



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Quirós Blanco, Gema

La docencia de ELE en Chile y el uso de manuales extranjeros en el aula

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 26, 2018, Enero-Junio

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92155180014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

GEMA QUIRÓS BLANCO
**LA DOCENCIA DE ELE
EN CHILE Y EL USO
DE MANUALES
EXTRANJEROS
EN EL AULA**

ENERO
JUNIO
2018

26

QUIRÓS BLANCO, GEMA
LA DOCENCIA DE ELE EN CHILE
Y EL USO DE MANUALES EXTRANJEROS EN EL AULA

BIODATA

Gema Quirós Blanco (gquirosblanco @ gmail.com). Licenciada en Filología Inglesa en la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Profesores de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Barcelona (2018). Profesora de inglés en el CUID (Centro Universitario de Idiomas a Distancia) de la UNED desde 2009 hasta 2013. Comenzó su andadura como profesora de español en el año 2016 en Chile, donde reside actualmente. Es en este país donde surge su interés por ver cómo reflejan las variedades los manuales de ELE disponibles en el mercado y cómo estos son adaptados por los profesores que ejercen su labor docente en Chile. Este artículo surge del TFM que presentó para el Máster de Profesores de Español.

RESUMEN

El presente estudio se centra en conocer la actuación docente en Chile respecto al uso de manuales en el aula. Se entrevistó a tres profesoras para conocer qué tipo de materiales y manuales utilizaban, y en el caso de que estos fueran extranjeros -como sucede casi siempre con los manuales editados- cómo abordaban las diferencias entre la variedad representada en el manual y la variedad chilena. También se exploran las estrategias o alternativas que usan las profesoras en su labor docente ante la ausencia de materiales de origen chileno. Se observó una tendencia a usar materiales propios, dejando los manuales editados tan sólo como fuente de inspiración susceptibles de ser modificados para sus propósitos en el aula. De este modo se estudia sólo la variedad chilena en la clase. Sin embargo, en los casos donde se usan manuales de origen extranjero, la variedad chilena y la del manual se enseñan en paralelo.

PALABRAS CLAVE: Chile, variedades, labor docente, manuales, profesores.

THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHILE AND THE USE OF COURSEBOOKS IN THE CLASSROOM

The present study is based on knowing Chilean teachers actions regarding the use of textbooks in the class. Three teachers were interviewed to know what kind of materials and textbooks they use and whether they are from abroad -which happens most of the times with published SSL textbooks-. We attempted to know how they manage the differences between the variety of the foreign textbooks they use in the class and the Chilean one. Also we considered the strategies and alternatives they deal with in light of this absence of Chilean material. We observed teachers would rather create their own materials, leaving published textbooks as a mere source of inspiration and being modified for their own purposes in class. Therefore the Chilean variety is the object of study. However, when foreign textbooks are used in the class, the Chilean variety and that from the textbook are taught in parallel.

KEY WORDS: Chile, varieties, teaching work, textbooks, teachers.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El objeto de esta investigación responde a una problemática que encontramos los profesores de ELE que enseñamos español en Hispanoamérica, y particularmente en Chile. La investigación tiene un interés no sólo general sino también personal.

Los alumnos que estudian español en Chile no siempre conocen el léxico o las expresiones que aparecen en los libros y materiales con los que estudian -aun perteneciendo a niveles medios o altos- pues estos han sido editados en otros países -la mayoría en España- y por lo tanto responden a otra variedad, casi siempre la peninsular. En general, los manuales no siempre están a la altura de lo que los estudiantes van a encontrar fuera del aula y en concreto la variedad chilena no se ve reflejada en ellos. Es tarea de los profesores adaptar los materiales, discernir entre lo que vale y no y buscar alternativas que sean útiles para los aprendientes, en el país y fuera de él.

El objetivo de esta investigación es averiguar cómo se enfrentan los profesores a esta situación, en las que muchas veces lo enseñado no coincide con lo que aparece en los manuales u otros materiales publicados de ELE. Generalmente los profesores nos guiamos por instinto, pero tener certitud acerca de esta problemática, cómo se aborda por parte de los docentes y qué soluciones se buscan al respecto, puede ser de gran utilidad a la hora de encontrar respuestas y conseguir que los estudiantes aprendan con mayor coherencia respecto al contexto real que se encuentran fuera del aula.

En el transcurso de estas páginas analizaremos en primer lugar el marco teórico en el que se basa esta investigación donde abordaremos cuestiones relacionadas con la norma y el estándar, las características de la variedad chilena, la enseñanza de ELE en Chile, los manuales de ELE y cómo estos reflejan las variedades del español, y también hablaremos sobre el primer manual de ELE editado en Chile, publicado recientemente. Seguidamente estableceremos los objetivos propuestos para esta investigación y después hablaremos de la metodología que se ha seguido para llevar a cabo este estudio. Más adelante entraremos de lleno en el análisis de las entrevistas y posteriormente hay un capítulo dedicado a las conclusiones así como otro a las discusiones donde se contrastarán los estudios previos con esta investigación.

2. MARCO TEÓRICO

A la hora de establecer un marco teórico para la investigación, encontramos relevante leer y estudiar sobre los siguientes puntos, que ayudarán a esclarecer el contexto sobre el cual se centra la investigación, es decir, el proceso de enseñanza - aprendizaje de español como LE/2 en Chile, la variedad chilena y los manuales que se utilizan en este contexto. Es por ello que en los tres primeros puntos hablaremos sobre los conceptos de norma y estándar, seguidamente sobre los aspectos más característicos de la variedad chilena y por último trataremos de definir cómo es la enseñanza de español como segunda lengua en Chile. Los dos últimos puntos estarán dedicados a los manuales de ELE/L2 y como estos representan las variedades diatópicas del español de América, y por último trataremos más en

profundidad los materiales de producción chilena y más en concreto el primer manual de ELE que ha sido publicado recientemente en el país, *Punto C/ELE*.

Es importante señalar que hemos encontrado muy pocos trabajos que traten el tema de los manuales y las variedades desde el punto de vista que se ha hecho en esta investigación, pues casi todos lo ven desde la perspectiva del tratamiento de las variedades de Hispanoamérica en los manuales de ELE. En este trabajo, por el contrario, se quiere investigar cómo tratar una variedad hispanoamericana -en concreto la chilena- con los manuales que hay actualmente en el mercado y que son mayoritariamente españoles.

2. 1. NORMA, ESTÁNDAR Y LAS VARIEDADES DE ESPAÑOL

Por todos es conocido que la lengua española es variada debido a la gran cantidad de territorios donde se habla y al elevado número de personas que la hablan, unos 470 millones de hablantes al iniciarse el siglo XXI. Según Aleza y Enguita (2010: 23):

Su geografía comprende España, parte del sur y oeste de los Estados Unidos, México, América Central y Meridional (con la excepción de Brasil y las Guayanas), Cuba, República Dominicana y Puerto Rico, territorios a los que hay que añadir las islas Filipinas, Guinea Ecuatorial, el Sáhara Occidental y numerosos núcleos sefardíes.

Ante esta inmensa variedad diatópica del español es innegable la dificultad de saber qué es y si existe un solo español estándar y cuál sería la norma cuando existen tantos hablantes de una misma lengua. Numerosos trabajos y artículos se centran en responder a estas preguntas, que muchas veces se quedan en un intento de acotar una lengua que se nos escapa por extensa. De entre todos hemos escogido el trabajo de Andión (2008) porque su objetivo es definir los conceptos de modelo, estándar y norma aplicados a la enseñanza de español como LE/L2. Andión cita a F. Moreno (2001: 5), donde este expresa que el MODELO "es la representación ejemplar o general de una lengua; se piensa en un modelo idealizado, construido como lengua ejemplar, elaborado a partir del uso o inducido desde él." (En Andión, 2008: 12). La autora destaca el carácter general del modelo y lo difícil que es extenderlo a la variedad diatópica del español.

En cuanto al ESTÁNDAR, la autora señala que este debiera "ser común a la mayoría y actuar como modelo de referencia" (Andión, 2008: 13). Para dar cuenta de la dificultad que esto entraña a la hora de aplicarlo al español, la autora cita a Orlando Alba (2001):

En el caso del español, que es lengua nacional de una veintena de países, proponer como *estándar general* la modalidad de prestigio propia de una región particular, implica una valoración inaceptable que conduce a una selección imposible de realizar sobre una base válida desde el punto de vista lingüístico. (Andión, 2008: 13)

Así Andión (2008: 14) termina definiendo la lengua estándar como un

modelo lingüístico que cumple determinados requisitos: reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición... Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o

comunes a sus hablantes (Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (Principio de neutralidad).

Y por último LA NORMA, entendida por la misma autora como el

conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. (...) La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados, entidades, personalidades, medios. Ciertamente, también los usos 'no correctos' pueden por 'derecho consuetudinario' hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de 'correctos'. (Andión, 2008: 18)

Si aplicamos esto a las variedades del español podemos decir que existe una norma para cada variedad. "Es evidente que en cada país hispanohablante existe una norma lingüística ejemplar, paradigmática, a la que los habitantes de cada nación tratan de aproximarse cuando de hablar bien se trata." (Lope Blanch, 2001, en Andión, 2008: 19). En el mismo trabajo Lope Blanch (2001) cita a Corseriu que afirma que la norma del español tiene un carácter policéntrico.

Se consideran pues plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad. (En Andión, 2008: 19)

Podemos decir, por tanto, que existe un estándar más o menos general -aunque puede variar de región a región- que actúa como elemento común y vertebrador de las distintas normas que se corresponden con los distintos territorios o regiones en los que se habla español y que marcan los hablantes cultos. De este modo contamos con una diversidad de normas y estándares que pueden variar de un lugar a otro. En el caso del español que se habla en Chile nos encontramos con una variedad singular que difiere mucho, en ocasiones, de la norma culta de otras variedades. Teniendo en cuenta estas diferencias pasamos a hablar de las características de la variedad chilena.

2.2. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA VARIEDAD CHILENA.

Para conocer más sobre la variedad chilena son importantes los trabajos realizados por el lingüista Ambrosio Rabanales, que en los estudios con los que tratamos define el concepto de chilenismo, el español de Chile y su evolución en el presente y el futuro. Pero antes de adentrarnos más en el trabajo de Rabanales vamos a acotar la variedad chilena.

Moreno (2000: 36) dice que "es posible distinguir ocho importantes variedades dialectales o geolectales del español en el mundo: en España, la castellana, la andaluza y la canaria; en América, la caribeña, la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena". Según esta división podemos observar que la variedad chilena cuenta con su propia zona dialectal. Por su parte Rabanales (2000: 136) detecta cuatro zonas de realización dentro de las fronteras de Chile: nortina, central, sureña y Chiloé.

Citamos aquí las características generales del español de Chile según el trabajo realizado por Aleza y Enguita en *La lengua española en América: normas y usos actuales* (2010):

1. Poca o ninguna influencia de transferencia lingüística desde las lenguas indígenas al español, exceptuando los que tienen que ver con el léxico y la toponimia, en la zona meridional, centro y norte de Chile.
2. Articulación sibilante del fonema /s/, frecuentemente alveolar, en la zona nordeste de Chile.
3. En todo el país es común la aspiración y la pérdida de la -s final ante pausa, incluso en el habla informal de sociolectos urbanos instruidos. En zonas costeras es común la aspiración a final de sílaba. En el extremo nordeste, zona fronteriza con Bolivia, se conserva la -s silbante.
4. Pronunciación apicoalveolar africada del grupo /tr/, con /r/ asibilada y áfona, tanto en la norma culta informal como en el habla de los menos instruidos. Aunque estigmatizada, es empleada por todos los hablantes cultos.
5. Se observa una entonación más aguda que la del español general, sobre todo en mujeres. También se observan segmentos de entonación circunfleja, sobre todo en las secuencias expresivas.
6. Contacto con el mapudungú (mapuches) y con el rapanui (Isla de Pascua).
7. Tendencia a la neutralización entre el indefinido y el pretérito perfecto en beneficio del indefinido.
8. El indefinido sustituye al compuesto independientemente de los valores temporales o aspectuales, aunque esta situación no implica que la forma compuesta desaparezca.
9. Se ha documentado el uso del presente de subjuntivo por el imperfecto, lo que supone una ruptura en la *consecutio temporum*.
10. Sustitución de las formas de subjuntivo por las del indicativo, en los casos que pueden alternarse. Es un proceso de neutralización y simplificación general.
11. Mayor tendencia a usar la forma compuesta *hubiera-hubiese + participio* en la apódosis de las condicionales irreales de pasado en lugar de la condicional *habría*, por lo que parece que el condicional es el modo más susceptible de ser sustituido.
12. Uso del adverbio *recién*, con el sentido de “poco tiempo antes, hace muy poco”, antepuesto o pospuesto a los verbos; o combinado con adverbio o expresiones temporales para indicar “justamente, únicamente”.
13. Quéísmo.

14. Variación en el orden de algunos elementos, generalmente a la unión del adverbio *más* con las palabras *nada, nadie, nunca* y *no*.
15. Locuciones como *capaz que* con sentido de “probablemente, seguramente, quizá”, frecuentemente con el subjuntivo.
16. Otras locuciones como *a las finales, a pie pelado / a pata pelada, de yapa, a destajo, al tiro, de chanfle, a la maleta, al callo...*
17. Cambios de género en los sustantivos como *la pijama*.
18. Rasgos de ustedes entre cónyuges o novios o para dirigirse a los niños.
19. Voseo verbal: presencia del paradigma pronominal exclusivamente tuteante acompañado de formas verbales de segunda persona del plural, en los tiempos en que estas formas suelen aparecer. Los tiempos más afectados son el imperativo y el presente de indicativo, pero se extienden al pretérito imperfecto (*cantabais(s)*), imperfecto de subjuntivo (*cantarais(s)*) y el condicional (*cantaríais(s)*). La opción preferida por los chilenos es *amái(s), temí(s), partí(s)*.
20. Casos voseantes/tuteantes: existe una fórmula híbrida de voseo verbal propia sobre todo de jóvenes, urbanos, cultos y de situaciones informales. En menor medida se registra voseo completo, con connotaciones rurales de incultura y de informalidad. Entre los jóvenes de los niveles socioculturales altos y medios ha ido ganando terreno el voseo verbal, que se ha convertido en la fórmula que mejor expresa la solidaridad y la confianza en este nivel social. Se percibe el tuteo como un uso impuesto por la escuela, frío y libresco. Por otra parte, en los sectores cultos, de edad mediana, el tuteo es la forma que marca la solidaridad (cuando no hay excesiva confianza ni intimidad). Se dan entonces un esquema de tres elementos: *tú estásí* (confianza, intimidad) - *tú estás* (solidaridad intermedia) - *usted está* (máxima formalidad).
21. Una mayor presencia de formas de cortesía normativa (peticiones de permiso para realizar cualquier tipo de acción, frecuentes agradecimientos), mayor número de atenuantes, de disculpas, etc., ya que la cultura chilena se aproxima más hacia el distanciamiento.
22. Encontramos léxico de otras lenguas indígenas como del mapundungú: *guata* (barriga), *loco* (molusco comestible), *pololo/a* (novio/a), *poto* (trasero)... Galicismos como *garzón* (camarero), *comuna* (circunscripción municipal)... Italianismos como *bacán* (fantástico), *chao* (adiós)... Anglicismos como *living* (salón), *gasfiter* (fontanero), *blu jeans* (vaqueros), *cachar* (entender)... Marinerismos como *amarrar* (atar), *volantín* (cometa), *andarivel* (telesquí)...
23. Uso de zoónimos: asociaciones en el habla coloquial que relacionan objetos o acciones humanas con la apariencia o el comportamiento de los animales: *perro*

(pinza de la ropa), *estar pato* (no tener dinero), *pasarlo chanco* (literalmente pasarlo como un cerdo, pasárselo bien)...

Si hay un lingüista que ha estudiado en profundidad la variedad chilena, este es Ambrosio Rabanales. De entre los trabajos de este autor hemos escogido dos que muestran las características principales del español de Chile (uno de ellos se trata de una retrospectiva para homenajear los trabajos del autor realizada por Ayala, 2011), la norma culta del país y el concepto de chilenismo. De este modo podemos aproximarnos fielmente a la realidad de la variedad chilena, que como decíamos anteriormente es bastante particular si la comparamos con otras de la lengua española. Hemos descrito anteriormente las características detectadas por Aleza y Enguita en su categorización del español de América de los rasgos chilenos. Rabanales, en cambio, nos da un acercamiento más profundo y exacto.

Rabanales (2000) considera al español de Chile una variedad más del español estándar, pues comparte con este un sistema casi idéntico, sobre todo en el plano morfosintáctico; y en el plano léxico una gran cantidad de vocabulario patrimonial que hace que sea entendible por el resto de hablantes de español. En el plano fónico se dan los fenómenos de seseo y yeísmo. Para Rabanales (2000: 136) “las discrepancias caracterizadoras de las distintas hablas ocurren en el nivel de la norma”.

Como dijimos anteriormente, Rabanales (2000) distingue cuatro zonas de realización dialectal dentro de Chile: nortina, central, sureña y Chiloé, siendo las diferencias de vocabulario y entonación las más relevantes entre región y región.

En el plano sociocultural, Rabanales (2000: 137) distingue “cuatro variantes normativas fundamentales del habla: culta formal, culta informal, inculta formal e inculta informal”. Dentro de estas categorías, “el habla informal, y sobre todo la inculta se caracteriza, además, por un lenguaje en el que abundan las expresiones groseras (tabúes) de carácter sexual y escatológico”. (Rabanales, 2000: 137) Esta forma de hablar también es usada en niveles de educación secundaria y universitaria, y es característico el uso de la muletilla *güevón*. (Rabanales, 2000: 137)

La norma culta se entiende como “el conjunto de preceptos lingüísticos (establecidos socialmente, se entiende) a que se somete espontáneamente una persona culta ya sea cuando habla en situaciones formales (...) con otra -o ante otra- persona culta (...), ya sea cuando habla en situaciones informales” (Rabanales, 1971: 122 en Ayala, 2011: 206). Esta goza de prestigio social pues es capaz de “expresar los contenidos más refinados de nuestra cultura inmaterial (...). Es la norma considerada como ejemplar, como modelo del bien decir, como norma superior del habla, hasta el punto de *sentírsela* como lengua estándar nacional”. (Rabanales y Contreras, 1987: 53 en Ayala, 2001: 206)

Entre las características de la NORMA CULTA INFORMAL chilena, en el plano fónico, se da una pérdida de la /d/ entre vocales (*cansa[d]o*) y en posición final (*verda[d]*); la asimilación de la /r/ a la consonante siguiente (*canne* por CARNE), de /b/ (*summarino* por SUBMARINO), de la /s/ (*illa* por ISLA); refundición de grupos consonánticos (*refalar* por RESBALAR); pronunciación del

grupo /tr/ con la /r/ asilbada, con una pronunciación más parecida a la del inglés; abreviación de algunas voces (*[telé]fono*); adición sistemática de /g/ ante /u/ en diptongo (*güevo* por HUEVO), entre otras.

En la NORMA INCULTA INFORMAL el plano fónico se encuentra muy alejado del español estándar, y junto con la norma culta informal “son las que más representan la herencia andaluza en el español de Chile”. (Rabanales, 2000: 138)

La norma culta chilena tiene la particularidad de sancionar “ciertos usos, independientemente de que sean o no *correctos*” (Ayala, 2011: 207). Es por ello que el hablante chileno evita o desecha ciertas formas -que no son incorrectas en el español estándar- por atribuirse al registro inculto. Este fenómeno se observa incluso hasta en los medios de comunicación, que evitan estas formas y escogen un léxico más acorde a la norma chilena. (Ayala, 2011)

Es en el léxico donde, como siempre, se perciben más diferencias. Según Rabanales (2000: 138) “el léxico del español de Chile está formado a lo menos por voces peninsulares, criollas, indígenas, mestizas y extranjeras”. Las voces peninsulares son en su mayoría palabras patrimoniales y comunes al mundo hispánico, entre las que se encuentran arcaísmos, galleguismos y portuguesismos, leonesismos, andalucismos “y hasta gitanismos”. Las criollas “son términos del español ejemplar que en Chile se emplean con un significado diferente”. Entre las voces indígenas encontramos términos ligados a la flora, fauna y cultura amerindia, indigenismos adoptados por el español patrimonial, así como voces quechuas, aimaras y mapuches. Las palabras mestizas “son derivados y compuestos chilenos con estructura hispánica, de bases indígenas” (*guatón*); y por último los extranjerismos pertenecientes a diferentes lenguas de todo el mundo. (Rabanales, 2000: 138-140)

Una de las expresiones más auténticas de la variedad chilena son los CHILENISMOS, que van más allá del término americanismo, al estar centrado su origen, y sobre todo su uso, en Chile mismo. Rabanales define el chilenismo como “toda expresión oral, escrita o somatolálica usada en Chile desde cualquier punto de vista gramatical, por los chilenos que hablan español como lengua propia o por los extranjeros residentes que han asimilado el español de Chile”. (Rabanales, 1953: 31 en Ayala, 2011: 201)

Entre los chilenismos, Rabanales distingue entre aquellos de BASE EXTRANJERA (*sanguche* por SANDWICH, *cachar* por CATCH), de BASE INDÍGENA (*poto* por NALGAS, *guata* por BARRIGA) y SEMASIOLOGICOS, aquellos que modifican su significado en Chile (*no más* “solamente”). (Ayala, 2011: 203)

En concreto sobre los chilenismos semasiológicos, Rabanales (1953: 80, en Ayala, 2011: 209) considera que son

todas aquellas expresiones que han adquirido en Chile una significación diferente a la de su lugar de origen, sumándose a esta (caso de polisemia) o sustituyéndola (caso de metasemia). No son, pues chilenas, por su estructura formal, sino por su significado.

Entre este tipo de chilenismos cabe destacar algunas palabras que adquirieron un significado sexual y son por tanto evitadas por los hablantes (*pico* por PENE, *hueco* por HOMOSEXUAL, etc.); y otras, sin embargo, que no tienen esta connotación negativa sino al contrario (*pera* por MENTÓN, *pie* "pago inicial", etc.) y que conviven con el significado de la acepción original. (Ayala, 2011: 209)

En el trabajo de Ayala (2011) también se describen otros fenómenos que destacó Rabanales en diferentes estudios, como el uso los juegos de palabras con propósitos humorísticos. Entre ellos encontramos la PAISOLALIA (*estar libreta* "estar libre", *de Apoquindo* "de a poco", etc.), los SEUDOANTROPÓNIMOS (*Liz Taylor* por "¡listo!"), los SEUDOGÉONIMOS (*ir a Pichilemu* por "orinar", *ir a Chicago* por "defecar"); así como numerosos recursos lingüísticos también para dar cuenta del sentido del humor.

Es importante mencionar qué sensación tenía Rabanales (2000: 141) sobre el futuro de la variedad chilena. Para él la lengua culta formal seguiría siendo más conservadora, ajustándose más a la forma literaria. En el plano léxico seguirán incorporándose anglicismos sobre todo en el campo de la tecnología y la ciencia. En el plano morfosintáctico se irán feminizando las palabras relacionadas con el cargo o la profesión (*la ministra*, *la carabinera*, etc.). Continuarán los fenómenos de queísmo y dequeísmo, el uso erróneo de las preposiciones y la proliferación del diminutivo. El empleo del pronombre personal *vo[h]* seguirá considerándose vulgar pero no las formas del voseo verbal que se construyen con *tú*, que seguirán siendo consideradas como informales. En el plano fónico, la /b/ se escuchará como labiodental sobre todo cuando se escribe con *v*. Es interesante como Rabanales (2000: 141) advierte de que estos fenómenos descritos más arriba serán producidos tanto en el habla culta como en la inculta "dominados por factores más emotivos que racionales" y muchas veces secundados por el erróneo manejo de la lengua por parte de la prensa oral y escrita, que tiene en parte la responsabilidad en "las desviaciones de la norma culta que se detectan".

Estas son a nuestro parecer las características principales de la variedad chilena y que uno puede diferenciar claramente en contacto con los hablantes de esta variedad. Cabe destacar, tal y como hace Rabanales, la importancia de la norma culta en la sociedad chilena, y cómo el hablante hace por distinguirse a la hora de cuidar su forma de pronunciar y el léxico que usa en su vida cotidiana, así como en contacto con personas de diferentes estratos sociales. Es este, quizá, uno de los rasgos más diferenciadores de la variedad chilena y que la distingue de otras variedades hispanas. Es importante tenerlo en cuenta cuando lo aplicamos a la enseñanza de ELE, sobre todo en el uso de la lengua en el plano intercultural.

2.3. LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHILE.

Antes que nada, es importante especificar la diferencia entre LE y L2. Según el *Diccionario de términos de ELE del CVC*, una LE responde a una lengua que "se aprende en un país donde esta no es oficial ni autóctona", mientras que una L2 "se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra u otras lenguas". En otras palabras, la LE se

aprende en un entorno en el que la lengua vehicular es otra, mientras que la L2 se adquiere en un contexto en el que dicha lengua se emplea como instrumento de comunicación generalizado (Rosado, 2016: 4). Entonces, en el caso de Chile y el español, nos vamos a encontrar con las dos opciones, pues habrá estudiantes que estén de paso con lo cual el español será para ellos una LE, y otros que residen en el país y por tanto es una L2. En cualquier caso, los estudiantes aprenden en un contexto de inmersión.

Casi todos los autores coinciden en que a la hora de escoger qué variante dialectal ha de enseñarse, esta será la que se hable en el país donde tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Andión, 2008: 20; Acuña et al, 1999; Grande, 2001: 396; de la Torre, 2003: 60; García Fernández, 2009-2010: 14, Moreno, 2000: 89; Flórez, 2000: 311). Es decir, la variedad de LE/2, debe ser la que se hable en el país donde aprenden y adquieren la lengua los estudiantes, en nuestro caso la variedad chilena. Resulta sin embargo curioso que muchos o la mayoría de los materiales con los que aprenden los estudiantes en Chile sean de procedencia extranjera, españoles en su mayoría. En esta cuestión nos detendremos en los siguientes puntos, dedicados a los manuales de ELE.

No hay mucha información publicada sobre la enseñanza de ELE en Chile. Todos los datos -escasos- que hemos recogido para atender esta cuestión parten de algunas publicaciones en Internet (de las propias universidades que imparten cursos, las escuelas, etc.), y también de la información que nos proporcionó una de las participantes en las entrevistas que forman el núcleo principal de esta investigación. Esta falta de literatura de investigación se debe a que la enseñanza de ELE en el país es más o menos novedosa, pues las primeras escuelas comenzaron su andadura en los años 90 del siglo pasado. Esta enseñanza es impartida por un grupo de escuelas que no forman parte de ninguna red oficial, aunque en los últimos años algunas universidades se han sumado a la enseñanza de español como LE/2 gracias a los programas de intercambio ofrecidos a estudiantes extranjeros.

Según Zenklussen, en un artículo publicado en 2008, no hay datos acerca del número de escuelas, profesores en activo ni el número de estudiantes que reciben estas escuelas de manera que se pueda evaluar el estado de la enseñanza de ELE en el país. La autora lamenta que no exista ninguna asociación que aglutine a las escuelas que imparten español en el país, con la misión de difundir y fomentar la variedad chilena, así como “sus elementos pragmáticos e interaccionales, propios de su cultura nacional (...) en búsqueda de difusión, legitimidad y prestigio”.

En el artículo se menciona que existen en ese momento al menos 30 escuelas de español como LE/2 en el país, pero no se tienen datos precisos al respecto. También habla de los programas regulares de enseñanza de español que ofrecen las instituciones, fundamentalmente destinados “a alumnos de programas internacionales, si bien la PUC (Pontificia Universidad Católica) admite alumnos (adultos) que no son estudiantes”.

Una búsqueda posterior nos llevó a conocer que en el año 2010 se crea ACHELE (Asociación gremial de escuelas chilenas de enseñanza de español como lengua extranjera). En su página web (www.achele.org) se marcan como objetivos representar los intereses de sus asociados, difundir y promover Chile como lugar ideal para aprender español, tanto al

extranjero de paso como al residente, desarrollar códigos éticos y sistemas de regulación y supervisión de su actividad, mediar entre sus asociados y garantizar la calidad de las escuelas a sus clientes. A la asociación pertenecen en este momento seis escuelas de idiomas, cuatro localizadas en Santiago de Chile, una en Viña del Mar y otra en Pucón. De estas seis sólo tres son exclusivamente escuelas dedicadas a la enseñanza de español. No hemos encontrado en la página web datos sobre el número de estudiantes que reciben.

