



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2018- 2020**

**¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza  
de Español Dialectal Chileno. Una propuesta didáctica  
para la enseñanza de español como lengua extranjera**

**Javiera Lermenda Fonceca**

**Trabajo final de máster  
Dirigido por la Dra. Carmen Ferriz  
Marzo de 2020**

## Resumen

El presente trabajo, correspondiente al área de los estudios de Español como Lengua Extranjera (ELE), tiene por objetivo la construcción de una propuesta didáctica llamada *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza del Español Dialectal Chileno*. Para su elaboración, en una primera etapa de recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: i) la *Encuesta Inicial de Dificultades de Aprendizaje del Español Chileno*, respondida por 253 aprendientes extranjeros, y ii) el *Test de Español Dialectal Chileno C1*, aplicado en aula a 20 estudiantes de español provenientes de Inglaterra.

*¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza del Español Dialectal Chileno* – que se enmarca dentro de las orientaciones de la pragmalingüística y utiliza conceptos del enfoque por tareas– comprende tres unidades didácticas con contenidos vinculados a la realidad cotidiana y orientados principalmente a la dimensión coloquial oral del español chileno, variante considerada como una de las más difíciles de entender en América.

A través de contenidos léxicos, fonéticos y especialmente idiosincráticos, aplicados a temáticas contingentes de la cultura Chile, este *Manual* permite un entrenamiento dinámico para aprendientes de la variante del español chileno.

En su etapa final, esta herramienta fue evaluada mediante el mismo test utilizado inicialmente y por los mismos 20 aprendientes originales. De los resultados obtenidos en esta medición, se desprende que el *Manual Suplementario* que proponemos es un instrumento de apoyo útil para la enseñanza del español estándar en Chile.

Palabras clave: *enseñanza de español dialectal, enseñanza idiosincrática, manual suplementario dialectal, pragmalingüística.*

## Abstract

This work, corresponding to the area of the studies of Spanish as a Second Language (ELE) is aimed at the construction of a didactic proposal called *¡Plop!: C1 Supplementary Handbook for Chilean Dialect Spanish Learning*. In a first data collection stage, two instruments were used: i) a *Initial Survey of Chilean Spanish Learning Difficulties*, answered by 253 foreign learners, and ii) a *C1 Chilean Dialectical Spanish Test*, applied in the classroom to 20 Spanish students from England.

*¡Plop!: C1 Supplementary Handbook for Chilean Dialectal Spanish Learning* - which is framed within the orientations of pragmalinguistics and uses concepts of the task-based approach - comprises three didactic units with contents related to daily reality and focused primarily on the Chilean dimension, which is a variant considered to be one of the most difficult to understand in America.

Through lexical, phonetic and especially idiosyncratic contents, applied to contingent topics of Chilean culture, this manual allows a dynamic training for learners of the Chilean Spanish variant.

In the final stage, this tool was evaluated by the same test used in the first instance and by the same 20 original learners. The results revealed that this Supplementary Handbook is a useful support instrument for teaching standard Spanish in Chile.

## Índice

1. Introducción	5
2. Marco teórico	7
2.1. Perspectiva pragmalingüística	8
2.2. Enfoque por tareas	9
3. El español americano	11
3.1. La influencia de las lenguas precolombinas en la formación de los dialectos	13
4. El español chileno	15
4.1. Variaciones del español de Chile	16
4.1.1. Componente morfosintáctico	16
4.1.2. Componente fonético-fonológico	18
4.1.3. Componente léxico	20
4.1.4. Componente idiosincrático	21
3. Materiales para la enseñanza del español chileno	24
3.1. Enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas	24
3.2. Uso de manuales ELE en Latinoamérica	25
3.3. El uso de manuales ELE en Chile	26
4. Objetivos	28
5. Materiales y método	29
5.1. Antecedentes de la propuesta didáctica	29
5.1.1. Resultados de <i>Encuesta de dificultades de aprendizaje del español chileno</i>	30
6. Propuesta didáctica	37
6.1. <i>Test de Español Dialectal Chileno C1</i>	37
6.2. <i>¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno</i>	38
6.3. Origen y contexto de la creación y aplicación de <i>¡Plop!: Manual Suplementario</i>	39
6.4. Administración del tiempo y los materiales	41
6.5. Descripción de las Unidades didácticas de <i>¡Plop!: Manual Suplementario</i>	42
7. Pilotaje	52
7.1. Pilotaje del <i>Test de Español Dialectal Chileno C1</i>	52
7.2. Pilotaje de <i>¡Plop!: Manual Suplementario</i>	53
8. Resultados	57
8.1. Resultados del <i>Test de Español Dialectal Chileno C1</i> (1º aplicación)	57
8.2. <i>¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno</i>	66
8.2.1. Evaluación de actividades presentadas por el Manual	67
8.3. Resultados del <i>Test de Español Dialectal Chileno C1</i> (2ª aplicación)	68
9. Discusión	72
10. Conclusiones	74
11. Bibliografía	76
12. Anexos	81

## 1. Introducción

La enseñanza de idiomas bajo programas de inmersión ha crecido sustancialmente en los últimos años, especialmente en Europa y América. Para un estudiante extranjero el hecho de aprender un idioma en un país nativo es una oportunidad que provoca un interés mayor, dada la implicancia cultural, social y geográfica que esto involucra. Cuando el viaje tiene un objetivo turístico, los aprendientes aprovechan la instancia de conocer sitios emblemáticos del continente y, muchas veces, se enmarcan paralelamente en el desafío de aprender español formalmente, siendo el objetivo principal el poder comunicarse por sí solos durante su aventura. Cuando el viaje tiene motivos estudiantiles o laborales, el aprendizaje de la lengua se transforma en una herramienta imperativa para poder cumplir objetivos académicos, puesto que funciona como un requisito fundamental para la postulación a certificaciones.

En ambos casos existe una porción de alumnos que opta por tomar cursos en su ciudad de origen previo a su viaje y otros prefieren programar cursos cortos de enseñanza intensiva de la lengua en el lugar al que se dirigen.

El problema surge cuando el estudiante extranjero llega a un país latino y, aun contando con un nivel de español elevado –probablemente adquirido en su país nativo o en España–, se ve enfrentado a dificultades de comprensión lingüística que le impiden desenvolverse en la vida cotidiana. Esta situación es producto de las diferencias entre el español estándar y su variante dialectal hispanoamericana, la que posee peculiaridades importantes, especialmente en el nivel coloquial oral. Tanto es así que, como profesores de ELE en Chile, hemos percibido altos niveles de frustración en los alumnos, debido a que sienten que todo lo aprendido previamente no permite el desarrollo de competencias necesarias para comprender el idioma ni siquiera en niveles elementales.

Chile, un país situado al sur del continente americano, cuenta con una población de 19 millones de habitantes, la mitad de ella concentrada en grandes centros urbanos como

Santiago, su capital; Concepción o Valparaíso. Su idioma oficial es el español, herencia de la Corona española, de la cual se independizó en 1810.

El español chileno es una variante del español que, si bien a nivel del formal (escrito) no presenta desviaciones del español estándar, en el nivel informal (coloquial) contiene un dinámico conjunto de variaciones léxicas y fonéticas que hacen de él uno de los más complejos de comprender para el extranjero poco familiarizado con el idioma español.

Para el caso del español chileno, en este trabajo nos proponemos elaborar y pilotar un manual de español, cuyo contenido pueda adecuar el conocimiento de español ibérico de 20 estudiantes C.1 ingleses al español dialectal chileno. Este instrumento contempla contenidos culturales, sociales y lingüísticos integrados en 3 unidades didácticas, bajo componentes del enfoque por tareas. Su objetivo es que sus competencias lingüísticas se adecúen a la variante dialectal chilena, permitiendo a los estudiantes desenvolverse en la vida cotidiana local sin mayores problemas y, a la vez, continuar su programa de aprendizaje formal de español bajo los niveles establecido por El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

## 2. Marco teórico

Pese al creciente interés por el aprendizaje del idioma español, el material disponible para su enseñanza como segunda lengua en hispanoamérica es escaso y, sobre todo, presenta problemas de diseño y adecuación sociocultural (Arboleda González, 2017). Si bien en México, Colombia o Argentina se elaboran y adaptan algunos manuales de español ibérico para la enseñanza del español en sus variantes regionales, en la mayoría de los países del continente los textos utilizados corresponden a la matriz del español europeo y no cumplen los objetivos esperados, pues en la concepción de ellos persisten problemas relativos a las diferencias socioculturales, metodológicas y contextuales. Este diagnóstico, a propósito del vacío que viene a suplir su línea de manuales *Aula Latina*, orientada a la variante del español mexicano, es ratificado por Arévalo, Bautista, Corpas, Garmendia, Jiménez, Soriano (2013):

Hasta ahora [...] la oferta de materiales didácticos adecuados para la enseñanza del español en México es escasa y no siempre responde a las necesidades y a las condiciones de los proyectos educativos de los centros dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Merece la pena señalar que la gran mayoría de los materiales al alcance de los docentes mexicanos está elaborada por especialistas extranjeros y se dirige a un público con características diferentes. Dichos materiales, además, están diseñados para ser utilizados en entornos educativos distintos a los de México o Centroamérica y, por tanto, no reflejan fielmente nuestro uso de la lengua ni los rasgos de nuestra cultura (citado en Arboleda González, 2015, p. 3).

En efecto, este desajuste entre los materiales de enseñanza del español como segunda lengua y las necesidades de los usuarios (tanto docentes como aprendientes) es un importante inconveniente práctico para institutos de enseñanza del español hispanoamericanos.

En este sentido, resulta imperativo que los docentes de las variedades del español utilicen materiales didácticos pertinentes y adecuados a los objetivos que se han propuesto. Y esto, obviamente, pasa por la decisión primera sobre qué tipo de español enseñar, si estándar o alguna de sus variantes.

## 2.1. Perspectiva pragmlingüística

En el desarrollo de la propuesta *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza del Español Dialectal Chileno* asumimos una perspectiva pragmlingüística, al poner el foco en los factores extralingüísticos como condicionantes de la situación comunicativa. La pragmática se ocupa del estudio de los signos en relación con los usuarios. La gramática por sí misma es insuficiente para la interpretación y la producción eficaz de enunciados. Así, las variables revelantes para la comprensión de un enunciado son: la situación, el contexto sociocultural, las personas presentes y el tipo de relación entre ellas, la intención, la información o los supuestos compartidos, el emisor, el destinatario, el enunciado, y el tono del mensaje (Toledo Vega y Toledo Azócar, 2011).

De acuerdo a ello, el material elaborado para la enseñanza del español en Hispanoamérica debe considerar las zonas geolectales que indica Moreno (2008) – caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense, y chilena–, los diferentes usos lingüísticos, las normas culturales, y los contextos en que se desarrollan las comunicaciones.

El lenguaje es una expresión social, un sistema de signos de una comunidad. Según Gallardo, el lenguaje “tiene que ver tanto con el intercambio adecuado y eficiente de información variada como con la identidad misma de la comunidad” (2006, p. 5). El estudio del lenguaje y de las variables extralingüísticas nos permite acceder a la comprensión ajustada del sentido de las expresiones en uso, particularmente de las de nivel coloquial (lenguaje cotidiano, uso de modismos, jergas y regionalismos).

La pragmática (Austin, 1982; Searle, 1994), que estudia la forma en que el contexto influye en la interpretación del significado de una comunicación, nos aporta una perspectiva de gran utilidad para la elaboración de una práctica *situada* de la enseñanza de la lengua.

En esta línea, Martínez afirma que “aprender una lengua segunda implica algo más que capacidad para producir e interpretar enunciados bien formados fonética, gramatical y semánticamente; pues ha de consistir, además –y no separadamente–, en ponerlos en uso y entenderlos siempre en situaciones concretas” (2005, p. 17).



La comunicación solo se cumple cuando el oyente capta no solo “lo dicho” (lingüísticamente) sino “lo que se ha querido decir” (pragmáticamente) (Martínez, 2005).

En ese sentido habremos de considerar que, en una situación comunicativa, los elementos extralingüísticos determinan la construcción de oraciones. Estos elementos pragmáticos se refieren a las circunstancias de la realidad en las que se desarrolla un enunciado, es decir, el contexto. Frías (2001, p. 5), aparte de recordarnos que el contexto –junto con el emisor, receptor, mensaje, canal y código– es uno de los elementos propios del acto de comunicación, distingue distintos tipos: *contexto social* (referido a un grupo social determinado), *contexto situacional* (el aquí y ahora de los interlocutores), *contexto lingüístico o cotexto* (que corresponde al material que antecede o sigue a un enunciado). Aparte de ello, dentro del contexto sociocultural, Frías agrega los *marcos de referencia* (situaciones y conceptos que permiten relacionar unos conceptos con otros) y las *proformas y deixis* (huellas del contexto expresadas en elementos gramaticales de referencias espaciales y temporales, ej. este, aquí, ese, etc.) (2001, p. 7).

Para conocer el adecuado funcionamiento de las partículas lingüísticas presentes en la L2, se hace preciso establecer su relación con el contexto lingüístico y extralingüístico” (Cantero, 2011, p. 139).

## **2.2. Enfoque por tareas**

La enseñanza del español como lengua extranjera a través de su desarrollo ha utilizado diversos enfoques (tradicional, natural, comunicativo y por tareas). La elaboración del manual de ELE que postulamos está basado en el enfoque por tareas (Zanón, 1990; Hernández y Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1992).

*El Diccionario de términos clave de ELE* define al enfoque por tareas como “un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de *uso de la lengua*, y no en estructurales sintácticas (como lo hacían los métodos audiolinguales) o en nociones de funciones (como lo hacían los programas nociofuncionales)” (Centro Virtual Cervantes, *El Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoque por tareas).

Esta forma de enseñanza tiene el propósito de promover el aprendizaje a través del uso real de la lengua en el aula, dejando en segundo plano la manipulación de unidades (estructuras sintácticas, nociones y funciones), con el fin de que el aprendizaje incluya procesos de comunicación. En esta modalidad los alumnos tienen un rol de agente social y realizan actividades que implican el uso práctico del idioma; el profesor o profesora orienta, detecta errores y los corrige con la participación activa de los aprendientes.

El enfoque por tareas ofrece ventajas evidentes respecto a otros métodos para la enseñanza de una segunda lengua, pues propone una infinidad de posibles actividades para desarrollar en el aula, como, por ejemplo, exposiciones mediante afiches o presentaciones power point sobre algún tema específico del acontecer social. Dado que requiere de una participación activa del alumno, estos desafíos otorgan un dinamismo altamente motivador para su aprendizaje.

Según Gil Olivera (2019), el aducto (o *input*) hace referencia a las muestras de la lengua meta que se le presenta al aprendiente y en la cual realiza su proceso de aprendizaje. La apropiación de datos o *intake* se refiere a la porción de datos que el aprendiente puede retener en su memoria a corto plazo. En ese sentido, Gil Olivera señala “la importancia de que los materiales (*input*) estén debidamente adecuados no solo a los intereses sino a las necesidades de los estudiantes según los niveles en los que se encuentren, por ello, tienen que ser entendibles, despertar la curiosidad o llamar la atención de los aprendices, de esta manera será mucho más factible que el procedimiento de adquisición de saberes y conocimientos de la LE, ocurra con éxito” (2019, p. 176).

Las tareas son iniciativas para el aprendizaje a través de la práctica de la comunicación. Se trata de actividades de uso de la lengua en el aula, similares a las que se producen en las situaciones comunicativas de la vida real. Se caracterizan por: i) ser elaboradas “intencionalmente para el aprendizaje de una lengua”, ii) ser “identificables como unidades de actividad en el aula”, y iii) estar “diseñadas con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo” (Zanón, 1990, p. 22). Desde el punto de vista del alumno, es una tarea que está abierta a la intervención activa y a los aportes personales de ellos; requiere de los alumnos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes, al mismo tiempos que a la atención a la forma lingüística (Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoque por tareas).

### 3. El español americano

No está sujeto a discusión que América Latina es un continente de una rica cultura dialectal (López Morales, 1996). Con alrededor de 400 millones de hablantes nativos en 19 países donde el español es la lengua oficial, el español americano ha sido un tema sometido a varios estudios que reflejan una variedad lingüística importante reflejada tanto en recursos paraverbales de entonación y acento (Sánchez Lobato, 1994), como en aspectos gramaticales, léxicos y fonéticos.

La lengua es un sistema en movimiento, se renueva y está en constante evolución. Si bien los españoles no hablan como en el siglo XVI, los ciudadanos americanos tampoco lo hacen exactamente con la lengua que trajo el conquistador.

El español es prácticamente el mismo en todo el mundo, dice Rabanales (2000). Sus variedades son solo distintas realizaciones de la lengua, condicionadas por diversos factores (geográficos, culturales, situacionales).

Las variedades del español americano han ido cobrando una considerable visibilidad debido al mayor contacto de sus hablantes con los de otras culturas, tanto a través del turismo como de las comunicaciones.

No hay un consenso en la cantidad precisa de dialectos del español americano existentes en el continente. Distintos autores han postulado diversas visiones, considerando los fenómenos lingüísticos particulares. En este trabajo seguimos la clasificación de Manuel Alvar (1996), quien señala que español americano está conformado por 12 dialectos oficiales, representantes de los países de Estados Unidos, México, la zona de América central, Venezuela, Colombia, Ecuador, Paraguay, Uruguay-Argentina, Perú, Bolivia y, finalmente, Chile, diferenciados diatópicamente (Kabatek, 2017).

Si bien Alvar (1996) también niega la existencia de una diferenciación importante entre español de España y América (“no hay un español de España y un español de América sino una *langue* y muchos hablantes”, en Marimón Llorca, s/f), existen otros autores como Frago Gracia y Figueroa (2003) que insisten en la importancia de las innovaciones hispanoamericanas en la independencia lingüística de cada variante.

Según ellos, el proceso de cruce de las lenguas indígenas y el castellano, que ni siquiera era plenamente homogéneo, constó de una ardua negociación que implicó un equilibrio lingüístico por ambas partes.

Sin ser excluyentes entre sí, son tres las teorías que explican el fenómeno de variación dialectal característico del español americano.

En primera instancia, Lenz (1893), con una *teoría indigenista*, planteó que el español americano fue el resultado del español colonizador refonetizado por el sustrato indígena. Señala que esta influencia de la lengua indígena se concretó por medio del componente materno heredado a los niños, hijos de mujeres autóctonas de la zona. Sin embargo, en Chile, algunos rasgos que atribuía exclusivamente al sustrato araucano coexistían en otros territorios americanos e incluso españoles, lo que debilitó su teoría.

Posteriormente, Henríquez Ureña (1925), en una posición más equilibrada, planteó la *teoría poligenética*. Según ella, la variante dialectal americana era el resultado de la mezcla directa entre la influencia española peninsular y la indígena en igual porción, fenómeno que generó una nueva versión del español. El defiende origen autóctono de los rasgos del español americano, señalando que es producto de una síntesis de las culturas peninsular e indígena. Amado Alonso (1943), coincidentemente, señala que el conjunto de españoles de distinta procedencia que estuvieron en América desde los siglos XVI al XVII conformó la base lingüística del español americano, por ello se habla del origen poligenético del español americano.

Finalmente Wagner (1927) y, más tarde, Boyd-Bowman (1964) sustentaron lo que se llamaría la *teoría andalucista*, la cual postulaba que, por similitudes climáticas y geográficas, hubo una continua afluencia migratoria del sector de Andalucía y Canarias hacia las costas americanas, lo que propulsó una alta población que mantenía rasgos lingüísticos peninsulares.

