particularidades de un país hispanoamericano dado, así como prestando atención a sus culturas correspondientes.

La integración de las variedades en las clases de E/LE comprende varias ventajas. Primero, permite reconocer lo plural, lo mestizo y los cambios en las lenguas en lugar de excluirlos (Cruz 2021). Segundo, da cuenta de la naturaleza heterogénea del español (Sánchez Avendaño 2004; Ariza Herrera *et al.* 2019), mientras que se suele presentar la lengua española como homogénea (Soler Montes 2015). Tercero, lleva a los profesores a revisar y seleccionar el contenido lingüístico y cultural (Ariza Herrera *et al.* 2019). Cuarto, permite usar obras de referencia como la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE 2009) como punto de partida en dicha tarea ardua (Borrego Nieto *et al.* 2019).

La integración de las variedades en E/LE también comprende ventajas prácticas y sociales como, por ejemplo, la adquisición de una lengua auténtica por parte de los aprendientes de E/LE. Además, facilita el aumento de la capacidad comunicativa (Ariza Herrera *et al.* 2019) del alumnado de E/LE, contribuyendo así a evitar ciertos infortunios comunicativos entre nativos y no nativos que podrían eventualmente surgir (Regueiro Rodríguez 2016). Cruz (2021) argumenta que la integración de las variedades favorece el desarrollo de la competencia panhispanica. Además, el país en cuestión, Canadá, entró en el 2012 en el Proceso de

reconciliación y paz con los pueblos originarios (*Commission de vérité et réconciliation*; <https://nctr.ca/?lang=fr>). Puesto que las universidades canadienses desempeñan un papel decisivo en este proceso, la integración de las variedades hispanoamericanas, las cuales comparten con Canadá un fuerte legado autóctono, contribuye a dicho proceso.

La baja integración de componentes lingüísticos de las variedades hispanoamericanas en los manuales de E/LE hoy en día invierte una tendencia “tradicional” en lo que se refiere a la prevalencia del componente lingüístico frente al componente cultural a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas (Sánchez Pérez 2009). No hay que sorprenderse frente a esta realidad: la integración de las variedades conlleva varios desafíos que deben resolverse para desarrollar la competencia intercultural —competencia clave del siglo XXI— de los estudiantes universitarios (Deardorff 2009). Primero, Ariza Herrera *et al.* (2019) argumentan que existen pocas propuestas para determinar los criterios de selección de los rasgos para integrar. Segundo, Cruz (2017) apunta que hay poco material didáctico producido con el fin de trabajar con las variedades en el aula. Tercero, Ariza Herrera *et al.* (2019) subrayan que la gran mayoría de los materiales didácticos proceden de España. Frente a estos desafíos, se sugiere adaptar materiales al contexto latinoamericano (Ariza Herrera *et al.* 2019) tal y como los autores del manual *Aula Internacional I. Nueva Edición* hicieron, lo cual dio lugar a *Aula América* (Ariza Herrera *et al.* 2019). Para lograrlo, los autores llevaron a cabo modificaciones en diversos aspectos, abarcando tanto el ámbito lingüístico (fónico, gramatical y léxico) como el sociocultural, e incluyeron notas explicativas y/o glosarios según fuera necesario. Otra solución es la de desarrollar una gramática cultural³ (Jiménez-Ramírez 2019; Sánchez Pérez 2009), o aún producir y distribuir más manuales procedentes de América Hispánica.

³ “El término de gramática cultural es particularmente acertado en el ámbito docente. [...] se puede denominar ‘gramática’ porque está constituida por un conjunto de normas o reglas a las cuales se somete un grupo o sociedad determinados. [...] es ‘cultural’ porque trata de normas de conducta y comportamiento, que son las que configuran la cultura o manera de ser y de vivir del grupo” (Sánchez Pérez 2009: 314). La gramática cultural es implícita para los miembros de una comunidad dada y es relevante como componente comunicativo para el desarrollo de la competencia intercultural.