En cuanto a los programas de español para extranjeros, ofrecen cursos la PUC, la Universidad de Chile o la USACH. Según la web de la PUC, en su descripción de su programa de español para extranjeros (<http://programas.letras.uc.cl/index.php/descripcion-programa>), este programa está vigente desde 1990 y “atiende a grupos de estudiantes extranjeros de pregrado e intercambio académico en cursos de español convenios, y a estudiantes profesionales de empresas extranjeras con sedes o filiales en Chile, funcionarios internacionales o diplomáticos en cursos de español privados.” En un artículo publicado en la sección de noticias de la universidad en 2011, podemos conocer el tipo de estudiantes que acuden a sus aulas: “Este año hay estudiantes de Australia, Corea del Sur, Taiwán, Estados Unidos, Canadá, Holanda, Finlandia, Noruega, Francia e Israel. (...) los jóvenes vienen a Chile porque es un país seguro, que tiene prestigio y por el nivel educacional de la Universidad Católica (...) el grupo está constituido mayoritariamente por mujeres y sus edades fluctúan entre los 20 y 25 años, lo habitual es hasta los 23.”

También existen y han existido programas de español para personas migrantes en situación de vulnerabilidad de diferentes nacionalidades, como haitianos, chinos o palestinos. Estos programas se nutren generalmente de voluntarios que pueden no tener formación como profesores de español. Desde las universidades que acogen estos programas y las ONG que los financian, ofrecen asesorías metodológicas a los voluntarios para formarlos. En concreto en la USACH (Universidad de Santiago de Chile) se está llevando a cabo un programa para enseñar español a inmigrantes haitianos. El programa se nutre de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Castellano y otras carreras de humanidades, que realizan sus prácticas en este contexto de enseñanza de español. Entre las dificultades que se encuentran en este escenario son la escasez de recursos y la poca preparación de los voluntarios ante un contexto de enseñanza - aprendizaje muy complejo.

Otro terreno en el que hay mucha demanda es en el terreno de las clases particulares. Hay muchos docentes que ofrecen clases privadas para personas individuales o grupos muy reducidos, muchas veces fuera del ámbito de las academias o las escuelas de idiomas. Sin embargo, es imposible encontrar información oficial al respecto.

La información que encontramos es, como se ve, muy escasa. Sin embargo, durante una de las entrevistas que tuvieron lugar para el objetivo de esta investigación, la entrevistada nos dio cierta información sobre la enseñanza de ELE en Chile que más o menos coincide con los pocos datos publicados. En la entrevista 1, la informante nos habla de una de las primeras escuelas de español que abrieron en Chile, Tándem, en los años 90 y que nació de una manera muy espontánea. (véase int. V 2C)

La entrevistada cuenta que en esa época apenas había escuelas o instituciones que ofrecieran clases de español, y piensa que Tándem fue la primera que abrió. También cuenta como el interés por la enseñanza de ELE fue creciendo rápidamente hasta la actualidad. (véase Anexo, entrevista 1, int. V 3B a V 3F)

Podemos concluir que la enseñanza de ELE en Chile está en un momento de auge, con un interés creciente por parte del alumnado internacional interesado en aprender esta lengua. Sin embargo, y aunque ya se hayan dado los primeros pasos, aún queda mucho para que exista una organización de escuelas e instituciones firme y seria que aúnen fuerzas para canalizar toda esta demanda.

2.4. LOS MANUALES DE ELE Y EL TRATAMIENTO DE LAS VARIEDADES DE ESPAÑOL

Los manuales son un factor clave en la mayoría de programas de enseñanza de idiomas. Son, además una fuente de *input* para los estudiantes, pueden marcar el contenido de las lecciones y dar un equilibrio tanto en las diferentes habilidades como en las actividades que se lleven a cabo en el aula. Los libros pueden ser el suplemento principal del profesor, además de ayudar a los novicios dándoles ideas para planificar sus propias lecciones y qué formatos utilizar en ellas. (Richards, 2001: 1)

Dada su importancia entonces, existen numerosísimos estudios sobre las variedades de español y los manuales de ELE, análisis de los diferentes métodos y cómo se reflejan las variedades de español en ellos. La literatura al respecto, es, por tanto, muy extensa. Quizás una de las autoras que más ha escrito al respecto es M^a Antonieta Andión. De ella hemos analizado varios trabajos para la realización del marco teórico de esta investigación. Sin embargo, casi todos los trabajos realizan esta visión desde el libro de texto publicado y editado en España -en algunos casos en Brasil- y por tanto, la variedad presente en estos textos es la peninsular. Las variedades de Hispanoamérica quedan relegadas a la voluntad del autor o del editor por incluirlas en sus manuales. Nos ha sido mucho más difícil encontrar estudios que hablen de esta situación desde la perspectiva contraria, y que es objeto de esta investigación. Apenas hay un par de artículos -uno es el capítulo de una tesis doctoral- que hablan de cómo se trabaja con manuales de una variedad distinta a la del país donde tiene lugar el proceso de enseñanza - aprendizaje de español. Analizaremos ese tema en el siguiente apartado. El hecho de que los trabajos que se han consultado tratan el objeto de nuestro estudio desde la perspectiva contraria hace que tengamos que extrapolar esta información al contexto que nos ocupa y seleccionar muy bien la información que es relevante para el mismo.

2.4.1. El concepto de norma aplicado al contexto de Chile, variedad chilena y el uso de manuales de ELE extranjeros.

Empecemos primero por la cuestión de *qué español* enseñar a los estudiantes de ELE. Según Andión (2008: 20) “la opción del estándar es obligatoria y segura”, pero la norma, “que amplía y contextualiza al estándar”, debe elegirse en relación al contexto donde se produce el proceso de enseñanza - aprendizaje: “Cuando se enseña una segunda lengua dentro de una propia comunidad hispánica, es su norma la que prevalecerá como modelo

de enseñanza". Aunque al respecto Blanco (2000: 210) advierte que puede ocurrir que "el profesor de ELE no tenga una conciencia adecuada de su propia norma regional" y no sepa diferenciar lo dialectal de lo general, dando lugar a que lo particular prime sobre lo común. Este mismo tipo de apreciación nos ha sido dada por una de nuestras informantes en las entrevistas, donde opina que a veces los profesores con menos experiencia tienden a enseñar como "neutros" rasgos de la variedad chilena que son en realidad muy regionales. (véase Anexo, entrevista 2, int. G 41B)

Siendo este el caso hay que ser prudentes a la hora de aplicar esta recomendación, pues como hemos visto en el primer apartado, el español es una lengua con muchas normas, y hay que "desarrollar en el estudiante una competencia comunicativa estándar en castellano, y para ello es necesario que este tenga acceso y sea expuesto a sus diversos registros o variantes" (Flórez, 2000: 313). Del mismo modo, un profesor de español usará su norma culta para comunicarse en su ámbito regional, pero "será sólo en el terreno de la enseñanza de su idioma cuando deba tener en cuenta otras variedades cultas de su lengua (...) para que la actuación del alumno responda adecuadamente a lo que su profesor ha hecho en favor de su competencia lingüística" (Blanco, 2000: 210).

A decir verdad, pudiera llegar a parecer que las variedades tienen más diferencias que similitudes, pero nada más lejos. Muchos autores han comprobado lo contrario. Para Moreno (2000, en García Hernández, 2009-2010: 17) "dentro de la diversidad que existe entre las diferentes variedades, las normas cultas presentan una apreciable proximidad". Lope Blanch (2001, en García Hernández, 2009-2010: 17) opina lo mismo al afirmar que "las diferencias nacionales de carácter gramatical entre los hablantes cultos de los diversos países hispanohablantes son pocas, muy pocas". Lipski (1996, en Grande, 2000: 396), por su parte, habla de los estándares del español y dice que "todos ellos son una aproximación a un estándar suprarregional panhispánico en el que pesan más las similitudes que las diferencias". Alba (1998, en De la Torre, 2003: 620) afirma sobre el léxico que "la escasez de palabras exclusivas contrasta con la abundancia de términos comunes". La norma culta es por tanto "la más rentable y deseable" en la clase de ELE, en parte, por la existencia de más aspectos comunes entre las distintas variedades. (García Hernández, 2009-2010: 72)

Teniendo en cuenta estas apreciaciones deberíamos pensar que los manuales de ELE que deben usarse en Chile tendrían que representar la variedad y norma culta chilena. Lo cierto es que de entre los manuales que existen en el mercado sólo uno (y que se ha publicado recientemente en abril de 2017, durante la realización de esta investigación) es de origen chileno, por tanto, los manuales con los que se trabaja, generalmente, son de procedencia extranjera (mayoritariamente españoles), o bien se usa material propio creado por las propias escuelas y profesores en formato de documento word/pdf impreso y encuadernado. Como es natural, los manuales publicados en el extranjero representan la norma de su país de procedencia. En una investigación de Licerias *et al.* (1994-1995) analizan los textos con los que trabajan según su publicación de origen. De acuerdo a este estudio "los textos españoles no eran lo suficientemente neutros o estándar y en su mayoría no tenían en cuenta las variedades del español estándar hablado en otros países hispanos" (Licerias *et al.*, 1994-1995: 294). Sobre los de origen norteamericano, las autoras señalan que ponen demasiado foco en el inglés y que se percibe en ellos "un determinado

nivel de propaganda y paternalismo que puede herir” sensibilidades de profesores y alumnos, aunque, sin embargo, reflejaban mejor las variedades que los textos españoles. Es por ello que los manuales extranjeros pueden no ser convenientes para ser usados en un contexto donde la lengua meta es L2. De hecho, las mismas autoras en las conclusiones de su trabajo se abstienen de hacer recomendaciones en contextos de enseñanza de español como L2 (Liceras *et al.*, 1994-1995: 304). ¿Pero qué hacer cuando no existen manuales que representen la variedad del contexto donde tiene lugar el proceso de enseñanza / aprendizaje? ¿Qué criterios se siguen al respecto a la hora de elegir un manual para las clases? Las mismas autoras reconocen que los libros de texto se eligen “fundamentalmente con criterios pedagógicos (...), políticos (...), de disponibilidad (...), etc.” (Liceras *et al.*, 1994-1995: 304). Es decir, hay otros criterios -que no tienen que ver con la variedad representada- a los que los profesores o las instituciones conceden más importancia a la hora de elegir un determinado texto para las clases, y esa parece ser la razón de que se usen manuales de otras variedades en el contexto chileno.

2.4.2. Manuales de ELE ¿cómo representan las variedades?

Vamos ahora a fijarnos sobre todo en los manuales de origen español, pues son los que más influencia tienen y los que más han sido objeto de estudio. Hemos escogido el trabajo de análisis de manuales De la Torre (2003) porque ofrece un análisis bastante detallado de cómo muestran las variedades hispanoamericanas los manuales de ELE en distintos planos de la lengua: el fonético y fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico, y cómo son tratadas las muestras contextualizadas de otras variedades del español de Hispanoamérica. Los manuales que se eligieron para el análisis son casi todos de origen español excepto uno italiano y que va dirigido a estudiantes de esa nacionalidad. Una de las ediciones españolas es la versión para Mercosur, así que deberíamos pensar que tendrá integradas las variedades de esa región de Latinoamérica.

En el análisis de los resultados cuantitativos de este trabajo, las variedades hispanoamericanas representadas en los manuales del estudio tratan en un 72% el nivel fonético y fonológico, un 81% el nivel morfosintáctico y un 100% el nivel morfosintáctico (De la Torre, 2003: 491). No siempre se especifica en los manuales en qué países se producen unas determinadas variedades, y estas suelen aparecer mayoritariamente de manera indeterminada bajo la etiqueta de Hispanoamérica. Andiön (2003: 111) dice al respecto del léxico del español de América que cuando este es incluido en el manual “se hace sin hacer referencia a su procedencia geográfica, dando lugar a imprecisiones”. Es el caso de las características morfosintácticas, en el que un 17% de ellas no tiene una especificación geográfica. Sin embargo, entre las que sí lo están, nos encontramos con un 9% de apariciones para las de Argentina, Uruguay y Paraguay, un 5% para Centroamérica y sólo un 3% para Chile. Lo mismo ocurre con las características léxico-semánticas. Entre las que más aparecen especificadas son las de Argentina, con un 10% de apariciones, y México, con un 9%. Las características chilenas aparecen especificadas geográficamente un 6% de las veces y sólo un 2% las de Paraguay, Salvador, Guatemala y Panamá (De la Torre, 2003: 492). En cuanto a los rasgos fonéticos característicos de la variedad chilena, el seseo aparece representado un 33% de las veces en los manuales, y la aspiración y pérdida de la /s/ tras vocal un 19%. De los rasgos morfosintácticos, el uso del indefinido por

perfecto se trata un 15% de las veces y la conjugación de ustedes por vosotros un 27% (De la Torre, 2003: 493).

El contenido morfosintáctico también está más representado en los niveles superiores de los manuales de ELE. Este suele aparecer en los apartados destinados a la gramática o a la información dialectal. La autora piensa que cuando esta información se incluye en los apartados de gramática se debe a que se le “otorga la misma importancia al español de América que al estándar”. Cuando se da el otro caso podría ser o bien porque “se considera este material como un elemento sociocultural más” o porque “se prefiere agrupar en un apartado (...) con el fin de tratar la modalidad con profundidad” (De la Torre, 2003: 538). De la Torre (2003: 539) comenta que los aspectos morfosintácticos presentes en los manuales de ELE no son homogéneos ni “en cuanto a su realización en toda América ni los estudios que existen sobre ellos son igual de exhaustivos ni todas las zonas de América han sido estudiadas idéntica profundidad”. Al respecto también dice Andi6n que al no existir obras que recopilen el léxico americano es difícil corroborar la certeza de los términos: si estos se usan como parte del vocabulario básico, si es común a otros países, etc. En palabras de Andi6n (2003: 115) se corre el riesgo de caer “en exotismos inútiles”.

Respecto a los aspectos léxico-semánticos, en el 100% de los manuales analizados “aparece alguna alusión a las variedades léxicas americanas” (De la Torre, 2003: 584). De nuevo, el léxico de Hispanoamérica suele aparecer con mayor frecuencia en los manuales de los niveles superiores, ya sea en apartados dedicados al léxico o agrupado en torno a ejes temáticos. Aparecen generalmente las unidades léxicas simples y entre ellas prevalecen los sustantivos. “Las unidades fraseológicas están representadas mediante locuciones, colocaciones y fórmulas rutinarias”, muchas veces de manera descontextualizada (De la Torre, 2003: 626). Andi6n (2003: 110) por su parte, divide los manuales en dos grandes grupos: “los que recogen el léxico americano de manera aleatoria e indiscriminada y los que tratan de sistematizar -con mayor o menor éxito- su inclusión en el cuerpo de las lecciones”.

En última instancia, De la Torre (2003: 660) da cuenta de las muestras de las variedades de Hispanoamérica que aparecen en los manuales de forma contextualizada. Estas aparecen un 34% de las veces en soporte de audio y escrito, un 24% sólo en soporte de audio y un 41% sólo en soporte escrito. Suelen aparecer en las secciones dedicadas a las actividades (64%) y en las intervenciones orales de persona a persona (55%) o en escritos literarios (29%) generalmente en el registro informal (62%). (2003: 629-630) De la Torre (2003: p. 661) afirma que el predominio del soporte sonoro frente al escrito hace que el nivel fonético cobre importancia. De nuevo, las muestras contextualizadas, aunque aparecen en todos los niveles, se encuentran con mayor frecuencia en los niveles superiores. Su distribución dentro del manual depende de la intención de los autores respecto a la variedad dialectal americana. La autora sugiere que la “aparición de la modalidad americana en los manuales de ELE viene motivada por la institución”, en concreto por el PCIC y el MRCE. Asimismo por la prueba auditiva de los niveles superiores del DELE, donde los candidatos deben escuchar muestras reales con cualquier acento de cualquier variedad del español (De la Torre, 2003: 663-664). De la misma manera piensa Grande (2000: 400) que opina que los autores de manuales sitúan entre las capacidades para la comprensión auditiva la de seguir una

conversación en la que aparecen variantes lingüísticas “derivadas del registro, el acento local o regional el tono y el estilo”. García Hernández (2009-2010: 28) también señala que cada vez hay más presencia en las audiciones de los manuales de las variedades hispanoamericanas.

En las conclusiones de su estudio De la Torre (2003: 689) manifiesta “la inadecuada imagen lingüística y cultural del español de América en una serie de métodos” y señala que “a veces es difícil encontrar manuales que no aboquen a los docentes a crear ellos mismos sus propios materiales”. En la realización de las entrevistas que se han llevado a cabo para esta investigación hemos llegado a la misma conclusión.

Ya hemos mencionado previamente a García Hernández (2009-2010). Este autor lleva también a cabo un análisis más reciente de las variedades hispanoamericanas en los manuales de ELE. Es curioso observar que siete años más tarde llega más o menos a las mismas conclusiones que De la Torre. Para García Hernández (2009-2010: 99) “la variedad castellana (del centro de España) sigue dominando la programación de muchos manuales de ELE, lo que puede deberse a la tradición o al origen de los libros de texto”. Añade que “se observan pequeños gestos donde los autores van incorporando más alusiones al español de América, aunque a veces estas son inexactas o muy generales, lo que demuestra poco rigor hacia los rasgos que no responden a la variedad principal”.

2.4.3. ¿La variedad del manual afecta al proceso de enseñanza - aprendizaje?

Algunos autores han tratado de qué manera influye en el proceso de enseñanza - aprendizaje la variedad presente en el manual. Andión (2013: 169), por ejemplo, señala en una investigación que realizó sobre profesores de español que “una profesora (...) se queja de que los materiales didácticos presente únicamente la norma castellana y la pongan en un conflicto dialectal”. Para ella es natural que los profesores tengan tan pocos conocimientos dialectales y opina que los manuales contribuyen a ello porque “muchos de los materiales disponibles están elaborados en España con la norma castellana como preferente”. También añade que “el irregular -y muchas veces poco riguroso- tratamiento de la variedad dialectal (...) no hace más que aumentar las carencias de conocimientos de los profesores”. En sus resultados se concluye que un 18,5% de los profesores encuestados tiende a enseñar una determinada variedad porque es la que aparece en los manuales (Andión, 1997, 2003 en Andión, 2013: 170).

Para Licerias et al. (1994-1995: 294) “la selección del libro de texto condiciona de forma radical el tipo de control que se pueda ejercer sobre esa neutralidad” del lenguaje a ser estudiado. En el estudio llevado a cabo por estas autoras, el 78% de los profesores nativos consultados confesaron añadir información y explicaciones extra respecto a las otras variedades cuando el manual sólo presenta una variedad. Sin embargo también admitieron su preferencia por basarse en una sola variedad pues pensaban que eso evitaba confusiones en los alumnos (Licerias *et al.*, 1994-1995, p. 301).

También Grande (2000: 395) tiene una opinión al respecto: “la enseñanza del estándar puede conducir a una suerte de tensión entre lo que el profesor enseña al alumno y lo que

percibe en su entorno”, de manera que esto afecte a cómo percibe la lengua el alumno en el aula y fuera de ella.

Flórez (2000: 315) señala la dificultad que entraña para los profesores “la falta de material adecuado en el que se incluyan otras variantes (...) pues supone para ellos “el reto de identificar y seleccionar las variaciones comunes”. Si a esta dificultad añadimos las sugeridas por Andi3n, se hace una labor terriblemente dif3cil para el profesor ense1ar las variedades en la clase de ELE.

Como vemos, el manual y la variedad que este muestra tiene una influencia notable en el proceso de ense1anza - aprendizaje, tanto para el docente como el discente, as3 que la elecci3n de un texto en concreto debe ser una decisi3n razonada.

2.4.4. ¿La variedad del manual afecta a la percepci3n de una variedad como mejor que otra/s?

Varios autores se1alan como el hecho de primar una variedad en un libro de texto da lugar a que esta sea percibida como la variedad de prestigio y con la que el resto han de compararse. Sucede con la variedad peninsular en la mayor3a de los manuales, donde esta es la variedad protagonista y las dem1as aparecen como comentarios al margen en contraste con la peninsular. En palabras de Andi3n (2003: 113) “la mayor3a de los manuales cuando llaman la atenci3n o glosan un americanismo parecen apoyarse 3nicamente en el uso contrastivo respecto al espa1ol peninsular”.

Tambi3n puede ocurrir, como se1ala Grande (2000: 394) que el hecho de presentar una sola variedad “transmita inconscientemente la idea de una homogeneidad que no existe”.

Beaven y Garrido (2000: 186) tambi3n opinan de la misma manera.

Presentar la norma castellana y el acento castellano como est1andar, y el comparar siempre otras variedades de espa1ol con ese est1andar, tampoco es un modelo viable, ya que refuerza la idea de que la lengua meta es el ‘castellano est1andar’, y no cualquier otra de las variedades.

Podemos pensar que si los alumnos que estudian en Chile lo hacen con manuales que reflejan otra variedad, estos pueden llegar a pensar que es esa la variedad de prestigio y se planteen el estudio del espa1ol de Chile en contraste con la variedad peninsular. Lo cierto es que en encuestas realizadas a estudiantes sobre c3mo perciben las variedades, estos se muestran bastante abiertos y receptivos a ellas. En los cuestionarios llevados a cabo por Beaven y Garrido (2000: 182) los estudiantes manifestaron que “todas las variedades eran igual de v1alidas, que lo importante era comunicarse y que los hablantes de cualquier variedad pod3an comunicarse con hablantes de otras variedades”.

2.4.5. ¿C3mo incluir la variedad peninsular en el contexto de ense1anza /aprendizaje chileno?

Para abordar esta cuesti3n vamos a centrarnos en un art3culo de Andi3n (1996) donde sienta unos precedentes a la hora de abordar el tema de las variedades en la clase de ELE. Ella se refiere al espa1ol de Am3rica en relaci3n con un contexto de aprendizaje en inmersi3n en Espa1a, pero podemos extrapolar sus resultados al contexto que nos ocupa.

Según Andión (1996: 1392) los “rasgos de otras variedades deberían ser suficientemente perceptibles para el aprendiz”, del cual no debe presuponerse que tenga conocimientos filológicos o lingüísticos especializados. Estos, a su vez, “han de ser rentables para que merezcan la adquisición pasiva del aprendiz”, es decir que el hecho de no conocerlos o identificarlos pueda dificultar la comprensión de una muestra de lengua por diferir de la variedad que se les enseña. Y en tercer lugar, “han de tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplia como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz”.

Si aplicamos estos preceptos al contexto de enseñanza de español en Chile, así deberían ser tratados los rasgos de otra variedad, y por ende de la variedad peninsular, ampliamente presente en los manuales de español como lengua extranjera que existen en el mercado. Aquí entra en juego el concepto de norma de prestigio que tradicionalmente se le ha atribuido a la variedad del español peninsular. Muchas veces se enseñan aspectos que no pertenecen al estándar si estos son aceptados por los hablantes como norma. En la enseñanza de español esto sucede mucho con la forma personal *vosotros*, que aparece en la mayoría de manuales de ELE, incluso en aquellos editados en Latinoamérica. Es por ello que no siempre estos rasgos que señala Andión -aunque lógicos- se tienen en cuenta a la hora de enseñar una determinada variedad.

Además “los contenidos del español de América” que por su importancia sean relevantes para ser trabajados o tenidos en cuenta en la clase de ELE “no deben pasar a la competencia comunicativa activa del aprendiz de la lengua”, ya que “esta debe tener como objeto la norma que es base de aprendizaje”. Es decir, los elementos de otras variedades “no pueden pasar de una fase pasiva de identificación y reconocimiento”. Con respecto a las actividades, la autora propone que se limiten a la “comprensión auditiva (oral) y lectora (escrita), y no a la producción” (Andión, 1996: 1394).

Lo mismo sería extrapolable a la enseñanza de una variedad ajena a LE/2 a la que está expuesto el aprendiz de español en Chile. Los contenidos que exponen, por tanto, los manuales editados en España deberían quedar en un segundo plano y, por tanto, las actividades propuestas para fomentar la competencia comunicativa no podrían ser aprovechadas por los profesores y alumnos. Muchos profesores -como veremos más tarde cuando analicemos los resultados de las entrevistas- evitan usar los manuales. Otros se han adaptado a incorporarlos en las clases y evitan las áreas donde hay más diferencias, como en el caso del léxico, u ofrecen ambas variedades en paralelo, mostrando la variedad peninsular y creando actividades propias en muchas ocasiones.

2.5. ESTUDIOS MÁS CERCANOS A NUESTRA INVESTIGACIÓN.

Como decíamos anteriormente, ha sido muy difícil encontrar estudios que traten el tema de los manuales de ELE desde un contexto de enseñanza de español como LE/2 en un país con la variedad del español de América. El único que hemos encontrado que hace referencia a un contexto muy similar es un artículo de 1998 de Acuña et al., donde las

autoras, argentinas, hablan de su experiencia con respecto a los manuales de ELE y el problema del dialecto como estereotipo. Llama la atención que las autoras comienzan su disertación hablando de cómo usaban en un principio los manuales de ELE en sus clases: “tapando con líquido corrector las palabras y usos gramaticales que aparecían en *Para empezar* que eran impensables en español rioplatense” (Acuña et al., 1998: 143). Al final optan por crear sus propios materiales y hablan de los problemas que crea querer abarcar distintas variedades en un mismo manual. Para las autoras, aunque rentable comercialmente y políticamente correcto, se corre el riesgo de estereotipar, “prejuiciosamente”, el dialecto (Acuña et al., 1998: 146). Sin embargo, las autoras, aun creando sus propios materiales, se encuentran con otro problema, pues “no existen gramáticas ni diccionarios que permitan que el alumno complemente la clase con un autoaprendizaje consistente con lo que ve y escucha en el aula y en la calle”. Esto da lugar a aceptar que no existe otra posibilidad “más que la de tener presente permanente la diversidad y que lo nuestro es lo que ‘se aparta del español de’ los libros” (Acuña et al., 1998: 147). Las autoras concluyen que su objetivo es evitar caer en el estereotipo al presentar en las clases una sola variedad buscando “reducir así las posibilidades de formular expresiones generalizadoras sobre las características de otros pueblos” (Acuña et al., 1998: 149). Vemos entonces las ventajas que supone presentar una sola variedad en el aula. Los libros de texto y los materiales de apoyo en otra variedad abocan al docente a estar siempre comparando con la que aparece en este, creando todo tipo de problemas subyacentes: percepción de la variedad del manual como superior o de más prestigio que las otras, falta de materiales para apoyar el autoaprendizaje consistente fuera del aula, creación de estereotipos culturales sobre las otras variedades, etc.

En uno de los capítulos de la tesis de De la Torre (2003), nos encontramos con otro punto de vista similar al del contexto que nos ocupa. Durante una estancia de la autora en México se encontró con que los profesores de ELE tenían el mismo problema a la hora de dar sus clases de español. La autora se propuso averiguar lo que pensaban los docentes de ELE en México de los rasgos dialectales de otra variedad que aparecen en los libros editados en España y saber cuál es el tipo de español que ellos piensan que debe ser tratado en las aulas en el contexto mexicano. Para ello se llevaron a cabo cuestionarios que fueron realizados por 11 informantes. Las dos primeras preguntas del cuestionario pretendían dar cuenta de si los rasgos dialectales presentados como mexicanos en un determinado manual eran también percibidos como tales por los docentes. Las conclusiones a las que llega la autora es que estas sólo representan lo mexicano de manera estereotipada. Otra de las preguntas pretendía averiguar si la localización geográfica del vocabulario presentado en los manuales como de una determinada variedad dialectal era correcta o no a ojos de los profesores mexicanos. Los resultados son interesantes pues aquellos que eran presentados como pertenecientes a otra variedad que no es la mexicana, era reconocida como tal por los docentes. La autora concluye que la presentación fragmentada de las variedades en los manuales produce que se excluya “del empleo de ciertas zonas de Hispanoamérica voces que son realmente usadas en ellos” (De la Torre, 2003: 681). Otro de los fallos que se advierte en los manuales en el análisis de los cuestionarios es que no solamente “el léxico aportado en los libros de texto es inadecuado en cuanto a su localización”, sino que también lo es en relación con la “delimitación del significado y la determinación de su registro idiomático”. La pregunta del cuestionario que más atañe al contexto de esta

investigación es la número 5. En ella se quiere averiguar si los docentes conocen manuales de ELE, cómo creen que aparece la variedad mexicana representada y cuál es su opinión acerca de incluir la modalidad mexicana en ellos. En palabras de la autora:

Pese a que todos los entrevistados habían tenido experiencia en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, sólo dos habían manejado métodos. (...) En cuanto a la figura de México en estas obras didácticas, por una parte, se respondió que es escasa y, por otra parte, que es exclusivamente cultural. Por último, los docentes observan la necesidad de incluir las modalidades americanas y entre ellas la mexicana: 'sobre todo si los estudiantes vienen a México a aprender el idioma' (De la Torre, 2003: 683).