En esta misma línea, y con respecto del tipo de colonizador, Menéndez Pidal (1962) habla de tierras marítimas y de flota en América y tierras del interior en América. Las primeras corresponden a aquellas que estaban en contacto permanente con los barcos que procedían de España, específicamente de Andalucía; en cambio, las del interior eran cercanas a las cortes virreinales, donde estaban destinados individuos vinculados a la administración, y tenían un uso lingüístico más sofisticado, por su

cultura y origen social. Eso explicaría las diferencias lingüísticas notorias en el español americano.

Boyd-Bowman, tras analizar catálogo de pasajeros del archivo de indias de Sevilla, concluye, por ejemplo, que, de los pobladores en América en el primer siglo, la presencia de andaluces era de alrededor de un 40% y el 81% de los nuevos pobladores del México entre 1560 y 1570 era del sur de la península (Andalucía, Extremadura y Castilla la nueva) (Boyd-Bowman, 1964-1968).

### **3.1. La influencia de las lenguas precolombinas en la formación de los dialectos**

Una vez que los españoles arribaron a tierras americanas, se encontraron con una considerable diversidad de grupos indígenas, la que representó, en cierto sentido, un impedimento sustancial en el proceso de conquista lingüística del español colonizador, fenómeno que significó la división dialectal de este y que terminó por generar la tan discutida heterogeneidad del español americano.

Dentro de las múltiples lenguas amerindias existentes en el continente, los españoles se encontraron con seis que fueron consideradas dominantes en el territorio: el quechua, el guaraní (Paraguay), el aymara (Bolivia, Perú, Argentina y Chile), el náhuatl (México), el maya (México y Guatemala) y el mapudungún (Chile y Argentina) (Henríquez Ureña, 1921). Por la alta cantidad de hablantes que poseían, estas lenguas fueron catalogadas posteriormente como las mayores responsables del proceso de mestizaje lingüístico que sufrió español colonizador el que Frago-Gracia y Figueroa (2003, citado por Marimón Llorca, 2006) denominó como criollización lingüística.

La criollización lingüística se define como el proceso de creación del español americano. Surgió a partir de la negociación de elementos fonéticos, léxicos y gramaticales de las lenguas, que en este caso fueron el español y la lengua indígena respectiva, para así formar una nueva versión con la que los hablantes crecientemente sentirían como propia. Todo esto detonó, en la época colonial, en la creación natural de los dialectos regionales.

Tanto Henríquez Ureña (1921) como autores tales como Armas Céspedes (1882), Wagner (1920), Canfield (1962), Rona (1964), Zamora y Guitart (1988) y Cahuzac (1990) profundizaron el estudio de variables que pudieran zonificar concretamente los

dialectos regionales presentes en el continente sin llegar a un acuerdo preciso; sin embargo, es la clasificación de Alvar en *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (1996) la que ha sido trascendental a la hora de dividir diatópicamente cada dialecto, señalando que en el territorio existen 12 variantes correspondientes al dialecto mexicano (México-Estados Unidos), caribeño (Puerto Rico, Cuba, Venezuela, República Dominicana, Panamá y parte de Colombia), centroamericano (Honduras, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y sur de México), llanero (Venezuela y Colombia), palenquero (del interior de Colombia), ecuatoriano (Ecuador), andino (de zonas andinas de Perú, Colombia, Ecuador y Chile), ribeño (de la Costa de Perú), amazónico (de zonas amazónicas de Colombia, Perú, Venezuela, Bolivia y Brasil) paraguayo (Paraguay), rioplatense (Argentina y Uruguay) y, finalmente, el chileno (Chile).

## 4. El español chileno

El dialecto chileno, correspondiente al territorio que abarca Chile y la frontera con Argentina, tiene influencia dominante del español peninsular meridional, del dialecto rioplatense y una alta intervención de diversos sustratos indígenas, especialmente de los idiomas mapudungún, quechua y aymara, lo que se ve reflejado especialmente en el léxico, la pronunciación, su cadencia y entonación.

La condición geográfica de Chile, caracterizada por el aislamiento producto de barreras naturales como la Cordillera de los Andes y el extenso desierto, así como su lejanía de los grandes centros propagadores de la cultura española en la etapa de la Conquista (Virreinos), son factores que facilitaron el desarrollo de una variante laxa e irregular del español peninsular en este territorio, a diferencia, por ejemplo, del español del Perú, mucho más apegado a las reglas formales de la lengua del conquistador. Esta condición permitió altos grados de innovación, considerados semejantes a los del español vulgar respecto del latín en España. Se sumaron posteriormente la intervención constante de lenguas autóctonas, traídas por inmigrantes europeos hacia la zona de la costa sur del país tras la época colonial, así como la influencia del inglés a partir de mediados del siglo XX. Por el otro lado, se considera que la variedad indígena del territorio y su alta resistencia a la dominación dificultaron en gran medida la instauración eficiente de la lengua conquistadora.

La intervención de estas distintas variables son las responsables de que este dialecto sea considerado como el más heterogéneo, particular y diferenciador del español americano, puesto que presenta claras innovaciones del ámbito sintáctico, fonético y, especialmente, léxico.

Si bien Rabanales (2000, p. 135) concibe al español chileno como una más de las variedades del español estándar –pues, en su opinión, responde a un mismo sistema, incluso en los planos morfosintáctico, léxico y fónico–, creemos que esto sería válido principalmente para los niveles del español chileno formal y estándar, no para el oral coloquial, sino en el que nacen y se manifiestan las particularidades lingüísticas del español hablado en Chile.

Las principales diferencias del español oral chileno, en comparación con otros dialectos latinoamericanos, radican en la pronunciación, la sintaxis y el léxico. Además, se caracteriza por tener una multiplicidad de tonos según cada situación, presentando diferencias según la clase social y el área geográfica.

#### **4.1. Variaciones del español de Chile**

Por un lado, el español chileno se puede analizar desde los planos de variación lingüística diafásica (registro), diacrónica (generacional), diastrática (según clase social) y diatópica (de acuerdo a la geografía), siendo estos últimos los dos los más enfatizados en esta investigación. Por el otro lado, podemos examinar este dialecto a partir de sus componentes morfosintáctico, fonético/fonológico, léxico e idiosincrático, siendo este último el fundamental para comprobar nuestra tesis de investigación.

##### **4.1.1. Componente morfosintáctico**

Si analizamos la morfosintaxis del español chileno desde todos los planos de variación lingüística, no se aprecian diferencias importantes en su estructura con respecto al español americano y/o peninsular; sin embargo, podemos ver particularidades que son transversales entre los hablantes del territorio, como, por ejemplo, la preferencia del uso perifrástico del futuro por sobre el simple (ej.: *Voy a ir a comprar* en vez de *Iré a comprar*), eligiendo este último para su uso en caso de incertidumbre o duda (ej.: *¿Esa mujer no tendrá hijos?*). Siguiendo esta línea, también podemos percatarnos del uso del pretérito perfecto simple por sobre el pretérito perfecto compuesto (ej.: *No fui* en vez de *No he ido*) y el voseo, propio del español americano.

En este caso, es preciso recalcar que, si bien el voseo existe en prácticamente todos los dialectos del español americano en diferentes niveles (informal o coloquial en el caso del Caribe, formal en el caso del dialecto rioplatense), el correspondiente al chileno se caracteriza por su uso verbal por sobre el pronominal en la forma coloquial oral, deformando la conjugación arrastrada por el español peninsular, tanto del indicativo (en el caso del presente, pretérito imperfecto y condicional) como el subjuntivo (en el caso del presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pluscuamperfecto). Un ejemplo de esto es la expresión de saludo *¿Cómo estai?* (*¿Cómo estáis?*), el que alude al pronombre tácito *tú*, pero con una conjugación de pronombre *vosotros* (*¿Cómo estáis vosotros?*) y omite la *s* final por la aspiración de la consonante, propia también del español americano.



Ej.: *Tú hablas mucho (Vosotros coméis mucho)*

	<b>Modo indicativo (hablar-comer-pedir)</b>
<b>Presente</b>	Tú hablai(s) mucho ( <i>Vosotros habláis mucho</i> ) Tú comí(s) mucho ( <i>Vosotros coméis mucho</i> ) Tú pedí(s) mucho ( <i>Vosotros pedís mucho</i> )
<b>Pretérito imperfecto</b>	Tú hablabai(s) mucho ( <i>Vosotros hablábais mucho</i> ) Tú comíai(s) mucho ( <i>Vosotros comíais mucho</i> ) Tú pedíai(s) mucho ( <i>Vosotros pedíais mucho</i> )
<b>Condicional</b>	Tú hablaríai(s) mucho ( <i>Vosotros hablaríais mucho</i> ) Tú comeríai(s) mucho ( <i>Vosotros comeríais mucho</i> ) Tú pediríai(s) mucho ( <i>Vosotros pediríais mucho</i> )

Tabla 1. Ejemplo de voseo del español chileno modo indicativo hablar comer-pedir. Elaboración propia.

Ej.: *No me gusta que tú hables mucho (No me gusta que vosotros habléis mucho)*

	<b>Modo subjuntivo (hablar-comer-pedir)</b>
<b>Presente</b>	No me gusta que tú hablí(s) mucho ( <i>No me gusta que vosotros habléis mucho</i> ) No me gusta que tú comái(s) mucho ( <i>No me gusta que vosotros comáis mucho</i> ) No me gusta que tú pidái(s) mucho ( <i>No me gusta que vosotros pidáis mucho</i> )
<b>Pretérito imperfecto</b>	No me gustó que tú hablarai(s) mucho ( <i>No me gustó que vosotros hablaráis mucho</i> ) No me gustó que tú comierai(s) mucho ( <i>No me gustó que vosotros comierais mucho</i> ) No me gustó que tú pidiérai(s) mucho ( <i>No me gustó que vosotros pidiérais mucho</i> )
<b>Pretérito perfecto</b>	Me gustó que tú hayai(s) hablado mucho ( <i>Me gustó que vosotros hayáis hablado mucho</i> )
<b>Pretérito pluscuamperfecto</b>	Me habría gustado que tú hubierai(s) hablado más ( <i>Me habría gustado que vosotros hubiérais hablado más</i> )

Tabla 2. Ejemplo de voseo del español chileno modo subjuntivo hablar comer-pedir. Elaboración propia.

A pesar de esto, en Chile sí existe también el uso pronominal del vos; sin embargo, se relaciona al uso informal inculto de los estratos socioeconómicos más bajos, asociado a un uso despectivo que refleja “una condición de extrema confianza” (ej.: *vo’ estai loco*), contrario al uso de *usted*, utilizado transversalmente como marca de respeto, de jerarquía superior (a adultos mayores, jefes institucionales y desconocidos de una edad mayor) o como una marca de cariño hacia seres queridos (ej.: *¿Cómo está usted, hijita?*).

En tercer y último lugar, desde el plano diastrático asociado a un estrato sociocultural inferior, nos encontramos con el plenasmo de pronombres personales clíticos (ej.: *Te voy a decirte algo*) y el abuso de dequeísmo (ej.: *Te digo de que te cuides*).

#### **4.1.2. Componente fonético-fonológico**

Aquí nos encontramos con diferencias asociadas a variantes diafásicas, diastráticas y diatópicas. Es decir, desde una perspectiva fonética, al escuchar a un chileno en el habla formal e informal, podemos encontrar diferencias más bien de entonación. En el caso de las clases sociales, la pronunciación de las palabras tiende a ser distinta, incluso en mayor grado de la producida cuando existen diferencias geográficas (que es lo que normalmente se esperaría de un territorio tan extenso como Chile).

Por un lado, podemos apreciar que el español chileno conserva características fonéticas heredadas del español andaluz, tales como el seseo (ej.: *casa = caza*), el yeísmo (ej.: *llave = yabe*), el debilitamiento de la *d* intervocálica (ej.: *cansao* por *cansado*) y la aspiración de *s* al final de una sílaba (ej.: *¿qué eh ehto?* por *¿qué es esto?*), el que se presenta más en el habla informal.

Por el otro lado, desde un plano exclusivo de Chile, pero aún transversalmente compartido entre clases sociales del territorio, es posible apreciar que los hablantes modifican el hiato final de verbos con desidencia *-ear* en todas sus conjugaciones en pretérito indefinido, siendo reemplazado por *-iar* (ej.: *pelear: yo pelié*), característica que solo se presenta en la oralidad.

Desde un plano diastráticamente diferenciador en el territorio, existe un fenómeno asociado a la fricativización de la *ch* en los sectores más pobres de la población (Chile: *shile*), el que impulsa la tendencia contraria mediante un uso oclusivo de esta en los sectores más acomodados socioeconómicamente, denotando “mayor prestigio” (Chile:

*tchile*). Este mismo fenómeno se puede clasificar diatópicamente, al encontrar la fricativización de la misma en el sector norte del país y una leve oclusión en los sectores del sur (Panorama, 2016, s.p.).

Desde un plano fonológico, no se observa variación en el nivel segmental, es decir, en este dialecto se comparten los fonemas y tonemas tal cual han sido heredados del español colonizador; sin embargo, se aprecian diversas variaciones suprasegmentales que caracterizan a cada dialecto y, en el caso de Chile, se manifiestan fenómenos tales como el frecuente recorte o fragmentación de un vocablo (ej: *Profe, ¿vamos a ver la peli/ Mami, ¿Vai a ir al súper?*), omisión de la d final (ej: *Sí, es verdá*), y el considerable volumen entonativo bajo, especialmente en contextos informales y coloquiales.

En cuanto a la dicción chilena, esta se caracteriza por un tono suave, una articulación excesivamente relajada y el amontonamiento de palabras en la oración, es decir, la eliminación de pausas entre vocablos (ej.: *Paonde va, mija* en vez de *Para dónde va, mi hija / Qué vaia seroy* en vez de *Qué vas a hacer hoy*).

Además, se puede apreciar una diferencia diastrática importante en cuanto a cadencia. Se logra entender “mejor” a las personas de clase social alta que a las de la baja, lo que se atribuye a un mayor acceso de aquellas a los sistemas educativos formales. Sin embargo, existe de igual forma, en ambos casos, metaplasmos característicos de cada uno que funcionan como diferenciadores de dicción. Por un lado, en el sustrato bajo de la población se tiende a utilizar un metaplasmo que se caracteriza por la corrección excesiva de palabras (ultracorrección), la que se manifiesta con la adición de fonemas (ej: *toballa* en vez de *toalla / dentro* en vez de *entra*). Por otro lado, en el sustrato social más elevado podemos apreciar lo contrario, manifestado en la sustracción de fonemas en las palabras (Ej: *Mi amá me ijo* en vez de *Mi mamá me dijo / Toavía no han venío* en vez de *Todavía no han venido*).

Ahora bien, si nos enfocamos en la variación diatópica, podemos apreciar que se manifiesta en una diferenciación entonativa, la que se revela por la cantidad de ascensos y descensos en la enunciación. Mientras más urbanizado es el territorio y más cercano se está de la capital del país (Santiago de Chile), se aprecia un tendencia a disminuir la variación de ascensos, demostrando una enunciación llana, opuesta a la presentada por los sectores alejados a la urbe, que muestran una

variación importante en la entonación, asociada probablemente a la alta influencia que tuvo y aún tienen las lenguas indígenas.

#### **4.1.3. Componente léxico**

Rabanales distingue 4 zonas lingüísticas en Chile: nortina, central, sureña, chilota. Esta zonificación obedece a diferencias en el vocabulario. En el norte se usa: *pichel*, *batea*, *andar calato*. En la zona central: *jarro*, *arteza*, *andar en pelota*. En la zona sureña abundan las expresiones mapuches: *cochayuyo*, *mucre*. La zona de Chiloé se caracteriza por la presencia de abundantes arcaísmos, propios del español peninsular antiguo (*truje* en lugar de *traje*) (Rabanales, 2000, p. 136).

–*Indigenismos*: Son numerosos los vocablos y giros idiomáticos del español de Chile de origen indígena. Estos están integrados de tal forma que los hablantes chilenos en su mayoría tienen poca conciencia de su procedencia. Los hay del aymara o quechua (guagua, guacho, cóndor, porotos, choclo, palta, papa, charqui), del mapuche (poto, guata, choro, laucha, quiltro, pololo, Reñaca), del náhuatl (cacao, tiza, tomate, chicle, hule), del quechua incaico (zapallo, mate, pampa, puma), del guaraní (jaguar, tucán), del kunza (atacama, choapino), etc.

–*Anglicismos*: Como se sabe, las lenguas son dinámicas y siempre cambiantes por influencias de múltiples culturas. En Chile los vocablos provenientes de la cultura inglesa tuvieron su primera entrada a principios del siglo XX, principalmente con el desarrollo de la industria salitrera, el comercio, los puertos y el ferrocarril, impulsados por los ingleses. Luego, a partir de la segunda mitad del siglo XX la cultura estadounidense fue ganando terreno paulatinamente, hasta alterar la débil tradición chilena en todos sus ámbitos con el proceso de globalizador. Actualmente en Chile se respetan la pronunciación y, en muchos casos, las grafías de los vocablos del inglés estadounidense, a diferencia de otros países iberoamericanos (Perú, por ejemplo), que muestran mayor resistencia a las nuevas influencias foráneas, debido a que poseen un arsenal lingüístico más robusto y de larga tradición. Aun más, los hablantes del español de Chile prefieren las expresiones norteamericanas en boga ante las de su propia lengua, por “prestigio” y moda. Ello se debe, además, a que el inglés es en la actualidad el lenguaje internacional por excelencia, a través del cual se accede a la mayor parte de la información relevante sobre desarrollo de la economía, la ciencia y la tecnología. Ej.: *jeans*, *new age*, *grunge*, *heavy metal*, *software*, *input*, *feedback*, etc.

En síntesis, podemos decir que el léxico del español chileno actual está compuesto por vocablos principalmente de origen español peninsular, indígena (principalmente mapuche, aimara, quechua, náhuatl), español del Río de la Plata (Argentina, Uruguay) e inglés estadounidense.

#### **4.1.4. Componente idiosincrático**

Podemos definir la dimensión idiosincrática de la lengua como el conjunto de características verbales (y no verbales) distintivas que –apartándose del estándar– adoptan hablantes de comunidades específicas.

Las siguientes palabras del cineasta y escritor Raúl Ruiz (en Cuneo, 2013) ilustran algunas particularidades del habla de los chilenos:

Lo que me gusta de Chile es esa manera tan especial que tenemos de hablar los chilenos y que muchos creen que viene de los años de la dictadura, pero yo sé, porque viví aquí, que antes de eso también era así. *El hecho de que los chilenos a veces son capaces de hablar sin usar ni verbo ni sujeto, o usan los verbos y el sujeto desplazado, lo que hace que hablen horas y no se sabe de qué.* (...) Esa manera incierta de hablar, que hace que todos los chilenos hablen como en las obras de Samuel Beckett, es interesante (...) *Todo chileno habla exclusivamente entre comillas.* Es alguien que pone la retórica antes que la realidad (...) Chile fabrica una forma muy curiosa de lenguaje artificial en el que la *entonación tiene casi tanta importancia como las palabras* que se emiten (...) Más que el acento es la sintaxis rara. *Se empieza una frase y se termina con puntos suspensivos, se empieza otra y otra y lo que pasa es que la gente está hablando con tres discursos paralelos*, y pasan de uno a otro como en una fuga de Bach y no dicen nada. Y, *entremedio de todo esto, dicen contradicciones y constantemente están metiendo chistes que lo anulan todo*» (Ruiz, en Cuneo, 2013, pp. 201-202).

En el español de Chile algunas formas discursivas se caracterizan por la fuerte presencia de los siguientes rasgos:

–*Atenuación*: Este concepto, tomado de Puga (1997, 2013), alude a los múltiples recursos lingüísticos que utilizan los hablantes para disminuir la fuerza ilocutiva de los actos de habla. Aunque no son exclusivos, en el español de Chile su uso es

particularmente mayor que en otros países. Los recursos de atenuación pueden ser tanto léxicos como morfológicos, fonéticos o sintácticos, sin descartar "recursos fónicos de carácter suprasegmental como la entonación, la intensidad y el tono [de voz] (Briz, 1995, cit. en Puga, 1997, p. 35). Este fenómeno se expresa fundamentalmente en las comunicaciones orales.