2.1 Relevancia de la enseñanza de una lengua auténtica: opiniones del alumnado

A partir del cuatrimestre de invierno del 2021, los aprendientes de E/LE canadienses de los niveles A1, A2, B1 y B2 de la Universidad de Moncton participan en un proyecto de movilidad virtual con los estudiantes universitarios de Fr/LE hispanohablantes con el fin de practicar y ampliar sus conocimientos de la lengua española y adquirir conocimientos culturales.⁴ Los estudiantes tienen que encontrarse cuatro veces durante el cuatrimestre para recoger informaciones sobre su compañero y su país. Previamente a las citas, los estudiantes canadienses preparan un banco de preguntas a partir de los temas tratados en clase y en su manual de E/LE. La duración de los encuentros es de una hora al mínimo. El objetivo del proyecto es desarrollar la competencia intercultural mediante el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes.

Esta experiencia de aprendizaje llevó a la profesora del grupo de estudiantes de E/LE del nivel A1 agrupados con estudiantes mexicanos de Fr/LE a administrarles un cuestionario para recoger sus impresiones y descubrir qué aspectos lingüísticos y culturales desarrollan durante las citas virtuales con sus homólogos hispanohablantes.

El estudio, de tipo descriptivo, aspira a medir el impacto del Proyecto de laboratorio virtual en el aprendizaje de la lengua española y la cultura hispana por parte de los aprendientes de los cursos de E/LE de la Universidad de Moncton. Para ello, la colecta de datos se produjo mediante el sondeo. La herramienta de colecta en sí es un cuestionario administrado en línea a finales de cada cuatrimestre. El cuestionario, cualquiera que sea el nivel de español de los aprendientes, cuenta con 16 preguntas subdivididas en tres partes tratando la competencia lingüística, la competencia cultural y preguntas generales.

El análisis cualitativo de los cuestionarios permitió resaltar los elementos característicos de las competencias lingüística y cultural que los aprendientes de E/LE deben alcanzar en un nivel determinado, como A1, A2, B1 y B2, según el caso. En cuanto a la competencia lingüística, el cuestionario contenía preguntas

⁴ Según el nivel de E/LE de los estudiantes canadienses, sus homólogos hispanohablantes de Fr/LE eran de las siguientes instituciones universitarias: para el nivel de E/LE A1, eran de la Universidad de Colima y el Instituto Itson-Sonora (México); para el nivel A2, de la Universidad de Cienfuegos (Cuba); para el nivel B1, de la Universidad de Costa Rica (Costa Rica); y para el nivel B2, de la Universidad de Vigo (España).

sobre los conocimientos léxicos y gramaticales, así como la competencia comunicativa, incluyendo la comprensión y expresión oral. Estos conocimientos se desarrollaron tanto a partir de lo aprendido en clase como de las interacciones con sus compañeros hispanohablantes. En lo que se refiere a la competencia intercultural, las ideas de cultura enciclopédica (datos sobre el país, etc.) y cultura a secas (es decir, los elementos compartidos por una comunidad lingüística que facilitan la comprensión mutua; Miquel/Sans 2004) fueron fundamentales. Además, se tomaron como referencia los temas tratados en los manuales usados en clase, como *Nos vemos hoy 1*, *Nos vemos hoy 2*, *Nuevo Avance Intermedio* y *Nuevo Avance Superior*. Puesto que resultaría imposible abordar exhaustivamente el análisis cualitativo de las 16 preguntas de los cuestionarios administrados a los participantes, se expondrá una síntesis centrada en los comentarios de la pregunta que trata de los beneficios del proyecto de movilidad virtual en cuanto al aprendizaje de la lengua española por parte de los aprendientes universitarios canadienses de E/LE.

2.2 Resultados

En sus respuestas a la pregunta “¿En qué ha sido benéfico este proyecto en el marco de su aprendizaje de la lengua española?”, los aprendientes de E/LE subrayaron los siguientes aspectos: (1) en el ámbito lingüístico, practican la expresión oral, pueden hacer y responder a preguntas, aprenden vocabulario de manera más rápida; y, (2) en el ámbito discursivo, pueden producir oraciones sin preparación, expresarse de manera diferente, hablar de diversos temas con nativos y sentir que los entienden cada vez más. Además de los comentarios identificados en los ámbitos lingüístico y discursivo, hubo algunos comentarios relacionados con el componente afectivo, como que se sienten más cómodos hablando y que es una buena práctica en la que no hay juicios negativos. Resumimos en la Tabla 1 los aspectos compartidos por los aprendientes según su nivel de E/LE, en cuanto a los beneficios lingüísticos de su participación en el proyecto.