De la Torre (2003: 668) lleva a cabo también un análisis del manual mexicano que usan los docentes en las clases.

México se presenta como un país con una lengua y cultura diferente a la española. (...) Sus rasgos se explican sin supeditarse ni compararse a otra modalidad ejemplar, sino que son descritos al estudiante como norma única y característica del hablante mexicano culto.

Estos dos estudios nos dieron muestras evidentes del problema generalizado en las clases de ELE/2 en Hispanoamérica con los manuales existentes en el mercado, mayoritariamente de publicación extranjera. Nos ofrecieron pistas y nos guiaron a la hora de elaborar las preguntas de las entrevistas, para ver si la percepción de los docentes chilenos es parecida. Abordaremos esta cuestión en el análisis y la discusión.

2.6. MANUALES DE ELE EDITADOS EN CHILE: *PUNTO C/ELE*

Durante el proceso de lectura y elaboración de las preguntas para la entrevista, tuvo lugar la publicación del primer manual de ELE chileno, en abril de 2017. La publicación corre a cargo de Ediciones UC, editorial dependiente de la PUC, y los autores son algunos profesores del Programa de Español para Extranjeros de la Facultad de Letras de la PUC. La presentación del manual fue íntegramente grabada para su posterior uso como material de objeto de estudio de esta investigación. La transcripción de la misma puede consultarse en los anexos de este trabajo.

El título del manual, *Punto C/ELE*, hace referencia a las páginas web chilenas, cuyo dominio territorial es *cl*. De esta manera los autores quisieron hacer un guiño al contexto chileno en la enseñanza de español como segunda lengua en el país. Aunque los autores del libro presentaron el manual como el primero en ser editado en Chile, en 2011 se publicó otro manual, *Chile: lengua y cultura* que consta de tres unidades didácticas y una parte dedicada exclusivamente a la gramática para el nivel C1. Preguntamos a una de las autoras por el mismo, y nos contestó que si bien surgió para trabajar el español como LE/2 desde un contexto cultural chileno, su corta extensión y su foco exclusivo en la gramática no lo hacían apto para ser llevado al aula como manual.

Punto C/ELE surge como necesidad ante tres realidades que se dan en Chile. En primer lugar, el difícil acceso a materiales de ELE editados, pues no se encuentran disponibles a la venta en librerías y han de comprarse en el extranjero o a través de Internet. En segundo

lugar, que esos mismos materiales que se encuentran a la venta son extranjeros y por tanto no responden a la realidad ni al contexto chileno, enseñan una perspectiva muy distinta a la que se va a encontrar el alumno que estudia español como LE/2 en Chile. Además, debido a que los materiales editados no responden a las necesidades del profesorado en Chile, se ven forzados a trabajar en hacer adaptaciones de ese material o crear nuevos materiales, que muchas veces son meros pdf impresos sin ningún tipo de atractivo ni cohesión, no cuentan con material de audio, imágenes, etc. Y en tercer lugar, hay una voluntad por parte de los autores de mostrar Chile y Latinoamérica lejos de los estereotipos que suelen abundar en los manuales extranjeros.

El manual es el primero de una serie que se encuentra en proceso de creación. Este está dirigido a estudiantes del nivel B1, pues es el nivel más frecuente que tienen los alumnos que acuden a las clases de ELE de la PUC. En estos momentos se encuentran trabajando también en el nivel A1.

Lo más característico del manual es que todo el contenido presente en el libro -los textos, el léxico, las imágenes o los audios- son chilenos o con un interés en Latinoamérica. Este responde, según los autores, a un enfoque comunicativo y por tareas. En general, se parte de un texto escrito real del género periodístico (hay reportajes, entrevistas, crónicas, columnas de opinión, pero también textos publicitarios) que funciona como *input*, y de ahí se lleva a cabo una explotación del texto para ver la gramática o el vocabulario. Hay que llevar a cabo una tarea final que consiste en la creación de una revista que los alumnos van completando al finalizar cada unidad, en la que se trabajan los contenidos vistos y que sirve para evaluar al alumno. En las unidades también hay audios para entrenar la comprensión auditiva. El manual está pensado para cubrir 60 horas de clase, tal y como recomienda el Instituto Cervantes, pero los cursos de la PUC generalmente son de 45 horas, así que como mínimo está pensado para cubrir 40 horas.

Los chilenismos y los temas específicos de la cultura chilena no se ven explícitamente, sino que van apareciendo en los textos y temas del manual, además de en los pies de páginas, donde aparecen modismos y expresiones idiomáticas chilenas que sirven como elemento motivador. Todo está contextualizado en Chile y Latinoamérica, pero con una visión positiva al respecto. En el libro van apareciendo también una serie de apartados llamados *Toma en cuenta*, los que además de consejos para realizar las actividades se usan también para presentar curiosidades o usos de la lengua más particulares de Chile.

El manual no cuenta con inversión y fueron los propios autores los que dedicaron su tiempo fuera de las clases para realizarlo. El único apoyo por parte de la universidad ha sido la impresión y edición del libro. Es por esto que su confección ha sido en cierta manera rudimentaria, aunque ha habido mucho esfuerzo por parte de los autores para conseguir un producto final más o menos atractivo y eficaz. Por ejemplo, las imágenes que se usaron son libres de derechos o fotografías hechas por ellos mismo o donadas por familiares y amigos. Lo mismo pasa con los audios, que fueron grabados con un micrófono convencional y realizados por voluntarios miembros de la comunidad universitaria.

Es interesante observar que se decidió incluir la conjugación del pronombre personal *vosotros* en el manual, a pesar de que esta es una conjugación que sólo se usa en España. Los autores

justificaron su inclusión dentro del manual porque muchos estudiantes deciden realizar el examen del DELE, y pensaron que no estaba de más mostrarlo, aunque esta apenas se ejercita, no aparece en los textos ni en los audios ni se habla de esta conjugación explícitamente. También hay un par de audios realizados por personas españolas y por extranjeros hablando en español. Así que hay presencia, mínima, de la variedad peninsular respecto a otras que ni siquiera se mencionan. Llama la atención que no se hagan referencias a las variedades de Argentina, Perú o Bolivia, que son los países vecinos de Chile.

El público presente en la presentación acogió muy bien la llegada de este manual. Algunos de los presentes evidenciaron las dificultades para acceder a materiales de ELE y el esfuerzo que tienen que realizar confeccionando su propio material o modificando los manuales que vienen del extranjero. En general, se sentían muy satisfechos de contar con un manual que trata el contexto chileno y su realidad cultural y lingüística.

3. OBJETIVOS

Después de exponer el marco teórico en el que se basa esta investigación, pasamos a enumerar los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar. Los objetivos surgen del interés por comprender un fenómeno que se ha detectado y el deseo de ampliar el conocimiento sobre el mismo, de manera que se exponga una problemática que suele pasar desapercibida y se encuentren soluciones o alternativas que mejoren la situación.

OBJETIVO GENERAL

Conocer cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los profesores de ELE en Chile a la hora de trabajar con materiales editados en España o que se centran en otras variedades de español o cuestiones culturales distintas a la chilena.

Tras exponer nuestro propósito principal pasamos a enumerar los objetivos específicos que surgen y que nos ayudan a concretar el objetivo general de esta investigación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer si trabajan o no con manuales y cuáles son en el caso de usarlos.
- Determinar qué estrategias usan para lidiar con las diferencias tanto en el aula como a la hora de elaborar las clases.
- Exponer los métodos alternativos que utilizan.

Es por tanto objeto de esta investigación saber cómo atienden los manuales de ELE la variedad del español de Chile, y cómo los perciben los docentes que trabajan en este país. Se pondrá interés también en conocer las estrategias que usan para atender a su diversidad diatópica y qué tipo de materiales utilizan para reflejar la variedad que se habla fuera del aula. También nos centraremos en cómo abordan las cuestiones puramente peninsulares

que aparecen en los textos con los que suelen trabajar y de qué manera muestran estas diferencias a sus alumnos. Por último, se considerarán si estas diferencias influyen de alguna manera en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

Es esta una investigación de tipo cualitativo pues los datos y resultados que se extraen de la misma proceden del análisis de las experiencias vertidas por unas profesoras en una entrevista. No se van a dar por tanto datos cuantificables porcentuales, sino más bien una serie de reflexiones y recomendaciones sobre cómo afecta al proceso de enseñanza - aprendizaje el uso o no uso de manuales que representan una variedad distinta de la del contexto donde tiene lugar este proceso.

Dörnyei (2007: 24) describe así la investigación cualitativa: “involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non numerical data which is then analysed primarily by non statical methods.”

La popularidad de la investigación cualitativa ha ido creciendo desde mediados de los noventa del siglo pasado -sobre todo en el terreno de la lingüística aplicada y la adquisición del lenguaje- por la conexión que estas áreas tienen con los factores sociológicos, culturales y situacionales, y sobre los cuales la investigación cualitativa es idónea a la hora de mostrar matices y detalles que la investigación cuantitativa no es capaz de ofrecer. (Dörnyei, 2007: 36)

Dörnyei (2007: 37-38) enumera en su trabajo las características principales de la metodología cualitativa. Vamos a exponer aquellas que son pertinentes para esta investigación:

- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN EMERGENTE: ningún aspecto de la investigación cualitativa está del todo prefigurado, de modo que permanece flexible a los cambios que puedan darse en el transcurso de la investigación. Esto puede extrapolarse a las propias preguntas de la investigación, que pueden cambiar y evolucionar durante el estudio.
- LA NATURALEZA DE LOS DATOS: se manejan una gran cantidad de datos provenientes de distintos tipos de fuentes, entre ellas, las entrevistas grabadas (como en el caso de esta investigación). Estos datos se transforman en textos (por ejemplo, la transcripción de las entrevistas). El objetivo es dar sentido al conjunto de significados del fenómeno observado. Para ello es indispensable que los datos obtenidos reflejen esa riqueza y complejidad de detalles.
- SIGNIFICADO INTERIOR (*INSIDER MEANING*): este tipo de investigación gira en torno a opiniones subjetivas, experiencias y sensaciones de los individuos; por tanto el objetivo es explorar la visión de los participantes sobre el objeto de estudio. De este modo el investigador observa el fenómeno desde una perspectiva interior.

- MUESTRAS PEQUEÑAS: la investigación cualitativa requiere de una alta dedicación por la gran cantidad de datos que se manejan y se obtienen. Por eso las muestras y el número de participantes es significativamente más pequeño que en el caso de las investigaciones cuantitativas.

- ANÁLISIS INTERPRETATIVO: la investigación cualitativa es interpretativa, lo que significa que el producto final será siempre la interpretación subjetiva del investigador.

Es importante destacar de qué manera las investigaciones cualitativas ayudan a ampliar el conocimiento de un determinado fenómeno, ya que en lugar de buscar una sola respuesta generalizadora, tratan de ampliar el repertorio de todas las posibles interpretaciones de la experiencia humana. De este modo, la riqueza de resultados que se obtienen sobre la experiencia de los participantes amplía el horizonte de nuestro conocimiento y profundiza en el análisis del fenómeno. (Dörnyei, 2007: 40) Además, “la investigación cualitativa considera que la realidad es múltiple y se interesa por estudiar cómo los agentes sociales construyen y reconstruyen su realidad social mediante la interacción y mediante su propia interpretación de los fenómenos”. (Caro, 2017: 127)

Por estas razones, la metodología cualitativa se adecúa perfectamente al objeto de nuestro estudio. A través de la experiencia personal de las participantes obtenemos un sinnúmero de datos que nos dan una visión detallada de lo que ocurre cuando han de usar manuales extranjeros o cuando la inexistencia de manuales chilenos las abocan a usar sus propios manuales. La flexibilidad de esta metodología permite ampliar las preguntas de la entrevista, reformularlas si no se plantearon bien o generar unas nuevas a partir de la experiencia. De esta manera, la investigación se va adaptando a los resultados obtenidos, lo que permite ampliar el conocimiento del fenómeno.

En este capítulo vamos a señalar quiénes son y cómo se eligieron a los participantes, por qué se eligió la entrevista como herramienta de obtención de datos válida, qué estructura tiene y por qué se hicieron esas preguntas y, por último, cómo se realizó el análisis de la información obtenida posteriormente.

4.1. PARTICIPANTES

Para la realización de esta investigación se decidió hacer una entrevista personal a profesores de ELE chilenos que imparten clases en Chile. Para ello se escogió a tres participantes entre un grupo de profesores conocidos. Estas fueron elegidas por varias razones. En primer lugar por motivos logísticos, tales como la disponibilidad o la cercanía. En segundo lugar, y quizás el más importante, es por el tipo de contexto donde trabajan y el uso que hacen de los materiales y manuales.

La primera participante trabaja en el Goethe Institut, una reconocida institución que en Chile también ofrece clases de ELE. Además sabíamos previamente que en este centro se usan manuales publicados para las clases y, de hecho, provenientes de España o que

reflejan, al menos, el español peninsular. Por tanto se trata de una informante valiosa, pues nos ofrece información de primera mano de la problemática a investigar.

La segunda participante es profesora en la PUC, y da clases de ELE a los alumnos de intercambio que vienen a estudiar a esta universidad. Un aspecto decisivo a la hora de entrevistarla es que es coautora del primer manual de ELE editado en Chile, *Punto c/ELE*. Durante la entrevista, que tuvo lugar en la sala de profesores del Programa de Español Lengua Extranjera de la PUC, se unió y participó de manera espontánea otra profesora y colega de esta segunda participante. La información que dio se ha incluido y analizado en la investigación, y está debidamente señalada tanto en la transcripción como en el análisis de los datos.

De la tercera participante también conocíamos previamente el contexto en el que trabaja y el tipo de material que se utiliza en la escuela donde imparte clases. Estos factores, como en el caso de las otras participantes, también fueron decisivos a la hora de decidir entrevistarla. En el caso de esta profesora, ella trabaja para una escuela de ELE que funciona también como centro cultural y que tiene como objetivo la integración en la cultura chilena de sus estudiantes. Es por ello que la variedad chilena cobra mucha importancia en esta escuela. De nuevo, también sabíamos de antemano que en esta escuela han creado sus propios materiales que usan a modo de manuales.

El hecho de que las participantes representen contextos de enseñanza diferentes es relevante, en primer lugar, porque esta diversidad es representativa de la enseñanza de ELE en Chile y, en segundo lugar, porque nos muestra diferentes experiencias y maneras de proceder que ofrecen soluciones o maneras de actuar cuando nos enfrentamos a una problemática como esta, que como ya hemos visto, no es exclusiva de Chile.

4.2. RECOGIDA DE DATOS

Para obtener información relevante se decidió utilizar la entrevista como herramienta de investigación, porque tal y como afirman Cohen, Manion y Morrison (2007: 351), algunos de sus principales propósitos -que son de utilidad para este estudio- son los de recopilar datos o información y usar como muestra las opiniones de los participantes. Además las entrevistas permiten conseguir una gran cantidad de datos a través de la interacción junto a una riqueza de matices que serían difíciles de obtener de otra manera, como, por ejemplo, a través de cuestionarios. El tipo de entrevista que se ha realizado es semiestructurada con preguntas abiertas, pues consta de una secuencia ordenada y planificada de preguntas que se realizaron a todas las participantes por igual. Es semiestructurada porque las preguntas no se hicieron tal cual fueron formuladas, sino que permiten lo que Morrison llamó *prompts and probes*-indicaciones y sondeos- (1993: 66 en Cohen *et al.*, 2003: 361), que dan cierta flexibilidad al entrevistador y al entrevistado para aclarar y elaborar más sus preguntas y respuestas. De este modo se pudieron hacer aclaraciones, preguntas de profundización o incluso omitir preguntas cuando era necesario. Entre las fortalezas de la entrevista semiestructurada se incluyen la facilidad para contrastar las informaciones resultantes y para organizar y analizar la información obtenida posteriormente.

La entrevista que se realizó consta de cuatro áreas temáticas. La primera responde a información general y personal de las participantes con preguntas sobre la nacionalidad, años de experiencia, etc. También se han incluido preguntas sobre el registro y la norma que utilizan y creen que deben utilizar en el aula. Con ellas se pretende conocer la variedad y el registro que suelen usar fuera y dentro del aula, y si este se modifica para adaptarse a la clase de ELE.

El segundo tema trata sobre los manuales de ELE, donde encontramos cuestiones tan importantes para la investigación como si se usan o no manuales editados en clase, la procedencia de los mismos, cómo valoran la presencia de Chile y la variedad de ELE en los libros, si no usan manuales qué tipo de materiales usan, si creen que la variedad del manual influencia el proceso de enseñanza - aprendizaje... Muchas de las preguntas creadas en este bloque temático parten de la propia experiencia personal, pero también de los estudios e investigaciones previas que tratan sobre la aparición de las variedades de Hispanoamérica en los manuales que se editan en España, como por ejemplo cuando se pregunta de qué manera se representa el español de América en los manuales con los que trabajan o en sus propios materiales; o si encuentran dificultades a la hora de comprender ciertos aspectos que pertenecen a una variedad ajena a la de las participantes.

El tercer tema son los estudiantes. Preguntamos a las profesoras cómo perciben ellas las reacciones de sus alumnos cuando observan diferencias respecto de los manuales y la variedad de español con la que están en contacto. También se quiso saber cómo son las producciones de los estudiantes y si estas pueden estar influenciadas por el manual. De nuevo las preguntas de esta parte responden a la experiencia personal, pero algunas también surgieron motivadas por investigaciones previas. Por ejemplo, la pregunta relacionada con la corrección de los rasgos de otras variedades que no sean la chilena. En muchos estudios se ha constatado que algunos profesores dan por erróneos las producciones de sus alumnos si estas pertenecen a otra variedad, a veces por puro desconocimiento. Lo mismo, con la cuestión sobre si los alumnos solicitan que se les enseñe otra variedad, ya que muchas veces se enseña lo que el profesor da por bueno y no lo que necesitan o quieren los alumnos.

Las preguntas del cuarto bloque temático tienen que ver con la actuación del profesor en el aula cuando se encuentra con esta dicotomía entre la variedad que enseña y la que aparece en el manual. Hablamos también de la necesidad de crear material propio para suplir las carencias de los manuales en el mercado y si el discurso que usa en el aula refleja aspectos de la variedad chilena o si por el contrario trata de buscar un español a medio camino entre lo que reflejan los libros y su uso de la lengua habitual. Esta parte se centra más en los aspectos concretos que difieren entre el español de la variedad peninsular habitual en los manuales de ELE y la variedad chilena, y cómo las abordan las profesoras en clase cuando estas aparecen.

Por último se añadió un quinta tabla con todas aquellas cuestiones más particulares en la experiencia docente de las profesoras y que surgieron durante la interacción espontánea en la entrevista. Estos matices únicos dan resultados interesantes para la investigación.

4.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para el tratamiento de los datos obtenidos en las entrevistas se ha procedido a hacer un análisis del contenido. El primer paso es transcribir las grabaciones de audio de las entrevistas para transformarlas en un texto. De este modo además de quedar plasmadas por escrito para su posterior comprobación y análisis, se puede tener una segunda impresión y rescatar las informaciones que pudieron pasar desapercibidas en el transcurso de las entrevistas. Además, la transcripción permite conocer y analizar los datos con mayor profundidad. Esto es una ventaja que proporciona una mayor fiabilidad y validez a la investigación, y que compensa el enorme esfuerzo que supone transcribir. En total se transcribieron más de cuatro horas y media de grabación. La transcripción de la primera entrevista no es completa, pues se realizó en el domicilio de la participante y hubo muchas interrupciones. También, el ambiente distendido de la misma, provocó que la participante hablara de aspectos de su docencia no relevantes para la investigación, por lo que se han eliminado algunas partes de la transcripción que están debidamente señaladas. En la entrevista número 2 también se han eliminado de la transcripción algunas partes cuya información no era relevante y que también están señaladas. Las intervenciones de la entrevistadora y las participantes están ordenadas por números y letras para facilitar el análisis y la localización en la transcripción. Los números corresponden a cada tema tratado en la entrevista, y las letras a las distintas intervenciones sobre un mismo tema.

Para poder estudiar, analizar y obtener resultados del contenido de las transcripciones se ha procedido a hacer una tabla por cada tema tratado en la entrevista. De este modo tenemos un total de cuatro tablas temáticas, tal y como se ha especificado más arriba. En la columna de la izquierda de cada tabla se incluyen las cuestiones sobre las que fueron preguntadas las participantes; y en las columnas de la derecha los comentarios sobre las respuestas que dieron las entrevistadas a cada una de las cuestiones planteadas. De este modo, la información que dio cada participante puede contrastarse a simple vista. Para comprobar y verificar los comentarios con la información real que dieron las participantes se ha incluido el número de intervención al final de cada afirmación.

Por último, se ha hecho una síntesis de los resultados obtenidos en cada tabla temática puestos en contraste con la información que dio cada participante. Además, aquellos resultados que dan una información más relevante quedan resaltados en esta parte. De este modo la información de la tabla puede leerse a modo de análisis contrastivo que ayuda en el posterior análisis para la búsqueda de conclusiones finales.

Una última tabla recopila aquella información que es específica de cada participante, que apareció de manera espontánea durante la entrevista o que no forma parte de las áreas temáticas comunes que se planificaron, pero que resultan interesantes para la investigación. En este caso se ha optado por incluir la intervención de la participante que es relevante en la columna de la izquierda y se ha hecho un comentario de la misma en la columna de la derecha.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo vamos a analizar los datos que obtuvimos de las entrevistas. Como comentábamos en el capítulo anterior, la información está clasificada en tablas y en ellas se pueden encontrar las referencias a las intervenciones de las entrevistas para su consulta.

PREGUNTA	INFORMANTE 1: V	INFORMANTE 2: G	INFORMANTE 3: MC
<i>Sexo</i>	Mujer	Mujer	Mujer
<i>Lugar de procedencia</i>	Chile	Chile	Chile
<i>Contexto donde trabaja actualmente como profesora</i>	Göethe Institut de Santiago -también imparten clases de ELE además de alemán	Pontificia Universidad Católica	Escuela Bellavista. Además de clases de ELE funciona también como centro cultural.
<i>Años de experiencia como profesora</i>	20 años	19 años	12 años
<i>Países en los que ha trabajado como profesora de ELE.</i>	Chile	Chile, España y Canadá	Chile y Francia.
<i>Niveles en los que ha dado clase.</i>	Todos los niveles y preparación del DELE	Todos los niveles y preparación del DELE	Del A1 al B2 y preparación del DELE
<i>Tipo de alumnos</i>	Principalmente a adultos y alguna vez a niños	Sólo a adultos	A niños de educación infantil al principio y ahora sólo a adultos.
<i>Variedad y registro que dice hablar</i>	Chilena culta formal e informal (int. V 5 y V 5A)	Chilena culta formal e informal (int. G 7A)	Chilena culta informal (MC 8)
<i>Registro que usa en clase</i>	Usa el registro formal y culto. (int. V 44B)	Usa un registro más coloquial al principio, para ayudar en la adaptación lingüística de sus alumnos, y poco a poco tiende a un registro lo más estándar posible. En general usa un registro académico pues es el contexto en el que aprenden la LE sus alumnos. (int. G 9)	Usa un registro lo más estándar posible porque sus alumnos se mueven por distintos países de Hispanoamérica, pero sobre todo en el léxico tiende más a un registro coloquial (int. MC 7), sobre todo en los niveles iniciales que se consideran de supervivencia. Se podría decir que la norma culta informal está más presente en las aulas. (int. MC 8)

Las informantes tienen en común ser chilenas y dar clases principalmente a adultos. Varían en cambio el tipo de registro que usan principalmente al hablar, que en el caso de MC es más informal que formal -también es la más joven de las participantes-. Encontramos también ciertas diferencias respecto al registro que utilizan en el aula, influenciado muy probablemente por el contexto donde tienen lugar las clases: G en la universidad, donde el registro académico y formal es prioritario, MC en una escuela de español y centro cultural,

con un tipo de alumnado muy joven, que se encuentran viajando por Sudamérica por placer. V es la de más edad y el alumnado con el que trabaja es más variado: desde profesionales que se encuentran en Chile por trabajo, cónyuges de personas que están trabajando en el país, jóvenes viajeros, etc.

5.2. SOBRE LOS MANUALES

A pesar de que el uso de manuales editados vs. material propio es desigual, todas utilizan o se inspiran en manuales que se han editado en España y que por tanto tratan la variedad peninsular. Incluso el manual editado en Chile muestra, como ya hemos dicho, aspectos tales como la conjugación *vosotros*, el uso del pretérito perfecto con valor de pasado reciente o acentos españoles en los audios.

Las cuatro profesoras afirman que Chile y su variedad apenas se representa en los manuales extranjeros editados con los que trabajan o han trabajado. Su presencia se reduce a la mera identificación geográfica, al turismo o a la aparición de ciertos iconos de su literatura.

Las cuatro coinciden en Pablo Neruda como el autor preferido por las editoriales españolas.

Todas usan material propio, aunque V con un propósito distinto a las demás, pues salvo en sus comienzos como profesora -que hizo una labor de transcripción de material audiovisual chileno para usarlo en sus clases- el material propio que crea lo usa básicamente como complemento gramatical. G y MC usan material propio que representa la variedad chilena y su cultura, y que además se adapta mejor para sus propósitos con el tipo de enseñanza y estudiantes que reciben en sus clases.

La presencia del español de América es desigual en los manuales con los que trabajan. V, que trabaja con manuales editados extranjeros opina que suelen dar datos incorrectos. G y M, que trabajan con un manual chileno editado por ellas mismas, han decidido no incorporar aspectos de otras variedades del español de América precisamente para evitar caer en estereotipos. MC, en cambio, les da mucha importancia y sí se han incluido en los materiales de clase con los que trabaja. Al contrario que G y M, piensa que vale la pena caer en el estereotipo, pero sí incluir las variedades del español de América.

Es muy interesante comprobar cómo la variedad del manual puede influenciar en la docencia. En el caso de V siempre se ve la variedad peninsular y se contrasta con la chilena cuando hay diferencias. No ocurre lo mismo en el caso de G, M y MC, principalmente porque los manuales y materiales con los que trabajan muestran la variedad chilena.

Excepto V, las demás docentes reconocen tener dificultades a la hora de comprender y enseñar ciertos rasgos que proponen los manuales extranjeros con los que trabajan, en concreto las expresiones idiomáticas del español peninsular y que están muy presentes en los textos y pruebas de la preparación del DELE. Todas tienen que hacer una labor de investigación para poder abordarlas en clase. Es curioso observar que, a pesar de todo, la variedad peninsular les resulta familiar por ser la variedad de los manuales.