Ej.: usos de diminutivos <Espérame un poquitito>; fórmulas estereotipadas de cortesía <perdón, ¿me podría decir la hora?> (Puga, 1997, p. 35).

*Eufemismos*: Corresponden a una forma de atenuación. Se trata de expresiones suavizadas o decorosas que, en un lenguaje franco o frontal, pudieran resultar duras u ofensivas. Ej.: *persona en situación de calle* (por vagabundo), *trabajadora sexual* (por prostituta), *persona no vidente* (por ciego), *interno* (por preso).

*Construcciones perifrásticas*: Se refiere a la construcción por medio del rodeo o circunloquio para expresar a través de varios elementos lo que se puede decir en forma sintética. Ej. "Voy a ir a casa de mi madre" en lugar de "Iré a casa de mi madre".

*Oraciones en suspensión*: Como señala Ruiz (en Cuneo, 2013), es común que en una conversación la frase y oración no sea completada por el hablante, quien da por hecho que su interlocutor la finalizará. Esto implica que el hablante chileno espera de su interlocutor un alto grado de complicidad y la certeza de compartir con él un marco referencial común.

*-Intertextualidad paródica*: Se refiere a la abundancia de citas en el lenguaje coloquial que aluden a diversos discursos (musicales, históricos, cinematográficos, etc.). Ej.: "No, así no se puede. La contienda es desigual" (referido a supuesta frase de un personaje histórico nacional); "Bien, se acabó, estamos *listeilor*" por "Bien, se acabó, estamos *listos*" (aludiendo a estrella de cine Elizabeth Taylor, debido al parecido fonético con su nombre). También la intertextualidad paródica se verifica en remedo de tonos o imitación de voces, así como en lenguaje no verbal (somatolalia, en términos de Rabanales, 1954).

*-Ironía*: Expresión verbal donde lo dicho lingüísticamente tiene un sentido opuesto, entendible solo según su contexto situacional. Ej.: ¡*Bonito, ahora sí que estamos bien!* (que quiere decir, "Feo, ahora sí que estamos mal").

-*Invencciones, alteraciones morfológicas y semánticas de palabras*: Especialmente surgidas en el seno de las culturas juveniles urbanas. Ej.: “*Brígido*” (= fuerte, escalofriante). “*Pulento*” (= magnífico), probablemente de “polenta”, comida de harina de maíz de origen italiano traspasada de la cultura rioplatense. “*Cachar*” (= ver, conocer, descubrir), probablemente una adaptación al español del verbo “to catch” (atrapar). *Brocacochi* (cabro chico = niño), palabra pronunciada con permutación de sus sílabas. Corresponde al *vesre*, recurso proveniente de los bajos fondos del Río de la Plata, aunque sus orígenes se encuentran en la Europa del siglo VXI.

*Polisemia*: Una misma palabra con varios significados. Dos ejemplos:

–*Cachar* (del inglés *to chatch* = coger, asir): Entender, comprender (No *catcho* de qué se trata). Escuchar (*catcha* esa canción). Pillar (fui de incógnito, pero me *cacharon*). Ver (No *caché* las luces de advertencia). Saber (No *catcho* de qué se trata).

–*Weón* (persona): Como sustantivo: Tonto o retardado. En tono amistoso (*Hola, weón*). Como adjetivo calificativo: *Viejo weón*. Como adverbio: *Se hace el weón*. Como forma verbal en todas sus conjugaciones del español: *Hueviar*, etc. Son derivados, *hueoncito, hueonaje, ahuevonado*, etc.

### **3. Materiales para la enseñanza del español chileno**

#### **3.1. Enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas**

La enseñanza de idiomas se ha ido ejerciendo mediante enfoques metodológicos plasmados en recursos, cuyo énfasis ha ido evolucionando a través del tiempo en relación a los objetivos, contenidos y procedimientos aplicados para la enseñanza de las lenguas. Un buen ejemplo de ello son los manuales *Para empezar* y *Esto funciona* elaborados por el Equipo Pragma (1985, 1987).

A través de la historia podemos apreciar que hacia el siglo XIX, la enseñanza de idiomas tenía una base tradicional, focalizada en la estructura, la que tomaba mucha atención a las excepciones presentadas en esta sistematicidad y dejaba de lado todo componente fonético relevante, situación que se perpetuaba en una especie de traducción directa, textual, casi matemática. Desde aquí surgieron las famosas listas de vocabulario que usamos hasta el día de hoy (Baeza Duffy, 2018).

Posteriormente este foco fue cambiando hacia el valor del enfoque natural que, si bien no dejaba de lado la complicidad literal de las lenguas en cuestión, se abría a la opción de darle cierta importancia a los recursos fónicos y visuales que presentaba cada sistema. Es por esto último que entonces surgió la idea de memorizar vocabulario mediante imágenes y conceptos, para así crear campos semánticos naturalmente y asociarlos, probablemente, a otras nociones que, indirectamente, le daban más valor al idioma nuevo que se aprendía, no al que se comparaba en primera instancia.

Más adelante, a finales del siglo XX, nos encontramos con el método comunicativo, el que se planteó en una primera etapa como nocio-funcional (Wilkins, 1976) y reformuló la enseñanza de idiomas, señalando que el objetivo principal era siempre determinar cómo y cuándo comunicar. Es aquí cuando se produjo un vuelco importante en el rol del estudiante de idiomas, puesto que por primera vez se dejó de plantear que la sistematicidad de las lenguas era lo fundamental, y lo esencial dependía del aprendiente y su rol comunicativo. En esta revolución metodológica nos encontramos con la división de integral de destrezas lingüísticas que mencionamos hasta el día de



hoy (comprensión auditiva y lectora, producción escrita y oral), y su desarrollo única y exclusivamente en contextos que, si bien eran estereotipados, tenían un objetivo concreto: comunicar. Esto siguió evolucionando hasta decantar en el método comunicativo en sí, el que priorizó la pragmática por sobre todo y tomó atención que el proceso de adquisición, si bien se desarrollaba mediante estructuras, léxico y todo lo que se sabía previamente, debía también contemplar elementos culturales significativos para poder efectivamente lograr el objetivo que se esperaba.

Posterior al planteamiento del enfoque comunicativo y su persistente vigencia en la enseñanza de idiomas, surgió, a finales de los años noventa, una adaptación de este último, la que autores como Hernández y Zanón (1990) denominaron como *enfoque por tareas*, el que desvió los procesos comunicativos planteados anteriormente, situando al aprendiente como un actor social que se debía desenvolver en situaciones comunicativas auténticas de la vida real. Mediante secuencias de un trabajo genuino, este enfoque enfatiza, hasta el día de hoy, que la adquisición de lengua y sus respectivas competencias se deben insertar mediante misiones reales y el rol del método, el instructor, y los recursos cumplen una función de soporte para este proceso que se concreta en el comunicar autónomamente.

### **3.2. Uso de manuales ELE en Latinoamérica**

Dado el fenómeno transversal en Latinoamérica de recurrir a material hecho por editoriales españolas para la enseñanza del español como lengua extranjera (por su prestigio, calidad y experticia en el tema), los docentes hispanoamericanos han estado constantemente planteando, desde una forma autónoma, la adaptación de los recursos para poder integrar a su enseñanza el uso dialectal del español en el que se desenvuelve el proceso de aprendizaje.

Como es sabido, España es el centro mundial de la elaboración y publicación de material para enseñar español como segunda lengua. En Hispanoamérica, aparte de Colombia y México, quienes recién comienzan a elaborar materiales de este ámbito (Arboleda González, 2015), los demás países del continente no cuentan con textos acordes con la variación del español que enseñan.

En primera instancia, esta diversidad dialectal del español se trató de homogeneizar con el establecimiento del uso del español estándar en los manuales para la

enseñanza del español como L2 (López García, 2010); sin embargo este se tornó un tema complicado, puesto que los registros, estilos, recursos léxicos no son fáciles de estandarizar ante la importante variedad del territorio.

Posteriormente, se empezó a considerar variantes del español en la creación de manuales, lo que se fue transformando en un tema cada vez más relevante para las editoriales españolas (Grande Alija, 2000). Esto se reveló por las muestras de habla que se presentaban en los soportes, en las que se aprecian intervenciones hispanoamericanas de distintas procedencias, pero aún así no estrictamente focalizadas, con un registro formal poco coloquial y, en cierto sentido, bastante estereotipadas.

Es así un buen ejemplo la instauración en Latinoamérica del uso del manual *Prisma Latinoamericano* en todos sus niveles, de la editorial española EDINUMEN, cuya enseñanza se basa en el método comunicativo y en la práctica constante de los sistemas estructurales de gramática mediante sus libros de ejercicios.

Otro ejemplo lo constituyen las intervenciones de muestras culturales latinoamericanas en los manuales *Intercambio I* (1989) y *II* (1990) de la editorial Difusión.

Los manuales *Planet@ E/ELE 1, 2 y 3*, de la editorial Edelsa, están basados en un enfoque por tareas. Se ocupan de la variación lingüística entre España y América, incluyendo registros de entonación y particularidades fonéticas características de las variaciones hispanoamericanas más importantes (de Argentina, México, Perú, Cuba), aunque los ejercicios de texto carecen de elementos morfosintácticos y léxicos, lo cual aparece como una desventaja. Aparte de ello, se agrega información sobre cultura y personajes de Hispanoamérica (Grande Alija, 2000, p. 398).

### **3.3. El uso de manuales ELE en Chile**

En el caso de Chile, de acuerdo a lo que plantea Quirós Blanco (2018), para efectuar sus clases los profesores recurren a la adaptación de manuales de editoriales españolas, utilizando soportes auténticos de la variante del español chilena, de forma que así se pueda generar un *input* de contenido cultural pertinente al espacio físico en el que se pretende aprender la lengua.

Si bien en Chile el uso de manuales para la enseñanza del español como segunda lengua es extendido, estos, como hemos dicho, no corresponden a creaciones locales. La excepción ha sido la publicación, por parte de la Universidad Católica de Chile (PUC), de *Punto C/ELE* (2017), primer manual chileno de ELE. Corresponde a un enfoque comunicativo y por tareas. Aparte de incluir contenidos de tipo local y del continente americano, utiliza variados registros discursivos (artículos de prensa, textos publicitarios, etc.) y materiales de audio asociados a una página de internet.

En los últimos años se han hecho populares en Chile otro tipo de manuales, como *Speaking Chileno. A guide to chilean slang* de Jared Romey (2010); *How to Survive in the Chilean Jungle* de John Brennan y Álvaro Taboada (2006). Ambos han sido elaborados por hablantes no nativos provenientes de la cultura estadounidense. Recogen expresiones propias de los hablantes chilenos de las grandes ciudades. Son obras sin objetivos académicos o, más bien, de carácter turístico, centradas principalmente en la dimensión léxica. En términos simples, son diccionarios de vocablos y expresiones chilenas. Tienen utilidad práctica, pero no pedagógica, para la enseñanza del idioma.

La enseñanza de ELE en Chile es todavía incipiente. Aún no existen instituciones que hayan institucionalizado de manera significativa la actividad, por lo que es poco conocida en el territorio. Desde hace un par de décadas las universidades más importantes del país desarrollan programas de intercambio para estudiantes universitarios y, recientemente, cursos de inserción para inmigrantes. Paulatinamente estos centros de educación superior han ido contemplado estudios especializados que han captado el interés por la lengua para proyectarla en la enseñanza formal como una disciplina más del área de la lingüística.

Recién en 2010 se crea ACHELE (Asociación Chilena de Escuelas de Español) (<https://www.achele.org/>), institución que recopila información sobre los centros de enseñanza de español a lo largo del país, unificándolos como instituciones certificadas que brindan el servicio de la enseñanza de español privado.

## 4. Objetivos

### Objetivo general

–Diseñar un instrumento didáctico para estudiantes de nivel C1 que permita adaptar el español peninsular al español de la variante chilena.

### Objetivos específicos

–Adecuar los conocimientos lingüísticos adquiridos por los estudiantes del español peninsular al español chileno.

–Desarrollar conocimientos lingüísticos, sociales y culturales de la variante chilena.

–Desarrollar las destrezas de comprensión auditiva de los estudiantes con la material asociado a la variante chilena.

## 5. Materiales y métodos

### 5.1. Antecedentes de la propuesta didáctica

A través de *Google Form*, se creó y aplicó una *Encuesta Inicial de Dificultades de Aprendizaje del Español Chileno*, la que se presentó en inglés y constó de ocho preguntas asociadas a la perspectiva general del aprendizaje y práctica del español chileno (<https://forms.gle/zNY75Kc2UwcrCv659>). Este formulario se aplicó a 253 extranjeros en Chile provenientes de diversos países con planes de estadía desde las dos semanas hasta un plazo indefinido. Su objetivo principal fue identificar las dificultades de producción y comprensión del dialecto chileno en todos los niveles, para así recoger los contenidos que esta propuesta didáctica debía tener para que fuera efectiva.

De las 8 preguntas del formulario, 4 correspondieron a preguntas con respuesta cerrada, 2 a preguntas con múltiples respuestas posibles y dos de desarrollo (Tabla 3).

	<b>Pregunta</b>
1	<i>Name-Nationality-Mothertongue (Desarrollo)</i>
2	<i>How long have you been in Chile? (Solo una opción)</i> a) Just one month b) 2-8 months c) More than a year d) Indefinite time
3	<i>Where did you learn Spanish (at first)? (Solo una opción)</i> a) <i>In other continent (not America)</i> b) <i>EEUU</i> c) <i>Self-learning</i> d) <i>In America- Southamerica (but not in Chile)</i> e) <i>In Chile</i>
4	<i>On a scale of 1-10 (being 10 the highest), how difficult do you find to understand Chilean Spanish? (Solo una opción)</i> 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
5	<i>What do you think is the most difficult skill to learn from Chilean Spanish? (more</i>

	<p><i>than 1 answer is allowed) (Múltiples respuestas posibles)</i></p> <p>a) Reading</p> <p>b) Listening</p> <p>c) Vocabulary</p> <p>d) Intonation</p> <p>e) Writing</p> <p>f) All the above</p> <p>g) Pronunciation</p>
6	<p><i>Which statement is similar to your opinion about Chilean Spanish?(more than 1 answer is allowed) (Múltiples respuestas posibles)</i></p> <p>a) I thought I had a higher level of spanish, but Chilean Spanish makes me feel anxious/worried.</p> <p>b) It's funny, but difficult to understand.</p> <p>c) I don't understand ANYTHING</p> <p>d) it's easy after 1 month listening it everyday</p> <p>e) I've spent a long time in Chile and I still don't understand.</p>
7	<p><i>If you expect to stay for a long time in Chile, you consider that: (solo una opción).</i></p> <p>a) It's necessary to learn about Chilean Spanish to survive</p> <p>b) It doesn't matter to learn Chilean Spanish to survive</p>
8	<p>Here you can write any relevant information about Chilean Spanish that you consider I should mention in my research. (Desarrollo)</p>

Tabla 3. Preguntas de la *Encuesta Inicial de Dificultades de Aprendizaje del Español Chileno*.  
Fuente: Elaboración propia

Los resultados nos sirvieron para determinar cuáles eran los contenidos fundamentales a considerar para la elaboración de la propuesta didáctica ([Anexo 2](#)).

#### 5.1.1. Resultados de Encuesta Inicial de Dificultades de Aprendizaje del Español Chileno

A partir del ítem 1, en el que se pregunta por *nombre-nacionalidad*, podemos apreciar que, del total de 253 extranjeros en Chile, la lengua materna dominante de los encuestados es el inglés, seguida por el alemán y el francés. Además, observamos que la mayor cantidad de extranjeros con español como lengua materna proviene de Argentina, Venezuela y Colombia, países cuyo español corresponde al dialecto

rioplatense y caribeño, de acuerdo a la división dialectal planteada por Alvar (1996) (Tabla 9).

Lengua materna	Cantidad
<b>Inglés</b>	<b>98</b>
<b>Alemán</b>	<b>42</b>
<b>Español</b>	<b>31</b>
<i>Venezolano</i>	5
<i>Colombiano</i>	5
<i>Español</i>	4
<i>Mexicano</i>	3
<i>Costaricense</i>	1
<i>Argentino</i>	5
<i>Salvadoreño</i>	1
<i>Peruano</i>	2
<i>Dominicano</i>	1
<i>Ecuatoriano</i>	1
<i>Nicaragüense</i>	1
<i>Guatemalteco</i>	1
<b>Francés</b>	<b>26</b>
<b>Portugués</b>	<b>17</b>
<b>Otros</b>	<b>40</b>
<b>Total</b>	<b>253</b>

Tabla 9. Origen y lengua materna de los extranjeros encuestados. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo expresado en cada una de las preguntas de la encuesta, en el Gráfico 1, correspondiente a la pregunta *¿Cuánto tiempo has estado en Chile?*, se observa que alrededor de la mitad de los encuestados, un 49%, proyecta una estadía en el país de más de un año, lo que nos hace inferir que la adquisición del idioma español es un tema relevante en su diario vivir. Un 36,8% tiene, probablemente, una visa de estudios o laboral que se extiende por una cantidad de meses definida (2-8 meses),

mientras que un porcentaje menor de 9,5% pretende una estadía indefinida, lo que podría asociarse a motivos migratorios.

### How long have you been in Chile?

253 respuestas

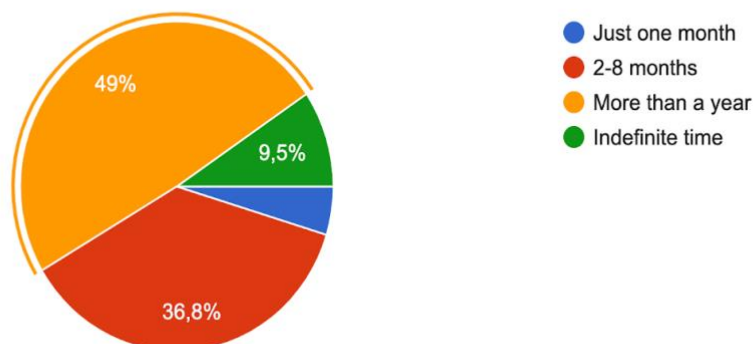


Gráfico 1. Tiempo de permanencia en Chile de los encuestados. Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 2, correspondiente a *¿Dónde tomaste tus primeras clases de español?*, apreciamos que las variadas opciones se muestran con un porcentaje similar, lo que nos indica que la enseñanza de español es transversal tanto en América como en los demás continentes. La opción correspondiente al *autoaprendizaje del idioma* tiene una menor frecuencia, de lo que inferimos que, probablemente, se deba a la alta dificultad que presenta para los extranjeros el español en sus aspectos estructural y léxico.

### Where did you learn Spanish (at first)?

253 respuestas

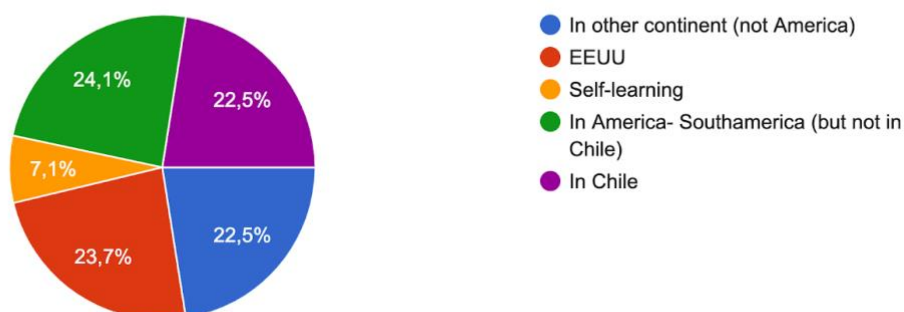


Gráfico 2. Lugares donde de los encuestados tomaron sus primeras clases de español. Fuente: Elaboración propia.