Nivel	Beneficios lingüísticos
A1	Sentirse más cómodo/a hablando, tener una base de la lengua española, hacer preguntas, producir oraciones sin preparación, expresarse de manera diferente, buena práctica sin juicios negativos
A2	Practicar la expresión oral de la lengua española, aprendizaje más rápido del vocabulario
B1	Sentir que me entienden cada vez más, hablar en español con hablantes nativos
B2	Hablar de diversos temas, responder a preguntas

Tabla 1. Beneficios lingüísticos mencionados por los participantes del proyecto.

La experiencia de movilidad virtual de los estudiantes de E/LE corrobora que la enseñanza de una lengua auténtica es de lo más pertinente, sobre todo hoy en día, en una era en la que los estudiantes universitarios tienen que desarrollar sus competencias intercultural e interlingüística.

3. La enseñanza de las variedades y el Modelo de enseñanza-aprendizaje del E/LE global

Tal y como especifican Blake/Zyzik (2016), entre otros, la selección de la variedad para enseñar constituye un desafío para el profesorado. A la hora de determinar la variedad que enseñar, el profesor de E/LE tiene que recordar que

[e]l concepto de variedad lingüística postula que la diferencia de rasgos lingüísticos al interior de lo que constituye una “lengua histórica” [...] puede ser entendida como el conjunto de variedades de una lengua, incluyendo la variedad estándar, que también pueden relacionarse con factores externos (Zimmermann 2021: 63).

Puesto que los estudiantes universitarios tienen que desarrollar su competencia intercultural y considerando que los aprendientes de E/LE también deben desarrollarla conjuntamente con la competencia interlingüística, se propone que los aprendientes de E/LE de nivel universitario lo hagan mediante las variedades del español.

Con el fin de ofrecer una visión global del mundo hispano en los cursos de E/LE, Andión Herrero (2007) desarrolla un Modelo lingüístico que distingue tres tipos de variedades: la variedad neutra, la variedad preferente y la variedad periférica. En este contexto, la variedad neutra se refiere a la variedad estándar. En cambio, la variedad preferente representa la variedad central del curso por complementar y ampliar la variedad estándar mediante la integración de los rasgos que no forman parte de esta última. En los países donde el español no es lengua oficial, “la cercanía o las fronteras con una zona lingüística hispánica específica” constituyen factores adicionales para determinar la variedad preferente. Por último, las variedades periféricas “rodean a la *preferente* a través de los rasgos que no comparten” (Andión Herrero 2007: 5).

Inspirándose en Andión Herrero (2007), Potvin (2021a) desarrolla el Modelo de enseñanza-aprendizaje del E/LE global. En este modelo, se aspira a familiarizar a los aprendientes con los rasgos característicos de las variedades hispanoamericanas mediante tres fases. Primero, los estudiantes de E/LE, cualquiera que

sea el lugar donde aprenden la lengua, aprenden una base de español general, común a todas las variedades. Por ejemplo, en lo que se refiere al léxico del “español general”, se entiende “el conjunto de términos comunes a todos los hispanohablantes (*sol, cama, agua, comer...*) [...], independientemente de la variedad dialectal particular que se maneje” (Asociación de Academias de la Lengua Española 2015: XXXI). A este respecto, se estima que más del 80 % del léxico de la lengua española cabe en esta categoría. Segundo, se sugiere sensibilizar a los aprendientes al concepto de diversidad lingüística (Díaz-Campos/Filimonova 2019). Para ello, se recurre a las variedades periféricas, puesto que no se entrará en detalle en todas las particularidades, sino que se subrayan algunas que difieren de la variedad preferente y otras compartidas, es decir, similares. Tercero, los estudiantes centran su aprendizaje en el español de la variedad preferente de su país porque es más probable que tengan más contacto con esta variedad por cuestión de cercanía. A guisa de ejemplo, un aprendiente de E/LE en Canadá, tras el aprendizaje de un español común, se familiarizará con las variedades periféricas, las cuales son, en orden de cercanía-lejanía al país: la estadounidense⁵, la centroamericana, la caribeña, la andina, la chilena, la rioplatense, y la española. Terminará su aprendizaje enfocándolo en el español de México, por ser la variedad preferente de Canadá donde se imparten los cursos. Por otra parte, un aprendiente de E/LE en Francia o Alemania enfocará su aprendizaje en el español de España, por ser la variedad preferente de ambos países europeos.