5.3. SOBRE LOS ESTUDIANTES

PREGUNTA	INFORMANTE 1: V	INFORMANTES 2: G y M ¹	INFORMANTE 3: MC
<i>¿Les crean confusión a los estudiantes las diferencias que ven tanto en los manuales como las que hay en las otras variedades que conocen y la chilena? ¿Cómo lo manifiestan?</i>	No, piensa que encuentran las diferencias interesantes y que lo perciben como algo normal y natural que también ocurre en sus L1. (int. V 19) Piensa que encuentran sobre todo diferencias a priori en la prosodia y la fonética. De modo que cuando llegan a Chile manifiestan no entender nada. (int. V 22) El ser conscientes de las diferencias les hace pensar que también van a encontrar diferencias fuertes en la gramática, y a veces preguntan si ciertas estructuras gramaticales que les resultan complejas son también válidas en otras variedades. Esto suele ocurrir en los estudiantes que han estudiado español de otra variedad. (int. V 22B y V 22C) Cree que los estudiantes consideran normales esas diferencias y que las aprenden de todos modos. (int. V 27B)	Suelen mostrar contrariedad ante las diferencias y se lo hacen saber a la profesora. Le hacen saber que el español es complicado. (int. G 22) Piensan que nunca van a poder aprender todas las variedades que existen y se sienten perdidos. (int. G 22B)	Los alumnos encuentran que el español es una lengua difícil (int MC 25D) y que no tiene fin, no se termina de aprender. Sin embargo tienen una motivación cultural importante y al mismo tiempo las diferencias les resultan interesantes. (int. MC 25E). Sobre todo manifiestan las diferencias en la prosodia y la entonación. (int. MC 27) A veces, si ya conocen otra variedad, pueden mostrar incredulidad ante lo enseñado. MC se ve en la necesidad de trabajar en clase con realia para mostrar la veracidad de lo que enseña. (int. MC 28Q). Muchos estudiantes muestran perplejidad ante tantas maneras de decir lo mismo. (int. MC 29A) Los alumnos tienen que ser conscientes de que hay distintos términos según la variedad, pues es la idiosincrasia del español (int. MC 25B)
<i>¿Cómo es la interlengua de los estudiantes?</i>	Muy variada: hay estudiantes que tienen rasgos peninsulares -sobre todo los europeos- porque han aprendido en España; otros hispanoamericanos porque han viajado, otros con rasgos mezclados porque han sido autodidactas, etc. (int. V 20)	Tienen muchos estudiantes procedentes de EE. UU., así que muchos tienen rasgos de la variedad mexicana. Muchos han tenido profesores de nacionalidad española en EE. UU. y su interlengua es más neutra, sin rasgos muy específicos de una sola variedad. Los europeos suelen tener más influencia de la variedad peninsular. (int. G 21A)	Los europeos tienen rasgos de la variedad peninsular (int. MC 24). Otros estudiantes han estudiado español en otras partes de Hispanoamérica y tienen más rasgos de la variedad del español de América. También estudiantes que saben español por haber viajado pero no han recibido una enseñanza formal y su interlengua mezcla rasgos de muy

¹ M. participó por un breve espacio de tiempo en esta parte de la entrevista.

			distintas variedades. (int. MC 24, MC 24B y MC 24C)
<i>¿Les influye a los estudiantes en su interlengua la variedad del manual?</i>	Normalmente los estudiantes asiáticos se ven más influenciados por la variedad presente en el manual debido a que no se relacionan tanto con hablantes nativos. Además, por su estilo académico, en el que prima mucho un modelo de enseñanza tradicional donde el manual cobra mucha importancia. Según V es común que prefieran en sus producciones el léxico o estructuras de la variedad del manual que la chilena. (int. V 21A y V 21B) Contrasta con los estudiantes occidentales, por ejemplo, que son más permeables a la variedad chilena por encontrarse en inmersión. (int. V 21D)	Como no usa un manual de otra variedad que no sea la chilena, no puede responder a esa pregunta. Piensa que los alumnos, al estar en un contexto de inmersión les influye más la variedad chilena que la del manual. (int. G 23)	Piensa que sí les influye, al igual que les influye el contexto social donde se muevan -si estudian, trabajan, son mochileros...- (int. MC 26 y MC 26A). Cree que el manual supone el 20% del español que aprenden. (int. MC 26B). En la preparación del DELE y de cara a este examen los estudiantes aprenden y usan rasgos del español peninsular (int. MC 26C), pero después en sus producciones cotidianas van a usar la forma chilena. (int. MC 26D). Piensa que esto se debe a que en el nivel inicial insisten mucho en el léxico y las expresiones idiomáticas locales, así como en el componente cultural chileno. (int. MC 26F, MC 26G y MC 26H)
<i>¿Corrige las producciones muy marcadas de otras variedades?</i>	No, para nada, sobre todo porque no sabe dónde van a estar sus alumnos en un futuro y qué variedad de español van a necesitar. (int. V 23)	Les muestra las diferencias con respecto a la variedad chilena, pero sin corregirlos. Si hubiera un rasgo de la variedad que utilizan los alumnos que resulte vulgar en Chile se les advierte, pero sin corregirlos. (int. G 24 y G 24A)	No, en la escuela donde trabajan hablaron acerca de ese tema y se tomó la determinación de no corregir (int. MC 28B) porque sería "como estar tachando todo el otro español posible" (int. MC 28C)
<i>¿Preguntan los alumnos por la corrección de una variedad frente a otra?</i>	Muchas veces (int. V 25)	No se hizo esta pregunta.	Cuando eso sucede ella les dice que no es más o menos correcto, pero más común o menos común en cada variedad. (int. MC 30)
<i>¿Alguna vez los alumnos quieren que se les enseñe otra variedad?</i>	No, si acaso aspectos de la variedad chilena, pero en muy pocas ocasiones. (int. V 27) Los estudiantes piensan que realmente no existen tantas diferencias como para pedir que se les enseñe una sola variedad. (int. V27B). A veces aparecen rasgos de otras	Normalmente sólo la variedad chilena. Si se lo pidieran intentaría cubrir esa necesidad y formarse si fuera necesario. (int. G 25 y G 25A)	Nunca se lo han pedido y piensa que si se lo pidieran no se sentiría capacitada para poder hacerlo. (int. MC 31 y MC 31B)

	variedades si los alumnos las conocen y se comentan en clase, pero de manera espontánea. V comenta que es difícil saber todos los aspectos de las variedades si nunca se ha estado en contacto con ellas. (int. V 30)		
PREGUNTA	INFORMANTE 1: V	INFORMANTES 2: G y M ²	INFORMANTE 3: MC
¿Usa actualmente manuales editados para sus clases?	Sí, varios, casi todos españoles.	Las dos trabajan con un manual chileno, y M también con uno español.	No
Nombre de los manuales con los que trabaja o ha trabajado y su procedencia.	<i>Español 2000, Planeta, Claves del Nuevo DELE, Nos vemos, Con gusto, El ventilador, Abanico</i> . Son casi todos españoles menos <i>Nos vemos y Con gusto</i> que son alemanes pero que reflejan el español peninsular. (int. V 7 a V 7M)	<i>Punto C/ELE</i> , de Chile y creado por ellos en la universidad. También un manual de EE. UU., del que no recuerda el nombre, de español para los negocios (int. G 12). M trabaja también con <i>Prisma</i> de la editorial española Edinumen. (int. M 17B)	Usa como complemento de sus materiales algunos manuales españoles como <i>Profesionales, Español en marcha, Claves del Nuevo DELE, ¿Sabes?, Gramática básica del estudiante de español, Nuevo Avance</i> ³ , casi todos a partir del nivel B1.
¿Se nutre de manuales como fuente de inspiración o complemento para sus clases?	Sí, españoles (int. V 7 a V 7M) y unidades de muestra (int. V 7J) que las editoriales cuelgan en Internet, también españolas.	A veces, españoles. Nombra <i>Abanico</i> . (int. G 11F)	A veces, españoles, (int. 33A) para complementar los manuales de la escuela y como ejercicios de sistematización y práctica. (int. MC 33B)
¿Por qué se usan esos manuales?	Para los cursos en grupo en el instituto donde trabaja. Los eligen los profesores y los cambian cuando alguien se cansa o encuentra algo mejor. (int. V 7I)	<i>Punto C/ELE</i> es un manual elaborado exclusivamente por ellos y por tanto responde a sus necesidades del aula, en cuanto al nivel, tipo de estudiantes, dinámicas, registros y variedad. En una ocasión se usó un manual procedente de EE. UU. por un convenio que se firmó con el país para tratar el español de los negocios. (int. G12)	En el caso del <i>Claves del nuevo DELE</i> porque considera que es importante contar con libros actualizados para los cursos de preparación. (int. MC 11H) Generalmente se usan los ejercicios propuestos para darles deberes a los alumnos. (int. MC 20D) Los demás responden a un interés por contar con fuentes de inspiración y como complemento para los niveles superiores (int. MC 12B), o por la temática - como en el caso de

² M. sólo aportó información en esta parte de la entrevista.

³ No todos estos libros aparecen mencionados en la grabación de la entrevista, pero fueron mostrados por la profesora en la misma.

			<i>Profesionales</i> dirigidos a preparar a estudiantes que desean incorporarse al mercado laboral en Chile. (int. MC 11A) También para usar los recursos de audio, ya que ellos no tienen.
<i>Variedad de español que aparece mayoritariamente en los manuales con los que trabaja.</i>	Español peninsular. (int. ENT 9B y V 9B) A veces acentos de otras variedades americanas. (int. V 9C)	Chilena y español peninsular, de <i>Punto C/ELE</i> . (int. G 13)	Los manuales que usa como complemento muestran la variedad peninsular. (int. MC 9B, MC 11A, MC 11D y 11E) Sus materiales exclusivamente la chilena y a veces rasgos de otras variedades Hispanoamérica. (int. MC 13)
<i>¿Cómo reflejan los manuales extranjeros Chile y la variedad chilena?</i>	Afirma haber escuchado un audio con acento chileno una sola vez. Del resto de aspectos no hay ningún tipo de representación excepto en <i>Punto C/ELE</i> . (int. V 11)	En <i>Punto C/ELE</i> en todo momento y de todo tipo, sin caer en estereotipos. En otros manuales con los que han trabajado de procedencia extranjera no aparece para nada. (int. G 14B). M comenta que a veces ha encontrado manuales donde el acento argentino es presentado como chileno. (int. M 14C) De manera lingüística la variedad chilena no está representada (int. G 15 y M 15). Culturalmente de manera muy estereotipada y con información desactualizada. (int. G 15A, M 15A1)	No mucho. Se representa el turismo, la geografía; y la literatura y el cine en los niveles más altos. Piensa que Argentina aparece más veces representada que Chile en los manuales extranjeros. (int. MC 14 a MC 15B)
<i>¿Usa material propio? ¿De qué tipo?</i>	Sí, procedente de otros manuales, hojas de trabajo creadas por ella con textos con explicaciones, con ejercicios... normalmente de gramática. (int. V 13B) Anteriormente, cuando no había Internet hacía transcripciones de material audiovisual chileno. (int. V 14 a V 14F)	Sí, <i>anillados</i> (int. G 11) Se trata de material propio individual a modo de manual que se fotocopia y encuaderna. Cada profesor crea el suyo propio para cada curso (int. G 11B) y han de renovarse cada semestre por requerimiento de la universidad. (int. G 11B3) Estos se componen de textos de prensa (int. G 27) y gráficos. Hay ejercicios	Sí. Se trata de un material a base de fotocopias a color, con texto e imágenes, encuadernados. Cubren desde el nivel A1 hasta el B2. (int. MC 32A y MC 32B) No cuenta con material de audio. (int. MC 12E) Fue creado por la entrevistada y otra profesora (int. MC 32), que dedicaron tiempo de sus clases a la elaboración de este material. (int. MC 34) Incluyen chilenismos y

		relacionados con esos textos y otros que copian de manuales editados. También consta de esquemas de gramática. (int. G 27A) A veces pueden estar inspirados en manuales editados, que se modifican según sus intereses. (int. G 11F)	formas particulares de la variedad chilena. (MC 22G) Se usa como un manual común pero cada profesor utiliza, si lo cree necesario, su propio material. (int. MC 33A)
<i>¿Con qué intención usa el material propio?</i>	Los manuales y las hojas de trabajo para trabajar aspectos gramaticales. (int. V 13B) Las transcripciones de material audiovisual ⁴ para trabajar la competencia auditiva y lingüística y además para complementar los manuales, que eran de procedencia española, con material cultural y de la variedad chilena, como modismos, chilenismos, prosodia, etc.	Como manuales de curso (int. G 11B), pues por política de la universidad no está permitido el uso de fotocopias de libros publicados, ni tampoco el uso de estos manuales en clase. (int. G 11H)	Como manuales de curso que reflejan la variedad y realidad chilena. (MC 22H)
<i>¿Cómo se reflejan los aspectos del español de América en los manuales con los que trabaja o en sus propios materiales?</i>	No se corresponden con la realidad y a veces son falsos. (int. V 15) Se muestran en contraposición con la variedad peninsular. (int. V 16A).	En <i>Punto C/ELE</i> no se representan otras variedades hispanoamericanas para no caer en estereotipos e informaciones erróneas o desactualizadas. (int. G 17C1 y M 17C1)	A partir del nivel intermedio se tiende a una variedad más hispanoamericana que chilena. (int. MC 13). En muchas ocasiones se ven rasgos de la variedad argentina por ser un país que visitan mucho los alumnos de la escuela (int. MC 13A) pero también se tienen en cuenta otras variedades porque se trata de familiarizar a los alumnos con los distintos acentos. (int. MC 13D)
<i>¿Cómo se reflejan los aspectos del español de América en los manuales extranjeros?</i>	Como V trabaja con manuales extranjeros la respuesta es igual que la anterior.	Son limitados y lejanos, con poco rigor y da la impresión de que los datos expuestos generalmente no se contrastan con la realidad o que no estén hechos por un especialista de la variedad que se trata. (int. G 16A) También están muy estereotipados. (int. G 17A)	Le parece bien que aparezcan rasgos de otras variedades de Hispanoamérica en los manuales. No menciona si le parece que están bien representados o no, y piensa que es normal y comprensible que caigan en el estereotipo. (int. MC

⁴ Esta información fue requerida y aportada posteriormente a través de *Whatsapp* porque no quedaba claro tras la realización de la entrevista.

		y G 17B) Hay alusiones gramaticales a las variedades hispanoamericanas pero sin ninguna intención por trabajar la producción. Las menciones a las variedades del español de América se identifican por la localización geográfica pero nunca por el léxico o las estructuras gramaticales que se utilizan. (int. M 17B)	16C a MC 16D). Aparecen a partir del nivel intermedio, pero reflejados de manera general y a veces como algo anecdótico.
<i>¿Ha enseñado aspectos de otra variedad por influencia del manual?</i>	Aspectos de la variedad peninsular porque aparece en los manuales con los que trabaja. (int. V 17) En consecuencia tiene que mostrar la diferencia de la variedad española respecto a la chilena. También respecto a España y otras variedades de Hispanoamérica, aunque en muchas menos ocasiones. (int. V 17A)	Ambas profesoras sólo cuando trabajaron como profesoras en España y porque usaban manuales españoles. (int. G 18 y M 18A)	En general no, porque no usa apenas manuales extranjeros, y si lo hace modifica las actividades para adaptarlas a la variedad chilena. (int. MC 23 a MC 23F)
<i>¿Son difíciles de comprender los aspectos léxicos, gramaticales o pragmáticos propuestos en los manuales extranjeros y que pertenecen a una variedad ajena?</i>	No, porque está acostumbrada y si es necesario investiga antes de dar la clase. Le resulta más complicado el plano fónico, enseñar a articular el fonema /θ/. (int. V 28)	El léxico que aparece en los textos de preparación del DELE, así como las expresiones idiomáticas del mismo, (G 19 y M 19) que pertenecen al español peninsular. Sobre todo por desconocimiento y porque el contexto aportado a veces no es suficiente para interpretarlas. (G 20) Por esa razón, sin embargo, G también reconoce que la variedad peninsular les resulta familiar por los manuales con los que han trabajado. (G 20G)	Algunas expresiones idiomáticas y el léxico que aparece en el DELE le requieren tener que hacer una labor de investigación para poder comprenderlas. Siente que ha tenido que “especializarse” en algo que le es ajeno. (int. MC 19B y MC 19C)

Los estudiantes con los que estas profesoras han trabajado producen una interlengua muy variada, dependiendo de si ya saben español, han viajado o vivido en otros países hispanohablantes o si es la primera vez que aprenden español. En general todas coinciden en que los estudiantes europeos tienen más influencia del español peninsular.

Ni G ni MC han notado que la variedad del manual influya en las producciones de sus estudiantes, seguramente porque usan materiales que tratan la variedad chilena. En cualquier caso, piensan que lo que más les influye es el contexto de inmersión en el que se

encuentran. En cambio V (que sí trabaja con manuales extranjeros de la variedad peninsular) ha notado que la influencia de la variedad del manual es mayor en aquellos estudiantes que no tienen tanto contacto con personas chilenas y tienen más relaciones con personas de su propia comunidad. Es el caso de los estudiantes asiáticos, que a pesar de vivir en un contexto de inmersión no suelen interactuar tanto con el medio en que se encuentran excepto en los aspectos más básicos.

Las profesoras describen de manera diferente las reacciones de sus alumnos frente a las diferencias entre variedades de español. Por ejemplo, V opina que sus alumnos ven las diferencias entre variedades como algo natural y que las encuentran interesantes haciendo más atractivo el aprendizaje de español. G dice, sin embargo, que suelen mostrar contrariedad y que se sienten perdidos ante tantas diferencias.

Tanto G como MC señalan que sus alumnos piensan que el español es una lengua difícil debido a que hay muchas diferencias entre las variedades. MC ha observado que cuando sus alumnos ya conocen otra variedad suelen mostrar incredulidad hacia los aspectos que son diferentes en la nueva que están aprendiendo, en este caso la chilena. Del mismo modo V ha observado que si sus alumnos están ya familiarizados con otra variedad de español piensan que también puede haber diferencias en los aspectos gramaticales que son más complejos para ellos, como el uso del subjuntivo o los tiempos del pasado.

A ninguna de las profesoras sus alumnos les han pedido que enseñen una variedad en concreto. Cuando se les pregunta si lo harían en el caso de que los alumnos se lo pidieran, sus reacciones son diferentes. V y MC dicen que no lo harían porque no se ven capacitadas, G en cambio, intentaría resolver esa inquietud, pero reconoce que sería difícil.

Ninguna de las profesoras corrige las producciones muy marcadas de otra variedad de los estudiantes. Son conscientes de las diferencias que existen entre variedades de español y no se atreverían a marcar algo como “no correcto”. Únicamente G añade que advertiría a sus alumnos si usasen alguna expresión o palabra que pudiera ser vulgar en Chile, pero sin corregirlos.

5.4. SOBRE SU LABOR COMO PROFESORA EN EL AULA

PREGUNTA	INFORMANTE 1: V	INFORMANTE 2: G	INFORMANTE: 3 MC
<i>¿Qué hace cuando encuentra en un manual diferencias respecto a la variedad chilena?</i>	Las muestras en paralelo con la variedad chilena (int. V 18G) y las enseña desde el nivel inicial. (int. V 18B). Sin embargo V reconoce que procura no enseñar el léxico (int. V 19B y V 19D) -que es donde hay más diferencias entre las distintas variedades- porque piensa que los alumnos al estar en inmersión lo van a aprender de todos modos. (int. V 19A) En ningún caso modifica el material (int. ENT 38) porque cree que lo que aparece puede ser útil para los alumnos (int. V 38), de ese modo queda a disposición de ellos qué prefieren utilizar en su producción. (int. V 38A) Se puede dar el caso de que una información sea errónea. Esto sucede mucho con otros aspectos del español de América, y para ello ha de mostrar esas diferencias. (int. V 15)	No suele tener este problema al trabajar con un manual chileno y materiales propios que muestran la variedad chilena, de este modo evita tener que lidiar con dos o más variedades. Pero sí se puede dar el caso si algún alumno muestra interés o en la preparación del DELE (int. G 35A)	Al trabajar con material elaborado por ellos en la escuela no se encuentra en general con este problema. MC cree que si usara material extranjero tendría que explicar a menudo cómo se dicen las cosas en Chile. Evita este problema elaborando sus propios materiales. (int. MC 9A) A veces, si ve una buena idea en un manual extranjero reelabora ese material en el ordenador para adaptarlo a la variedad chilena. (int. MC 23 a MC 23F) Siempre antes de llevar cualquier material a clase, este se lee previamente y se revisan todos aquellos aspectos que no sean propios de la variedad chilena. Si aparece algo que no se corresponde se ajusta (int. MC 44A), se cambia y se reescribe. (int. MC 36F y MC 36H)
<i>¿Evita enseñar aspectos de otra variedad porque piensa que no son útiles en el contexto de inmersión chileno?</i>	No, prefiere enseñar todo (int. V 18B) -excepto aquellos de carácter cultural- (int. V 18C) porque cree que pueden ser de utilidad y rentables para los estudiantes. (int. V 18A) No puede saber en qué país hispanohablante pueden acabar los estudiantes. (int. V 18G) Se refiere principalmente a la variedad del español peninsular, del cual tiene mucha influencia y conocimiento.	Les ocurre con el léxico y las expresiones idiomáticas que aparece en las pruebas y manuales de preparación del DELE. (int. G 19 y M 19) Intentan evitar estos aspectos en la medida de lo posible. (int. G 35A)	En el plano gramatical la conjugación <i>vosotros</i> , en el fónico el fenómeno del seseo o del yeísmo porque no son rasgos naturales de Chile. (int. MC 21 y MC 21A) Es decir, no hay una necesidad de enseñar la variedad chilena en contraste por la ausencia de un manual extranjero que muestre otra. No piensa, sin embargo, que estos aspectos que no enseña no sean útiles, sobre todo para aquellos alumnos que desean sacarse el DELE. (int. MC 21B)

PREGUNTA	INFORMANTE 1: V	INFORMANTE 2: G	INFORMANTE: 3 MC
<i>¿Utiliza aspectos gramaticales muy marcados de la variedad chilena en clase en su manera de hablar o en las actividades de clase?</i>	No utiliza el voseo verbal chileno en su discurso en el aula pues piensa que tiene que enseñar un español formal y lo más estándar posible. (int. ENT 44B y V 44B) En ocasiones explica expresiones que se usan en el habla coloquial chilena - <i>pasa no ma', dale no ma'</i> , pero de manera espontánea, no lo prepara. (int. V 19E)	No usa voseo verbal en su discurso en el aula (int. G 40B), pero lo muestra sobre todo a los alumnos del nivel B1 al principio del curso (int. G 39E) porque les confunde mucho cuando lo escuchan fuera del aula. (int. G 39D).	Nunca utiliza el voseo verbal característico del habla culta informal chilena al hablar en clase (int. ENT 45B y MC 45B9) pues piensa que los estudiantes van a aprenderlo de todos modos si aprenden español como L2. (int. MC 45G) Sólo se ve/muestra si aparece en alguno de los recursos que se usan en la clase (int. MC 45L)
<i>¿El léxico que usa en el aula es más del tipo patrimonial o más propio de la variedad chilena?</i>	Ambas. Cuando aparece en clase una palabra que tiene otra manera de decirse en el español de Chile, ella la enseña. (int. V 39). Intenta darles a conocer todas las variedades - principalmente la de España y la de Chile- y dejar a los alumnos que escojan la que más les interesa. (int. 39 A)	Trata de usar léxico más patrimonial que local, pero inevitablemente va a introducir más léxico chileno. (int. G 41) Cuando es consciente de que ha usado un chilenismo suele auto corregirse sustituyendo o dando una palabra patrimonial que sea más estándar a todas las variedades de español. (int. G 41B). Sobre todo en los niveles superiores y en las clases particulares suele usar más léxico chileno que patrimonial. (int. G 41F)	Usa una mezcla de ambos (int. MC 46) dependiendo del contexto y de la situación (int. MC 46A). Hay palabras que no va a poder evitar decir la de la variedad chilena porque están muy interiorizadas en su vocabulario, como <i>guagua</i> -bebé- o <i>guata</i> -barriga- (int. MC 46E y MC 46F) excepto si es una expresión del registro vulgar. (int. ENT 46C y MC 46C)
<i>¿Modifica la pronunciación de manera que no sea tan marcados los rasgos fonéticos de su variedad?</i>	Trata de no hacer la aspiración del fonema /s/ en posición final aunque reconoce que muchas veces no puede evitarlo. También trata de pronunciar las palabras completas y evitar el corte de ciertas palabras que se produce de manera natural en la variedad chilena tanto en la lengua culta como en la vulgar. (int. V 44B)	No, aunque al principio con alumnos de nivel básico trata de controlar su pronunciación, pero enseguida cae en la prosodia y pronunciación típica chilena. (int. G 42)	Trata, sobre todo en los niveles básicos, de no aspirar la /s/ en posición final. Del mismo modo pasa con el fonema /d/, que se pierde cuando está entre consonantes o en posición final. Trata de pronunciarlas en la medida que puede. En los niveles intermedio y avanzado no se preocupa tanto de su pronunciación. (int. MC 47C)

VARIEDAD PENINSULAR			
<i>Pronombre personal/vosotros y su conjugación</i>	Los muestra, sobre todo, con la finalidad de dar a entender a los estudiantes la forma del voseo verbal chileno (int. ENT 31 y V 31), pero también hace que los alumnos la ejerciten para que practiquen la forma. En ningún caso se evalúa. (conversación de Whatsapp).	Los muestra en clase aunque reconoce que no ha tenido ningún alumno que los use. Se muestra porque aparece en las tablas de conjugación del manual de clases. No se suele ejercitar. (int. G 29)	No los enseña salvo en el DELE, donde se muestra. (int. MC 35)
<i>Pronombre personal átono le en función de complemento directo</i>	Aprovecha para explicar el leísmo que se produce en España cuando aparece en alguno de los manuales con los que trabaja (int. V 32B) sobre todo porque produce mucha confusión en los estudiantes (int. V 32C). V señala que aparece en los manuales de manera inconsistente, es decir, a veces se usa el pronombre personal de objeto correctamente -lo- y otras veces no. (int. V 32E y V 32F) También ha observado casos de laísmo en los manuales. (int. V 32F y 32G)	No, porque no aparece en el manual. Pero a veces surge como confusión de los alumnos, y entonces sí puede llegar a enseñar el fenómeno del leísmo en España. (int. G 30)	Crea muchas confusiones en los estudiantes especialmente con los estudiantes que lo han aprendido antes en un contexto del español peninsular. (int. MC 35D y MC 35E) También si aparece en alguno de los manuales editados en España, donde aparece con frecuencia (int. MC 35G y MC 35H) Tiene que aclararlo (int. MC 35E) y hacer un paréntesis en la clase. (int. MC 35I) También es confuso para los profesores. (int. MC 36L)
<i>Pretérito perfecto compuesto con valor de pasado reciente / actual</i>	Enseña los dos usos del pretérito perfecto. Les dice a los alumnos que en Chile sólo se hace un uso y que es diferente del caso del español peninsular. (int. V 17A)	Se enseñan los dos usos del pretérito perfecto, aunque en Chile es mayoritario su uso para hablar de experiencias que tienen relación con el tiempo presente, como en muchos otros lugares de Hispanoamérica. G enseña los dos porque lo considera rentable, ya que el uso que se hace en muchas zonas de España se realiza también en otras zonas hispanohablantes; y porque considera que ambos usos no son tan diferentes entre sí. (int. G 31)	Se enseñan los dos usos, el que se hace en parte de España y otras regiones de Hispanoamérica y el que es más común en Chile. Para ello se enseñan en paralelo el uso de España y el chileno (int. MC 22B), aunque insisten más en el uso que se realiza en Chile. (int. MC 37)

<i>Delicticos</i> aquí / acá –allí / allá.	V da en sus clases la versión de la RAE, aunque reconoce que no se corresponde mucho con el uso que se hace en Chile. (int. ENT 33)	G opina que crea mucha confusión en los alumnos y siempre preguntan. En Chile se usa mayoritariamente el <i>acá/allá</i> pero también se dice <i>aquí/allí</i> . (int. G 32A) El uso según G es bastante subjetivo y en Chile no responde a la norma dada por la RAE. (int. G 32)	No hablamos de esto en la entrevista.
<i>Seseo</i>	Al principio del curso muestra esas diferencias (int. V 17) y nunca más las vuelve a ver porque no le resultan de utilidad. (int. V 37)	No lo enseña. (int. 37)	No lo enseña. (int. MC 35 A)
<i>Léxico</i>	Ve todo el vocabulario así como las expresiones peninsulares que aparecen en el aula en paralelo con la variedad chilena. Muestra primero el español y luego enseña la forma habitual en Chile. (int. V 36) Respecto al léxico peninsular que es vulgar en Chile, V prefiere no comentarlo. Simplemente señala cómo se dice en Chile sin dar más explicaciones. Por ejemplo dice <i>tomar un taxi</i> en lugar de <i>coger un taxi</i> . (int. V 34)	Las diferencias en el léxico las enseña cuando los alumnos se lo piden y “no lo han pedido pocas veces”. Sobre todo en aspectos como la fruta o la ropa que varían mucho según la variedad. (int. G 34) G reconoce que crea mucha confusión tanta diferenciación de términos. (int. G 34A). Como usa material chileno normalmente no aparece léxico de otra variedad, pero si G conoce otro término en otra variedad va a explicárselo a los alumnos, porque a ella le supuso malentendidos y complicaciones en su momento y no quiere que sus alumnos pasen por lo mismo. (int. G 34F y G 34G) Respecto a las expresiones idiomáticas G reconoce que prefiere evitarlas porque muchas veces no sabe qué significan. En general esto es fácil porque usa sus propios materiales pero es diferente cuando ha de enfrentarse al DELE, donde los manuales y los exámenes están confeccionados en España. (int. G 35A)	En pocas ocasiones aparecen léxico o expresiones idiomáticas peninsulares porque utiliza sus propios manuales y se cuida mucho de que no aparezcan. (int. MC 39 y MC 40C) Pero en las pocas ocasiones que utiliza material procedente de España se hace un inciso en la clase para explicar que en Chile se utiliza otra palabra o expresión. (int. MC 40D) Es consciente de que los alumnos van a tener que aprender que se usan distintos términos según la variedad, pues es la idiosincrasia del español

OTRAS VARIEDADES			
<i>¿Se ven otras variedades del español en la clase?</i>	No, sólo si salen como tema de conversación, lo cual ocurre a menudo porque muchos de sus estudiantes han viajado por países de Hispanoamérica. (int. V 40)	No, solamente si algún alumno conoce algún aspecto de otra variedad de Hispanoamérica y sale en clase el tema. (int. G 38 A)	En la clase utiliza como recurso de audio canciones latinoamericanas (int. MC 42E y MC 42G) y ahí aprovechan para ver rasgos de otras variedades del español, como léxico (int. MC 43), el ustedeo en Colombia (int. MC 42), el voseo y el imperativo en Argentina, etc. (int. MC 13A) Intenta sacarles más provecho a las variedades de Hispanoamérica que a la variedad peninsular. (int. MC 42D y MC 13)

Esta cuestión es la que más tiene que ver con el objeto de nuestro estudio. Las respuestas respecto a cómo abordan las profesoras las diferencias que encuentran en el manual y la variedad chilena son diferentes en cada caso, sobre todo porque se usan diferentes tipos de materiales para la clase. V, que utiliza manuales de procedencia española, muestra las diferencias en paralelo cuando estas aparecen.