Las respuestas señaladas en el Gráfico 3 son decisivas para la investigación, puesto que, ante la pregunta *En una escala del 1 a 10 (siendo el 10 lo más alto), ¿que tan difícil encuentras entender el español chileno?*, alrededor del 24% declara una complejidad de nivel 7, el 19,4% una de nivel 8 y el 17% indica los niveles más dificultosos de los 10 disponibles, lo que refleja que el entender el dialecto se presenta generalmente como un desafío transversal.

On a scale of 1-10 (being 10 the highest), how difficult do you find to understand Chilean Spanish?



253 respuestas

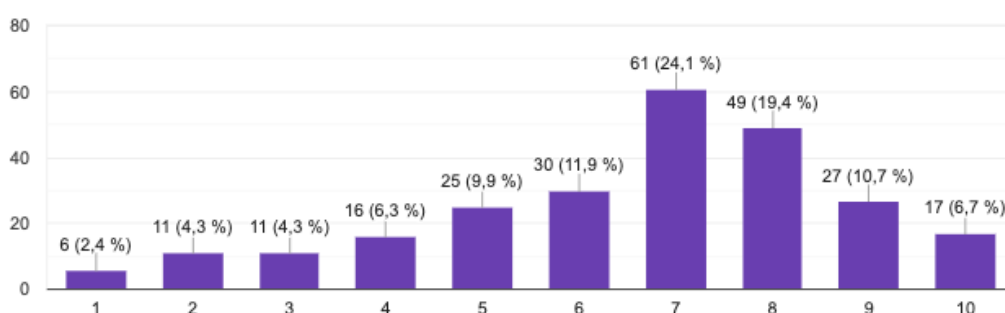


Gráfico 3. Niveles de dificultad para entender el español chileno percibidos por los aprendientes. Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de la pregunta número 5 es identificar, a partir de la perspectiva de los encuestados, *¿cuáles son las destrezas y elementos lingüísticos que dificultan la comprensión del español chileno?*, permitiéndoles señalar más de una sola opción. En esta oportunidad los resultados son fundamentales para poder crear una herramienta que contribuya al aprendizaje del dialecto. Se obtiene que el 74,7% de los encuestados señala que la comprensión auditiva representa la habilidad más difícil, seguida, con un 53,4%, por la comprensión de vocabulario y un 40% por la pronunciación. Percibimos así que las competencias asociadas a la producción y comprensión escrita presentan una baja complejidad, puesto que, como confirma Alvar (1996), el dialecto tiende siempre a transmitirse por las habilidades asociadas a la oralidad.

What do you think is the most difficult skill to learn from Chilean Spanish? (more than 1 answer is allowed)

253 respuestas

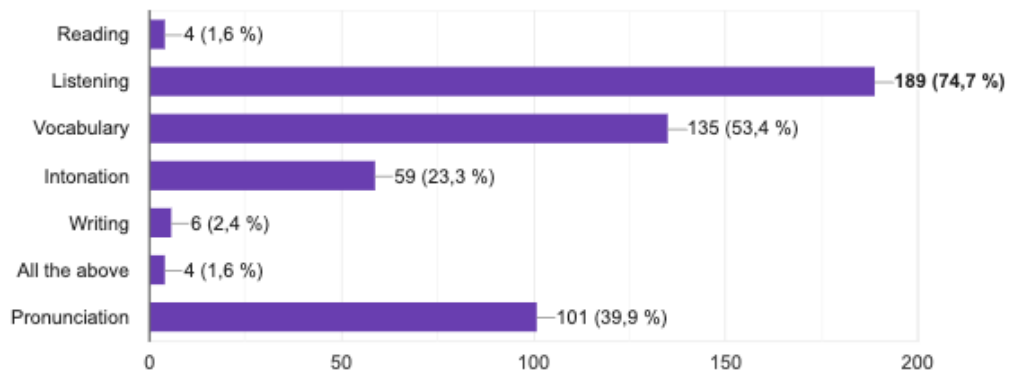


Gráfico 4. Destrezas y elementos lingüísticos que dificultan la comprensión del español chileno según los aprendientes. Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 5 se muestra las respuestas a la pregunta *¿Qué afirmación se asimila a tu opinión en lo que respecta el español chileno?* Vemos que, por un lado, un 43,9% señala que si bien es complicado, después de un mes de inmersión en Chile se puede llegar a atender una cantidad importante del idioma y, por el otro lado, un 29% indica que al llegar a Chile comprobó poseer un menor nivel de idioma que el que pensaba. El 15% declara que, a pesar de haber vivido un tiempo considerable en Chile, aún encuentra dificultades para entender el idioma.

Which statement is similar to your opinion about Chilean Spanish?(more than 1 answer is allowed)

253 respuestas

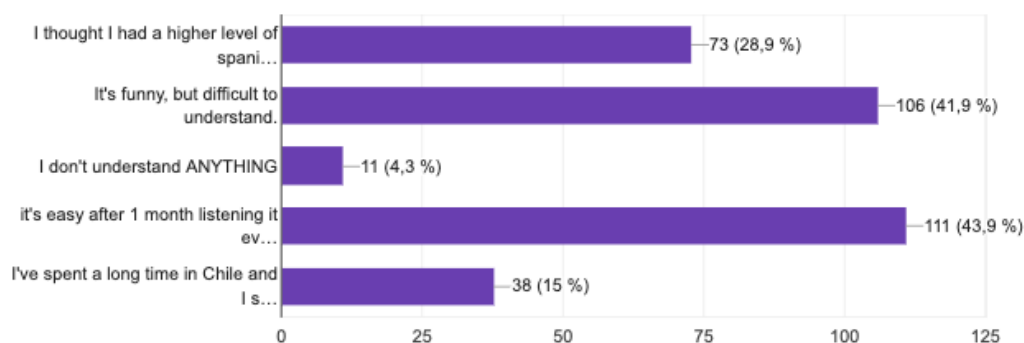


Gráfico 5. Opiniones de los aprendientes sobre enfrentamiento al español chileno. Fuente: Elaboración propia.

En la última pregunta (Gráfico 6), los encuestados señalan su opinión en cuanto a la importancia del conocimiento dialectal del español chileno para poder desenvolverse sin problemas en el país en una eventual estancia de largo plazo. La mayoría, con un

76,8%, señala la opción *Es necesario aprender español chileno para poder sobrevivir en Chile*, lo que nos revela cuán esencial debiera ser enfocarse en dialectos del español cuando se proyecta una estadía de mediano a largo plazo en un país sudamericano como Chile.

If you expect to stay for a long time in Chile, you consider that  
253 respuestas

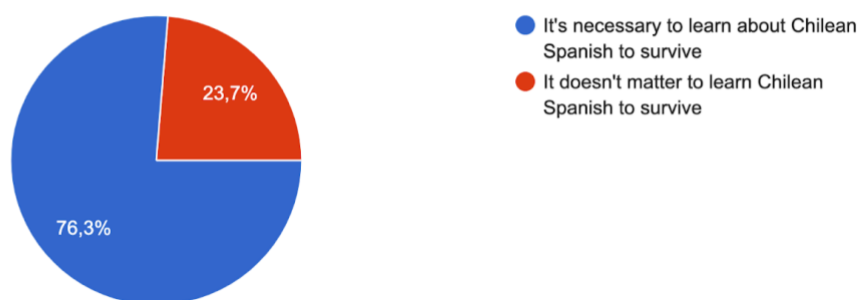


Gráfico 6. Opiniones de los aprendientes sobre la necesidad de estudiar la variante del español de Chile. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en el ítem número 8, el formulario presentó una pregunta de respuesta opcional, donde los encuestados que debían señalar qué era lo más relevante para ellos en cuanto al aprendizaje del español chileno y qué se debería considerar a la hora de enseñar este dialecto en las aulas. De los 253 encuestados, se recibieron 107 respuestas, las que posteriormente se clasificaron en la temática central que abordaban (Tabla 10).

Contenido relevante a reforzar	Cantidad
<b>Cadencia en la enunciación</b>	<b>55</b>
<b>Léxico</b>	<b>35</b>
<i>Chilenismos</i>	19
<i>Expresiones hechas/modismos</i>	16
<b>Idiosincrasia</b>	<b>32</b>
<b>Entonación</b>	<b>15</b>
<b>Creatividad terminológica</b>	<b>17</b>
<b>Morfosintaxis</b>	<b>3</b>

Tabla 10. Contenidos relevantes a reforzar en la enseñanza del español de Chile para los aprendientes. Fuente: Elaboración propia.

Al apreciar la tabla 10, se percibe que la mayoría de las intervenciones asocian la complejidad del español chileno, por un lado, a la *cadencia de la enunciación* de parte de sus hablantes y, por el otro lado, a la superabundancia de léxico exclusivo del territorio –aunque en cierta proporción lo comparte con países limítrofes (Perú, Bolivia y Argentina) o con países que tuvieron en su momento la misma influencia indígena en sus antepasados (México, Paraguay, República Dominicana)–. Además, muchos afirman que el desconocer la *idiosincrasia chilena* entorpece, en cierto sentido, la comprensión de los enunciados. Las variables de *entonación* y *creatividad terminológica* ocupan un lugar importante en los aspectos a reforzar, mientras que la *morfosintaxis*, si bien es un problema menor, representa una duda generalizada en cuanto a la diferencia con las otras variaciones de español con los que se pueden encontrar.

A partir de estos resultados se crearon los dos elementos constitutivos de la propuesta didáctica correspondientes a un *Test de Español Dialectal Chileno C1*, el que fue aplicado en dos ocasiones como Test diagnóstico y Test final, y *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*.

## 6. Propuesta didáctica

### 6.1. Test de Español Dialectal Chileno C1

Mediante la aplicación didáctica online *Kahoot*, se elaboró un el *Test de Español Dialectal Chileno C1* que constó de 15 preguntas con respuesta de opción múltiple (<https://create.kahoot.it/share/test-espanol-dialectal-chile-c-1/82b97f80-e645-4e0b-aac8-6e8ccf5b2a69>). Esta herramienta fue utilizada en una primera instancia como evaluación diagnóstica, la que se aplicó a 20 estudiantes extranjeros. Sus resultados nos sirvieron para determinar un punto de referencia para el desarrollo de las competencias luego de la aplicación de *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*, mientras que, en la segunda aplicación como Test Final, los resultados nos ayudaron a medir el impacto que tuvo la aplicación de la herramienta en la formación lingüística de los aprendientes. Su contenido se enfocó específicamente en la comprensión auditiva mediante la selección de trozos de recursos audiovisuales auténticos disponibles en *Youtube*. Cada ítem consideró los componentes mencionados en los resultados de la *Encuesta inicial de Dificultades de Aprendizaje del Español Chileno*, los que se relacionaban con comprensión tanto de los enunciados como de las situaciones culturales a las que aludía cada intervención, considerando contenidos léxicos, idiosincráticos o fonéticos (pronunciación) (Tabla 4).

	<b>Recurso audiovisual</b>	<b>Contenido cultural necesario</b>
1	<a href="https://youtu.be/9hCY0ZxM-qk">https://youtu.be/9hCY0ZxM-qk</a>	Idiosincrático
2	<a href="https://youtu.be/0NIS5BsywKY">https://youtu.be/0NIS5BsywKY</a>	Léxico, Idiosincrático
3	<a href="https://youtu.be/0Ty3L86UVkU">https://youtu.be/0Ty3L86UVkU</a>	Léxico, fonético
4	<a href="https://youtu.be/dTMgUgi4HRg">https://youtu.be/dTMgUgi4HRg</a>	Idiosincrático, fonético
5	<a href="https://youtu.be/4voJYkBod0I">https://youtu.be/4voJYkBod0I</a>	Léxico, idiosincrático, fonético
6	<a href="https://youtu.be/7qDLx4m0t3w">https://youtu.be/7qDLx4m0t3w</a>	Léxico
7	<a href="https://youtu.be/P2gUxxD8Exs">https://youtu.be/P2gUxxD8Exs</a>	Léxico, fonético
8	<a href="https://youtu.be/Ah55QTY1DRg">https://youtu.be/Ah55QTY1DRg</a>	Léxico, idiosincrático, fonético
9	<a href="https://youtu.be/0-Pzptz8mlc">https://youtu.be/0-Pzptz8mlc</a>	Léxico, idiosincrático, fonético
10	<a href="https://youtu.be/btMRQg4aw4M">https://youtu.be/btMRQg4aw4M</a>	Idiosincrático
11	<a href="https://youtu.be/-Q0ftHFhgSY">https://youtu.be/-Q0ftHFhgSY</a>	Léxico, idiosincrático, fonético
12	<a href="https://youtu.be/GVd5O7hc7MU">https://youtu.be/GVd5O7hc7MU</a>	Léxico, idiosincrático, fonético
13	<a href="https://youtu.be/NfDvaRjQP5Q">https://youtu.be/NfDvaRjQP5Q</a>	Léxico, idiosincrático, fonético

14	<a href="https://youtu.be/kUBCBbGpbHY">https://youtu.be/kUBCBbGpbHY</a>	Léxico, fonético
15	<a href="https://youtu.be/px--_CW-V0A">https://youtu.be/px--_CW-V0A</a>	Léxico, fonético

Tabla 4. Recursos audiovisuales y contenido cultural del *Test de Español Dialectal Chileno C1*.  
Fuente: Elaboración propia.

## **6.2. ¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza del Español Dialectal Chileno.**

Se creó *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza del Español Dialectal Chileno* ([Anexo 1](#))<sup>1</sup>, basado en una metodología que recoge técnicas del enfoque por tareas y que, si bien contempla el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, se centra en el tratamiento exclusivo de comprensión auditiva y de componentes léxicos, fonéticos e idiosincráticos como input global.

Este instrumento posee un diseño atractivo, con el objetivo motivar a los estudiantes al aprendizaje del español chileno y contribuir en su desarrollo lingüístico dialectal durante su estadía en el territorio. Consta de 24 páginas y considera el uso de plataformas didácticas online como *Qr Code Generator*, Youtube y la plataforma interactiva *Quizzizz*. El *Manual* abarca temas contemporáneos de la cultura chilena y su contenido está desplegado a través ejemplos de expresiones reales del español chileno oral.

Previo a sus tres Unidades Didácticas, se entrega una explicación breve de los recursos y dinámicas a trabajar durante las sesiones, aparte del uso de las aplicaciones *online* complementarias de la unidad. Además, antes de ingresar al taller y mediante una encuesta optativa, se ofrece al aprendiente la posibilidad de indicar aquellos aspectos que considera necesario mejorar en su proceso de aprendizaje, con el objetivo de contar con un punto de referencia una vez terminada totalmente la actividad. Entre cada una de las Unidades Didácticas se presenta una infografía léxica de un chilenismo de alta frecuencia de uso por los hablantes chilenos.

<sup>1</sup> Dado el volumen de anexos y en un intento de facilitar la lectura se ha procedido a incorporarlos en un drive disponible para el lector.

Características de ¡Plop!: <i>Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno</i>	
Nombre	¡Plop!
Enfoque metodológico	Por tareas
Destrezas a desarrollar	Producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.
Tiempo destinado	18 horas lectivas

Tabla 5. Características generales de ¡Plop!: *Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*. Fuente: Elaboración propia.

### **6.3. Origen y contexto de la creación y aplicación de ¡Plop!: *Manual Suplementario para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*.**

La creación de esta propuesta didáctica nace a partir de la experiencia como profesora de un instituto privado de español como lengua extranjera radicado en la ciudad de Santiago de Chile. La carencia de materiales didácticos ajustados a la realidad lingüística del espacio cultural en que los estudiantes estaban inmersos hacía evidente la necesidad de elaborar un instrumento suplementario pedagógico pertinente. El alto flujo de estudiantes en la institución nos permitió detectar y ensayar posibles soluciones y caminos prácticos para satisfacer las necesidades más urgentes que no cubrían los programas formales ni los materiales oficiales disponibles.

Se seleccionó un grupo homogéneo de 20 estudiantes de nivel B2 finalizado (certificado por el Instituto Cervantes), con edades que fluctuaban entre los 20 a 22 años, provenientes de diferentes ciudades Inglaterra que arribaron al país por un programa académico de 8 meses a través del consulado británico en Chile (<https://www.britishcouncil.cl>). Conviene señalar que para este grupo la experiencia de aprender español en nuestro instituto representó el primer contacto formal con la lengua y cultura latinoamericana, viéndose enfrentados a situaciones de desorientación, debido principalmente a problemas relacionados con la comprensión del dialecto chileno.

Estos alumnos extranjeros fueron acomodados en casas de familias chilenas por un mes previo a sus actividades académicas y laborales, con el objetivo de tener una inserción social natural en la cultura chilena cotidiana y realizar todos los protocolos formales para establecerse en el país. En el mes de septiembre de 2019, a los estudiantes se les asignó un puesto de trabajo de profesor de inglés en las distintas

sedes de Santiago de Chile del Instituto Chileno Británico de Cultura a través de un contrato laboral formal de 20 horas semanales en jornada diurna. El proyecto en el que participaban contemplaba, además, la elección de curso de español como lengua extranjera que tuviera como objetivo nivelar y mejorar el nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que poseían para el programa y que debía considerar, al menos, 10 horas. Los estudiantes optaron por un curso privado grupal impartido por la escuela de español para extranjeros ECELA SPANISH COURSES (<https://ecelaspanish.com/spanish-school-santiago-chile/>), que estableció una oferta académica de 5 horas lectivas, de lunes a viernes, destinadas al desarrollo comunicativo oral y 5 horas de gramática y vocabulario. Este programa contemplaba el uso de un libro de apoyo creado por la misma institución, cuyo contenido estaba basado en una metodología estructuralista (gramática y léxico) y utilizaba como base el español estándar.

Del 7 al 11 de octubre los estudiantes tuvieron su primera semana de clases, tras la cual se presentaron varios reclamos. Algunos aprendientes sentían que, si bien entendían los contenidos dictados por la escuela y les agradaban las dinámicas del profesor asignado, el conocimiento de la lengua que esperaban adquirir formalmente no se reflejaba en el medio cotidiano chileno, dado que el programa estaba diseñado para la enseñanza del español estándar. A partir de esto y por mi experiencia en el docente, la institución me asignó 3 horas semanales por 6 semanas (con un total de 18 horas), destinadas a solucionar las carencias que ellos decían tener relativas a sus competencias lingüísticas, lo que se transformó en un taller de reforzamiento extracurricular, suplementario al programa formal que los estudiantes realizaban.

De este modo, a partir del diálogo y con la información reflejada en los resultados de la encuesta previamente realizada, se procedió a crear *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*, con el objetivo de suplir los contenidos que el programa formal de la institución no contemplaba y, de este modo, satisfacer las necesidades de este grupo en particular.

*¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno* recoge ciertos aspectos de la enseñanza del enfoque por tareas y profundiza en las cuatro competencias lingüísticas, especialmente de la comprensión lectora y auditiva, puesto que estas eran consideradas como las de mayor dificultad por los mismos estudiantes.



#### **6.4. Administración del tiempo y los materiales**

El día sábado 12 de octubre se efectuó la primera clase, a la cual asistieron 16 alumnos de un total de 20 y, después de una conversación con respecto al español chileno en general y sus dificultades, se les aplicó el *Test de Español Dialectal Chileno C1*, –de elaboración propia– para tener una referencia del eventual aprendizaje posterior a la aplicación del Manual Suplementario.