Cabe recordar que México ocupa la primera posición en términos de hispanohablantes (Instituto Cervantes 2022). Además, en Canadá, la mayor población hispanohablante inmigrante es la mexicana (Aguzzi 2022). Por consiguiente, el recurso a la variedad preferente de Canadá no solo es pertinente a la hora de determinar qué variedad enseñar, sino que también puede contribuir a las relaciones entre los ciudadanos de Canadá. México y Canadá comparten un punto común que puede contribuir a la formación de ciudadanos globales: ambos países

⁵ Potvin (2021a) incluye el español estadounidense en su clasificación como variedad periférica para darle un cierto reconocimiento. Por ser heterogénea y no ser oficial todavía en los Estados Unidos resulta difícil considerarla como la variedad preferente de Canadá: es un microsistema de todas las variedades del español, lo cual dificulta su integración en los cursos de E/LE como variedad preferente. Sin embargo, la enseñanza de las variedades periféricas tiene como objetivo familiarizar a los aprendientes con dichas variedades y desarrollar sus conocimientos pasivos. La inclusión del español estadounidense contribuye a dicho objetivo.

comprenden una población originaria que ha dejado un legado lingüístico y cultural importantes. Mientras que en Canadá los pueblos originarios se subdividen entre las Primeras Naciones, los Inuits y los Mestizos, alcanzando una población total de 1,8 millones de personas (Statistique Canada 2023), en México, la población originaria es mucho mayor, con 23,2 millones de personas, es decir, el 19,4 % de la población total del país (Mamo 2023). Despertar el interés por las variedades hispanoamericanas permite a la vez descubrir el legado lingüístico y cultural de sus pueblos originarios. Como se mencionó anteriormente, las universidades canadienses tienen un importante papel que jugar en el Proceso de paz y reconciliación con los pueblos originarios de Canadá. Por consiguiente, los cursos de E/LE permiten a los aprendientes descubrir el legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios hispanoamericanos, contribuyendo así a esta tarea social.

3.1 Fase de sensibilización a las variedades periféricas

Antes de emprender la enseñanza de las particularidades de las variedades de una lengua, sobre todo las de la variedad preferente, es necesario sensibilizar a los aprendientes al concepto de diversidad lingüística (Díaz-Campos/Filimonova 2019). Para ello, en el Modelo de enseñanza-aprendizaje del E/LE global se sugiere recurrir a las variedades periféricas para introducir algunas particularidades generales comunes que difieren de la base de español común que ya se les ha enseñado a los aprendientes. En el caso de los cursos de E/LE en Canadá, las variedades de los países centroamericanos forman parte de dichas variedades.

En el ámbito morfosintáctico, los países centroamericanos comparten varios rasgos. Primero, en todos estos países, se pueden usar las formas de tratamiento de tuteo y voseo (Moreno Fernández 2009). Sin embargo, cada uno de los países tiene sus propias particularidades en cuanto al uso de uno u otro. Por ejemplo, en Panamá, el tuteo es la forma de tratamiento más extendida, mientras que el voseo se encuentra en la zona occidental y fronteriza con Costa Rica (Kapović 2007). En Guatemala y El Salvador, el tuteo se enseña y se usa en la escuela, pero el voseo es la forma de tratamiento usual. En Honduras, a pesar de que el voseo es la forma de tratamiento con mayor uso, es posible encontrar alternancia *vos-tú*. A pesar de esta alternancia *vos-tú*, cabe notar que, en Honduras, el tuteo es insignificante (Hernández Torres 2013). Lo mismo pasa en Costa Rica, donde el uso del tuteo no es muy usual (Castillo Venegas 2013), puesto que se privilegia el ustedeo

informal y el voseo en un contexto familiar. También se puede alternar entre las tres formas de tratamiento según el contexto y la zona. Es bien sabido que en ninguno de estos países se usa *vosotros* como forma de tratamiento informal plural, sino que siempre se usa *ustedes*, con valor formal o informal plural. Otra particularidad que comparten estos países hispanoamericanos, al igual que todas las variedades americanas, es que hay una preferencia por el uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto. Se resumen en la Tabla 2 las formas de tratamiento del español centroamericano.