Para ella no supone un gran problema pues evita el contenido de tipo léxico en las clases, que es donde suelen darse más diferencias. En ningún caso modifica el material si este aparece con rasgos muy marcados de una variedad distinta de la chilena. G directamente no tiene que afrontar esta dificultad pues los materiales y el manual con los que trabaja sólo muestran, casi en su totalidad, la variedad chilena. Lo mismo ocurre con MC, que manifiesta que para ella sería un inconveniente trabajar con un manual que mostrase otra variedad porque se sentiría obligada a comparar una variedad con otra en muchas ocasiones. También reconoce que en las pocas ocasiones que trae material proveniente de manuales españoles al aula, lo cambia para adaptarlo a la variedad chilena.

Con relación a si evitan enseñar ciertos contenidos por ser ajenos a la variedad chilena, las respuestas también son desiguales. De nuevo, V, más acostumbrada a trabajar con manuales españoles, afirma que enseña absolutamente todo, aunque no haya un equivalente en la variedad chilena (como por ejemplo la conjugación *vosotros*). Cree que todo puede ser útil para sus estudiantes. G trata de evitar las expresiones idiomáticas y el léxico muy marcado de otra variedad, aunque si conoce el nombre de ciertas voces de otra variedad prefiere enseñarlo. MC no enseña en ningún caso la conjugación *vosotros* ni tampoco el seseo o el yeísmo. Sin embargo, no es que no piense que pueden ser útiles, pero cree que no tienen sentido en el contexto de inmersión en el que se encuentran sus alumnos.

Respecto al discurso en clase, es curioso observar que las tres tratan de no usar rasgos muy marcados de la variedad chilena en el aula que sin embargo son habituales en la lengua oral del hablante culto chileno, como es el caso del voseo verbal predominante en Chile. Las

tres admiten usarlo en su vida cotidiana pero nunca en la clase con sus alumnos. Se muestra, pero ni se enseña ni se expone a los alumnos a este fenómeno.

En cuanto al léxico, V y MC afirman que usan tanto léxico patrimonial como más propio de la variedad chilena, aunque MC trata de evitar aquellas voces chilenas características del registro vulgar. G evita en la medida que puede los chilenismos y trata de usar más el léxico patrimonial. Cuando usa un chilenismo da inmediatamente su significado en un español más estándar.

En cuanto a la fonética, intentan no acortar y pronunciar las palabras completas, sobre todo en los niveles iniciales, pero todas confiesan que para un chileno es inevitable no aspirar la /s/ o la /d/ en posición final. Tratan de no hacerlo porque saben que es precisamente eso lo que los estudiantes encuentran más difícil de la variedad chilena. Con los niveles superiores no tienen tanto cuidado.

Se preguntó a las profesoras por los aspectos de la variedad peninsular que suelen ser más recurrentes en los manuales editados en España y que afectan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto chileno. Sobre los ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS, se preguntó en primer lugar por la conjugación *vosotros*. De nuevo encontramos diferencias en la enseñanza o no de esta conjugación dependiendo fundamentalmente del tipo de material que se ha decidido usar en las clases. Si aparece en el manual o en los materiales se enseña o se muestra, pero si no, no se ve. Sucede con MC, donde en los únicos casos en los que aparece es en los cursos de preparación del DELE, pero no se hace nada con ello. En el caso de V y G, sí aparece en los manuales con los que trabajan, sin embargo el proceder de cada una es diferente. G, que trabaja con *Punto C/ELE*, donde se decidió incluir en las tablas de conjugación del libro la de *vosotros*, sí muestra la conjugación, pero apenas se ejercita, básicamente porque hay muy pocas actividades donde tenga que practicarse esta conjugación dentro del manual. En el caso de V, sí que la muestra, se ejercita cuando aparece en las actividades propuestas por el manual, pero no se evalúa ni se les pide a los estudiantes que la incluyan en sus producciones.

El pronombre átono *le* con función de complemento directo, muy típico de la variedad peninsular y recurrente en los manuales y material de audio españoles causa muchos problemas cuando aparece en Chile. Las tres profesoras coinciden en que provoca mucha confusión en los alumnos y dificulta el aprendizaje de los pronombres átonos, que ya de por sí es un aspecto que les resulta difícil a los estudiantes. G y MC evitan su aparición al no usar manuales españoles, pero a V no le queda más remedio que verlo. Lo que más problemas le plantea es el hecho de que la aparición del *leísmo* es inconsistente en los manuales, y eso le causa muchos problemas a la hora de enseñar los pronombres átonos.

Respecto al uso del pretérito perfecto con valor de pasado reciente/actual, es diferente, puesto que es un rasgo que no es exclusivo sólo de España, sino que también se da en otras áreas de Hispanoamérica. En este caso las tres profesoras enseñan todos los usos independientemente del que es más común en Chile. Las tres insisten más en el uso que se realiza en Chile.

Respecto al PLANO FÓNICO, el fenómeno del seseo no lo enseñan ni G ni MC. V muestra la diferencia respecto a la pronunciación con España al principio del curso y ya no lo vuelve a ver más. No es un aspecto al que se dé mucha importancia.

En cuanto al LÉXICO de origen peninsular, V lo muestra en clase, pues aparece en los manuales con los que trabaja y enseña la diferencia con la variedad chilena. Evita decir qué voces son vulgares en Chile y directamente ofrece la versión chilena. En el manual y los materiales que usa G aparece léxico chileno, aunque también más estándar, así que generalmente no tiene problemas de lidiar con voces distintas para designar a una misma cosa. Sin embargo, por experiencia propia, piensa que es útil enseñar distintos términos de otras variedades si los conoce, como es el caso de las frutas o las prendas de vestir, aunque los alumnos se sientan abrumados por tanta diferenciación de términos. MC está en la misma situación y en general no tiene este problema. Si alguna vez aparece una voz de la variedad peninsular hace un inciso en la clase para enseñar la voz chilena. Cree que no es negativo que los alumnos se encuentren con estas particularidades porque forma parte de la idiosincrasia del español.

Cuando preguntamos sobre otros aspectos de otras variedades del español que difieren de la chilena, salvo MC, que sí usa muchos recursos que muestran otras variedades hispanoamericanas, las otras profesoras sólo ven estos aspectos si surgen como tema de conversación en la clase.

5.5. OTRAS INFORMACIONES DE INTERÉS

5.5.1. V

V 13D Claro. ¿Sabes lo que pasa? Que normalmente haciendo clases en un grupo tú tienes que usar un libro, pero la explicación de la gramática o no existe o es muy poca. ENTONCES YO TOMO EL TEXTO DEL LIBRO, LOS AUDIOS DEL LIBRO, PERO LA GRAMÁTICA MÍA. Y EJERCICIOS QUE YO HE HECHO. Y LOS EJERCICIOS LOS COMBINO CON LOS EJERCICIOS QUE ESTÁN EN EL LIBRO. PERO BÁSICAMENTE LO QUE SIEMPRE HE NECESITADO ES UNA EXPLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA.	<i>V suele utilizar material propio no por razones de la variedad o los aspectos culturales chilenos, sino para complementar la parte gramática de los manuales que utiliza.</i>
V 18C No, o sea, por ejemplo, de estos libros, como <i>El ventilador</i> , <i>El abanico</i> , en los niveles más altos hay algunas cuestiones que son textos. No sé, COMO LA "FIESTA DE SAN FERMÍN", YA, OK... SI ESTOY MUY APRETADA DE TIEMPO, NOOOO. CUESTIONES ASÍ CULTURALES, QUE SI VIAJAN A ESPAÑA, SI LES INTERESA, LO VAN A INVESTIGAR SOLOS, LO VAN A CONOCER EN LA VIDA. CUESTIONES ASÍ, CULTURALES.	<i>Aunque V suele enseñar todo lo que aparece en los manuales, suele relegar los aspectos culturales, sobre todo si va mal de tiempo en la programación.</i>
V 14F De Chile, específicamente de Chile. Y también para trabajar partes de películas de Perú. Trabajé una que es <i>Pantaleón y las visitadoras</i> de Vargas Llosa, la película. TAMBIÉN PARA MOSTRAR LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA, PARA DECIR QUE NO SÓLO LOS CHILENOS HABLAMOS RÁPIDO, porque es increíble cómo hablan de rápido.	<i>Hay evidencia de querer contrastar la variedad chilena no sólo con la española sino también con otras de Hispanoamérica, al menos en sus primeros años como profesora.</i>

V 26A Cuando tú tienes un grupo como formal, EN EL INSTITUTO SIGUEN UN LIBRO, etc. , normalmente tú eres el guía de la clase, ellos están en un grupo y aceptan. (...) Pero con el curso normalmente TÚ VAS CON UN PROGRAMA ENTONCES... ELLOS PIDEN COSAS, PERO SON DETALLES.	<i>Debido a que usan un manual para las clases tiene poca flexibilidad. Además los manuales son extranjeros lo que implica que al final no se pueda dedicar tanto tiempo a ver las características de variedad chilena.</i>
V 27B No, NORMALMENTE SE QUEDAN CON ESA IDEA DE QUE EN TODA HISPANOAMÉRICA Y EN ESPAÑA ES IGUAL. Hay diferencias de pronunciación, algunas palabras, sobre todo, sustantivos y eso, que cambian de nombre pero que van a aprender en la medida en que lo necesiten. No hay más.	<i>El contraste es siempre España vs. Hispanoamérica y no el contraste entre distintas variedades de Hispanoamérica, que también son muy dispares entre sí. Probablemente se deba a la influencia de los manuales de origen español en las clases.</i>
V 41 Ay, YO HE ESCUCHADO A ESTUDIANTES QUE HABLAN DE LAS RECOMENDACIONES QUE LOS PROFESORES LES HACEN DE TODO TIPO. Yo a veces quedo como espantada, pero yo creo que sí. ASÍ COMO HAY PROFESORES QUE EVITAN USAR EL VOSOTROS Y QUE EVITAN UN MONTÓN DE COSAS.	<i>No todos los profesores ven los aspectos de la variedad peninsular, de hecho, muchos los evitan, a pesar de usar un manual español en las clases.</i>
V 43 Yo pienso que tiene que ser casi que UN MANUAL DE TURISMO TAMBIÉN. Y ME GUSTARÍA UN LIBRO QUE TUVIERA NATURALMENTE LUGARES, HISTORIA Y CULTURA. Cultura de tipo de la sociedad. Historia...	<i>A pesar de estar muy acostumbrada a usar manuales españoles en sus clases, reconoce que le gustaría tener un manual que tratara exclusivamente de Chile.</i>
ENT 43B Pero luego cosas así de gramática, de vocabulario... POR EJEMPLO, ¿INCLUIRÍAS EL VOSOTROS, LA CONJUGACIÓN VOSOTROS? V 43B Sí, Y CON LA EXPLICACIÓN, NATURALMENTE. Diría, OYE, APRÉNDELO PORQUE TE VA A SERVIR PARA ENTENDER A LOS CHILENOS. Sabiendo que no se usa como vosotros, etc.	<i>En su manual incluiría aspectos del español peninsular, quizás también por la influencia de usar manuales españoles en toda su carrera como profesora.</i>

5.5.2. G (y M⁵)

G 12 Sí, hay... hubo una vez un sólo convenio, ahora que me acuerdo, con EE. UU. , que era de negocios, y nos pasaban el libro. Y yo tenía que trabajar con el libro. Y ese libro probablemente estaba hecho entre profesores mexicanos y norteamericanos y un montón de gente. Un libro bien gordo, no me gustaba nada, no me acuerdo del nombre del libro, pero era... ESTABA LLENO DE ESTEREOTIPOS... SOBRE TODO DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTE, ESTEREOTIPANDO TODO Y CLARO, CUANDO SE TRATA DE TRABAJO, DE ENSEÑAR EL ÁREA DE TRABAJO, O DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS, TODO JUNTO, HAY MUCHOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES QUE SON IMPORTANTES, ENTONCES SE PASABAN POR ALTO. YO HUBIERA PREFERIDO UN LIBRO NEUTRO, QUE NO TRATARA DE ENFOCARSE EN NADA, EN NINGÚN PAÍS ESPECIALMENTE Y CON LÍNEAS MÁS GENERALES. Y esa vez, claro, trabajábamos con ese libro.	<i>Muchos de los problemas con los que se encuentran los profesores chilenos a la hora de trabajar con manuales extranjeros es la poca adecuación a la realidad del país donde tiene lugar la clase de ELE, y eso hace que sea difícil trabajar con ellos o encontrar maneras de hacer que funcionen.</i>
---	---

⁵ M. intervino durante una pequeña parte de la entrevista y hay una intervención suya en esta tabla.

<p>G 13 La chilena y española. Además de M., trabajó hasta hace muy poco una profesora española que ahora volvió a Málaga, ¿vive Inés? ((pregunta a M.)). ENTONCES ELLA ENSEÑABA SU VARIEDAD. IGUAL LO HACÍAMOS LOS PROFESORES, PORQUE IGUAL AQUÍ NOS DECÍA: “NO, NO TIENEN QUE ENSEÑAR LA VARIEDAD ESPAÑOLA”, PERO YO CREO QUE ES UNA RIQUEZA, si hay profesores que tienen esa variedad y si hubiera una argentina, y si hubiera, no sé, una colombiana, es bueno que enseñen la variedad que ellos conocen.</p>	<p><i>Hay una orden desde arriba, en la universidad donde ella da clase, de que no se enseñe la variedad española. Sin embargo G. encuentra que distintos profesores con distintas variedades suponen una riqueza para las clases.</i></p>
<p>M 17 Yo he visto desde A1, pero la verdad es que mencionado y sin productividad. Es como que LO PUSIMOS PARA QUE SE VEA QUE SOMOS INTEGRADORES.</p>	<p><i>Se refiere a la aparición de variedades de Hispanoamérica en los manuales de español, que a veces no son nada rigurosas y ofrecen datos falsos o desactualizados. Para M. se trata de mostrar que son integradores a la hora de incluir las variedades del español de América, pero no se ve un interés más allá de ser “políticamente correcto”.</i></p>
<p>G 17C1 Y AHÍ UNO CONTRASTA CON UN MANUAL QUE VIENE DE ESPAÑA, que sí viene con información sobre la corrida de toros, en un lugar específico, o que pasa en Ventas, por ejemplo. MUY MUY ESPECÍFICO Y MUY VARIADO TAMBIÉN, ENTONCES CONTRASTA. CLARO, UNO ENTIENDE, EL MANUAL ESTÁ HECHO EN ESPAÑA.</p>	<p><i>Eso es precisamente por lo que resulta útil tener un manual hecho en el país donde tiene lugar el curso de español. Es muy importante por el componente cultural acertado, variado y específico; sin caer en estereotipos.</i></p>
<p>G 36B Y más que mostrar damos como... bueno en el A1 estamos viendo la hora, y claro LO HACEMOS COMO SE VE ACÁ. PROBABLEMENTE SERÍA UNA BUENA IDEA, CREO QUE ESTARÍA BIEN INCLUIR QUE TAMBIÉN SE PUEDE DECIR “MENOS...”</p>	<p><i>La variedad peninsular tiene cabida en los manuales que usan en clase, y de hecho se plantean introducir más contenidos al respecto en los manuales que están creando para sus cursos.</i></p>
<p>G 44D LOS TEXTOS SON BIEN NEUTROS IGUAL, O TRATAN DE SERLO. POR EJEMPLO, ESTE QUE ES DE COCINA HABLA DE POROTOS, PERO PONEMOS EN VEZ DE CHOCHOLO, POR EJEMPLO, DICE MAÍZ Entonces hay una mezcla... TODOS LOS TEXTOS ASÍ SON BIEN NEUTROS, Y SON LAS ACTIVIDADES QUE PROPONEMOS MÁS CHILENAS. Sí, porque LA VARIEDAD PRINCIPAL ES MÁS ESTÁNDAR Y MÁS ACADÉMICA, tratamos.</p>	<p><i>En el manual que crearon para sus clases, han tratado de mostrar un léxico lo más neutro posible, así como las expresiones. Evitan por lo tanto usar voces que sólo tienen validez en Chile, quizás buscando esa neutralidad que les gustaría encontrar a ellos en los manuales extranjeros con los que han trabajado alguna vez.</i></p>

5.5.3. MC

<p>MC 22D Claro, porque muchos estudiantes que vienen a la escuela dicen por ejemplo “QUISIERA UN CAFÉ”.</p>	<p><i>Esta fórmula de cortesía habitual en la variedad peninsular, no es nada usual en Chile y resulta muy poco natural para el hablante nativo. Sería otro ejemplo que puede llegar a salir en los manuales que vienen de España y no sólo no tendría utilidad en Chile, sino que resultaría malsonante o agramatical para el interlocutor nativo.</i></p>
--	---

MC 24G No, pero nosotros también LES EXPLICAMOS QUE HAY PALABRAS QUE ELLOS NO VAN A USAR PRÁCTICAMENTE NUNCA. Por ejemplo, la palabra <i>huevoón</i> , que es súper común en Chile, tú no vas a aprenderla hoy y a usarla mañana. TÚ NECESITAS ESTABLECER UN NIVEL DE CONFIANZA CON UNA PERSONA. ENTONCES AHÍ SERÍA COMO... UNA PÉSIMA UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE.	<i>Aquí MC nos muestra cómo tratan ciertos chilenismos en el aula, que, aunque son utilizados en la norma culta informal, sonarían como vulgares en un hablante extranjero, incluso en boca de un nativo de otra variedad de español. Tienen cuidado de que los estudiantes comprendan que hay ciertas expresiones propias de la variedad chilena que es mejor no utilizar.</i>
MC 24P ENTONCES AQUÍ ES DONDE EL ESTUDIANTE TIENE QUE APRENDER A LEER, PERO APRENDER A LEER UN ESPAÑOL SÚPER COLOQUIAL. Y COLOQUIAL Y MÁS ENCIMA CON RABIA. PORQUE LA GENTE ESTABA ENOJADA, ENTONCES LA GENTE CUANDO SE ENOJA ESCRIBE DE OTRA MANERA. ¿SÍ? PERO HACEMOS QUE APAREZCA, PERO QUE APAREZCA DENTRO DE UN CONTEXTO. NO ES COMO QUE YO VOY A DECIR: "INVITÉ A ESTE <i>HUEVÓN</i> A TOMAR <i>ONCE</i> ". TIENE QUE ESTAR DENTRO DE UN CONTEXTO.	<i>Todos los chilenismos aparecen dentro de un contexto muy acotado. Se enseña a reconocerlos y a comprenderlos, pero no se pide producción por lo que hablábamos más arriba.</i>

6. DISCUSIÓN

Vamos a proceder a la discusión de los resultados obtenidos tras el análisis de los mismos en el capítulo anterior. También ofreceremos una serie de implicaciones didácticas y una posible continuación de esta investigación para seguir indagando en el fenómeno observado en este estudio.

6.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Vamos ahora a discutir los datos analizados en el capítulo anterior y cómo estos se relacionan con el marco teórico establecido en el capítulo 2. Hemos observado a través de las entrevistas cómo la flexibilidad, el sentido común y el buen hacer de los docentes solventa las dificultades que se dan cuando uno ha de trabajar con manuales o material complementario que no refleja la variedad que se habla en Chile, de manera que no sólo no hay grandes problemas en el proceso de enseñanza - aprendizaje sino que además estas pueden ser aprovechadas para facilitarlo (como por ejemplo usar la conjugación *vosotros* para explicar el fenómeno del voseo verbal en Chile).

En nuestro estudio hemos entrevistado a cuatro docentes que trabajan en contextos diferentes. Como hemos visto, hay una mayor tendencia a usar materiales propios que muestran la variedad chilena. Sabemos por experiencia que no son las únicas que lo hacen. Otras escuelas de Santiago también utilizan material propio adaptado al contexto cultural chileno y su variedad (véase Anexos, Presentación del manual *Punto C/ELE* en las intervenciones del público). Pero también sabemos que el caso contrario en el cual se utilizan manuales -casi todos españoles- es habitual (véase Anexos, Entrevista 1, V 3K). Muchos profesores o escuelas no prescriben un texto específico a sus alumnos, aunque ellos sí los usan cuando imparten sus clases y lo entregan a modo de fotocopias, trabajan

con sus archivos de audio, etc. La razón es, por un lado, el difícil acceso a material editado de lenguas extranjeras en Chile. Y por otro, como ningún manual se adapta perfectamente al contexto chileno, esto aboca a los docentes a usar una miscelánea de todos. Como manifiestan las profesoras, los datos de Hispanoamérica presentes en los manuales suelen ser desacertados, a veces por puro desconocimiento, generalización o falta de rigor a la hora de documentarse para la realización de estos textos. Esto es algo que ya destacaban Acuña et. Al (1998), donde afirman que muchas veces a la hora de elegir mostrar un aspecto de una variedad hispanoamericana prima más el hecho de ser políticamente correctos, o como dice M. en la entrevista 2: “lo pusimos para que se vea que somos integradores”.

Desde luego, a la vista está que hay diferencias notables entre las docentes que usan material o manuales propios adaptados al contexto chileno y la profesora que usa manuales provenientes de España. Es destacable ver como unas no tienen que supeditar la enseñanza de la variedad chilena a la española. Simplemente ese contraste, ese mostrar una variedad y otra en paralelo, no existe -o casi no existe- cuando se usan materiales que plasman una sola variedad. Esa es con seguridad la mayor diferencia respecto a la enseñanza con manual extranjero y en la que se usa material propio o chileno. Ya mencionamos que precisamente Andión advertía lo mismo sobre el contraste que se da siempre en relación a la variedad peninsular frente a otras y que es habitual en los manuales. (2003, p. 113)

Otro resultado no menos importante que nos deja esta investigación y que surge a raíz de las entrevistas es la influencia que tiene el examen del DELE en la variedad que va enseñarse en el aula. No olvidemos que una de las razones para incluir la conjugación *vosotros* en el manual chileno *Punto C/ELE* es precisamente la de familiarizar a los alumnos que quieren presentarse a este examen. Todas las profesoras se ven en cierta manera “obligadas” a hacer una labor de investigación cuando tocan aspectos como modismos, expresiones idiomáticas o léxico de la variedad peninsular, que aparecen tanto en los exámenes de muestra como en los manuales con los que se ven -también en cierta manera- “forzadas” a trabajar para preparar a sus alumnos.

Se pone de manifiesto que los docentes que suelen usar un manual extranjero se acostumbran y se acomodan a las diferencias que surgen dándoles cabida en el aula. Sin embargo, las docentes que usan material propio o manual chileno, también sienten cercana y familiar la variedad peninsular, a la que asocian con los manuales (véase Anexos, entrevista 2, G 20G). En cierta manera, la variedad que tradicionalmente se ha usado en la enseñanza de ELE sigue teniendo mucha influencia, aun usándose materiales propios de la variedad chilena. Esto se refleja también desde el punto de vista contrario, donde hay una tendencia en evitar en la medida de lo posible la variedad peninsular, como es el caso de MC, pero no de otras variedades de Hispanoamérica. Es decir, encontramos aquí tres situaciones diferentes: una en la que la variedad peninsular se incluye de manera normal en el contexto de enseñanza -aprendizaje, otra en la que no se incluye pero no se evita y otra en la que trata de evitarse o al menos restarle protagonismo. V destaca en una ocasión que conoce a profesores que hacen esto último (véase Anexos, entrevista 1, V 41), o por ejemplo G, que dice que en su universidad hay una inclinación por no enseñar la variedad española (véase Anexos, entrevista 2, G 13). Podemos llegar a deducir que estos docentes

procurarán no usar manuales extranjeros en sus clases o al menos evitarán parte de sus contenidos si no está en su mano el elegir usarlos. Las razones, como ya hemos visto, van desde la simple preferencia por dar más protagonismo a su variedad, por motivos de utilidad para los estudiantes y por la inseguridad que les crea enseñar aspectos de una variedad que no es la propia. Ningún estudio de los que hemos consultado muestra qué hacen los profesores ante esta situación. Hemos observado en el estudio que hace en México De la Torre (2003, p. 683) que al igual que aquí hay una preferencia por usar materiales propios y son una minoría los profesores que usan manuales extranjeros. Sin embargo, al tratarse de un cuestionario, no se menciona en ese estudio si se incluyen en el aula otras variedades y en el caso de que así sea cómo lo hacen. En el trabajo de Acuña (1998), sin embargo, se observa esa tendencia de evitar a toda costa la variedad ajena que viene introducida por los manuales extranjeros u otros materiales de estudio, tal y como hacen muchos docentes chilenos. Sus razones: evitar los estereotipos.

Hemos visto cómo las docentes entrevistadas se inclinan por hacer sus propios materiales o manuales. Esto, en general, exige tiempo y dedicación personal, porque en pocas ocasiones cuentan con financiación o apoyo humano por parte de las escuelas o instituciones. Como mucho, se reducen el número de horas de docencia para realizar este arduo trabajo. Además es un material poco atractivo que no está exento de carencias, por ejemplo, los materiales de MC no cuentan con textos en formato de audio. Los del manual que crearon G y M se realizaron de forma rudimentaria, con tecnología a nivel usuario, utilizaron imágenes sin derechos de autor (con lo que la variedad de las mismas es muy limitada) o fotografías hechas por ellos mismos o amigos.