Los resultados de este test no fueron revelados a los estudiantes, tampoco se realizó una revisión de cada ítem, pues este sería aplicado nuevamente al final de las sesiones destinadas al instrumento a pilotar. En esa oportunidad, procedimos a realizar *Unidad Didáctica 1: Educación en Chile*. Los estudiantes mostraron siempre un elevado nivel de ansiedad con respecto al aprendizaje léxico, pues afirmaban que en reuniones sociales no entendían las conversaciones que entablaban con nativos y eso les producía angustia, por lo que enfatizamos en el aprendizaje de palabras claves y repetitivas del discurso chileno. Este ejercicio introductorio nos tomó todo el tiempo de la clase y acordamos empezar formalmente las unidades en la clase siguiente.

Posteriormente se generó un problema de índole mayor, pues en el país se produjo un estallido social de grandes proporciones, que daba la impresión generaría una guerra civil o golpe estado, por lo que se estancó todo tipo de actividad productiva, social y, por supuesto, académica por casi dos meses. El estado de sitio, el toque de queda y las fuerzas policiales y militares en las calles imposibilitaron la marcha de los programas de todas las instituciones del país, situación que, además de estancar el aprendizaje de los estudiantes, también lo hizo con esta investigación.

A mediados de diciembre, exactamente en la semana del lunes 16, la situación social país dio muestras de cierta estabilidad, pudiendo las instituciones académicas retomar sus programas, lo que también sucedió con el proceso del grupo en cuestión. Al reanudar las actividades, decidimos llevar a cabo nuestro taller los días sábado por la mañana, de 10:00 a 14:00 horas, tiempo en el que abarcaríamos cuatro sesiones y una quinta sería destinada a una tarea no presencial. Para este tiempo 4 de los 20 estudiantes habían retornado a su país de origen a causa de la crisis social en desarrollo, por lo que el grupo se redujo a 16 estudiantes en total.

En este momento se consideró que era imperativo instruir a los estudiantes sobre temáticas relevantes de la contingencia, pues muchos de ellos señalaban vivir en

medio de una enorme confusión, sin entender bien qué estaba sucediendo en la sociedad chilena, por lo que el foco de enseñanza cultural se tornó hacia la coyuntura nacional y social.

### **6.5. Descripción de las Unidades Didácticas de ¡Plop!: Manual Suplementario**

El Manual está compuesto por tres Unidades Didácticas, que se describen a continuación:

Unidad Didáctica 1: Educación en Chile	
<b>1. Descripción</b>	<p>En este punto se espera que el estudiante tenga un nivel de competencia lingüística B2, según el Marco Común de Referencia de las Lenguas, a tal punto que pueda relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores y que solo presente problemas asociados a la dificultad dialectal alejada del español estándar. Es deseable que el estudiante tenga un grado de motivación importante, que implique el interés de aprender de la idiosincrasia chilena e insertarse en ella como un mediador. Consta de tres actividades, una explicación léxica infográfica y una tarea final. Cada actividad tiene una actividad de preparatoria asociada a vocabulario dialectal relacionado con educación, una actividad de desarrollo y una de cierre, las que se complementan mediante la integración de destrezas lingüísticas.</p>
<b>2. Objetivos didácticos</b>	<p>Al finalizar la unidad, el estudiante será capaz de entender el sistema educativo latinoamericano y, específicamente, el chileno. Obtendrá contenidos idiosincráticos del país, contemplando tanto aspectos positivos como negativos, para poder así tener un juicio propio acerca de las temáticas de contingencia. Podrá transformarse en un canal de mediación estudiantil entre su país y el país en el que se encuentra, proponiendo soluciones académicas en posibles intercambios extranjeros que involucren los dos países.</p> <p>Podrá entender los tecnicismos y chilenismos asociados al área dentro de conversaciones cotidianas y podrá utilizar la terminología adecuada a la hora de querer desarrollar una idea relativa al tema.</p> <p>Además, podrá comprender con mayor facilidad intervenciones orales de nativos con interferencia acústicas.</p>

<b>3. Contenidos de aprendizaje</b>	<p>Sistema educativo chileno</p> <p>Idiosincrasia chilena</p> <p>Chilenismos asociados a la educación</p> <p>Coyuntura nacional</p>
<b>4. Secuencia de actividades</b>	<p><b>Actividad 1:</b> <i>¿Qué tipo de alumno eres?</i></p> <p>–<i>Pre calentamiento:</i> Presentación y discusión de léxico dialectal chileno y que posteriormente se utilizará.</p> <p>–<i>Desarrollo:</i> Comprensión auditiva-audiovisual del video <i>Tipo de alumnos de Wokitoki Chile</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=nbyjEaY-jyA">https://www.youtube.com/watch?v=nbyjEaY-jyA</a>).</p> <p>Este presenta otros aspectos léxicos e idiosincráticos de la cultura chilena inmersos en el habla informal juvenil que se discuten y analizan en conjunto en base a experiencias y anécdotas propias.</p> <p>–<i>Cierre:</i> Comprensión auditiva del video <i>¿Cómo funciona el Modelo Educativo Chileno?</i>, que presenta información complementaria en un español estándar del sistema educativo chileno para un eventual debate (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=KETZ9oYV53E">https://www.youtube.com/watch?v=KETZ9oYV53E</a>).</p> <p><b>Actividad 2:</b> <i>¿Eres Nini?</i></p> <p>–<i>Pre calentamiento:</i> Presentación y discusión de léxico dialectal chileno y que posteriormente deberán utilizar.</p> <p>–<i>Desarrollo:</i> Comprensión lectora del reportaje <i>Los Nini por obligación: la razones detrás de la aparente apatía al trabajo</i>, del periódico chileno <i>Las Últimas Noticias</i>, aludiendo a la realidad de la juventud chilena en cuanto a estudios (<a href="https://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2019-04-09&amp;Paginald=18&amp;bodyid=0">https://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2019-04-09&amp;Paginald=18&amp;bodyid=0</a>).</p> <p>–<i>Cierre:</i> Producción oral para discusión mesa redonda del fenómeno Nini.</p> <p><i>Infografía léxica:</i> Repaso de un chilenismo frecuente en sus 7 diferentes usos.</p> <p><b>Actividad 3:</b> <i>La clase social en la PSU (Prueba de Selección Universitaria)</i></p> <p>–<i>Pre calentamiento:</i> Presentación y discusión de léxico dialectal chileno y que posteriormente deben utilizar.</p> <p>–<i>Desarrollo:</i> Comprensión auditiva-audiovisual de diferencias de perspectivas sobre el sistema educativo chileno según diferenciación social del país (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=nCVpKH_8sIY">https://www.youtube.com/watch?v=nCVpKH_8sIY</a>).</p> <p>–<i>Cierre:</i> Comprensión auditiva: escuchar extractos de audio del video previo</p>

	<p>que presentan problemas léxicos con un alta dificultad de comprensión para los estudiantes.</p> <p><b>Tarea final:</b></p> <p>–<i>Parte 1 (Optativo):</i> Test léxico mediante Quizzizz del vocabulario aprendido en la unidad. El profesor envía invitación por correo (<a href="https://quizzizz.com/admin/quiz/5e435077fc0ffe001b0a75c5">https://quizzizz.com/admin/quiz/5e435077fc0ffe001b0a75c5</a>).</p> <p>–<i>Parte 2: Estudiar en el extranjero</i></p> <p>Comprensión auditiva-audiovisual de video promocional de intercambios académicos al extranjero de estudiantes de la Universidad de Chile (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=SOqCz7xDLPI">https://www.youtube.com/watch?v=SOqCz7xDLPI</a>) .</p> <p>A partir de esto, se solicita la creación de un folleto informativo para chilenos que desean estudiar en el extranjero, específicamente en el país de procedencia del estudiante. Los estudiantes deberán instruirse de todos los aspectos revelantes vistos en clase. Trabajo en grupos de 5.</p>
<b>5. Recursos materiales</b>	<p><i>¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal chileno</i></p> <p>Youtube</p> <p>Quizzizz</p>
<b>6. Organización del espacio y el tiempo</b>	<p>La unidad didáctica contempla desarrollarse en 6 horas lectivas de 45 minutos.</p>
<b>7. Evaluación</b>	<p>La evaluación constará de dos partes:</p> <p>Parte 1: Autoevaluación (Anexo 3)</p> <p>Parte 2: Evaluación de aprendizaje: Se evaluará la tarea final mediante una pauta de evaluación de soportes gráficos. (Anexo 4)</p>

Tabla 6. Unidad Didáctica 1 “Educación en Chile” de *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la enseñanza de español dialectal chileno*.

**Unidad Didáctica 2: Sociedad Hoy**

<p><b>1. Descripción</b></p>	<p>En este punto se espera que el estudiante tenga un nivel de competencia lingüística B2 según el Marco Común de Referencia de las Lenguas, a tal punto que pueda comprender discursos extensos y líneas argumentales complejas, siempre que el tema sea relativamente conocido. Se espera, además, que comprenda casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales en un nivel de lengua estándar.</p> <p>Es necesario que el alumno ya tenga conocimientos generales de la idiosincrasia chilena y conocimiento básico de léxico dialectal.</p> <p>Esta unidad consta de tres actividades y una tarea final. Cada actividad tiene una actividad de precalentamiento asociada a vocabulario dialectal relacionado con educación, una actividad de desarrollo y una de cierre, las que se complementan mediante la integración de destrezas lingüísticas.</p>
<p><b>2. Objetivos didácticos</b></p>	<p>Al finalizar la unidad, el estudiante será capaz de entender las problemáticas sociales transversales contingentes y podrá manifestar su posición frente a ellas de una manera constructiva e innovadora. Obtendrá contenidos idiosincráticos del país, contemplando tanto aspectos positivos como negativos, para poder así tener un juicio propio respecto a las temáticas abordadas.</p> <p>El estudiante podrá reflexionar de manera autónoma de las demandas sociales y podrá insertarse en la sociedad como un agente interno más que como un espectador.</p> <p>Con ello podrá comprender con mayor facilidad los argumentos de la sociedad chilena dentro de contextos reales.</p>
<p><b>3. Contenidos de aprendizaje</b></p>	<p>Problemáticas sociales de Sudamérica</p> <p>Movimientos sociales chilenos</p> <p>Idiosincrasia chilena</p> <p>Chilenismos asociados a movimientos sociales</p> <p>Coyuntura nacional</p>
<p><b>4. Secuencia de</b></p>	<p><b>Actividad 1:</b> <i>Movimientos del estallido social</i></p>

**actividades**

–*Precaentamiento*: Presentación y discusión de léxico dialectal chileno y que posteriormente deberán utilizar.

–*Desarrollo*: Comprensión auditiva-audiovisual. A partir de un reportaje televisivo *Las Tesis: Feministas chilenas dan la vuelta al mundo* del canal chileno La Red, los estudiantes deben responder preguntas relacionadas con el tema planteado (<https://www.youtube.com/watch?v=zAfhRteZOX0>).

–*Cierre*: Comprensión auditiva de la conocida intervención *Un violador en tu camino*, del colectivo feminista *Las Tesis*, de la que se alude en el video anterior. Repaso de vocabulario dialectal.

**Actividad 2: La revolución de los quiltros**

–*Precaentamiento*: Los estudiantes conversan respecto del símbolo del perro “Matapaco” chileno.

–*Desarrollo: Parte 1*. Comprensión auditiva-audiovisual de la creación independiente *El negro Matapacos: símbolo de resistencia* ([https://www.youtube.com/watch?v=v2\\_5cBX-fRM](https://www.youtube.com/watch?v=v2_5cBX-fRM)). A partir de esto los estudiantes complementan lo que han discutido en el inicio con información extra.

–*Parte 2*. Comprensión auditiva. Los estudiantes escuchan intervenciones reales de opiniones sobre los perros en las manifestaciones sociales, especialmente del abordado en la unidad.

–*Cierre*: Comprensión auditiva. Los estudiantes escuchan la canción *Sacar la voz* de los cantantes Mon Laferte y Jorge Drexler respecto a la revoluciones sociales (<https://www.youtube.com/watch?v=VAayt5BsEWg>).

Los estudiantes deben completar con las palabras dadas.

**Actividad 3: Los Ojos de Chile**

–*Precaentamiento*: Presentación y discusión de léxico dialectal chileno que posteriormente deberán utilizar.

–*Desarrollo*: A partir de la temática del reportaje del canal La Red en Youtube *Fragmentos de un estallido: “Los ojos que ya no están”* (<https://www.youtube.com/watch?v=LpkcfzLBju8>), los

	<p>estudiantes deben reflexionar del accionar de las fuerzas policiales del país, con el objetivo de crear conciencia de los peligros y cuidados que es necesario mantener en la actual sociedad chilena. Luego, deberán reflexionar sobre las diferencias de las prácticas de control policial entre Chile y sus respectivos países.</p> <p>–<i>Cierre</i>: Comprensión auditiva. A partir de lo anterior, los estudiantes escucharán un audio con la opinión de un médico especializado en el tema de daño ocular. Los estudiantes deberán completar las intervenciones acotadas con las palabras faltantes.</p> <p><b>Tarea final:</b></p> <p>–<i>Parte 1 (optativo)</i>: Test léxico mediante Quizzizz del vocabulario aprendido en la unidad (<a href="https://quizizz.com/admin/quiz/5e548d72558f34001ce0c671">https://quizizz.com/admin/quiz/5e548d72558f34001ce0c671</a>).</p> <p>–<i>Parte 2: Lo que hablan las calles</i></p> <p>A partir del reportaje <i>Los mejores carteles que dejó la marcha más grande de Chile</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=leikkFrTnZo">https://www.youtube.com/watch?v=leikkFrTnZo</a>), del programa <i>Así Somos</i> del canal chileno La Red, y las problemáticas abordadas durante la unidad, los estudiantes deben crear un recurso de manifestación social, el que puede ser presentado en cualquier tipo de soporte, ya sea panfleto, cartel, dibujo, etc. La evaluación de este considera como prioridad la autenticidad y la innovación de estas creaciones.</p>
<p><b>5. Recursos materiales</b></p>	<p><i>¡Plop!</i>: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno</p>
<p><b>6. Organización del espacio y el tiempo</b></p>	<p>La unidad didáctica contempla desarrollarse en 6 horas lectivas de 45 minutos.</p>
<p><b>7. Evaluación</b></p>	<p>La evaluación constará de dos partes: Parte 1: Autoevaluación (Anexo 3).</p>

	Parte 2: Evaluación de aprendizaje: Se evaluará mediante una pauta de pieza soportes gráficos (Anexo 4).
--	--

Tabla 7. Unidad Didáctica 2 “Sociedad Hoy” de *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*.

<b>Unidad Didáctica 3: Ante el Rigor de la Ley</b>	
<b>1. Descripción</b>	<p>En este punto se espera que el estudiante tenga un nivel de competencia lingüística B2 según el Marco Común de Referencia de las Lenguas, a tal punto que sea capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Puede escribir redacciones o informes, transmitiendo información que apoye o refute un punto de vista concreto.</p> <p>Es necesario que el estudiante ya tenga conocimientos generales de la idiosincrasia chilena y conocimiento básico de léxico dialectal.</p> <p>Consta de tres actividades, una explicación léxica infográfica y una tarea final. Cada actividad tiene un trabajo de precalentamiento asociado a vobulario dialectal relacionado con educación, una actividad de desarrollo y una de cierre, las que se complementan mediante la integración de destrezas lingüísticas.</p>
<b>2. Objetivos didácticos</b>	<p>Al finalizar la unidad, el estudiante será capaz de proponer soluciones a problemáticas sociales transversales contingentes, teniendo en consideración la coyuntura del país. En este aspecto deberá ser consciente de los pro y contra que se presentan en las posturas vigentes y así poder crear un juicio propio acerca de las temáticas abordadas.</p> <p>Con esto, podrá integrarse como un actor constructivo de las propuestas para resolver las problemáticas reales.</p>
<b>3. Contenidos de aprendizaje</b>	<p>Leyes chilenas</p> <p>Constitución chilena (pros y contras)</p> <p>Idiosincrasia chilena</p> <p>Chilenismos asociados a temáticas legislativas</p> <p>Coyuntura nacional</p>



**4. Secuencia de actividades**

**Actividad 1: Ley de Etiquetado**

–*Pre calentamiento*: Producción oral. Presentación y reflexión de la conocida “Ley de Etiquetado” de Chile. Comentarios acerca de sus opiniones y apreciaciones respecto del tema en comparación a su país.

–*Desarrollo*: Comprensión auditiva-audiovisual. A partir de un reportaje televisivo *Los primeros efectos de la ley de etiquetado*, del *Canal 13* chileno, los estudiantes deben completar las palabras faltantes de los enunciados señalados. (<https://www.youtube.com/watch?v=eHfysqcl5RE>).

–*Cierre*: Comprensión auditiva. A partir del tema anterior, los estudiantes escucharán las opiniones de los niños respecto de los alimentos saludables y no saludables. Los estudiantes deben apuntar lo que escuchan a partir de las intervenciones.

–*Infografía léxica*: Repaso de un chilenismo frecuente en sus 12 diferentes usos.

**Actividad 2: Los perritos de Chile**

–*Pre calentamiento*: Presentación y discusión de léxico dialectal chileno y que posteriormente deberán utilizar.

–*Desarrollo*: Producción oral. A partir del video del youtuber chileno *ClauX.7*, los estudiantes reflexionarán respecto a la situación de las mascotas en su país, especialmente de los perros (<https://www.youtube.com/watch?v=mkHHPvCZwpA>).

–*Cierre*: Comprensión lectora-producción oral. Los estudiantes observarán la infografía explicativa del proyecto chileno llamado *Ley Cholito*, publicado por los medios de comunicación antes de ser ley oficial. Los estudiantes deberán responder las preguntas presentadas a partir de inferencias sobre el material presentado.

**Actividad 3: Ley de Antiacoso**

–*Pre calentamiento*: Producción oral. Se les presenta a los estudiantes el video *La reacción de una mujer ante el acoso callejero en Chile*, de Wokitoki Chile,

	<p>(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=L4IGVUZHoSM">https://www.youtube.com/watch?v=L4IGVUZHoSM</a>). Los estudiantes comentarán, mediante una mesa redonda, sus apreciaciones y compararán el fenómeno con lo que sucede en su país.</p> <p>–<i>Desarrollo</i>: Comprensión auditiva. Los estudiantes escucharán un audio de una conversación entre amigas respecto a un problema. Los estudiantes deberán responder las preguntas presentadas.</p> <p>–<i>Cierre</i>: Comprensión auditiva-audiovisual. A partir de lo anterior, los estudiantes verán el video <i>El arte de “jotear”</i> del comediante chileno Sergio Freire (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=b99JbDxzjAk">https://www.youtube.com/watch?v=b99JbDxzjAk</a>). A partir de esto, los estudiantes deberán realizar un ejercicio de términos pareados, adivinando el significado de los términos presentados.</p> <p><b>Tarea final:</b></p> <p>–<i>Parte 1 (optativo)</i>: Test léxico mediante Quizzizz del vocabulario aprendido en la unidad (<a href="https://quizizz.com/admin/quiz/5e532e81fd6c9d001b0adc54">https://quizizz.com/admin/quiz/5e532e81fd6c9d001b0adc54</a>).</p> <p>–<i>Parte 2: ¿Qué ley necesita Chile?</i> A partir del video <i>Rompiendo leyes estúpidas de Chile</i>, del youtuber chileno Ni Tan Zorrón (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=B5zKXCYhb_k">https://www.youtube.com/watch?v=B5zKXCYhb_k</a>), los estudiantes deben redactar en grupo una ley que pueda solucionar alguna problemática social del país. Para esto se necesitará investigar respecto a la realidad legislativa y percibir las necesidades mediante experiencia propia. El grupo debe presentar la propuesta oralmente frente a todo el curso. La evaluación de la propuesta considera como prioridad la autenticidad y la innovación.</p>
<p><b>5. Recursos materiales</b></p>	<p><i>¡Plop!</i>: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno</p>
<p><b>6. Organización</b></p>	<p>La unidad didáctica contempla desarrollarse en 6 horas lectivas</p>

<b>del espacio y el tiempo</b>	de 45 minutos.
<b>7. Evaluación</b>	La evaluación constará de dos partes: Parte 1: Autoevaluación (Anexo 3) Parte 2: Evaluación de aprendizaje: Se evaluará mediante una rúbrica evaluativa de presentación oral (Anexo 5).