	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicaragua	Costa Rica	Panamá
<i>tú</i>	Escuela	Alternancia <i>vos-tú</i>	Escuela	Escuela, len- gua escrita	Uso marginal	Forma con mayor uso
<i>vos</i>	Forma con mayor uso				2ª forma con mayor uso	Zona occidental y frontera con CR
<i>usted familiar</i>	2ª forma con mayor uso				Forma con mayor uso	
plural	<i>ustedes</i> (formal e informal)					

Tabla 2. Formas de tratamiento comunes del español de Centroamérica.

Estas variedades también se caracterizan por el uso del pronombre enclítico con valor intensificador *le*, la preferencia por el diminutivo *-it-*, el valor de inicio que tiene la preposición *hasta* y la concordancia plural del verbo impersonal *haber*, además del uso de *qué tanto* ('cuánto') y *qué tan* ('cómo de') (Moreno Fernández 2009). Exponemos en la Tabla 3 algunos ejemplos para cada una de estas particularidades lingüísticas.

Rasgo gramatical	Ejemplos
Uso de pronombre <i>le</i> enclítico con valor intensificador	<i>ándele, sígale, órale</i> 'vamos, venga'; <i>úpale</i> 'levanta, alza' (Moreno Fernández 2009: 259)
Uso de diminutivo con <i>-it-</i>	<i>pequeñito, chiquito</i> (Chavarría Úbeda 2013: 87)
Uso de <i>hasta</i> con valor de inicio	<i>viene hasta hoy</i> 'no viene hasta hoy' (Moreno Fernández 2009: 259)
Concordancia del verbo impersonal <i>haber</i>	<i>habían fiestas; hubieron muchos niños en el parque</i> (Moreno Fernández 2009: 259)
Uso de <i>qué tanto</i> ('cuánto') y <i>qué tan</i> ('cómo de')	<i>¿qué tanto quieres de pan?; ¿qué tan bueno es?</i> (Moreno Fernández 2009: 259)

Tabla 3. Rasgos generales gramaticales característicos del español centroamericano.

En el ámbito léxico, las variedades de español de Centroamérica usan verbos diferentes a los que se usan en la variedad peninsular. Por ejemplo, mientras que en España se usan *tirar*, *encender* y *conducir*, en Centroamérica se suele usar *botar*, *prender* y *manejar*. Lo mismo ocurre con expresiones de uso frecuente. También

se distinguen por los centroamericanismos, nahuatlismos y mayismos (Moreno Fernández 2009). En la Tabla 4 se presentan algunos ejemplos. Cabe mencionar que las palabras expuestas corresponden a la versión de la variedad peninsular que se encuentra en los manuales de E/LE. Por consiguiente, si se enseña una de estas variedades, estas palabras son relevantes.

Rasgo léxico	Ejemplos
Centroamericanismos – verbos – expresiones usuales – sustantivos y adjetivos	<i>botar</i> ‘tirar’, <i>prender</i> ‘encender’, <i>manejar</i> ‘conducir’ <i>no más</i> ‘solamente’; <i>ni modo</i> ‘de ninguna forma’; <i>¿mande?</i> ‘¿cómo dice?’ (respuesta a pregunta y a apelación) <i>alzo</i> ‘robo, hurto’; <i>desparpajo</i> ‘desorden’; <i>ladino</i> ‘mestizo’
Nahuatlismos	<i>chapulín</i> ‘langosta; saltamontes’; <i>chiche</i> ‘fácil; persona blanca rubia’
Mayismos	<i>cenote</i> ‘hoyo con agua’; <i>cumbo</i> ‘calabaza para contener líquidos’; <i>enchibolar</i> ‘aturdir, confundir’

Tabla 4. Rasgos generales léxicos característicos del español centroamericano (según Moreno Fernández 2009: 259).