No sólo la influencia del manual se traduce en la enseñanza. También en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos se puede ver afectado. La docente de la entrevista número 1 ha observado cómo la variedad de los manuales puede influir mucho en las producciones de algunos estudiantes, de modo que hablen de manera diferente al contexto donde viven e incluso con respecto al discurso del profesor. Esto penalizará siempre más a los estudiantes que interactúan menos fuera del aula y apenas a aquellos que tienen más facilidad para adaptarse al nuevo contexto donde viven, ya sea por proximidad cultural, por razones de estilo de vida o incluso por su cultura de aprendizaje.

6.2. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Es el momento de hacer una serie de reflexiones a la luz de los datos obtenidos. Antes de comenzar esta investigación existían unas creencias previas producto de la experiencia personal, que nos hacían prever que el uso de manuales extranjeros en el contexto chileno derivaría en ocasiones en una especie de problemática en el aula con la que resultaría difícil lidiar. La lectura de otras investigaciones sobre manuales y la inclusión en ellos de las variedades de Hispanoamérica no nos daba un augurio muy esperanzador. Aquellas pocas investigaciones que encontramos que hacían una referencia más explícita al objeto de este estudio nos hablaban de los manuales y materiales editados de ELE como lejanos, difíciles de manejar en el aula y con contenidos de las variedades americanas muy estereotipados. Es el caso de Acuña et al. o De la Torre en su estudio sobre México. Hemos observado que

si bien esta problemática existe, las docentes que hemos entrevistado muestran una gran capacidad de adaptación a esta escasez de materiales, bien usando manuales propios o adaptando los que existen al contexto chileno.

Nos atrevemos a lanzar desde aquí una serie de recomendaciones basadas en los resultados que hemos obtenido. Sería pues conveniente que el profesorado y alumnado de ELE en Chile pudiera contar con manuales que estuvieran editados en el país, que ofrecieran rasgos culturales propios, aspectos concretos de la variedad sobre todo referidos al léxico, los modismos y las expresiones idiomáticas. Es necesaria una inversión suficiente que los haga atractivos, con recursos de audio de calidad, explotaciones didácticas alternativas, etc. Y sobre todo, al alcance de la mano de los usuarios. Mientras, existe un sólo manual chileno, de momento del nivel B1, que puede ser la semilla de cambio de esta situación donde se da una carencia.

No queremos decir con esto que los manuales sean absolutamente necesarios. Como dice Richards (2001) estos son un recurso más de los que puede servirse el profesor para crear clases eficaces (p. 6), además de facilitar enormemente su tarea. Según este autor, gran parte de la enseñanza de idiomas que tiene lugar hoy en día no sería posible sin los manuales que encontramos en el mercado. (p. 1)

Por último, queremos reforzar la idea de que faltan estudios y trabajos de investigación sobre esta problemática que no sólo afecta a Chile sino a otros países de Hispanoamérica. El docente que trabaja en este lado del mundo y el estudiante que quiere aprender español en Hispanoamérica se encuentran con una carencia de material de estudio importante. Hay muchas investigaciones sobre lo poco representadas que están las variedades del español de América en los manuales o materiales de estudio editados y dan recomendaciones para enseñarlas en contextos donde la lengua o lenguas oficiales no son el español o en España mismo. Se olvidan sin embargo de qué pasa en todo un continente que habla español y que recibe cada vez más personas interesadas en aprender esta lengua en sus escuelas e instituciones de lenguas extranjeras.

6.3. CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación hemos estudiado los puntos de vista que nos han ofrecido tres informantes relevantes sobre el uso de manuales en el contexto chileno. Con los datos obtenidos de las entrevistas personales tenemos una visión personal de lo que supone trabajar con manuales extranjeros en el aula. Sin embargo, con el objetivo de continuar con esta investigación, una vez detectado el problema y obtenido una riqueza importante de matices en las entrevistas, sería pertinente realizar cuestionarios para llegar al máximo número de docentes, de modo que sigamos obteniendo más información sobre esta problemática. Como bien señala Dörnyei (2007), una de las debilidades de la investigación cualitativa es que el tamaño de las muestras con las que se trabaja, es pequeño, y por tanto se corre el riesgo de quedarse en una visión demasiado personal que no sea extrapolable a otros casos. (p. 41) El hecho de complementar esta investigación desde un paradigma

cuantitativo nos aportaría una idea más generalizada del uso o no uso de manuales extranjeros en Chile.

Otra posible continuación sería contar con la experiencia de los alumnos y conocer sus experiencias como discentes en un entorno donde se habla una variedad que no es la que reflejan los manuales y materiales disponibles en el mercado. Para ello podría partirse de la misma manera que en esta investigación, a través de entrevistas personales, y más adelante elaborar cuestionarios al respecto para abarcar el mayor número de participantes posible.

Del mismo modo, para profundizar más en el tema, sería de gran valor, además de los datos aportados por los profesores y alumnos, tener la posibilidad de llevar a cabo una observación de clases para comprobar la realidad del quehacer diario con lo expresado tanto en las entrevistas como en los cuestionarios.

7. CONCLUSIÓN

Con esta investigación hemos resuelto los objetivos que nos propusimos inicialmente. Hemos conocido, tal y cómo nos planteábamos con el objetivo general, cuáles son las dificultades que suponen trabajar con manuales de ELE extranjeros. Existen problemas que afectan tanto al docente como al discente, y que pasan desde influenciar las producciones que realizan los alumnos hasta abocar a los docentes a hacer una labor de investigación de una variedad que no es la suya.

Entre los objetivos más específicos y que se generan a partir del objetivo general anteriormente expuesto, hemos conocido qué tipo de manuales utilizan las docentes y cuál es su procedencia. De la entrevista hemos averiguado que no siempre los usan como manuales de clase, sino que a veces les sirven de fuente de inspiración.

Entre las estrategias que tienen lugar en el aula vemos que una fundamental pasa por crear sus propios materiales y manuales. Algunos docentes no utilizan manuales en sus clases. En los que los usan hay una clara influencia en la manera de enseñar y la variedad presentada en los manuales se enseña en paralelo con la chilena, algo que no ocurriría, por ejemplo, en el caso de un profesor español que imparte clases en España. Si no se trabaja con manual hay menos influencia de variedades distintas de la chilena, pero siempre surgen en clase o bien porque las traen los alumnos que ya conocen otras variedades o por los exámenes oficiales de español lengua extranjera, que muestran mayoritariamente aspectos del español peninsular. Así que de algún modo u otro las variedades de fuera interfieren en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Los docentes tienen que adaptarse e investigar para darles cabida en el aula.

Entre los métodos alternativos que utilizan, en general, hay una preferencia por elaborar sus propios manuales de clase. El caso más interesante es el de un grupo de profesores de ELE de una universidad que han decidido ponerse manos a la obra y crear el primer manual editado en Chile para Chile, en un intento por cubrir las carencias que encuentran los profesionales de ELE en este país, que no olvidemos, es uno de los más estables

económicamente y seguros de toda Latinoamérica, por lo que recibe cada vez más personas que quieren aprender español. Este manual, por el momento, sólo cubre un nivel, pero el propósito está en abarcar todos los niveles del MCER.

8. BIBLIOGRAFÍA

Acuña, L., Menogotto, A. & Fernández, C., 1998: "El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales", *ASELE*, IX: 143-150.

Aleza, M. & Enguita, J.M., 2010: *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València.

Andión, M.A., 2013: "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y practicas docentes", *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 46 (82): 155-189.

Andión, M.A., 2008: "Modelo, estándar y norma... conceptos imprescindibles en el español L2/LE", *Revista española de lingüística aplicada*, 21: 9-26.

Andión, M.A., 2003: "El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones", en *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto Morales*. Madrid: Editorial Arco Libros, pp. 105-125.

Andión, M.A., 1996: "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: propuesta de estudio", en *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Librería Nogal, pp. 1383-1396.

Arenas, M. (2011) *Comienzan las clases de español para extranjeros en la UC*. (Septiembre 17, 2017, de PUC. Recuperado de: <http://www.uc.cl/es/la-universidad/noticias/2289-comienzan-las-clases-de-espanol-para-extranjeros-en-la-uc>

Ayala, T., 2011: "Ambrosio Rabanales y el español de Chile: una aproximación a los conceptos de norma y de chilenismo", en *Boletín de Filología*, XLVI, 1: 199-218.

Beaven, T. & Garrido, C., 2000: "El español, el mío, el de aquel... ¿Cuál para nuestros estudiantes?", *ASELE*, XI: 181-190.

Blanco, C., 2000: "El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE", *ASELE*, XI: 209-216.

Caro, M. (en prensa). *Pensamiento subyacente y enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema de enseñanza reglada de Gabón*. Tesis doctoral dirigida por Miquel Llobera. Universitat de Barcelona.

Cohen L., Manion L. & Morrison, K., 2003: *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.

De la Torre, M., 2003: *Las modalidades diatópicas en los manuales de español como lengua extranjera*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

De la torre, M., 2003 "La enseñanza de ELE desde otra perspectiva: México", en *Las modalidades diatópicas en los manuales de español para extranjeros*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, pp. 676-689.

Dörnyei, Z., 2007: *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Flórez, O., 2000: "¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano?", *ASELE*, XI, 2000: 311-316.

García, E., 2009-2010: *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Madrid: UNED.

Grande, FJ, 2000: "La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?", *ASELE*, XI: 393-402.

Liceras, J., Carballo, A. & Droegue, S., 1994-1995: "El tema de las variedades de español en los programas de español como lengua extranjera", en *Revista de Filología Románica*, Nº 11-12: 291-308.

Moreno F. & Otero J., 2008: *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.

Rabanales, A., 2000: "El español de Chile: presente y futuro", en *Onomázein* 5, pp. 135-141.

Richards, J. C., 2001: *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rosado, E., 2016: "La adquisición de segundas lenguas como disciplina de investigación. Introducción", en *Adquisición de segundas lenguas*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 1-10.

Villagrán, S., (enero 16, 2017): *FAHU desarrolla iniciativa para enseñar español a inmigrantes de Haití*. Septiembre 18, 2017, de Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de:

<http://www.usach.cl/news/fahu-desarrolla-iniciativa-para-enseñar-español-inmigrantes-haiti>

Zenklessen, C., 2008: *El español como LE en el Chile de hoy: la necesidad de asociación.*

Septiembre 17, 2017, de Cyber Humanitatis. Recuperado de:

http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21723%2526SID%253D738,00.html

ANEXO

TRANSCRIPCIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE *PUNTO C/ELE*

CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

((palabra))	sonidos en la sala, como risas, murmullos, etc. y contextualización en general de lo que ocurría en la sala
versales	palabras que no se comprenden bien en el audio
uso de mayúsculas	énfasis en las palabras
..., palabra	palabras cortadas
...palabra	sonidos alargados
uso de cursiva	para títulos de capítulos o libros, palabras extranjeras o indicar pausas o cambios de contenido
“ ”	para referirse al estilo directo, palabras en boca de otras personas

Ya que se va a realizar un análisis de contenido y para facilitar la comprensión de la presentación, se han eliminado titubeos, pausas largas, palabras entrecortadas, etc. que impiden una comprensión lineal de la transcripción. Se puede acceder al archivo de audio para comprobar la veracidad de la transcripción.

Los nombres de los ponentes y autores del manual, en orden de participación, son Gloria Toledo, Francisco Quilodrán, Constanza Sarralde y Marcia Sierra. Las intervenciones del público durante la ronda de preguntas aparecen representadas con la letra P y el número según el orden en que intervinieron.

TRANSCRIPCIÓN DEL AUDIO

Gloria Toledo (GT)

Primero, ¿*punto c*/que les trae... cuando les decimos punto c ele-? ((alguien de la sala contesta))

Público

Las páginas web de Chile.

GT

Las páginas web de Chile, bien. Ahora este PUNTO C/ELE, español como lengua extranjera. Y queríamos que el nombre reflejara el primer manual que está hecho en este país ¿Qué significa esto? Que el manual responde a una necesidad, porque si bien hay mucho material de ELE que no es fácil conseguir en librerías acá. Normalmente uno encarga por Amazon o Book Depository porque si no es de esa forma, la verdad, es que es difícil de encontrar. Ese material que se puede encargar es español o norteamericano, la mayor parte de las veces. Ahora, es muy buen material: enseña muy bien la gramática, está muy bien programado, es muy atractivo... PERO nos enseña un punto de vista cultural que no corresponde a nuestra realidad, ¿ya? Y eso a veces se refleja no sólo en el léxico sino que también en la gramática. Y nosotros, siempre teníamos que adaptar ese material, o hacer nuestro propio material -que está muy bien- pero queríamos contar con un libro, bonito, con imágenes... y de ahí viene, entonces, *Punto C/ELE*, ¿ya? Y aquí tienen, entonces, esta misión de cumplir esa necesidad que había.

Ahora, ¿qué pasa? Estos textos de España o especialmente los que están hechos en Estados Unidos tienen alguna que otra referencia a Chile, o a Latinoamérica, pero generalmente muy estereotipada. Pocas referencias y estereotipadas. Y la idea es romper estereotipos, especialmente si estamos enseñando en un ambiente de inmersión, si es que nosotros, como profesores de ELE, vamos a hacer clases aquí en Chile.

Bien, ¿a quién está dirigido el manual, este manual? Que es el primero de una serie, esperamos hacer los seis niveles que propone el PCIC. Dirigimos esto al estudiante B1. Y ustedes pueden pensar: ¿y por qué no

empezaron por el A1 o porque no empezar por el principio? ¿ya? Pero en este país, ustedes saben que hay 15 regiones y no tienen un orden, las líneas del metro... no está la línea... ((se dirige a sus compañeros)) - ¿cuál es la línea que no existe?- ((murmullo)) la tres, pero hay uno, dos y hay cuatro ((risas)) Así que es una característica cultural también. ((risas)) Pero fuera de eso, la mayor parte de nuestros alumnos son de nivel intermedio entonces responde más que nada a esa necesidad. En la Universidad Católica, el alumno que..., el alumno de CONVENIO, porque hay dos tipos de cursos: cursos individuales, como el de la profesora Mónica, y cursos de convenio donde hay estudiantes y ellos tienen que venir con cuatro semestres de español en el cuerpo. Ellos parten de un nivel B1.

Ahora, ¿Cómo es, de acuerdo al PCIC, que a su vez está basado en el MCER, ¿cómo es el nivel B1, intermedio? Esta persona, que alcanza un nivel B1, o porque el manual está pensado para alcanzar el nivel B1, es decir, alguien que pasó, que completó el A2, va a ser el que va a usar este manual. Lo digo porque soy testigo de gente que se confunde y piensa que el estudiante ya tiene que tener estas características y estas son las características que se van a lograr con el manual, o que debiéramos lograr. ((lee)) El alumno del nivel B1 es capaz de comprender los puntos principales de los textos claros en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sean situaciones de trabajo, estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares en los que tiene un interés personal, y puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes, ¿ya? Es el inicio del usuario independiente. Cuando ya empieza a ser un poquito más..., no fluido, pero más independiente del objeto, o de la lengua materna. Bueno, para esa persona está dirigido este manual.

Ahora, ¿qué es un manual de lengua extranjera? Es un conjunto de unidades didácticas. ¿Y qué es una unidad didáctica? Una unidad didáctica es una unidad, valga la redundancia, que tiene distintos tipos de materiales. Tiene material de presentación, que es el *input* o la muestra de lengua que vamos a entregar, tiene material de conceptualización, que es la enseñanza propiamente tal, normalmente de la gramática, pero puede ser del léxico o incluso de temas culturales, si queremos tratar eso. Tiene material para la ejercitación formal, que es ejercitación más controlada. Y, tiene material de actividades comunicativas. ¿Qué es el material de presentación que puse aquí un ejemplo del libro? ((se refiere a la diapositiva en el proyector)). El material de presentación como dije es el input, es la muestra de lengua que vamos a presentar. ¿Qué características debe tener? Debe ser motivador, no tiene que ser un texto larguísimo porque si no ya desmotiva. No tiene que ser un tema, qué se yo, que no domine la mayor parte de los estudiantes, o que probablemente no domina la mayor parte de los estudiantes, tiene que ser un tema general. Tiene que ser evidentemente adecuado al nivel de lengua, siempre... Ahora, cuando digo adecuado al nivel de lengua no significa que, si algún alumno de un determinado nivel no maneja el subjuntivo, que le quitemos TODO el subjuntivo o le quitemos TODAS las formas difíciles. Podemos simplificar el texto, no se trata tampoco de evitar que vea cualquier forma que todavía no le hemos enseñado. Tiene que haber cierto nivel de complejidad. Y la idea es que este material sea un apronte para la conceptualización. Es decir, ACÁ va a estar de forma motivadora algo que nosotros después vamos a conceptualizar gramaticalmente o léxicamente.

((se refiere a la diapositiva en el proyector)) El texto que hay acá fue un aporte de unos amigos, Julián Céspedes se llama él, y tenía un diario que él mismo hacía en Melipilla. Entonces uno de los reportajes de él, era *E/breakdance en Melipilla, la alegría de la libertad*. Y es un reportaje muy bonito sobre jóvenes que hacían breakdance o jazz, y lo incluimos en el manual. Evidentemente con tareas de prelectura y poslectura porque la idea es explotar todo el material que nosotros ponemos. El material de conceptualización que corresponde a la enseñanza tiene que ser acotado -no vamos a poner unas tremendas explicaciones porque para eso mejor usamos la gramática, cualquier gramática- Tiene que ser pertinente, es decir, tiene que estar ubicado donde nosotros pensamos que es el momento en que el estudiante tiene que revisar el tema específico, contextualizado y con ejemplos. Contextualizado es que vamos..., nosotros dijimos vamos a enseñar *vosotros* ¿ya? Pero pongamos que *vosotros*, el contexto en que se usa, es en España, no acá, ¿bien? Contextualicemos los usos, presentemos la gramática como usos lingüísticos y demos ejemplos para que se pueda entender mejor. El material de ejercitación formal, tenemos que pensar cuál es el caudal de ejercitación formal, que es ejercitación más controlada, qué caudal le vamos a... a administrar a nuestros estudiantes. Pensamos que a veces más vale que eso sobre a que falte, pero... Y también hay quiénes dirán que si nuestro enfoque es

comunicativo no vamos a insistir tanto en la ejercitación. Sin embargo los alumnos... Y nosotros también, porque también somos alumnos, necesitamos ejercitación, nos da cierta seguridad, nos da algún control. Por lo tanto es pertinente, un caudal... determinado. Tiene que ser motivador o lo más motivador posible. Y tiene que ir de mayor a menor control. Ahí ((señala la diapositiva en el proyecto)), yo creo que no lo ven bien, pero eso que tiene unas caritas de ángel y una carita de diablo, es un juego de escrúpulos. Para usar las formas con... con condicional. Entonces es una ejercitación que es bastante controlada, no tan controlada, pero es bastante controlada, y propone un juego para motivar a los estudiantes.

Finalmente, vamos a pasar a las tareas..., a las actividades significativas, que se denominan significativas porque promueven la comunicación. Promueven una actividad que nosotros realmente tenemos la posibilidad de hacer fuera de la sala de clases. En el caso de nuestro manual, las actividades mas libres, tienen que ver con que al final de cada unidad planteamos una parte de un proyecto. Todo el manual, plantea un proyecto final que es la creación de una revista. Pero cada unidad va..., propone la creación de un texto que va a formar parte de esa revista. Lo que -después lo van a decir mis compañeros- favorece la evaluación para el profesor, una evaluación de carácter formativo.
((murmullos entre los ponentes)) Bien, les dejó... paso a Francisco.

Francisco Quilodrán (FQ)

Bueno, yo voy a presentar cuatro características que tiene este manual. La primera, como decía Gloria, es, son estas actividades motivadoras. Hay dos actividades motivadoras en este manual. La primera es el uso de los textos. Los textos que utilizamos en el manual son textos reales, con pequeñas adaptaciones. En general esta adaptación es de extensión, acortamos las extensiones de los textos PERO mantenemos el texto real. Estos textos son interesantes para el público en general. Son temas de Chile o con enfoque en Latinoamérica y, a ver, nosotros por ejemplo no trabajamos..., no tenemos como páginas donde hablemos de los chilenismos, pero sí los textos, al ser reales, mantienen esos chilenismos. O sea, nosotros no hacemos ningún cambio, ninguna adaptación. Entonces eso encontramos como significativo dentro del manual utilizar el mismo texto con el chilenismo que se utiliza generalmente. Y la otra actividad motivadora son... bueno, en los pies de página del manual, aparecen expresiones idiomáticas. La idea de estas expresiones idiomáticas es mostrar..., claro, estas EXPRESIONES QUE ESTÁN ACÁ son de Chile. Y se le deja la libertad al profesor, que él decida como administrar este..., estas expresiones. Él decide que hacer en la clase. La idea, claro, es que el estudiante pueda interactuar con los otros chilenos al preguntarle a los chilenos qué significa esta palabra, pero claro, el estudiante y el profesor, o sea, el profesor tiene la autonomía de decidir cómo lo va a ejercitar.

La siguiente..., bueno, la siguiente habla de las habilidades que trabajamos en el manual. Bueno, cada habilidad está definida por un ícono.

Primero sobre las actividades orales del manual. Dependen, obviamente del profesor, el profesor va a decidir cómo administrarlas porque sabemos que cada clase de español va a ser diferente. Ninguna clase es igual, *pueden* haber clases individuales o grupales, entonces dependiendo del profesor, él decide cómo administrar estas actividades orales por lo mismo no cargamos el manual con instrucciones para el..., para el profesor.

Sobre las actividades de comprensión de lectura, como les comentaba, los textos son reales, hay pocas adaptaciones, más que nada en extensión.

Sobre la habilidad de audio lo va a com..., lo va a hablar mi compañera Marcia.

Y sobre la escritura, la habilidad de escritura, como decía Gloria, claro, conceptualizamos la gramática, presentamos algunos ejemplos y la idea es ir de los más controlado, los ejercicios más controlados a los menos controlados Y el ejemplo del ejercicio menos controlado es el proyecto final, el proyecto final de cada unidad. Como mencionó Gloria, el proyect-, como saben el manual, el producto final que se va a obtener, si uno realiza todas las actividades finales de cada unidad es una revista. Esto nació de una idea, de la idea de un trabajo basado por competencias, de aprender haciendo. Los tipos de textos que presenta el manual son entrevistas, textos publicitarios, crónicas, reportajes, columnas de opinión, etc. y se puede utilizar con una estructura de portafolio. El estudiante puede ir realizando estos mini proyectos, de cada unidad, y esto va a contribuir a la evaluación formativa porque el profesor va a ir revisando cada uno de estos mini proyectos y le

va a dar, le va a dar la retroalimentación, que es clave en este proceso. Para, finalmente, claro, crear un producto que va a ser la revista. Consideramos que esta es una tarea de alto nivel cognitivo, porque, bueno, como dice la taxonomía de Bloom, la aplicación de lo estudiado, que en este caso es la creación de algo, es el peldaño más alto en el nivel cognitivo. Entonces, es por eso, consideramos que el crear la revista es un buen producto para el estudiante. Además, claro, él se va a sentir con: “ah, hice algo”, o sea no es sólo la clase y escribir en un cuaderno. “Tengo esto producto y yo lo hice”.

Y finalmente, la autoevaluación. Cada dos unidades en el manual tenemos un apartado que es de autoevaluación, que..., a ver esta estrategia lo que busca es crear en el estudiante su responsabilidad y poder ser autocrítico, viendo, cada dos unidades, si voy o no voy aprendiendo. La ventaja es que el alumno puede conocer y tomar conciencia de cuál es su progreso. Como sabemos en las clases de idiomas, cada alumno es diferente, cada alumno va a tener progresos diferentes. Entonces consideramos que es súper importante después de estas dos unidades, que el estudiante pueda ver realmente cuál es su progreso, y también sirve para el docente porque el docente también puede medir el nivel del estudiante. A la vez de poder el mismo estudiante de ver su progreso, es una actividad también motivadora que le refuerza a él, el “ah, ya, voy aprendiendo” o, por otro lado, si no, no resulta bien “tengo que mejorar este aspecto o este otro”.

Constanza Sarralde (CS)

Hola, mi nombre es Constanza, Constanza Sarralde y voy a hablar de unas poquitas cosas que habló Gloria. Por ejemplo, hablamos de la contextualización. Se presenta siempre como cuadros y tiene un título que presenta el tema que se va a tratar dentro del cuadro, que como dijo Gloria tuvimos, estuvimos discutiendo sobre si poníamos el vosotros o no, porque como no se usa en Chile, etc. Pero al final, el principal examen de suficiencia de español es el DELE. Y en el DELE está el *vosotros*. Entonces, hay que enseñárselo a los estudiantes porque si usan nuestro manual y quieren dar el examen, necesitan conocer la forma del *vosotros* AUNQUE dentro de la ejercitación no está presente. ((murmullos con otra compañera)).

Además de los cuadros de contextualización, tenemos los “Toma en cuenta”, que aparecen varias veces a lo largo del libro. Los “Toma en cuenta” son mini cuadros que entregan estrategias de aprendizaje, por ejemplo, en el primer mini cuadro ((se refiere a la diapositiva en el proyector)) no sé si se ve bien, pero presenta la idea de cómo trabajar el léxico más fácilmente: haciendo familias, por ejemplo, de palabras. Y otros “Toma en cuenta” presentan información cultural y otros temas gramaticales que escapan un poco del sistema verbal. Como por ejemplo el uso de la palabra “ya”.

Las imágenes fue un tema no menor cuando comenzamos a hacer el manual, porque la editorial dijo “tienen que ser libres de derechos de autor”, si no, nos van a demandar. Y ahí empezamos, de dónde sacamos las imágenes, y encontramos varias páginas en Internet que nos ofrecían imágenes libres. Pero son como súper clásicas: el gato, el paraguas, ((se refiere a la diapositiva en el proyector)) las que están ahí. Pero para las imágenes de Chile se complicaba la cosa, y ahí, bueno, gracias a dios tenemos amigos ((risas)), tenemos el celular con el que podemos sacar fotos. Entonces las de la portada, muchas de ellas, fueron una donación de de Isi, Bravo, otra profesora. Y la foto que está ahí también, por ejemplo, es una foto mía. Y así otros amigos, vimos su Facebook: “Ay préstanos la foto, por favor, que nos sirve”, etc. Así fue principalmente.

Sobre la ejercitación que dijimos que iba de más controlado a menos controlado. Y habría que agregar que cuando es más libre también presentamos otros aspectos. Aprovechamos el momento para introducir otras cosas. Entonces, en el segundo ejemplo, aquí ((se refiere a la diapositiva en el proyector)), donde dice “mi libro”, se trata de una presentación de un estudiante sobre un viaje que hizo. Entonces, también da como ayuda de cómo ordenar el discurso, o de cómo pedirle al público que plantee dudas sobre lo que se dijo. Y además es motivadora, porque siempre un viaje que uno hizo es algo motivador de presentar.

GT

Me gustaría agregar a lo que dice Constanza, tanto en el “Toma en cuenta” como por ejemplo en esta actividad de acá, introducimos estrategias, ¿ya?. Hicimos que los..., les dimos estrategias a los estudiantes, tanto para estudiar, como en el caso del léxico, como para también comunicarse. Quisimos tomarlo en cuenta

porque es un área que hay que desarrollar y que se desarrolla poco en los manuales, y que la, la consideramos acá.

Marcia Sierra (MS)

Bien, mi labor en este manual, en esta versión de este manual fue preocuparme de la producción de los audios. Hasta ahora, bueno, nosotros, pioneros en la producción de un manual de español para extranjeros producido en Chile, era un desafío cómo producir unos audios de manera..., con una calidad suficiente, ¿sí? Y que funcionaran para el nivel con el que estábamos trabajando. Así que la primera parte, la creación digamos, los guiones, eso yo no me preocupé nada. Fueron mis compañeros los que me entregaron los guiones ya listos y preparados. Mi parte primero fue hacer quién hace, quién habla. ((Toma aire)) En un principio habíamos pensado hacer todos los audios nosotros pero luego era ((pffff y gesticula)) ((risas)), treinta pistas con las voces de los cuatro..., NO. Así que hicimos un llamamiento a la comunidad de letras, todo el mundo: administrativos, académicos, posgrados... toda la gente. Y tuvimos muy buena acogida y se pusieron a venir y grabar parte de estos diálogos. El proceso después, a continuación, fue una especie de cásting, donde invitamos a todas las personas que se ofrecieron a grabar en nuestra oficina -una pequeña oficina que llamamos la *Pepino Cueva*. La herramienta que utilizamos fue un micrófono USB. Es un micrófono de bastante calidad, pero no es algo... profesional profesional, pero hizo muy bien su trabajo. Y el programa que utilizamos para la edición y postproducción de los audios -es un software de licencia gratuita que se llama Audia CD, y les pedimos a las personas, individualmente, que vinieran a leer su parte. Asignamos, ¿sí?, entre todos decidimos: "ya, esta persona va a leer esto, esto, esto." Y una vez que tuvimos todo el corpus, empezamos a decidir quiénes se quedaban con cada rol.