Tabla 8. Unidad Didáctica 3 “Ante el Rigor de la Ley” de *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*.

## 7. Pilotaje

Al comenzar con el taller, se determinó que el profesor evaluaría cada sesión con una ficha de evaluación de pilotaje (Anexo 6), con el objetivo de guiar el análisis de las actividades durante su aplicación en cada caso.

Por otro lado, al final de cada sesión los estudiantes evaluaron cada ítem abarcado, mediante una ficha de evaluación de actividades con criterios de extensión, claridad/legibilidad, relevancia y esfuerzo requerido en cada uno de ellos, entre un rango de 0 a 3 (Anexo 7).

### 7.1. Pilotaje *Test de Español Dialectal Chileno C1*

El día 12 de octubre, los 16 estudiantes asistentes dispusieron de 30 minutos cronológicos para efectuar el *Test de Español Dialectal Chileno C1*, mediante la aplicación de Smartphone *Kahoot*. Previamente, se les pidió descargar la aplicación de esta plataforma en sus teléfonos y se les asignó un código de participación en el cual debían crear una cuenta con sus datos. Este test, de 15 preguntas de comprensión auditiva, sirvió como una herramienta de referencia para medir el impacto de avance que se generó con la aplicación del Manual. Las condiciones establecidas para los 15 ítemes fueron claras; sin embargo, tendieron a ser largas, lo que agobió a algunos estudiantes. Como esta herramienta era de referencia, no se le efectuó ningún tipo de adaptación. Tuvo un buen recibimiento el ser aplicada mediante una aplicación virtual, pues estos esperaban ser evaluados de una manera más convencional. Los estudiantes siguieron al pie de la letra los procedimientos requeridos y, a pesar de que cabía la posibilidad de que hubiera problemas de conexión de internet en sus dispositivos, no existieron dificultades técnicas para su realización.

En esta oportunidad no hubo desarrollo de destrezas integradas, porque no era el foco de la evaluación; sin embargo, se aprecia que la herramienta puede haber tenido resultados más concretos si se hubiera aplicado este mecanismo.

## **7.2. Pilotaje de ¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno**

*Sesión 1: La educación en Chile-Actividades (3 horas lectivas)*

*21 de diciembre 2019*

Las condiciones establecidas para cada actividad fueron positivamente recibidas por los estudiantes. El poder experimentar con plataformas virtuales, mediante la herramienta de escaneo de código QR, resultó muy atractivo para la mayoría. En este punto en particular, se debería ser más flexible en la aplicación del recurso y el profesor poder presentar los videos frente a la clase, evitando la tarea de que cada persona vea los elementos audiovisuales en forma individual.

Los procedimientos para desarrollar los contenidos presentados se siguieron a la perfección; sin embargo, en algunos momentos tendían a ser de larga extensión, lo que desconcentraba a los estudiantes con una menor capacidad de atención. La idea central del Manual es el desarrollo de la comprensión auditiva del español chileno, es por esto que, a pesar del alto nivel de lengua que se les exige a los estudiantes, las muestras audiovisuales fueron repetidas en más de una oportunidad, especialmente aquellas cuyo contenido posee interferencia sonora auténtica (sonidos de automóviles, problemas en el audio de micrófono, ruido de viento, etc.).

En el caso de los estudiantes, estos presentaron siempre un nivel de motivación bastante alto, debido a que el tema les compete, pues el rol que ellos cumplen en el país se asocia directamente a la educación. Durante las actividades de expresión oral se mostraron abiertos a utilizar jerga dialectal, terminología específica y dejar de lado el español estándar, a pesar que esto no sea uno de los objetivos del taller a realizar.

En su ejecución, por un lado, podemos apreciar que este Manual debe recibir mejoras en cuanto a la acotación de las muestras utilizadas, recurriendo al uso de otros soportes y no tan solo de youtube, especialmente para la comprensión auditiva. Por otro lado, es imperativo un desarrollo exhaustivo de integración de destrezas, pues este se ve cargado hacia la comprensión y no a la producción lingüística.

### *Sesión 2: La educación en Chile-Tareas finales (3 horas lectivas)*

*28 de diciembre de 2019*

En la sesión destinada al planteamiento y desarrollo de la Tarea Final de la unidad en cuestión, no se midieron previamente las condiciones, pues para su ejecución se necesitaría más recursos, tales como computadores, materiales manuales. Si bien en la sesión anterior se les había pedido que llevaran materiales para crear soportes manuales, algunos lo olvidaron y otros no supieron muy bien qué era específicamente lo que se les había solicitado. Es por esto que se recurrió a una adaptación en el programa establecido y se hizo una salida a terreno para solucionar el problema y comprar materiales. En cuanto a los recursos auditivos presentados, se notó entre los estudiantes que había un alto desconocimiento del tema, incluso de sus propios casos, lo que para algunos fue un trabajo extra y para otros un elemento motivador para poder concretar el producto final. El trabajar en grupos cohesionó de manera importante al curso. Los resultados fueron novedosos, a veces quizás un poco desviados del foco principal; sin embargo, se demostró la adquisición de los contenidos relevantes del tema.

Desde la perspectiva de mejora, podemos señalar que en el futuro debieran proveerse algunos de los materiales necesarios para ejecutar la tarea final, con la finalidad de activar la creatividad de los estudiantes para realizar la actividad.

### *Sesión 3: Sociedad hoy-Actividades (3 horas lectivas)*

*4 de enero de 2020*

Las condiciones establecidas para la actividad funcionaron; sin embargo, estas estaban calculadas para ser ejercidas en el aula y, en ciertos aspectos, percibimos juntos que salir a la calle a estudiar los mensajes de la sociedad fue más inspirador para los estudiantes (analizar graffitis, ver publicidad emergente, afiches de contingencia por parte de agrupaciones de diseño independiente, etc.). El grupo siguió todos los procedimientos para trabajar los contenidos lingüísticos. Por ser un tema bastante serio, hubo mucho debate y reflexión grupal, lo que tomó más tiempo del presupuestado. Hubo un buen manejo de destrezas integradas a lo largo de las actividades. Es importante recalcar que, en mi caso, debí instruirme más aún de los temas de contingencia, pues los estudiantes tenían muchas preguntas de difícil explicación, a medida que la unidad iba avanzando. Para mejorar las actividades de

esta sesión, se considera que sería una buena idea utilizar recursos como la gamificación o salidas a terreno, museos o lugares relevantes vinculados a los temas abordados.

#### *Sesión 4: Sociedad hoy-Tarea Final (3 horas lectivas)*

*11 de enero de 2020*

Las actividades de la Tarea Final fueron ampliamente bien recibidas. En este punto, los estudiantes percibieron el rol social que cumplen al ser ciudadanos chilenos y lo importante que es la reflexión para la creación de opinión y argumentos. Las condiciones establecidas para cada actividad fueron ejecutadas sin complicaciones. Dentro de las debilidades de la actividad final, se puede señalar que esta no presentaba un alto nivel de dificultad, considerando que debía ser en grupo. Quizás en futuras situaciones la realización de este mismo ejercicio en forma individual tendría mayores resultados, pues la manifestación de opiniones en contextos grupales tiende a ser más restringida. También creemos mayormente productivo que el profesor/a ejemplifique de una manera más completa sobre este tipo de materiales, mostrando posibles modelos a seguir, además de ilustrar sobre el valor creativo de los soportes de protesta ciudadana.

#### *Sesión 5: Ante el rigor de la ley-Actividades*

*18 de enero de 2020*

Las actividades tenían como objetivo el hacer conciencia de la realidad legislativa chilena desde una perspectiva positiva. Los últimos avances en temas sociales plasmados en leyes de distinta índole son la mejor forma de poder instruir a los estudiantes sin caer en la enseñanza prescriptiva. En esta oportunidad los estudiantes aprovecharon la instancia de percibir, mediante su propia, experiencia las reglas sociales existentes y servir como un aporte en el desarrollo de estas. Se siguieron todos los procedimientos de los contenidos establecidos; sin embargo, se necesitó más tiempo para poder tener instancias de mayor reflexión. En ciertos momentos la sesión se tornó un tanto aburrida por la densidad informativa de lo que se planteaba en cada ejercicio, lo que muchas veces agobia. A pesar de esto, los estudiantes se mostraron muy interesados en descubrir las diferencias de comportamiento social en comparación con su país.

*Sesión 6: Ante el rigor de la ley-Tarea Final*

*25 de enero de 2020*

Las condiciones establecidas en cada actividad funcionaron, pero hubo un grado de dificultad mayor no considerado previamente. La unidad didáctica requería de un mayor tiempo de instrucción e investigación de la realidad legislativa chilena, pues la mayoría de las ideas planteadas por los grupos formados se alejaban de la realidad latinoamericana. Si bien los estudiantes siguieron los procedimientos solicitados al pie de la letra, fue difícil poder destinar las horas para solucionar las debilidades de cada resultado final. El recurso de apoyo de comprensión auditiva no era un elemento que pudiera aportar información relevante en el desarrollo del resultado final. Los estudiantes, como siempre, mostraron mucho interés en el desarrollo de sus ideas y se ve un avance considerable en el uso de terminología adecuada y léxico dialectal.

Como aspecto de mejora, podemos afirmar que lo que necesita esta sesión es extenderse en cuanto a tiempo, o generar una sesión más, porque las instancias de reflexión, discusión y debate dilataron los tiempos destinados a las actividades.

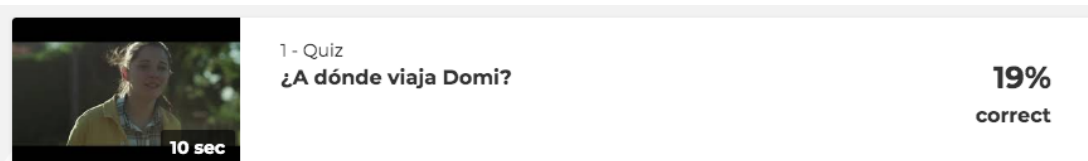


## 8. Resultados

### 8.1. Resultados del Test de Español Dialectal Chileno C1 (primera aplicación)

El *Test de Español Dialectal Chileno C1* constó de 15 preguntas de comprensión auditiva con cuatro respuestas presentadas aleatoriamente en cada caso, las que consideraron muestras que poseían las dificultades mencionadas en las respuestas de la encuesta de entrada, tales como el léxico dialectal, habla informal y sus elementos de entonación y cadencia. Sus resultados sirvieron para tener una referencia inicial del nivel de comprensión de los estudiantes previo a la aplicación de *¡Plop! Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno* ([Anexo 8](#)).

♦ El ítem número 1 consideró la comprensión auditiva y visual de un comercial televisivo de una industria alimenticia reconocida en Chile. Para comprender el sentido del relato que muestra el aviso, los estudiantes debían tener un *conocimiento idiosincrático* de la realidad estudiantil chilena. En el país es ampliamente conocido el hecho que un numeroso contingente de jóvenes cada año debe abandonar su seno familiar para instalarse a vivir en los grandes centros urbanos, donde se encuentran las universidades. Para quienes viven en los extremos geográficos del país, en este caso el sur, este desprendimiento representa un momento altamente complejo y emotivo. El sur, por su cultura de apego, tiende a ser un territorio de mucha vida familiar, opuesto a lo que representa el centro norte, más impersonal y masivo. Dentro de las opciones de respuesta a la pregunta *¿Dónde viaja Domi?* se presentaron: “A la escuela militar”, “Al sur”, “Al extranjero” y “A la ciudad”, siendo esta última la correcta, y que fue acertada solo por el 19% de los estudiantes.



1 - Quiz  
¿A dónde viaja Domi?  
19%  
correct

En este sentido, los estudiantes, al desconocer las variables idiosincráticas presentes en el mensaje, manifestaron dificultades en el acierto de la respuesta correcta, inclinándose por la opción que representaba lo que sería más acorde su cultura, tal como lo es emigrar “al extranjero”, hecho que no es tan frecuente en el estrato juvenil chileno, ni tan emotivo como pudiera ser en otras culturas.

◆ El ítem número 2 trató de la comprensión auditiva de una escena de la serie chilena “Los Ochenta”. Para esta ocasión, los estudiantes debían tener *conocimientos léxicos de chilenismos* asociados a las tendencias políticas del país. Ante la pregunta *¿Cuál es la profesión de Martín?*, se les presentó las opciones de respuesta “Médico”, “Abogado”, “Momio” y “Militar”, siendo esta última la alternativa correcta. En esta oportunidad hubo un alto porcentaje de acierto, pues los términos utilizados eran los mismos que se usan el día de hoy en el contexto de la crisis social que afecta al país, los cuales probablemente ya habían sido aprendidos en su vida diaria chilena.



2 - Quiz  
¿Cuál es la profesión de Martín?

**69%**  
correct

◆ Para el ítem 3 se presentó un extracto de un reportaje de un noticiero de un canal de televisión abierta chileno que abordaba un suceso asociado a los movimientos sociales que surgían en el país, específicamente del feminista. Para esto, a los estudiantes se le presentó un discurso espontáneo con diversas intervenciones de distintas mujeres de grupos sociales, con distintas formas de hablar y uso de léxico. Si bien se presentaba una alta dificultad para entender los conceptos asociados a léxico chileno, el contexto podía dar indicios del significado que representaría cada palabra.

Dentro de las opciones de respuesta de la pregunta *“Según el contexto de lo que señala la segunda entrevistada, ¿qué significaría ‘charchazos’?”*, se presentaron las opciones: “Besos”, “Deberes domésticos”, “Gritos y golpes”, siendo esta última la correcta. A partir de esto y de la contingencia del momento, un porcentaje de 75% de estudiantes pudo responder correctamente, pues si se presentaba una comprensión general, se podía deducir su significado, sin saber exactamente lo que significaba el chilenismo.



3 - Quiz  
Según el contexto de lo que señala la segunda entrevistada,  
¿Qué significaría “charchazos”?

**75%**  
correct

◆ En el ítem número 4 se presentó un polémico audio de una conversación por Whatsapp de la esposa del Presidente de la República y primera dama del país, Cecilia Morel, en un momento de alta tensión producto del sorpresivo estallido social que vivió Chile a partir de octubre de 2019. En este diálogo comunica a su interlocutora la preocupación que siente respecto de la situación y señala pasos a seguir para mantener la seguridad. Su

discurso critica a los opositores al gobierno y asimila los grupos de manifestantes a una “invasión alienígena”, lo que se entiende, sin lugar a dudas, como una calificación de clase trabajadora, metáfora que sería comprendida mediante un conocimiento idiosincrático de la sociedad chilena, altamente estratificada y clasista. En esta oportunidad, ante la pregunta *A quién se refiere Cecilia Morel cuando dice “una invasión alienígena”*, se presentan opciones de respuesta “A inmigrantes”, “A una pandemia” (como lo es hoy el coronavirus), a los famosos “Perros callejeros chilenos” y “A los manifestantes de los movimientos sociales”, siendo esta última la correcta y, a su vez, la opción menos elegida entre los estudiantes, con un 13%.



4 - Quiz  
A quién se refiere Cecilia Morel cuando dice "una invasión alienígena"  
13% correct

Un amplio 87% de los estudiantes accedió a resolver esta pregunta respondiendo que el discurso aludía a inmigrantes, pues se entiende que el tema de la inmigración sea mucho más relevante en este tiempo en sus respectivos países.

♦ En el ítem 5, correspondiente a una rutina humorística de un conocido comediante chileno como lo es Bombo Fica, la pregunta de test señala: *¿Qué contenido tiene ‘el paquetito’ del que habla este humorista?*. Para responder correctamente a este interrogante se necesitaba tener *conocimientos léxicos, de entonación y pronunciación* del discurso chileno. Solo de esta forma el encuestado podría deducir fácilmente la respuesta.

En esta oportunidad se presentaron opciones de respuesta tales como “*Marihuana*”, “*Cobre*”, “*Litio*” y “*Cocaína*”, siendo esta última la respuesta correcta. Solo un 44% de las respuestas fueron acertadas, pues las alternativas incluían distractores como los productos de exportación nacional más conocidos, cobre y litio, propensos a ser ilegalmente comercializados.



5 - Quiz  
¿Qué contenido tiene el "paquetito" del que habla este humorista?  
44% correct

Los estudiantes se inclinaron a la opción que alude que “el paquetito” en cuestión se trata del tráfico de marihuana, lo que se asocia al *desconocimiento de entonación y elementos idiosincráticos* presentes en el relato que emite el humorista, pues en el medio local se sabe ampliamente que los límites fronterizos del norte de Chile son caracterizados por el tráfico de cocaína, producto altamente valorado en los negocios ilegales de las drogas.

En esta ocasión se ha determinado que este ítem fue el que presentó un mayor grado de dificultad, puesto que el discurso humorístico contiene otros elementos difíciles de percibir o interpretar, como lo son la *ironía*, la *intertextualidad*, la *gestualidad*, entre otros.

♦ En el caso de ítem número 6, se presenta el videoclip de un famoso programa televisivo chileno para niños del canal de señal abierta TVN. Este es caracterizado por la actuación de personajes con diversas voces, lo cual muchas veces presenta una alta dificultad de comprensión del discurso. En esta oportunidad, los estudiantes tuvieron que responder a la pregunta de *¿Cuál es la solución para el problema de Chascoberto?* Y se les entregó las opciones: *“Recurrir a sus amigos”*, *“Ir a otro peluquero”*, *“No ir a la escuela”* y *“Esperar que crezca el pelo”*, siendo esta última la respuesta correcta.



En esta oportunidad un 56% de los estudiantes acertó en su respuesta; sin embargo la porción restante se inclinó por la opción de *“Ir a otro peluquero”*, reflejando que no se entendió el discurso en su totalidad, lo que nos indica que las características de *pronunciación y terminologías* presentes en esta muestra dificultaron la comprensión del discurso, a tal punto de no entender la decisión determinada por el personaje.

♦ Para responder acertadamente en el ítem número 7, se requería exclusivamente de un conocimiento léxico dialectal. Se trata de una escena de una de las películas más divulgadas en Chile, que hace referencia a los tiempos de dictadura, a las diferencias de clase y a los problemas sociales que enfrentaba el segmento más empobrecido del país. Se presentó la pregunta: *¿Qué podemos inferir de este padre?*, para la cual se presentaron las siguientes opciones de respuesta: *“Que golpea a su mujer”*, *“Que tiene*


*problemas con las drogas*”, “*Que no vive con sus hijos*” y “*Que tiene problemas con el alcohol*”, siendo esta última la respuesta correcta. En esta oportunidad, solo el 50% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que la otra porción se inclinó por todas las otras opciones en igual proporción, lo que se atribuye al *desconocimiento léxico*.