Por su parte, el español mexicano también comprende particularidades que lo distinguen de las demás variedades hispanoamericanas. Dado que es la variedad preferente de Canadá, en el aula de E/LE se tiene que explorar esta variedad más en detalle en comparación con las variedades periféricas, es decir, las centroamericanas.

3.2 La variedad preferente de Canadá: el español mexicano

En el Modelo de enseñanza-aprendizaje del E/LE global, tras la enseñanza del español común y de algunas particularidades de las variedades periféricas, se enfoca el aprendizaje en las particularidades de la variedad preferente de Canadá. Debido a su gran extensión geográfica, así como los contactos que ha tenido con otras lenguas, por ejemplo, las lenguas originarias y el inglés, la variedad mexicana es un buen ejemplo para proseguir el aprendizaje de los aprendientes de E/LE sobre el concepto de diversidad lingüística. Esta variedad no solo cuenta con un abanico de particularidades lingüísticas según las regiones dialectales, sino que también comparte rasgos con otras variedades hispanoamericanas.

Basándose en criterios prosódicos, fonológico-fonéticos y del sistema pronominal, Henríquez Ureña (1921) subdivide la república mexicana en cinco regiones dialectales: el centro, el norte, las costas, Chiapas y Yucatán. La región centro-sur del español se delimita “al este, por la Sierra Madre Oriental, al

ponente, por la Sierra Madre Occidental, y al sur, por la cuenca del río Balsas” (Uth 2021: 724). En cuanto al norte, se refiere a las regiones (o estados) de Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Sinaloa, Durango y Tamaulipas. Las costas, según Henríquez Ureña (1921), comprenden “las tierras calientes de la costa oriental, en particular Veracruz y Tabasco” (p. 361).

En la tarea del profesor en el aula de E/LE para sensibilizar a los aprendientes al concepto de diversidad lingüística (Díaz-Campos/Filimonova 2019) se pueden presentar los factores que influenciaron en la evolución de una variedad dada. En el caso de la dialectología del español mexicano, hay ocho factores importantes: el contacto de lenguas indígenas, “la variedad del español europeo que se introdujo como primera variedad europea invasora durante la colonización” (Uth 2021: 721), el desarrollo de la colonización por los españoles, la estructura sociodemográfica de la región y sus recursos económicos, las diferencias culturales, la historia (y el presente) de los movimientos migratorios, el papel de las ciudades y los subsistemas urbanos, así como el clima y la geografía.

3.2.1 Morfosintaxis de la variedad mexicana

El español mexicano se caracteriza por el uso de las preposiciones *desde* y *hasta* con valor intensivo-enfático (1a–1b), la personalización del verbo *haber* con significado existencial (1c), una oposición funcional peculiar entre los verbos al indefinido y del perfecto compuesto (1d). A este respecto, “[l]as formas del indefinido se utilizan para expresar acontecimientos perfectivos y puntuales [...] mientras que el pretérito compuesto se utiliza en contextos durativos o (re)iterativos” (Uth 2021: 726f.).

- (1) a. Regresé desde el sábado. ‘Ya el sábado regresé.’
- b. Se casó hasta los 40 años. ‘Se casó cuando tenía ya 40 años.’
- c. Hubieron muchas fiestas. ‘Hubo muchas fiestas’; Van a haber muchas protestas. ‘Va a haber muchas protestas.’
- d. —¿Ya viste esa película? —Sí, ya la vi; Últimamente te han visto paseando con F.

Introducir los rasgos de la variedad mexicana identificados en (1) es relevante en el aula de E/LE, puesto que estos rasgos forman parte del Plan curricular (PC) del Instituto Cervantes (2007). Otro rasgo que muestra variación en comparación con el español peninsular concierne a los pronombres. Mientras que en México se prefiere el tuteo en la gran mayoría de su territorio, Uth (2021) y Abarca Quezada (2009) especifican que, en Chiapas, se usa el pronombre *vos* en vez de *tú* para la