Después de esto, en la postproducción, simplemente se mezcló ¿sí?, cuando eran diálogos, se mezcló las voces de las personas para crear un diálogo. Y además, teniendo en cuenta el nivel con el que estábamos trabajando, quisimos añadir algunos efectos de sonido. En algunos audios hay algunos ruidos de fondo, para dar una sensación de realidad mayor, ¿sí?, realidad aumentada.

Y, finalmente, después de haber terminado todo este proceso, que fue súper entretenido de trabajar, estaba la pregunta de cómo hacer llegar los audios a el comprador del libro, ¿sí? Clásicamente, los audios se entregan siempre en un CD, a pesar de que nadie usa CD, hoy en día. Incluso los CD que se entregan con los manuales no vienen con pistas de audio normales. Vienen con pistas en MP3, ¿sí? Para poder guardarlas en el ordenador. Entonces decidimos subir los audios a una nube y en las primeras, en la primera página del manual hay un código QR que se puede escanear y da acceso directo a todas las pistas del manual. Muchos pueden decir que tiene como desventaja el que quizás no todo el mundo tiene Internet, que no todo el mundo puede tener un teléfono para escanear un código QR. Pero por esa razón, debajo del código QR está la web, desde donde se puede también acceder a los audios. Que es una..., una dirección súper cortita. No es mil caracteres y, bueno, si uno no tiene Internet en su casa hay miles de lugares, hasta en el metro, con *hotspot* y los puede des..., todos los audios son descargables. Así que necesitamos Internet una vez, guardar los audios y los podemos usar cuando queramos, ¿sí?

Bueno, quería presentaros dos ejemplos del trabajo que hicimos, el primero empieza con una cabecera. Las..., todas las cabeceras del libro están hechas por mí -yo soy M. Sierra ((murmullo de risas))- En la pista 2 quiero ejemplificar primero la cabecera, como introdujimos, el número de pista, la actividad, etc. Y además, un invitado especial, que mi gato quiso participar ((risas)) y se le escucha moviéndose por ahí, alrededor del micrófono ((risas)). Y en segunda instancia, cuando ya se escucha el audio de la actividad, tenemos un audio donde hay efectos de sonido, donde hay ruidos de fondo y además, otro plus es que decidimos utilizar personas de diferentes acentos, ¿sí? Tanto diferentes variantes del español como hablantes de español como segunda lengua. Entonces en el primer..., en la pista 2, tenemos una variante de español de Cataluña, con ruidos de fondo, con mi gato ((risas)), etc. ¿Lo pongo? Adelante.

((pone el audio hasta el minuto 28:11))

((27:11 Marcia dice: "súbelo un poco))

((27:22 Marcia dice: el cascabel es el gato))

¿Sí? Como podéis ver, sí, efectos de sonido, ruido de fondo, tenemos un acento de español de España... Por cierto, antes mis compañeros hablaban de los derechos de autor de las imágenes. Para los efectos de sonido,

no sé porque..., bueno, soy bastante *nerd* con la tecnología y en algún momento de mi vida, hace como diez años atrás, decidí descargar una biblioteca de sonidos de la BBC que puso a disposición del público para su uso totalmente libre. Y son más de..., son más de 1.000 sonidos. Son como..., 60 CD con miles de pistas y desde ahí se sustrajeron todos los efectos especiales. Y bueno, en la pista 3, aquí es una cosa un poco anecdótica. En el libro jugamos un poco con cameos, y una parte, hay una página del libro donde aparecen las fotos de los cuatro. Y hay un diálogo donde se hace referencia a nosotros cuatro, la única que cambia de nombre es Gloria, que la llamamos Goya ((risas)). Y lo gracioso de este audio es que ninguno de nosotros hace nuestra voz. Siempre es otra persona la que hace la voz de nuestro personaje, excepto Francisco, que es irremplazable ((risas)). ¿Sí? Entonces en esta pista 3 vamos a escuchar nuevamente variedad de acentos, además este juego que hicimos como personas entretenidas y graciosas que somos. ((pone el audio hasta el minuto 31:25))

¿Sí? Ahí teníamos a nuestra invitada anterior ((risas)), y bueno, lo único que le pedimos a nuestros voluntarios, es que trataran de hablar con una enunciación cuidada, pero no exagerada, que trataran de actuar de manera natural, aunque cada vez que hacemos este tipo de ejercicios muy muy natural no sale. Pero es..., igual cumple el objetivo para este tipo de trabajo. Y la velocidad, normal. No... no normal español de Chile, pero normal, ¿sí? ((risas)).

Y por último, los compañeros... ((se dirige a uno de sus compañeros)) -espera, nos desconectes el audio-...no tenían pensado agregar una última cosa pero si todavía no estáis convencidos de..., por qué este es un excelente manual, os voy a enseñar un vídeo que produjimos entre todos ((los compañeros dicen ah)) para la presentación del manual. ((se dirige a uno de los compañeros pero no se entiende qué dice, algo relacionado con el vídeo que van a poner)).

Hay un silencio de 24 s

FQ

Bueno, mientras ponemos el vídeo, que ahí lo va a poner Marcia, los invitamos a hacer alguna pregunta sobre la creación del manual o el mismo manual. E:: pueden pedir... por allá.

En el minuto 33:15 se acaba la presentación y empieza la ronda de preguntas

P1

Hola, me llamo Carolina. Hace 20 años enseño español para extranjeros. Viví en Brasil muchos años también, tengo harta experiencia en enseñanza con brasileños. Me parece genial la idea del manual porque uno siempre tuvo que, o por lo menos en mi caso, en la escuela... donde tenemos la escuela, hemos tenido que ir a Brasil a buscar material, entonces... y tenemos nuestros propios manuales pero comparto todas las dificultades que han tenido en hacer el manual, porque nosotros también elaboramos nuestros propios audios. Los felicito, lo supe por una alumna que me trajo el libro. Me pareció muy interesante, de verdad, no he tenido..., por eso vine para conocerlos a ustedes y felicitarlos. Y tengo una pregunta, ¿cuántas horas tienen pensado el manual? ¿Para cuánto...? Porque nosotros, por ejemplo, pensamos en una universidad, el público de ustedes trabajan con 40 personas. Pero nuestra realidad es otra: trabajamos de forma individual, o en mi caso, nosotros trabajamos muy muy reducido, de uno a máximo... a reventar tres/cuatro personas. ¿Cuántas horas tienen la idea?

FQ

Mis colegas te pueden responder porque ya han usado, de hecho, el manual en grupal e individual.

GT

El Instituto Cervantes considera 60 horas para enseñar cada nivel, ¿ya? Pero en mi caso lo estoy usando en un curso de 45 horas. Por lo tanto ahí el profesor, Francisco mencionó, le dejamos bastante libertad al profesor para ver que es lo que va a incluir, que es lo que no va a incluir... por eso no hay instrucciones para él. Y, claro, hay muchas cosas que yo tengo que pasar por alto, porque no tengo las 60 horas en este curso que estoy haciendo ahora. Pero el manual está pensado con distintas actividades, por lo tanto, si uno deja alguna, no es que vaya, no sé, a fracasar el curso o no vaya a resultar la enseñanza.

P1

¿Entonces está pensado para 45 horas alrededor?

GT

Para verlo completo, para enseñar un nivel completo, yo creo que un mínimo de horas podría ser 40, bien mínimo.

CS

Yo lo estoy usando en un curso individual y voy... ((piensa)) en la unidad 4 y llevo... ((piensa)) 35 horas.

P1

Es que depende muy mucho de los alumnos y de los objetivos que se tengan.

CS

Claro, y como es individual el curso podemos expandirnos más sobre un tema que le interese más a esa persona específica, entonces en el fondo...

P1

Muchas gracias

P2

Yo tenía una pregunta, sí, que antes habéis dicho que es el primer manual que se publica aquí en Chile, pero ¿hay otro, no? El de... que se llama *Chile: lengua y cultura*

GT

Yo soy autora también de ese... pero, a ver, *Chile: lengua y cultura* es un texto bastante extraño ((se ríe)), y tiene dos partes: tiene tres unidades didácticas como para un nivel C1, pero son sólo tres unidades didácticas que están centradas en los problemas más importantes para... sí, más importantes para los aprendientes de ELE. Y la segunda parte de ese texto es más bien para los profesores de ELE, para que tengan una idea bien completa de cómo funciona *ser y estar*, los pasados del modo indicativo y la alternancia modal. Entonces es un libro que es de utilidad, pero es más útil para quienes se están preparando para enseñar el español como una lengua extranjera. Pero como para hacer, para formar un nivel C1, la verdad que sólo tiene esas tres unidades. Por lo tanto como manual, este es el primero.

P2.

OK, vale, gracias.

P3

¿Cómo se llama ese?

GT

Chile: lengua y cultura. También es de Ediciones UC.

P4

El manual sí, yo lo había visto ya. Es muy interesante, los felicito, es muy bonito. ¿Pero cómo hace uno? Porque está como orientado un poco, se me ocurre, no lo he visto demasiado a fondo, pero a jóvenes, como a un grupo... ¿Qué pasa por ejemplo si yo estoy haciendo clase a un CEO de una empresa minera? O sea, no lo puedo poner a hacer un diario porque me va a decir "estás loca, no tengo tiempo" ((risas)), o sea, o... a alumnos que por ejemplo no tienen relación mucho con otras personas como pueden ser los estudiantes aquí en la Católica que se juntan con otros chicos, que conversan, sino que es gente que a veces no tiene ningún contacto con gente, que no hablan español con otra gente. Entonces es difícil aplicarlo para que ellos vayan

a hacer una entrevista, que vayan a hacerlo... qué complicado veo yo hacer como un manual que sirva como para distintos tipos de alumnos, ¿no? Puede ser tan diferente.

CS

La estudiante que yo tengo, que dije que le estoy haciendo clases individuales, ¿sí?

P4

Por eso me interesó

CS

Es una esposa...

P4

Eso es lo que hago yo...

CS

...que vino... yo le hago clases en su casa. Esposa de una persona que trabaja en Chile y que es extranjero. Y de hecho el único contacto que ella tiene con personas que hablan español en Chile son su nana, y los..., yo, claro. Y los apoderados... el *Whatsapp* de los apoderados. Y ha resultado bien. Ha resultado bien porque hay temas que los tomamos desde otro punto de vista...

((la persona del público dice algo pero no se entiende))

... porque el manual es muy libre en ese sentido. Entonces por ejemplo las tareas finales no hacemos ninguna, porque me dice que no tiene tiempo, y que sé yo. Pero yo siempre le insisto: "Inténtalo, tal vez puedes, ¿cómo lo harías?" O lo hacemos como de forma más... oral que... concreta, en ese sentido.

GT

Claro, si uno piensa en un manual... a ver, hay que quitarse un poco la idea de un manual como un método, ¿ya?. El manual no..., o sea, no es un método de español, no es un curso con todos los puntos y comas. Es material puesto a disposición con distintas actividades, como decíamos, para que el profesor pueda administrarlas de la mejor forma, adecuándose al contexto. Después yo voy a hablar un poco de esto del contexto y del currículum flexible, porque cada curso y cada estudiante es diferente. Respecto a los proyectos, claro, luego le hice clases a un diplomático y no..., era una sola persona. No tenía mucho tiempo, se estaba instalando en Chile. Sin embargo, uno puede dejar la tarea, con cierta flexibilidad, de que entreviste a la gente y ojalá hablen con alguien más que el profesor. Que tengan más input en ELE. Y ahí uno tiene que asumir ese desafío y hacérselo asumir también a los aprendientes, de que expandan el uso del español como lengua extranjera, y es bueno que lo haga uno, porque a veces se juntan entre los que hablan inglés y de ahí no salen. Y no es la idea. Y cosas muy simples, como desde establecer un poco de contacto con la persona que me va a servir en el restaurant, hasta comprar algo específico, a que... hay que dar esas tareas.

P4

No, claro, si lo que resulta curioso porque por primera vez tenemos un manual de Chile, chileno, ¿no?. Yo todo mi material, yo no uso ningún manual. Entonces no estoy acostumbrada a usar un manual ((se ríe)), sino que yo tengo diferentes, lo que seguramente hacemos todos. Entonces es muy interesante esta experiencia de tener un manual finalmente para poder..., pero claro, también al final uno tiene que...

GT

Sí, si nosotros estamos en lo mismo que tú porque siempre trabajábamos con material así suelto...

P4

Claro, claro, traduciendo los manuales de otros países...

((se intercalan los diálogos y no se entiende más))

CS

Y el audio, el audio también ayuda mucho a que tengan otro nivel, de otras cosas...

FQ

Sólo agregar que por ejemplo a mí me toca hacer la asignatura de español en los negocios, con estudiantes, por ejemplo, con estudiantes de banco... y que son individuales, entonces son de bancos, de navieras, abogados, diplomáticos, etc. Entonces claro, hacerle a ellos, pedirles que hagan una revista... no, no lo van a ver, pero claro, en ese caso yo podría adaptarlo y tendría que decirles: "mira, vamos a hacer una reunión de negocios, y entonces tú tienes que pensar el problema, comentar por qué vas a invertir en Chile, por ejemplo". Entonces claro, la que es, no sé, de argumentación, "a ver, crea un texto de argumentación para tu idea de invertir acá o la opinión de por qué invertir acá y no acá" Entonces ahí vas a poder adaptarlo en relación al estudiante.

P4

Ya, gracias

P5

Yo tengo una pregunta... más bien curiosidad porque ustedes planteaban que el manual está hecho para estudiantes que ya tienen consolidado un nivel A2, ¿no es cierto? Para entonces adquirir el B1. Los audios, la mayoría son chilenos, ¿cierto? La enunciación, ¿cómo controlan eso? Por ejemplo, la aspiración de la -s final, ¿hay un control sobre eso o tratan también de que progresivamente el estudiante vaya acostumbrándose al acento chileno? Porque es un desafío también.

MS

Mira, los audios como comentaba están producidos con una enunciación... se les pidió a todos que tuvieran una enunciación cuidada. Y aunque no lo pidas, el hecho de ponerte también ante un micrófono automáticamente hace que... cambies de registro. Pero para acostumbrarse... estamos pensando en un nivel B1, entonces todavía no los enfrentas a audios, por ejemplo, de..., sacados, audios reales sacados de un programa radial o de la televisión. Son audios más informales. Pero sí por ejemplo podríamos pensar en audios reales sacados de un noticiero donde también la producción es más cuidada. Entonces, en este nivel, todavía se trabaja con una enunciación que está pensada... ok, es español de Chile pero se escuchan y hay... por eso decía, la velocidad es una velocidad normal pero no velocidad español de Chile que se escucha en el metro. Y eso se expone el alumno, ¿sí?, eso también es tarea del profesor. Los audios están para trabajar con las actividades del manual, pero si uno quiere ampliarse, quiere contrastar y acostumbrar al alumno, por ejemplo, proponía la profesora Mónica, los puedes lanzar de lleno a escuchar un programa radial todos los días y en algún momento su cerebro va a hacer *click*.

GT

Yo tengo la teoría de que son dos semanas, lo que antes te parecía "rrrrrrr", cualquier cosa, en dos semanas como que ya empiezas a entender un poco más..., al menos es más familiar...

P5

Entra luz, en algún momento.

GT

Sí

P6

Bueno, me uno a la felicitación, primero porque son los primeros en hacer esto lo cual es..., bueno, es increíble. Y un trabajo muy difícil, todos los que han trabajado alguna vez en elaborar una unidad didáctica, en lo difícil que es una unidad didáctica, así que hacer un libro y producirlo es cierto. Así que enhorabuena por este trabajo. Y yo sé que no se puede presentar todo en este debatito pero tengo una pregunta, me gustaría saber cómo se trata el tema de la cultura, porque como es un libro hecho en Chile, ¿verdad? Y querían hacerlo en Chile porque no hay, porque hay que representar un Chile diferente al que seguramente alguna vez han visto en algunos otros libros o al que pueden contar otros. Entonces no sé si podrían hablar un poco de esto que no han podido presentar antes.

CS

A ver, ¿qué se me ocurre exactamente en este momento? Sí, además de... por ejemplo, *abrir* una página ((se refiere al manual que tiene en las manos)), y en la parte de abajo dice, en la frase de abajo dice: ¿Qué significa ser *pelao* o ser *guatón*? Ahí ya se están presentando chilenismos. O... ¿qué significa pelar el cable? Y después hay imágenes de Chile que se presentan..., en el audio que escuchamos hablamos de distintos lugares de Chile. Hay una unidad que hablamos de comida y se presenta por ejemplo la receta del pastel de choclo. Y así diferentes como...

FQ

Y los textos, los textos en general, como son chilenos, claro, ahí tienen todo el tema criollo, todo el tema tradicional en el mismo texto. Entonces ahí ya uno puede ir explotando a partir del texto, explotando el tema cultural y se le dice al estudiante ((inintendible)). Mira acá aparece tal tema cultural de Chile, investiga más sobre este tema, entonces...

P6

Bueno, para mí que no soy chilena es muy importante. Pero además de presentar la cultura chilena desde frases hasta imágenes incluso diferentes acentos de diferentes personas chilenas obviamente pues en el momento que salgan ahí, y hay diferentes ((inaudible)) y hablan de Santiago, no sé. Hay alguna... o sea, desde un punto de vista intercultural y finalmente han presentado Chile bien porque no se presentaba... o sea lo que yo había visto antes de llegar aquí, que yo cuando llegué aquí me di cuenta de que cómo se representa Chile tiene poco que ver con cómo es Chile. Es muy estereotipado, por eso, ¿como también ese tipo de ejercicios de reflexión intercultural?

GT

Sí, después de que presentamos contenidos que tienen que ver con Chile, por ejemplo, geografía, lugares turísticos, les pedimos a... o se propone el pedirle a los estudiantes que luego hablen de los lugares donde ellos vienen. Para hacer esa reflexión, para hacer ese espacio. Porque uno de los puntos altos, pienso yo, de ser profesor de español de una lengua extranjera que recibe gente de culturas muy distintas. Y uno se maravilla con eso, con pequeños detalles. Entonces se propone que ellos también nos hagan parte de lo que pasa en su cultura.

P6

Sí, porque Chile también es muy poderoso. Finalmente, yo, como no soy ((inintendible)) (...) pero está la otra parte, que a veces no está recogido tampoco en muchos otros libros de cualquier cultura. Se habla, pero (...) que haya también esta reflexión, el ir del... también es algo valioso. Y luego también...

GT

Les pedimos también a ellos que además de una reflexión de su cultura propia reflexionen también sobre la cultura chilena porque lo que nosotros pensamos probablemente no es lo que ellos piensan, y ellos nos dan su idea desde fuera.

P6

Exacto

GT

Por lo tanto uno como profesor de ELE tiene a veces una idea más clara de la cultura porque ha recibido el input de sus estudiantes.

P6

Muchas gracias

MS

De todas maneras, el manual, si bien el núcleo es Chile y la cultura chilena está ampliado también a la cultura Latinoamericana en general. Entonces no hay sólo imágenes de Chile, ¿sí?, hay una...

P6

Incluso acentos también...

MS

Sí

P7

En relación al alumno, ¿si hubo algún criterio, alguna categorización DE QUÉ mostrar de la cultura? ((risas))

GT

A ver, tratamos de mostrar lo más posible por el nivel. Y también tratamos de mostrarlo desde un punto de vista lo más positivo posible, porque somos súper auto flagelantes con nosotros mismos. Siempre nos presentamos de forma negativa. Y si bien es cierto que no somos... no sé, el no plus ultra de los países... no está bien y no es bueno como un primer apronte tan negativo, ¿ya? Lo primero que les dicen a los extranjeros es "cuidado, que te van a robar", "qué peligrosa la Plaza de Armas", "qué peligroso aquí", "nunca se respetan los horarios"... ¡es verdad! Pero es una cultura diferente, entonces uno tiene que ayudar en ese *shock* cultural más que decir "sí, es así, qué malo". Ya sabemos que es malo, entonces hay que tratar de presentar, tratamos de presentar la cara, una cara amable, incluso dentro de lo que es raro, qué se yo, los perros en la calle, los perros que se suben a la micr..., a ver, están los perros en la calle, ¿cierto? Que es un problema, es triste. Pero de esos perros, está el perro que se sube a la micro, que es bonito, entonces tratamos de ver, como buscar el lado más brillante dentro de los problemas. Ese fue el criterio, no todo son problemas, tenemos una geografía preciosa

CS

Hablamos un poco de la historia de Chile, un poquitito, sobre los héroes, por ejemplo, y les pedimos que ellos también indiquen un héroe de su país. Bueno, las comidas siempre es algo que les interesa un montón a los extranjeros...

GT

A ellos no les gusta la comida chilena en general, la desprecian bastante. Pero a nosotros nos parece rica y la presentamos como si fuera rica ((risas generalizadas del público)).

CS

Y también hablamos por ejemplo de los grafitis, si se consideran arte o no, hay una discusión ahí... entonces como un poquito de todo.

GT

El punto era decir, en vez de este país está lleno de perros vagos, decir "bueno, en Chile pueden encontrar un perro que espera la micro, sube a la micro y baja en el paradero como el más civilizado de los ciudadanos ((risas generalizadas del público))

P4

Es un misterio cómo eligen el paradero. ((risas generalizadas del público))

GT

Es increíble, son mejor que muchas personas que cruzan como enfermos...

P8

¿Podría hacer una consulta? Bueno, primero de todo felicitarlos igual, pero también un poco en relación a lo que preguntaba anteriormente ella, ¿quería consultarles cómo podría lidiar este material con el contexto de inmigración haitiana que existe en la actualidad?

CS

Estamos creando un manual A1 para eso porque en general son más básicos. Y ese es un punto que hemos hablado harto porque de hecho cuando presentamos este manual nos pidieron “por favor, hagan un manual A1 para poder usar con haitianos”. Y vamos juntando, ¿no?

GT

Sí, bueno, nosotros estamos viendo... como dice Cota, el nivel más alto que alcanzan en las clases que les hacen voluntarios es el nivel B1. Por lo tanto tenemos que cubrir A1 y A2. Y en A1, por ejemplo, hay que tener en cuenta lo que decía la profesora Mónica, este encuentro con la burocracia que afecta a cualquier nivel de aprendiente, hasta C2, ¿cierto? Pero un C2, un B1 en adelante tiene más herramientas para poder enfrentarlo, el A1 no. Entonces eso es algo que tenemos que meter en el manual A1. Mucho vocabulario, mucho contexto, muchas situaciones... y también hacer un esfuerzo bastante grande en mostrar que las situaciones que son negativas, como la burocracia, tienen alguna salida por algún lado. Ahí vamos a tener que encajarlo mucho.

P9

Los felicito por la iniciativa por supuesto, creo que es bien decidida como material sobre todo porque contextualiza la realidad chilena. Una de las dificultades que se presentan con frecuencia en la enseñanza del español como segunda lengua, en general en todas las lenguas, es la búsqueda del equilibrio entre las cuatro habilidades que uno intenta trabajar en la clase. ¿Cómo logran ustedes en el manual equilibrar, ¿no es cierto?, en horas y en actividades que atribuyen a cada una de las habilidades, porque con frecuencia, y dependiendo del tipo de estudiante y los niveles de avance, a veces uno tiene planificada la clase para trabajar dos o tres habilidades y la clase termina conduciéndose al trabajo de una sola habilidad, porque se dio, porque es rica la actividad y se acertó. Entonces los contenidos establecidos por el IC, ¿el manual logra ese equilibrio?, ¿qué decisiones tuvieron que tomar? ¿cómo lo hicieron, no? Para que de este modo el manual no se transforme, no es cierto, en una prisión de los contenidos, entonces los obligo a trabajar... ¿Cómo lo hacen? ¿Cómo llegaron a sumar por ahí?

FQ

Sobre el proceso de creación del manual, buscamos, claro, obviamente el equilibrio definiendo, claro, el número de páginas... Porque cada uno iba haciendo una unidad diferente, entonces... claro, al principio nos pasaba que hacíamos muchos ejercicios de una cosa u otra. Entonces tuvimos muchas reuniones para lograr que el número de páginas, coordinar que fuera el mismo, la cantidad de textos, que en una unidad no hubiese mucho texto frente a otras, no sé, audios. Entonces eso fue a través de las reuniones que nos tuvimos que poner de acuerdo en la cantidad de ejercicios de una y otra habilidad. Entonces bueno, se logró a través de estas reuniones, es donde llegamos a los equilibrios. Sin embargo, claro va a quedar, para autonomía del profesor, en el momento de la clase, de repente claro uno se enfrenta a una clase, y habla más de repente. Entonces, claro, la habilidad en el manual la equilibramos, pero claro en la clase sabemos que eso se puede perder un poco porque va a depender del profesor, y también del estudiante. Porque el estudiante va a querer: “no, profe yo no quiero hablar yo quiero escribir solamente” o “no, profe, a mí me interesa sólo hablar y no me interesa nada nada escribir”, no sé, ahí va a depender mucho del estudiante, pero sí en el manual con estas reuniones intentamos un poco equilibrar la cantidad de ejercicios de habilidades.

GT

Pero muchas reuniones, y con mucha edición. Increíble... justamente por ese punto, para equilibrar.

CS

Y las unidades están..., se hacen en base a funciones comunicativas, entonces hay algunas funciones comunicativas que se prestan más para ciertas habilidades que otras, entonces puede ser que alguna unidad tenga algo más que de otro, justamente porque la función comunicativa lo pide. Pero en general está equilibrado.

P10

Yo, primero de todo me sumo a los felicitaciones, al esfuerzo, porque realmente me imagino todo lo que tuvieron que pasar, todo lo que les costó para llegar este resultado final. Yo creo que es muy bueno, quiero decirles también una reflexión. Tengo una reflexión, una pregunta, voy a intentar ser breve, no tengo mucha capacidad de síntesis, sorry. Yo creo que es súper bueno que positiven, un poco los aspectos de nuestra

cultura. Yo estoy de acuerdo contigo, existen muchos estereotipos respecto a los chilenos, nuestras comidas, nuestros usos... que a veces no son tan buenos y que muchas veces están equivocados. Dicen que los chilenos somos impuntuales, terriblemente impuntuales, pero yo te aseguro que ningún chileno llega media hora más tarde a ver una película ni llegamos tarde a tomar el avión, o el bus cuando tenemos que viajar de una ciudad a otra porque sabemos que no nos va a esperar. Eso por una parte. Y el otro, por lo que acaba de preguntar la profesora: ¿estoy entendiendo entonces que el Cervantes lo tienen como una inspiración, como un referente, eso? ¿no como algo prescriptivo? Porque de repente empecé a dudar, cuando tú mencionaste eso de que "incluimos *vosotros* porque en el DELE el *vosotros* está, entonces..." Entonces, si ustedes crean un texto chileno, con nuestra cultura y nuestro hablar, yo espero que el IC -con mucho respeto al IC- sea como un referente y no como un organismo prescriptivo para determinar que es lo que van a hacer en su trabajo. ¿Es entonces un referente, en su trabajo? ¡Por favor!

Todos
Sí, sí

MS
El mismo IC lo plantea de esa manera, en ningún momento..., de hecho la introducción del plan curricular es como cada profesor, cada institución tiene que tomar esto con -no conozco la expresión en español, pero en inglés existe esto del granito de sal- entonces no es una prescripción, es más o menos una guía de por donde ir, para organizar este caos de ideas que se nos vienen cuando tenemos que organizar una unidad didáctica y más allá un manual.

P10
Claro, porque es un referente del español de España, y tenemos muchos españoles de muchas partes.

Todos
No, no.