7 - Quiz  
**Según las respuestas de sus hijos, ¿Qué podemos inferir de este padre?**

**50%**  
correct

◆ En el siguiente ítem, correspondiente al número 8, se presentó la grabación de una conversación real entre un ejecutivo de una empresa telefónica y un potencial cliente. En el diálogo se infiere que en reiteradas ocasiones desde esa empresa se han contactado con él para ofrecerle un ventajoso servicio. En esta oportunidad la pregunta es *¿Qué es lo que señala el cliente a quien le ofrece esta oferta?*, presentando como opciones de respuesta “*Que lo llamen mañana*”, “*Que está equivocado*”, “*Que ya pagó la deuda y que está sin trabajo*”, siendo esta última la respuesta correcta. En este caso en específico, los estudiantes solo debían comprender *léxico dialectal* para poder entender lo señalado en la conversación, siendo acertado por un 63%. La otra porción de estudiantes se inclinó por las opciones que mostraban nula comprensión del discurso del cliente, por lo tanto no entendían su petición.



8 - Quiz  
**¿Qué señala Luis al ejecutivo de TELMEX?**

**63%**  
correct

◆ En el ítem número 9, los estudiantes se enfrentaron a una escena del docu-reality *Cuarto Medio* emitido por la estación Televisión Nacional de Chile, que abarcaba temáticas asociadas a la educación. Para poder acertar en la respuesta *¿Por qué la mamá de Jocsan está tan feliz?*, los estudiantes debían tener un *conocimiento idiosincrático* general de la cultura chilena, específicamente a lo relacionado con la educación escolar, además de terminología utilizada en estos contextos. Se les presentó las opciones de respuesta: “*Porque Jocsan tiene un nuevo trabajo*”, “*Porque Jocsan estaba en casa*”, “*Porque Jocsan quedó seleccionado en la universidad*” y “*Porque a Jocsan le ha ido bien en el colegio*”,

siendo esta última la respuesta correcta y la que la mayoría, correspondiente al 75, seleccionó apropiadamente.



9 - Quiz

¿Por qué la mamá de Jocsan está tan feliz?

**75%**  
correct

La otra porción de 25% se inclinó por las opciones que serían más comunes en su cultura, como lo es ser seleccionado en la universidad o en un nuevo trabajo, asociadas a eventos de felicidad familiar.

◆ En el ítem número 10 se presenta la pequeña intervención de un conocido artista chileno, el cantante Alex Anwandter. En medio de su show en un festival de música regional, el artista pronuncia un discurso referido a las injusticias que viven los ciudadanos chilenos desde tiempos de la dictadura y, específicamente, alude a los graves actos de atropello de los derechos que en días presentes comete el gobierno contra los manifestantes de la protesta ciudadana. Para poder responder bien a la pregunta *¿A qué se refiere cuando señala "los responsables deben pagar"* es necesario tener un amplio conocimiento de los *contextos sociales e históricos* de Chile en los últimos cuarenta años, especialmente en lo que respecta a la política de impunidad para los culpables en la transición chilena a la democracia. Las alternativas fueron: *"Con muerte"*, *"Monetariamente"*, *"Todas las anteriores"* y *"Con penas de cárcel"*. Esta última es la correcta, y solo un 44% de los encuestados acertó (Tabla 16). La otra porción se inclinó por todas las opciones por igual; sin embargo, al tener un conocimiento amplio los sistemas político y judicial chileno, el aprendiente no tendría duda alguna de la respuesta.



10 - Quiz

Según lo que expresa Alex Anwandter, ¿a qué se refiere cuando señala que "los responsables deben pagar"

**44%**  
correct

◆ En el ítem 11 nos encontramos con un pequeño extracto de la rutina humorística de una conocida actriz chilena de standup comedy Natalia Valdebenito, la cual representa situaciones cotidianas que sufren los chilenos, específicamente las mujeres. Para poder entender lo que relata se necesita tener un conocimiento léxico dialectal, propio del género

discursivo humorístico. Ante la pregunta: *¿Cuál es el significado de “pelar”?*, se presentaron las opciones: *“Entrometerse en una pareja”, “Opinar positivamente de alguien”, “Cortar una relación”* y *“Hablar mal de alguien”*, siendo esta última la respuesta correcta. Solo un 56% pudo acertar en la opción adecuada, mientras que el resto, no menos importante, se inclinó por la opción errónea de *“Entrometerse en una pareja”*, lo que nos hace inferir que este equívoco obedece a *desconocimiento del léxico local*, lo que solo permite al receptor una noción vaga y general del discurso.



11 - Quiz

Según el contexto que brinda Natalia Valdebenito, ¿cuál es el significado de “pelar”?

**56%**  
correct

◆ El ítem 12 resultó ser uno de los más complejos para resolver según los estudiantes. Se trata de un extracto de la entrevista a un niño tras al tsunami ocurrido en Chile el 2010, en el pueblo de Iloca, en la zona central del país. En esta el niño responde una serie de preguntas y en su discurso, propio de un infante, señala varias ideas desordenadas que complejizan su comprensión. En esta oportunidad, para responder la pregunta *¿Qué opina Víctor de la comida de su escuela?*, los estudiantes debían tener ciertos *conocimientos léxicos, fonéticos e idiosincráticos*, pues este chico, como buen niño rural, carece de una buena pronunciación y hay ciertas palabras propias de su ámbito social y que dice a su manera, fuera de la norma. Las posibles respuestas presentadas son que esta comida *“Era mala porque no tenía mucha sal”, “Era siempre tallarines y porotos”, “Era buena para la memoria”* y *“Era sana pero no muy sabrosa”*, siendo esta última la respuesta correcta. A partir de lo anterior podemos apreciar que solo un 19% optó por la respuesta correcta, lo que se atribuye, además, al discurso y entonación propia de los niños, que tiende a aumentar la dificultad de comprensión en una lengua extranjera.



12 - Quiz

¿Qué opina Víctor de la comida de su escuela?

**19%**  
correct

Además, hubo una porción importante de estudiantes que prefirió la opción que la comida *“Era siempre tallarines y porotos”*, indicándonos que la complejidad para entender este ítem fue efectivamente la pronunciación.

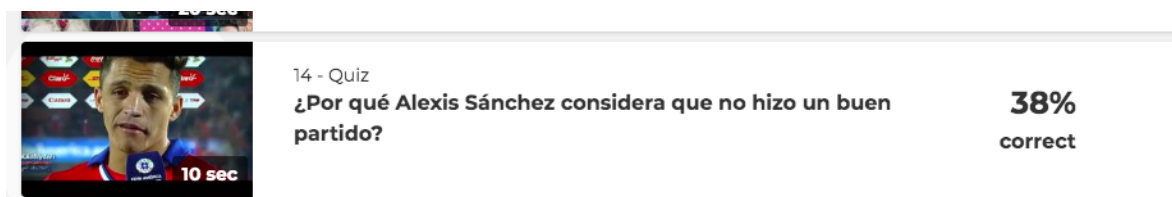
◆ Para poder responder adecuadamente el ítem 13 es imperativo el conocer léxico dialectal y terminología asociada al sistema educativo chileno. En esta oportunidad, la mayoría de los estudiantes respondió de forma errónea (13%) ante la pregunta *¿Qué sucederá en 10 días?*, del extracto de la película chilena *Prueba de Actitud* (2016) del director Fabrizio Copano.



13 - Quiz  
**¿Qué sucederá en 10 días?**  
**13%**  
correct

Las opciones de respuesta de esta muestra fueron: *“Coni se graduará de la escuela”*, *“Coni entrará a la universidad”*, *“Coni se graduará de la universidad”* y *“Coni rendirá una prueba para entrar a la universidad”*, siendo esta última la respuesta correcta. Se presume que el 87% de los estudiantes desconocía el sistema de admisión a la educación superior, por lo tanto se infiere que el bajo porcentaje de acierto se debe al *desconocimiento idiosincrático* que involucra además terminología asociada al tema.

◆ En el ítem 14 se presenta una corta entrevista realizada por un canal deportivo al jugador de fútbol chileno Alexis Sánchez luego de una derrota de su equipo frente a la selección uruguaya. Su discurso se ve interferido por su pronunciación ante su evidente cansancio y rapidez en la expresión que le caracteriza. Para poder responder adecuadamente a la pregunta *¿Por qué Alexis Sánchez considera que no hizo un buen partido?* El estudiante debería poder percibir su particular entonación nortina y el léxico chileno que utiliza. Las opciones de respuesta presentadas en esta oportunidad fueron: *“El equipo no funcionó”*, *“El rival era difícil”*, *“La cancha estaba muy resbaladiza”* y *“No se sentía con energía”*, siendo esta última opción la correcta. Solo un 38% pudo acertar a la respuesta, mientras que hubo una porción no menos importante que se inclinó por la opción que señalaba que *“El rival era muy difícil”*, lo que nos da a entender que la *rapidez del discurso* de esta figura deportiva complejiza la comprensión de lo que quiere expresar para alguien que no está familiarizado con el dialecto.



14 - Quiz  
**¿Por qué Alexis Sánchez considera que no hizo un buen partido?**  
**38%**  
correct



◆ Finalmente, en el ítem 15, se presenta un comunicado de prensa que señala un reciente sismo en el territorio chileno y sus características. Esta intervención, por lo general, tiende a ser rápida, lo que genera un grado de dificultad importante para quien desconoce la cadencia y entonación característica del español chileno. Si bien no se utiliza léxico dialectal, hay muchas palabras que son familiares en la cultura chilena, pues este tipo de eventos son habituales y asumidos como naturales en el territorio chileno. Ante la pregunta *¿Qué sabemos de este sismo?*, se presentan las opciones de respuesta: *“Hubo muchos daños”*, *“No se sintió en el país”*, *“Vino con mucho ruido”* y *“Fue superficial”*, siendo esta última la respuesta correcta. Podemos apreciar que solo un 25% de los estudiantes respondió correctamente este ítem, lo que se asocia a lo mencionado previamente respecto de *desconocimiento terminológico y rapidez de la expresión* del enunciado. La mayoría de los estudiantes se inclinó por la respuesta *“No se sintió en el país”*, opción que, pensamos, se seleccionó porque en algún momento se menciona que no fue perceptible en todo el territorio chileno, el que es bastante extenso.

Luego de esta medición, y sin saber sus propios resultados del test, los estudiantes evaluaron los ejercicios del *Test de Español Dialectal Chileno C1* mediante los criterios establecidos de extensión, claridad, relevancia y dificultad desde su propia perspectiva, lo que nos sirvió para catalogar este sondeo en futuros procesos formativos ([Anexo 9](#)). Al revisar el promedio de las evaluaciones de todos los criterios establecidos para este test, comprobamos que estos fueron considerados de medianas proporciones en cuanto a su extensión y que los estudiantes, en su mayoría, calificaron las instrucciones como claras y entendibles. En cuanto a los niveles de relevancia y esfuerzo a que fueron sometidos los aprendientes, se observa que casi la totalidad de ellos consideró que el grado de exigencia era alto, pero que correspondía a lo necesario y pertinente para entender el dialecto (Tabla 11).

<b>Criterio</b>	<b>Evaluación</b>
Extensión: ¿Muy largo o muy corto? (0=excesiva; 3=razonable)	2,1
Claridad/legibilidad: ¿Es claro o confuso?	2,3

(0=deficiente;3=óptima)	
Relevancia ¿El contenido es relevante? (0=deficiente;3=óptima)	2,8
Esfuerzo requerido ¿Fácil o difícil? (0=excesivo;3=razonable)	0,6

Tabla 11. Evaluación de los ejercicios del *Test de Español Dialectal Chileno C1* por parte de los aprendientes, según los criterios de extensión, claridad, relevancia y dificultad.

## 8.2. ¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza del Español Dialectal Chileno

*¡Plop!: Manual Suplementario para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno* contempló 3 unidades didácticas con 12 actividades que abordan directa e indirectamente temáticas contingentes de la cultura chilena. En esta herramienta se presentan contenidos léxicos, idiosincráticos y fonéticos del español chileno. Además, se consideró la inclusión de muestras reales para mejorar la comprensión auditiva del dialecto, considerando que esta ha sido previamente catalogada como la más difícil de desarrollar. El objetivo de la aplicación de este manual fue que el estudiante, tras terminar las 18 horas lectivas, pudiera resolver todos los ítemes presentados del *Test de Español Dialectal Chileno C1* autónomamente, sin un grado de dificultad mayor y, de esta manera, medir la adquisición del contenido léxico, idiosincrático y fonético aprendido a través de esta herramienta.

Para el *Manual Suplementario* también hubo dos tipos de evaluaciones: una correspondiente a los criterios evaluativos de las unidades didácticas por parte de los estudiantes, considerando los criterios de extensión, claridad, relevancia y esfuerzo (Anexo 9); y otro medido por una segunda aplicación del Test de Español Dialectal Chileno C1 tras el desarrollo de las 18 horas lectivas del *Manual* en el aula ([Anexo 10](#)).

### 8.2.1. Evaluación de actividades presentadas por el Manual

#### *Unidad Didáctica 1: Educación en Chile*

Los estudiantes consideraron que la unidad *Educación en Chile* fue medianamente extensa en cuanto a la proporción de su contenido, evaluando a esta con un puntaje de 1,7, considerando un rango de un puntaje 3 como razonable y un 0 como excesivamente larga. Probablemente por esto, en ciertos puntos, se apreció que los

estudiantes consideraban que la información era muchas veces redundante y reiterativa en su temática.

En lo que se relaciona a claridad de la unidad, la mayoría expresó que no hubo problemas de comprensión de las actividades, evaluándola en promedio con un puntaje de 2,6. En cuanto a relevancia del contenido, todos consideraron que las temáticas abarcadas durante la unidad fueron relevantes para el aprendizaje del dialecto, evaluada con un 2,8. Finalmente, en lo que se asocia al esfuerzo implicado en la unidad, los estudiantes evaluaron con un puntaje de 2 puntos, equivalente a un esfuerzo medio, sin un alta complejidad.

<b>Criterio</b>	<b>Evaluación</b>
Extensión: ¿Muy largo o muy corto? (0= <i>excesiva</i> ; 3= <i>razonable</i> )	1,7
Claridad/legibilidad: ¿Es claro o confuso? (0= <i>deficiente</i> ; 3= <i>óptima</i> )	2,6
Relevancia: ¿El contenido es relevante? (0= <i>deficiente</i> ; 3= <i>óptima</i> )	2,8
Esfuerzo requerido: ¿Fácil o difícil? (0.= <i>excesivo</i> ; 3.= <i>razonable</i> )	2

Tabla 12. Evaluación de la Unidad Didáctica 1 “Educación en Chile” por parte de los aprendientes.

#### *Unidad Didáctica 2: Sociedad hoy*

En esta oportunidad, los estudiantes señalaron que, considerando contenido abarcado, la unidad *Sociedad hoy* fue razonable en cuanto a su extensión, la que fue evaluada con un 2,3 en una escala de 0 a 3, siendo 0 excesiva y 3 razonable. Se observa que también posee el mismo puntaje en cuanto a la claridad de las actividades. Respecto su relevancia, se aprecia que la mayoría cree que los temas abordados son óptimos y pertinentes, considerando la contingencia nacional del momento. En cuando al esfuerzo requerido, se señala que no hay una alta complejidad en general en los ítemes que debieron desarrollar, siendo esta evaluada con un 2,3 dentro de la misma escala mencionada.

<b>Criterio</b>	<b>Evaluación</b>
Extensión: ¿Muy largo o muy corto?	2,3

(0=excesiva; 3=razonable)	
Claridad/legibilidad: ¿Es claro o confuso? (0=deficiente; 3=óptima)	2,3
Relevancia: ¿El contenido es relevante? (0=deficiente; 3=óptima)	2,6
Esfuerzo requerido: ¿Fácil o difícil? (0.=excesivo; 3.=razonable)	2,3

Tabla 13. Evaluación de la Unidad Didáctica 2 “Sociedad hoy” por parte de los aprendientes.

### *Unidad Didáctica 3: Ante el rigor de la ley*

Utilizando los mismos criterios y escalas de evaluación anterior, podemos apreciar que la unidad 3 *Ante el rigor de la ley* fue percibida como la más extensa del manual, siendo evaluada con un puntaje promedio de 1,4. Además, también se observa que presentó ciertos problemas en cuanto a la claridad de las actividades a realizar, evaluada con un puntaje de 1,9, lo que pudo haber afectado a la fluidez en el desarrollo de estas, extendiendo el trabajo más allá de lo planificado. A pesar de estos índices, los estudiantes consideran que la relevancia de las temáticas abarcadas es óptima; sin embargo, el esfuerzo requerido para realizar las actividades tiende a implicar un poco más de dificultad, siendo evaluado con un 1,9.

<b>Criterio</b>	<b>Evaluación</b>
Extensión: ¿Muy largo o muy corto? (0=excesiva; 3=razonable)	1,4
Claridad/legibilidad: ¿Es claro o confuso? (0=deficiente; 3=óptima)	1,9
Relevancia: ¿El contenido es relevante? (0=deficiente; 3=óptima)	2,6
Esfuerzo requerido: ¿Fácil o difícil? (0=excesivo; 3=razonable)	1,9

Tabla 14. Evaluación de la Unidad Didáctica 3 “Ante el rigor de la ley” por parte de los aprendientes.

### **8.3. Resultados del Test de Español Dialectal Chileno C1 (2º aplicación)**

Al terminar las 18 horas lectivas de aplicación del *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*, los estudiantes fueron sometidos nuevamente al mismo test que se les aplicó de forma diagnóstica, con el objetivo de ver si había variaciones en sus respuestas y, por ende, si se verificaba algún grado de aprendizaje.

En esta oportunidad podemos apreciar un considerable aumento en el acierto en las respuestas de los ítemes presentados, especialmente los asociados a léxico dialectal. Es importante destacar que las Unidades Didácticas no abordaron las temáticas presentes en el test de forma explícita, con el objetivo de no producir distorsiones en el resultado de esta segunda medición (Tabla 15).

Ítem	Resultado primera aplicación	Resultado segunda aplicación	Avance
1	19%	47%	28%
2	69%	100%	31%
3	75%	100%	25%
4	13%	63%	50%
5	44%	53%	9%
6	56%	76%	20%
7	50%	94%	44%
8	63%	88%	25%
9	75%	100%	25%
10	44%	76%	32%
11	56%	100%	44%
12	19%	47%	28%
13	13%	82%	69%
14	38%	88%	50%
15	25%	65%	40%
<b>Promedio</b>	<b>44%</b>	<b>77%</b>	<b>33%</b>

Tabla 15. Evaluación de la Unidad Didáctica 3 “Ante el rigor de la ley” por parte de los aprendientes.

Los ítemes que alcanzaron un porcentaje de acierto total (100%) en esta segunda aplicación fueron los números 2, 3, 9 y 11, cuyo contenido coincidentemente se relaciona con el aprendizaje de léxico dialectal.

Los ítemes que sufrieron un mayor porcentaje de aumento en el acierto de respuestas fueron los número 4, 7, 11, 13 y 14, cuyo contenido se asocia igualmente al aprendizaje de léxico dialectal; sin embargo considera la variable de aprendizaje idiosincrático y fonético, como lo es el discurso rápido caracterizador del habla chilena.

Finalmente, se aprecia que los ítemes 5 y 6 son aquellos que presentaron un menor aumento en el acierto de respuestas, lo que se atribuye a que sus contenidos abarcan recursos que necesitan conocimiento más allá de lo idiosincrático, como lo es la ironía e intertextualidad.






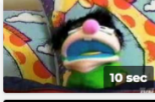

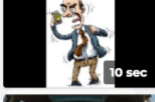




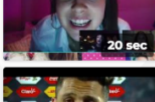
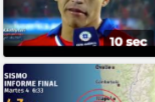
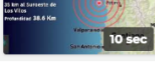
Questions (15)		All	Difficult Questions (0)
TEST ESPAÑOL DIALECTAL CHILE C.1.			
	1 - Quiz ¿A dónde viaja Domí?	47%	correct
	2 - Quiz ¿Cuál es la profesión de Martín?	100%	correct
	3 - Quiz Según el contexto de lo que señala la segunda entrevistada, ¿Qué significaría "charchazos"?	100%	correct
	4 - Quiz A quién se refiere Cecilia Morel cuando dice "una invasión alienígena"?	63%	correct
	5 - Quiz ¿Qué contenido tiene el "paquetito" del que habla este humorista?	53%	correct
	6 - Quiz ¿Cuál es la solución para el problema de Chascoberto?	76%	correct
	7 - Quiz Según las respuestas de sus hijos, ¿Qué podemos inferir de este padre?	94%	correct
	8 - Quiz ¿Qué señala Luis al ejecutivo de TELMEX?	88%	correct
	9 - Quiz ¿Por qué la mamá de Jocsan está tan feliz?	100%	correct
	10 - Quiz Según lo que expresa Alex Anwandter, ¿a qué se refiere cuando señala que "los responsables deben pagar"?	76%	correct
	11 - Quiz Según el contexto que brinda Natalia Valdebenito, ¿cuál es el significado de "pelar"?	100%	correct
	12 - Quiz ¿Qué opina Víctor de la comida de su escuela?	47%	correct
	13 - Quiz ¿Qué sucederá en 10 días?	82%	correct
	14 - Quiz ¿Por qué Alexis Sánchez considera que no hizo un buen partido?	88%	correct
	15 - Quiz ¿Qué sabemos de este sismo?	65%	correct

Tabla 16. Resultados generales de la segunda aplicación del Test de Español Dialectal Chileno C1. Fuente: Elaboración propia

## 9. Discusión

A partir de esta investigación, planteamos que la enseñanza del español dialectal como L2 debería responder a un estudio profundo del contexto en que se desarrolla. De acuerdo a esto, *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno* postula que la enseñanza de la variante del español chileno puede vincularse a temas contingentes que abarquen la coyuntura de la sociedad latinoamericana y, en este caso específicamente, la chilena, con el objetivo que los aprendientes adquieran componentes culturales para desarrollar las competencias lingüísticas con mayor facilidad.

Por un lado, podemos apreciar que una de las ventajas evidentes a partir de esta propuesta didáctica –a diferencia de otros manuales mayormente estructuralistas presentes en el mercado–, es que los estudiantes han podido aplicar lo aprendido en el aula en forma paralela a su vivir cotidiano, específicamente la realidad contingente del Chile actual, lo cual se ha visto reflejado en un aprendizaje significativo de los contenidos. Esto nos hace pensar que la enseñanza dialectal puede ser seguir desarrollándose mediante temáticas transversales propias de cualquier sociedad, tales como turismo, ciencia, historia, artes, etc., las que es posible plasmar en futuras versiones que contemplen unidades didácticas de la misma línea y con el mismo objetivo pedagógico de las presentadas en este trabajo.

Por el otro lado, también apreciamos que el hecho de desprenderse del español estándar para la enseñanza formal de español puede ser un evidente error, puesto que el objetivo de la mayoría de los estudiantes es aprender el español estándar para ser capaces de desenvolverse autónomamente en cualquier nación hispanohablante. Aún así, consideramos que *¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la enseñanza de Español Dialectal Chileno* es una herramienta útil para entregar, al menos, un *input* cultural del país, y que podría servir de gran ayuda a quienes planean estadías largas en este territorio o tengan vinculaciones habituales con la cultura chilena (relaciones personales, trabajos, estudios superiores, investigaciones, etc.).

Una de las ventajas del tipo de propuesta focalizada en la enseñanza del español dialectal como la que presentamos, es su potencial para romper la barrera de la enseñanza estereotipada –demasiadas veces presente en los libros de enseñanza de español formal– en cuanto a las temáticas que se abordan y las perspectivas con las



que se trabaja (escritores, canciones, visiones de mundo). Es uno de los motivos por los cuales a este *Manual* lo hemos concebido como “manual suplementario”, pues con él no se intenta sugerir la idea de una reforma pedagógica en cuanto al material que existe o que emplean los profesores de español en la actualidad. Simplemente la estimamos como una herramienta de apoyo a la enseñanza, desde una perspectiva focalizada en cuanto a particularidades lingüísticas y temáticas locales.

Si reparamos en las desventajas para la implementación de una herramienta como esta, creemos que una de ellas es la dificultad para limitar la información que se brinda; en este caso en particular, el exponer ideas imparcialmente y que no abarquen temáticas que puedan resultar muy controversiales y aburridas a la hora de su debate en el aula. En futuras o eventuales unidades didácticas quizás la profundidad temática debiera medirse con mayor fineza, especialmente en cuanto a la densidad de la información, con el objetivo de que este Manual no se transforme en una herramienta fatigosa o agobiante, y que verdaderamente cumpla el rol suplementario que le atribuimos.

## 10. Conclusiones

A pesar de la vigente discusión sobre la conveniencia o no de enseñar una lengua estándar o, por el contrario, de admitir las variantes dialectales en los estudios de ELE –como lo analiza Medina Gracia et al. (2003)–, esta investigación plantea que ambos caminos no son excluyentes entre sí. En efecto, no ponemos en cuestión la unidad del español como lengua, que es una sola. “Se sabe que lo que da unidad a la lengua es el sistema, y este (...) es prácticamente el mismo para todo el mundo hispánico” (Rabanales, 2000, p. 136). Las diferencias de las distintas hablas suceden en la realización del sistema, agrega.

Siguiendo esta línea, consideramos útil y necesario que la enseñanza del español como lengua extranjera en las 12 zonas dialectales de América que señala Alvar (1996) sea alternada con la enseñanza del español estándar.

Para el caso concreto de la variante dialectal chilena, y a partir de nuestra experiencia como profesora de ELE, nos vimos en la necesidad elaborar estrategias y materiales que permitieran hacer útil y funcional el español que enseñábamos a la realidad concreta en la que los alumnos se desenvolvían.

A lo largo de nuestra investigación revisamos la bibliografía y los materiales didácticos disponibles. La bibliografía es significativa y plantea en su mayoría la necesidad de usar estrategias vinculadas a la pragmática, los ejercicios lexicales y la importancia de los contextos. En cambio, comprobamos que los manuales de enseñanza de ELE para la variante del español chileno son escasos, cuando no nulos.

*¡Plop!*: Manual suplementario C1 para la Enseñanza de español Dialectal Chileno es el resultado final de jornadas didácticas presenciales y test de diagnóstico de necesidades específicas de los estudiantes.

El desarrollo de las tres unidades de *¡Plop!*, que contempla ejercicios dinámicos de comprensión y audición, y exige un alto grado de compromiso y participación de los aprendientes, significó una notoria innovación pedagógica, que sorprendió positivamente a los estudiantes. Desde el punto de vista de los logros alcanzados, los

objetivos se cumplieron satisfactoriamente, como lo señala el *Test de Español Dialectal Chileno C1* en su segunda aplicación (Tabla 16).

¡Plop!: *Manual suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno*, como su nombre lo indica, es un instrumento de apoyo a la enseñanza del español estándar. Se presenta como un prototipo –que permite distintas versiones de temáticas diferentes– para la entrega estrategias y conocimientos específicos que facilitan la comprensión de las variedades diatópicas y diastráticas de la comunidad hablante chilena, con el propósito de que los aprendientes logren adaptarlas al español estándar.

## 11. Bibliografía

- Arboleda González, D. T. (2015). Análisis de materiales de ELE en Colombia: Una propuesta de ficha especializada. *4to Encuentro Internacional de español como Lengua Extranjera. Enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Red académica de español como lengua extranjera (EnRedELE) – Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. Bogotá, 19, 20 y 21 de agosto de 2015. Disponible en: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer las cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós (edición original en inglés: *How to do things with words*, 1962).
- Baeza Duffy, P. (2018). *Enfoques metodológicos*. Diplomado E/LE. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Brennan, J. y Taboada, A. (2006). *How to Survive in the Chilean Jungle*. Santiago: Dolmen.
- Cantero García, V. (2011). La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de ESO Bilingüe. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 133-156.
- Casquero Pérez, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros [Archivo de ordenador] : teoría y práctica : Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004*.
- Centro Virtual Cervantes (s/f). *El diccionario de términos clave de ELE*. Enfoque por tareas. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)
- Cuneo, B. (2013). Ruiz. Entrevistas escogidas. Santiago, Chile: Diego Portales.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1981). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. 7ª edición. México: Siglo Veintiuno editores.
- Equipo Pragma (1985). *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa.

- Equipo Pragma (1987). *Esto funciona. Curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa.
- Frago Gracia, J. A. (1999). *Historia del español de América*. Madrid: Gredos.
- Frago Gracia, J. A. y Franco Figueroa, M. (2003). *El español de América*. Cádiz, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gallardo, A. (1978). Hacia una teoría del idioma estándar. *RLA*, 16.
- Gallardo, A. (2006). Nuevos aires del Diccionario de la Lengua. *Logos*, 15-16, 4-20.
- Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8 (9), 170-181 - ISSN 2256-1536
- Grande Alija, F. J. (2000). *La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?* ASELE. Actas XI.
- Henríquez Ureña, P. (1921). Observaciones sobre el español en América. *Revista de Filología Española* VIII, 357-390.
- Henríquez Ureña, P. (1925). *La utopía de América*. La Plata, Argentina: Ediciones de Estudiantina.
- Henríquez Ureña, P. (1937). *Sobre el problema del andalucismo dialectal de América*. Buenos Aires: s/e.
- Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 12-19.
- Kabatek, J. (2017). La construcción de la historia del español a partir de los corpus: entre “lenguas individuales” y “tradiciones discursivas”, en Vittoria Calvi, B.; Gómez Prieto, H. y Landone, E., *El español y su dinamismo: redes, irradiaciones y confluencias* (pp. 17-30). Roma-Madrid: Associazione Ispanisti Italiani - Instituto Cervantes.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Versión castellana de Gladys Anfora y Emma Gregores. Tercera edición. Buenos Aires: Edicial.
- Lenz, R. (1893). *Contribución para el conocimiento del español de América*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lenz, R. (1905-1910). *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de lenguas indígenas americanas*. Santiago: Universidad de Chile.
- Lenz, R., Bello, A. y Oroz, R. (1940). *El español en Chile*. Traducción, notas y apéndices de Amado Alonso y Raimundo Lida. Buenos Aires: Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana VI, Instituto de Filosofía y Letras, U. de Buenos Aires, 374 pp.

- Lipski, J. M. (2000). El español que se habla en El Salvador y su importancia para la dialectología hispanoamericana. *Científica*, 2, 65-89.
- López Blanch, J. M. (1967). La influencia del sustrato en la fonética del español de México. *Revista de Filología Española*, L(1-4), 145-161.
- López Morales, H. (2000). Interacción de los factores diatópicos y diastráticos en la variación sintáctica, en V Jornadas de lingüística (pp. 95-108). Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, ISBN 84-7786-931-6.
- Marimón Llorca, C. (2006). El español en América: de la conquista a la época colonial. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_)
- Martínez, J. A. (2005). Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua. En *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 13-24). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Medina Gracia, J. L.; Rubio Ardanaz, D., Martínez Ortega, S. (2003). El español de América en la enseñanza de E/LE. En: Alemany, C.; Aracil, Varón, B; Mataix Azuar, R. (coor.), *Con Alonso Zamora Vicente: Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos..."*, Vol. II (pp. 849-856). Alicante: Universidad de Alicante.
- Menéndez Pidal, R. (1962). Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América. En Catalán, D. (ed.). *Estructuralismo e historia. Miscelánea homenaje a André Martinet*, vol. III, pp. 99-165. La Laguna, Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Molina Martos, I. (2010). El español en el centro peninsular, en Montoro del Arco, E. T., Moya Corral, J. A. (eds.), *El español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la Lengua Española y su Enseñanza* (pp. 87-103). Granada: Universidad de Granada.
- Nebrija, A. de (2011 [1492]). *Gramática sobre la lengua castellana*, ed. lit. de Carmen Lozano, Madrid: Real Academia Española; Galaxia Gutenberg (Biblioteca Clásica, 17).
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Panorama UdeC (2016). Academia de la Lengua reconoce investigación de graduado UdeC. Disponible en: <http://www.udec.cl/panoramaweb2016/content/academia-de-la-lengua-reconoce-investigaci%C3%B3n-de-graduado-udec>

- Puga, J. (1997). *La atenuación en el castellano de Chile: un enfoque pragmalingüístico*. Valencia: Tirant lo Blanch-Universidad de Valencia.
- Puga, J. (2013). *Cómo hablamos cuando hablamos: La atenuación en el castellano de Chile*. Santiago de Chile: Ceibo.
- Quirós Blanco, G. (2018). La docencia de ELE en Chile y el uso de manuales extranjeros en el aula. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 26. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92155180014/html/index.html>
- Rabanales, A. (1954). Somatolalia. *Boletín de Filología*, 8, 355-376.
- Romey, J. (2010). *Speaking Schileno. A guide to chilean slang*, Santiago: Ril.
- Rosenblat, A. (1963). La hispanización de América. El castellano y las lenguas indígenas desde 1492. *Presente y futuro de la lengua española en América II* (pp. 189-216). Madrid: Ofines.
- Rosenblat, A. (2016 [1969]). El debatido andalucismo del español de América. En *Estudios sobre el español de América*, 1. Barcelona: Athenaica.
- Sánchez Lobato, J. (1994). El español en América. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. coord. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 553-570). ISBN 84-7143-498-9. Madrid: SGEL.
- Sánchez, G. (1992). La contribución del Dr. Rodolfo Lenz al conocimiento y de la lengua y la cultura mapuche. *BFUCH*, XXXIII, 273-299.
- Searle, John (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Paneta-Agostini.
- Toledo Vega, G., & Toledo Azócar, S. (2011). Aproximación pragmalingüística a tres hitos difíciles del sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Núcleo*, 23(28), 195-216. Recuperado en 23 de febrero de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97842011000100008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842011000100008&lng=es&tlng=es).
- Wagner, M. L. (1927). El supuesto andalucismo de América y la teoría climatológica. *Revista de Filología Española XIV*, 20-32.
- Wagner, M. L. (1930). El español de América y el latín vulgar. *Boletín de dialectología Hispanoamericana I*. (Buenos Aires: Instituto de Filología).
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford University Press.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

Zanón, J. y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.



## 12. Anexos

**Anexo 1.** ¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza de Español Dialectal Chileno.

**Anexo 2.** Resultados de *Encuesta Inicial de Dificultades de Aprendizaje del Español Chileno*.

**Anexo 3.** Autoevaluación tarea final Unidad Didáctica 1, 2 y 3.

Criterio	1	2	3	4
1. Hice uso adecuado a mi tiempo				
2. Fui solidario(a) y colaboré con mis compañeros(as).				
3. Traté de evitar y solucionar conflictos con mis compañeros(as).				
4. Fui cuidadoso(a) con los materiales de trabajo.				
5. Ingresé a tiempo para realizar aportes				
6. Fui ordenado(a) para registrar la información y el trabajo realizado.				
7. Aporté ideas nuevas				
8. Fui responsable en traer los materiales e información necesaria				
PUNTAJE TOTAL				

**Anexo 4.** Pauta de evaluación de soportes gráficos de tareas finales de unidades didácticas 1 y 2.

Categoría	4	3	2	1
Conocimiento idiosincrático adquirido	Se contemplan las temáticas culturales abordadas en clase.	Se contemplan en cierta parte las temáticas culturales abordadas en clase.	Se abordan temáticas relevantes; sin embargo, no se presentan las abordadas en clase.	No se abordan las temáticas vistas en clase.
Conocimiento léxico adquirido	Se utiliza la terminología utilizada en la unidad.	Se utilizan algunos conceptos de los tratados en la unidad.	No se utilizan conceptos precisos vistos en clase.	Se presentan variados errores de conceptos. No se utiliza lo aprendido en clase.
Contenido	El folleto cubre los temas tratados en clase en profundidad con detalles y ejemplos.	El folleto incluye conocimiento básico sobre el tema tratado en la unidad. El contenido es bueno.	Se presentan algunos problemas con algunos conceptos.	Se presentan claros problemas de conocimiento del tema.
Estructura	El folleto tiene una estructura clara.	El folleto tiene demasiada información.	El folleto tiene poca información.	El folleto no tiene una estructura clara.

**Anexo 5.** Rúbrica para evaluar presentación oral.

**RÚBRICA PARA EVALUAR PRESENTACIÓN ORAL**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Puntuaciones**

<b>Criterios de Evaluación</b>	<b>5 Excelente</b>	<b>4 Bueno</b>	<b>3 Regular</b>	<b>2 Deficiente</b>	<b>1 Pobre</b>
<p><b>Tono de voz</b> El estudiante modula correcta y apropiadamente el tono de voz. La comunicación oral fluye con naturalidad y corrección. Se utiliza el vocabulario correcto y adecuado.</p>					
<p><b>Calidad de la presentación</b> El estudiante mantiene la atención en los espectadores. Evita limitarse a leer únicamente lo que está escrito en su presentación.</p>					
<p><b>Dominio del contenido</b> El estudiante demuestra dominio del contenido curricular de su modelo de evaluación y su(s) área(s) de especialidad.</p>					
<p><b>Organización y secuencia</b> El estudiante presenta de forma organizada su modelo curricular de evaluación. Se evidencia una secuencia lógica y ordenada entre cada una de las partes.</p>					
<p><b>Claridad y precisión en la exposición</b> El estudiante presenta de forma clara su modelo curricular. No se presentan ambigüedades en su exposición.</p>					

**Anexo 6.** Ficha de evaluación de pilotaje Manual.

<b>Ficha de evaluación de pilotaje manual</b>						
El objetivo de esta rúbrica es tener aspectos evaluativos generales para asegurar el funcionamiento de las sesiones impartidas de las tres unidades didácticas de <i>¡Plop!: Manual Suplementario C1 para la Enseñanza del Español Dialectal Chileno</i> .						
	<b>Sesión 1 La educación en Chile</b>	<b>Sesión 2 La educación en Chile</b>	<b>Sesión 3 Sociedad d hoy</b>	<b>Sesión 4 Sociedad d hoy</b>	<b>Sesión 5 Ante el rigor de la ley</b>	<b>Sesión 6 Ante el rigor de la ley</b>
1.- ¿Funcionaron las condiciones establecidas para la actividad? En el caso de que no, ¿cómo se adaptaron las actividades para intentar seguir cumpliendo su finalidad?						
2.- ¿Se siguieron los procedimientos para trabajar los contenidos lingüísticos, y actitudinales?						
3.- ¿Cómo se aprovechó la comprensión auditiva para lograr los objetivos de desarrollo de destrezas integradas?						
4.- ¿Cómo se desarrollaron los alumnos en términos de producción oral durante las actividades?						
5.- ¿Cómo mejorar las actividades para sacar mayor partido a la relación entre el desarrollo de comprensión auditiva y producción oral?						

**Anexo 7.** Ficha de evaluación de actividades.

<b>Ficha de evaluación de actividades</b>				
<b>Criterio</b>	<b>Ítem 1</b>	<b>Ítem 2</b>	<b>Ítem 3</b>	<b>Ítem 4</b>
<b>Extensión</b> <b>¿Muy largo o muy corto?</b> (0=excesiva;3=razonable)	0	1	2	3
<b>Claridad/legibilidad</b> <b>¿Es claro o confuso?</b> (0=deficiente;3=óptima)				
<b>Relevancia</b> <b>¿El contenido es relevante?</b> (0=deficiente;3=óptima)				
<b>Esfuerzo requerido</b> <b>¿Fácil o difícil?</b> (0=excesivo;3=razonable)				

[Anexo 8.](#) Resultados *Test de Español Dialectal Chileno C1* (primera aplicación)

[Anexo 9.](#) Resultados evaluaciones ítemes estudiantes

[Anexo 10.](#) Resultados *Test de Español Dialectal Chileno C1* (segunda aplicación)