MS
No, porque el inventario nunca hace referencia específica a ninguna variante del español. Siempre...

P10
Pero en la práctica el español de Chile, por ejemplo, el título que recibe es que hablamos mal, los chilenos hablamos mal.

MS
Pero eso es una autocrítica, mayormente.

P10
Claro, que está referida al español de España, básicamente, o al de Colombia.

P6
Pero no tiene que ver la percepción que tiene cada uno de su lengua.

FQ
Bueno, claro, el tema es que se usa el Cervantes sólo como referencia. O sea, lo utilizamos como un índice al principio para ubicarnos: "Ya, tenemos que hacer esto, esto y esto" Los textos son, claro, utilizamos temas chilenos. Todo el tema es chileno, pero como decía Constanza, no podemos dejar fuera el *vosotros* porque llegan estudiantes acá que aprendieron, por ejemplo... a ver, están los alumnos privados que vienen aquí a Chile a aprender sólo español pero vienen alumnos también que aprendieron el español o en Argentina o en España y llegan con el *vosotros*, o Buenos Aires, un alumno argentino va a llegar con el *vos*. Entonces obviamente uno le dice "cambiémoslos porque acá en Chile no se va a utilizar" y por eso también el *vosotros* lo dejamos acá porque es necesario al final para el DELE.

GT

“Y cámbialo si quieres” también. Porque hay dos cosas que son muy idiosincráticas y que dependen del hablante: el acento -que no es lo mismo que la pronunciación- no hay nada malo con el acento. Y los usos, entonces si alguien aprendió en Argentina y usa el *vos* y quiere seguir usándolo porque le ayuda a construir su identidad, no le vamos a decir: “deja de usarlo”. Lo mismo si alguien aprendió en España y usa el *vosotros*. Nosotros le ponemos la perspectiva chilena y cada cual decide cómo construye su identidad con la lengua. Un ejemplo que yo doy de todo el listado que propone el IC de funciones, para poner este ejemplo de que esto no es prescriptivo sino solo un referente, pone la función de “dar el pésame”. Yo no sé dar el pésame, ni en español, ni en inglés, ni en japonés, ni en ningún... No sé si los estudiantes japoneses que hay acá saben dar el pésame en japonés. Es muy difícil dar el pésame. Entonces, evidentemente descartamos esa función porque es demasiado dependiente del contexto, por poner un ejemplo.

CS

Lo utilizamos para ver qué funciones tenemos que tratar en este nivel, qué vocabulario... y así.

P10

Gracias

P4

Bueno, y qué pasa por ejemplo con el DELE, porque para dar el examen del IC, se da... pero los exámenes vienen de España, ¿no? según entiendo, y se corrigen en España. Entonces ahí qué pasa. A mí me tocó preparar a una alumna que dio el DELE aquí en la Católica -aprobó menos mal- ((risas)) porque cuando ya empezamos a preparar el DELE, claro ahí nos encontramos con que ella veía muchas cosas españolas que no sabíamos que había aprendido alemán acá. No, a ver, alemán no, había aprendido español un poco en Alemania, claro, poco español. Pero no lo usaba acá, entonces ahí se produjo toda una cosa... claro, igual los textos, los audios eran de distintas nacionalidades y todo, o sea, eran de distintos... pero en general uno veía como que predominaba mucho el español, ¿no? Entonces ahí uno dice ¡pucha! qué se enseña así.

FQ

Para nada es para el DELE, ponemos el DELE...

P4

¿Cómo enfrentar eso de repente cuando al final, si las personas quieren dar ese examen, que no mucha gente que lo quiere dar, ¿no es cierto? Pero si lo quiere dar ahí una tiene que traer todas estas cosas españolas... ((Hablan muchos simultáneamente))

GT

No queda otra. Esto hasta que nos pongamos de acuerdo y hagamos nuestro propio examen.

P10

Es el siguiente paso...

GT

O sea, yo invito a todo el mundo. Porque es una labor demasiado grande. Nosotros compatibilizamos esto con nuestro trabajo, con las clases que hacíamos, con la casa, sacándole tiempo al tiempo, pero claro, esto es un trabajo que podría hospiciarse alguna universidad. No hay ninguna autoridad lamentablemente ahora que me pueda escuchar, pero bueno, sí, es un trabajo...

P4

Incluso el DELE se toma hace poco, cuánto, tres, cuatro años...

GT

¿El DELE? Acá en Chile, nosotros en el Programa de español desde el 2010. O 2011.

P4

Pero no es mucho tiempo que se pueda dar el examen acá en Chile.

GT

Yo sabía de DELE de unos 10 años atrás, en otros centros.

P11

Yo tengo entendido que la Universidad de Concepción está haciendo todo un trabajo para evaluar niveles de competencia en castellano.

GT

Es muy interesante, la Universidad de Concepción está bien adelantada en estas materias. El problema siempre es que las universidades guardan mucho su producción en su universidad y que no la conozca nadie. Y yo creo que esto tiene que ser algo a nivel país, para que sea bueno, sea serio y que elabore todo. Pero claro esto ha sido siempre los espacios...

P11

Lo sé, pero lo importante es que se está haciendo, digamos un trabajo de certificar...

En el minuto 1:03:57 dan paso al vídeo y se corta la grabación.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

SOBRE TI

¿Cuánto tiempo llevas siendo profesor de ELE?

¿En qué países has trabajado como profesor de ELE?

¿Cuál consideras que es tu variedad de español?

¿A qué niveles has dado clases?

¿Qué tipo de español crees que has de enseñar o enseñas en el aula? ¿Crees que responde al modelo de estándar? ¿Crees que se corresponde con la norma culta que se habla en tu país?

¿Qué tipo de registro (culto formal, culto informal, inculto formal...) de tu variedad dialectal enseñas o usas en la clase de ELE? ¿En qué niveles?

SOBRE LOS MANUALES DE ELE

En tus clases, ¿usas manual? En caso de respuesta afirmativa: ¿cuál o cuáles?

¿De qué procedencia son los manuales que usas para tus clases? ¿Los eliges tú? Si la respuesta es afirmativa ¿con qué criterio?

¿Qué variedades dialectales aparecen mayoritariamente reflejadas en los manuales de ELE con los que trabajas?

¿Ves reflejada tu variedad dialectal en los manuales de ELE con los que trabajas?

¿De qué manera se representa Chile y su variedad en los manuales de ELE? ¿Lingüísticamente, culturalmente, geográficamente...?

Cuando encuentras menciones hacia aspectos del español de América en los manuales, ¿crees que estos son correctos y objetivos? ¿mencionan alguna vez aspectos específicos de tu variedad o suelen ser más generales? ¿en qué niveles se presentan? ¿en qué secciones (dedicadas a la gramática, fonética y fonología, léxico, generalidades, culturales, apéndices...)?

¿Has enseñado alguna vez aspectos de una variedad dialectal que no es la tuya por influencia del manual? Del mismo modo, ¿has rechazado enseñar o has dado por erróneos ciertos aspectos de la variedad dialectal del manual por no coincidir con la tuya?

¿Te cuesta comprender o enseñar los aspectos gramaticales o léxicos propuestos en el manual que no se corresponden con tu variedad dialectal?

¿Qué haces cuando encuentras algo en el manual que no responde a la variedad dialectal que se habla en el país o la tuya?

SOBRE LAS Y LOS ESTUDIANTES

¿Cómo es la interlengua que producen tus estudiantes? ¿Mezclan características de distintas variedades?

¿Percibes que crea mucha confusión en los alumnos las diferencias entre los manuales de ELE y tu variedad dialectal o la del país donde estos residen?

¿Crees que influye la variedad dialectal del manual de ELE en la producción de LE de los alumnos?

Cuando tus alumnos ya conocen otra variedad de español, ¿te dicen que encuentran muchas diferencias respecto a la variedad dialectal que ya saben y a la que se encuentran ahora mismo expuestos?

¿Les corriges las producciones que tienen muy marcadas de la otra variedad que hablan o lo dejas pasar?

¿Cómo reaccionan tus alumnos cuando perciben las diferencias? ¿Se sienten desbordados o abrumados? ¿Te preguntan a menudo acerca de la corrección de los términos?

¿Tus alumnos te hacen saber o les preguntas qué tipo de variedad prefieren aprender?

¿Alguna vez has tenido que enseñar una variedad diferente a la tuya porque es lo que te han pedido los alumnos o porque crees que es lo que ellos necesitan?

SOBRE TU LABOR COMO PROFESOR/A

¿Has creado alguna vez material propio para dar cabida a tu variedad dialectal? ¿Qué tipo de material? ¿Has tenido apoyo de alguna organización/escuela?

¿Cómo tratas en la clase de ELE los siguientes aspectos morfosintácticos que son más típicos del español peninsular que de la variedad dialectal chilena?

- La presencia del pronombre personal *vosotros* y su conjugación. Menciones hacia la producción de *laísmo* o *leísmo* en la Península.
- El uso del pretérito perfecto cuando expresa anterioridad inmediata (“¿has comido ya?”) o usos del perfecto en los que se suele utilizar el indefinido en tu variedad (“hoy comimos sopa”).
- Uso del pronombre átono *le* como pronombre acusativo masculino (“Le vi en la escuela” vs. “Lo vi en la escuela”).
- Los deícticos *aquí* y *allí* vs. *acá* y *allá*.
- La terminación de imperfecto de subjuntivo *_ase* y *_ese*⁶

¿Y los aspectos léxico-semánticos?

⁶ Esta pregunta se realizó a dos de las informantes, pero no se ha reflejado en los datos y los resultados por no ser una diferencia significativa. No todas las fuentes consultadas coinciden en que este sea un rasgo diferenciador del español de Chile y España.

- Léxico que no se corresponde con la norma culta de tu variedad de español: las comidas y los alimentos, las prendas de ropa, las estancias de la casa, medios de transporte...
- Expresiones que sólo tienen validez en la Península, (por ejemplo: "vale").
- La medición del tiempo (las horas: menos cuarto vs. cuarto para; días de la semana: lunes vs. el día lunes; momentos del día: por la mañana vs. en la mañana; la frecuencia: voy tres veces a la semana vs. voy tres veces por semana, etc.)

¿Y los fonéticos y fonológicos?

- Las diferencias de pronunciación de los fonemas /θ/ y /s/

¿Cómo abor das en clase los aspectos sobre el español de América que aparecen en los manuales y que no se corresponden con tu variedad?

¿Qué acciones concretas tomas cuando observas estas diferencias en los libros de texto que usas: modificas el material, lo ves de todos modos pero señalas las diferencias, no realizas las actividades propuestas, usas material complementario, etc. ?

¿Modificas tu manera de hablar habitual en el aula de ELE con respecto a tu variedad dialectal? Por ejemplo: ¿usas formas verbales del voseo o sólo de la forma tú? ¿utilizas léxico específico de tu variedad dialectal o prefieres enseñar léxico del tipo patrimonial? Por ejemplo, *guata* - *barriga*, *pera* - *mentón*, *guagua* - *bebé*. ¿Y tu pronunciación?

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

((palabra))	sonidos en la sala, como risas, murmullos, etc. y contextualización en general de lo que ocurría en la sala
versales	palabras que no se comprenden bien en el audio
uso de mayúsculas	énfasis en las palabras
..., palabra	palabras cortadas
palabra...	sonidos alargados
...palabra	solapamiento con la intervención anterior
cursiva dentro del texto	para títulos de capítulos o libros, palabras extranjeras, palabras metalingüísticas
cursiva en párrafo independiente	describe pausas, interrupciones, aclaraciones del contexto, etc.
""	para referirse al estilo directo, palabras en boca de otras personas
noooo	alargamiento del sonido en una palabra

ENTREVISTA 1

Esta entrevista tuvo lugar en el domicilio de la informante, en un ambiente familiar y distendido. Por esa razón, durante la entrevista tuvieron lugar interrupciones y surgieron temas que no tenían que ver con el objetivo de la investigación. Con la intención de facilitar la lectura de los datos y acortar la extensión de la transcripción, no se ha transcrito la totalidad de la grabación y se han omitido aquellas partes que no son relevantes. Estas últimas están debidamente señaladas en la transcripción y la veracidad de las mismas puede ser comprobada en la grabación de audio.

4 DE AGOSTO DE 2017. DOMICILIO DE LA PROFESORA EN SANTIAGO DE CHILE

ENT 1 Bueno, esta la voy a contestar yo, que pone de dónde eres. ¿De dónde eres? ¿De Chile, no? ¿Y cuánto tiempo llevas siendo profesora?

V 1 Este año cumpla... 20 años, en noviembre, empecé el 2 de noviembre del 97.

ENT 2 ¿En el Goethe Institut?

VIC 2 No, no, no. Empecé en una escuela de idiomas que se llama... en ese momento se llamaba Violeta Parra. Ahora es Tandem Escuela Violeta Parra, pero es Tandem.

ENT 2A Me suena...

VIC 2A Sí, es bastante famosa, yo creo que es una de las primeras que surgió acá en Santiago.

ENT 2B ¿Y ahí daban español?

V 2C Pero surgió como nada... Realmente un alemán se encontró en España con una chilena, decidieron venirse acá, y él que era experto en energía solar, pero en ese tiempo no pasaba nada con la energía solar

[cierra la puerta, es el momento porque se fueron todos los perros, se fue mi hija y ahora ya hay paz y tranquilidad, antes de eso, claro]. Entonces él se vino y... organizaba tours de amigos de Alemania y viniendo a... Chile para hacer tours, a diferentes lugares, él les ofrecía como una o dos semanas de un poco de español. Entonces se asoció con una chilena que no tengo idea de cómo conoció, y partió así, arrendando una sala, en un colegio, de una amiga, con esta chilena, que no era profesora, era profesora de filosofía al parecer, haciendo como clases muuyyy informalmente, y después empezó a crecer, a crecer, a crecer... y ahora tiene una casa ahí cerca del metro El Salvador de tres pisos.

ENT 2D O sea que le fue bien.

V 2D ((*ininteligible*))

ENT 3 ¿Y eso es una escuela de idiomas, Tándem?

V 3 Es que comenzó sólo con español pero ahora enseñan inglés, enseñan portugués, alemán... se fue diversificando (*ininteligible*)... han crecido un montón. Sí, yo empecé trabajando ahí en el año 1997, cuando había estudiantes. Porque no siempre había cursos tampoco. Pero muy rápidamente, muy rápidamente empezó a crecer y entonces este señor arrendó la mitad del segundo piso de una casa en Bellavista. Después la otra mitad la arrendaba a un alemán, cuando el alemán se fue, él arrendó todo el segundo piso. Pero nos quedábamos chicos, entonces también hacíamos clase...

ENT 3A ¿Entonces y todo eran estudiantes de español?

V 3A Sólo español, sólo español, claro. Y hacíamos clases en el patio cuando el clima lo permitía, y se hizo muy chico y ahí se fue acá... a la calle Triana, en una casa de tres pisos, antigua, súper linda, la restauró...

ENT 3B Y porque no habría entonces muchos cursos de español, me imagino..., en Santiago

V 3B No, no había casi, nada, casi nadie. O sea... no había nada. Yo pienso que él... quizá, haya sido el primero... en... en ofrecer cursos muy muy muy informalmente.

ENT 3C Ya, ¿y en qué año? ¿sabes?

V 3C Eh... cuando él empezó yo pienso que fue... yo empecé en el 97 y ya... habían partido hacía... yo pienso que como en el 94. Porque yo tenía... yo llegué a trabajar aquí por una ex compañera, una amiga, una compañera de universidad. Y ella ya estaba trabajando ahí, pero ella sabe, ella podría... pero pienso que fue como el 94-95, cuando comenzó.

ENT 3D ¿Y tú piensas que había poco entonces, o casi nada, no?

V 3D Nada

ENT 3E Vale, en la universidad no se daba como ahora, que hay así de intercambio...

V 3E No, no había.

ENT 3F No había estudiantes de intercambio ni nada

V 3F No, nada, no había... no existía el programa de español en la Católica, no existía la Escuela Bellavista, no existía la ECELA, no existía... ninguna. Ninguna. Después empezó a salir un montón de escuelas, algunas que salieron y murieron. Había una que se llamaba Frontera que fuimos nosotros a hacer un curso de capacitación un día, pero murió, ya no existe, sí...! Empezó a... haber cada vez más interés, ahora es impresionante, hay un montón. Incluso la mayoría de los institutos, como el suizo chileno, el norteamericano - chileno... casi todos están dando clases de español.

ENT 3G Ya

V 3G Entonces hay... un interés súper alto.

ENT 3H De eso también quería hablar...

V 3H ... los incios, los inicios, sí.

ENT 3I Claro, o sea de eso no he encontrado nada tampoco. Es súper complicado.

V 3I Claro

ENT 3J No hay mucho al respecto, yo me acuerdo que en el Máster tuvimos una asignatura como del español en el mundo, ¿no?, la enseñanza de español. Y no hay muchos datos porque... hay de los centros oficiales, así como del Cervantes y tal, pero las academias privadas que hay tantas, pues no pueden saber. Entonces no está recogido en ninguna parte.

VIC 3J Mira, yo te podría contactar con esta amiga, que trabaja en Tándem todavía y creo que está haciendo clases en el suizo chileno también ahora. Porque antes tampoco había clases de español ahí. Y ella empezó antes que yo. Porque yo empecé con el español para extranjeros a propósito de ella. Y ella ya está... hacía un rato haciendo, no sé... un año... o dos. No estoy segura, pero para que le hagas la entrevista.

ENT 3K Vale, ah sí, me vendría estupendo.

V 3K Yo te voy a contactar porque también tiene... mucha experiencia. Mucha, mucha, mucha... y también yo trabajé en ese... trabajé 12 años con ella en esta escuela... y también son los libros de España ((en Tándem)). Cuando yo empecé usaban el *Español 2000*. Es un método que en algún momento fue como descalificado porque tenía como mucha gramática, muchos ejercicios de repetición, era un momento en que todo era comunicativo, el enfoque comunicativo, decían que la gramática no era necesaria, que todo tenía que ser como descubierto por el estudiante, blablabla - que al final no sirve- y volvieron nuevamente en todos los manuales a incluir la gramática porque es ridículo. Entonces el *Español 2000* es de ese enfoque, en donde te ponen un tema, no es un texto real, no hay un texto real. Y a propósito de eso después hace una explicación gramatical, después hace ejercicios.

Sigue hablando cómo es el Español 2000...y el enfoque gramática-traducción...

Después empezaron a usar el *Planeta*, que nosotros en el Instituto también lo usamos, y... pienso que están usando el *Planeta* todavía.

ENT 3L ¿Y lo siguen usando, piensas?

V 3L Sí, sí. Yo creo que sí.

ENT 3L1 ¿Eso en Tándem, no? ¿Y son con los libros con los que empezaron?

ENT 4 ¿Y sólo has trabajado como profesora de ELE en Chile? ¿No has trabajado fuera...?

V 4 Solamente en Chile, y solamente en Santiago. Y básicamente con adultos. Les he hecho clases a niños, así chicos, como de seis, siete años. Como de estos casos como el tuyo, "¡ah!, mi hija también", blablabla... o "mi hijo necesita". Pero, en general, a adultos.

ENT 5 ¿Y cuál consideras que es tu variedad de español?

V 5 ¿Cómo mi variedad?

Le explico la pregunta y contesta:

Aunque un chileno bastante diferente a como es el chileno en la calle.

ENT 5A ¿De la lengua culta, sí?

V 5A Sí, claro, sí. Porque es... Es chileno porque yo no puedo dejar de aspirar las eses, no lo puedo evitar. Trato de expulsarlas pero normalmente las aspiro. Eso es inevitable. Pero sí, es como un chileno, pero estándar.

Le doy información de un artículo sobre un lingüista chileno, Ambrosio Rabanales, que clasifica el español de Chile en cuatro niveles: culto formal, culto informal, vulgar formal y vulgar informal. También sobre otras lecturas de autores chilenos que estoy haciendo para la investigación.

12:23 Luego hablamos de sus estudios superiores. Se retoma en el minuto 13:12.

ENT 6 Y luego, ¿a qué niveles has dado clase? Eso ya me has hablado un poco, me has dicho a los adultos y a todos.

V 6 En todos los niveles, sí.

ENT 6A ¿C2 también o no se llega a dar?

V 6A Sí, poco. No es mucho, no es mucho. Pero por ejemplo, en el Instituto... Bueno, yo he preparado gente para dar el DELE C2, a varias personas. Porque preparo también para dar el DELE, en todos los niveles. La verdad es que a A1 creo que no he preparado nunca.

ENT 6B Es que A1 no merece la pena...

V 6B Y no aquí en Chile, yo creo que es probable que si está, por ejemplo en Alemania... Yo no sé si Chile tiene como prerrequisito, así como Alemania, porque si te quieres ir, si conoces a un alemán y te quieres ir a vivir con él a Alemania, tú estás obligada a hacer el A1. Es obligado, si no no te puedes quedar a vivir en Alemania. Tienes que tener un A1. Así que por ejemplo, aquí en el Instituto hay mucha gente que da alemán A1, y tiene mucho sentido porque así pueden entrar a Alemania y quedarse. Claro, porque es como la base.

Pero tengo la impresión de que Chile no tiene ningún requisito.

ENT 6C De saber español

V 6C Nada, como para venir y quedarse, creo que no. Hay gente que no sabe una palabra y viene acá y tiene visa y todo. No, no tiene mucho sentido en realidad para nosotros. El A1, el A2, normalmente desde el B1. Es más interesante para los estudiantes... Pero hemos preparado el A2, a veces les piden en la empresa, claro, que es como lo mínimo. Claro "usted tiene que saber lo mínimo", y se preparan..., pero en general el B1, el B2 son los más...

ENT 6D ¿incluso para sin DELE? O no? O todos en general?

V 6D No, sólo para el DELE. Tenemos desde... así como cursos, yo tengo la impresión de que últimamente, es más A1. Siempre hay A1, cada mes, hay A1. Significa estudiantes nuevos. Cada mes tomando el A1, que después continúan con el A2 y a veces continúan hasta el B2, desde A1, ¿sí? Esposas sobre todo, o esposos cuando vienen, que las esposas trabajan... esos acostumbran a hacerlo. Viene mucha gente ahora que no sabe.

Pero en el Instituto ha habido cursos de C2, C1 es más frecuente que C2. Pero ha habido, poco. Es más como investigación personal, aumento de vocabulario y eso. Pero a veces la gente quiere hacer cursos... a veces

cuando están recién llegados, tienen muy buen nivel, pero quieren conocer gente. Sirve también como una instancia social para empezar a abrirse como tener un horizonte de personas con quien salir, etc. Entonces los cursos, no sólo sirven para aprender español, también sirven para hacer amistades, entonces eso, en un país nuevo...

ENT 7 En tus clases usas manuales, sé que sí, y bueno, ¿cuál o cuáles? Me puedes decir los que usas ahora, ya sé que has usado un montón, ¿pero los que usas ahora?

V 7 En el Instituto estamos trabajando con un libro que se llama *Claves*.

ENT 7A ¿Ese no estaba cuando yo fui?

V 7A No, lo cambiamos hace poco. Yo lo sugerí, lo usamos y a algunos profes que no les gusta. Pero a mí me gusta mucho. *Claves para la preparación del nuevo DELE*.

ENT 7B Ya, ya, sí. Eso lo conozco.

17:30 Llama a su madre para que traiga libros que ella usa en sus clases. En el minuto 17:44 retoma:

V 7B Sí, estamos usando el *Claves*, antes usábamos el *Planeta*...

En el minuto 17:55 se pone a hablar con su madre. Retoma en el 18:08

Pero mira, yo en mis clases tomo material de diferentes lugares y uso algunas cosas del *Español 2000*. Eso es aparte, yo tomo solamente cosas. Tomo de eso, tomo del *Berlitz*, también aunque no me gusta el método hay textos, los textos están súper bien hechos. Uso eso, los textos básicamente. Pero también he sacado material de un libro que se llama *Gente*. Hay otro libro que... ¿cómo se llama? Un libro que es para brasileños que tiene cosas muy buenas. Está sólo orientado para lusoparlantes...

ENT 7C ¿Y ese sabes dónde está editado? Porque ese a lo mejor no está editado en España.

V 7C No

ENT 7D ¿A lo mejor los hacen hasta allí, no?

V 7D Sí, es posible. Porque está orientado básicamente a los problemas que tienen ellos.

En el minuto 19:26 viene la madre y le pide que le traiga sus libros. 19:57 retoma

Y ese es el asunto, que yo cuando encuentro algo bueno, uso...

ENT 7E Pero luego en el Instituto sí que tenéis que seguir mucho el libro ¿o no?

V 7E Lo que pasa es que cuando estábamos usando el... ¡ah! Después del *Planeta* usamos el *¡Nos vemos!* o *¡Con gusto!* que es cuando tú estuviste usábamos ese.

ENT 7F Sí

V 7F El *Nos vemos* o *Con gusto* es lo mismo.

ENT 7G ¿Esos eran de una editorial alemana?

V 7G No, pero están hechos para...

ENT 7H ¿Alemanes? Sí, ya me acuerdo, que tenían cosas en alemán.

V 7H Sí, lo que pasa es que mira, existe el *Con gusto*, desde el A1 hasta el B1. Y ese *Con gusto*, está hecho para Alemania. Entonces las explicaciones, el cuaderno de ejercicios, está con explicaciones en alemán.

En el minuto 20:47 llega otra vez la madre, que no encuentra los libros. Retoma en el 21:07

Hicieron después, la misma editorial, una versión igual pero para otros países, sin alemán, sólo en español, que se llama *Nos vemos*. Entonces nosotros usábamos el *Nos vemos* hasta el A2 y después teníamos que usar el *Con gusto* porque no habían hecho todavía la versión internacional.

ENT 7I La mayoría son... ¿de qué procedencia son? Españoles, ¿no? ¿Y los eliges tú o quién los elige? ¿Cómo funciona?

V 7I En el Instituto cuando yo llegué trabajaban con *El Planeta*, no tengo idea quién lo habrá sugerido, pero en general los profesores sugieren y después, nos cansamos, o... los profesores básicamente empiezan a tener problemas con el libro, por aburrimiento, por repetición o porque alguien encuentra un libro mejor y lo sugiere. Después alguien sugirió el *Nos vemos* / *Con gusto*, no tengo ni idea quién fue. Y yo sugerí el *Claves*.

En el minuto 22:25 entra otra vez la madre que sigue sin encontrar los libros. Luego ella habla de los perros... Retoma en el 24:16.

Mira, trabajábamos con ese ((se refiere a *El ventilador*)), remalo. Trabajábamos con ese, con *El Abanico*. Porque ese y ese eran para el nivel B2 y ese para el C1. Y el *Con gusto* / *Nos vemos* prepara los niveles más bajos.

Esto también yo lo he usado porque...

Este me lo regalaron unos estudiantes, y entonces yo, en el mirarlo... Aquí están los otros ((creo que se refiere a *Claves*)), ¿viste? Son cinco, estos son los cinco niveles que existen... Este es el que trabajábamos, claro. El *Con gusto*, el *Nos vemos*. Pero debería haber otros más...

25:15 Le pide a su madre que le traiga más libros.

Trabajo con esto también, este es la preparación para el DELE...

ENT 7J ¿Estos los habéis tenido también en el Instituto?

V 7J No, estos también los compré yo... Estos me los regalaron... y hay otros más que los encuentro y también he usado unidades de muestra que cuelgan en el Internet. Y encontré, no sé de qué editorial es, pero me gusta mucho. Y yo uso porque la explicación del imperfecto y el indefinido que es una cuestión súper complicada, es la mejor explicación que yo he visto.

En el 26:07 entra otra vez la madre con más manuales. Retoma 26:17

Mira, esto es súper viejo, este es el Berlitz... Ese libro es el libro del que te hablo ((*Conquistando el español*)), el de Ecuador. Ese me lo regaló un estudiante que estuvo en Ecuador, me parece... Y tengo cosas que me regalan también los estudiantes (...) Bueno, yo uso también cuestiones de mi hija...

ENT 7K De lengua, ¿no? simplemente...

V 7K Sí.

ENT 7L Todos españoles, por lo que veo...

V 7L Sí. Mira, sí. Y ese, pero también es como... el problema...

ENT 7M ¿Y este quién lo haría? ¿La propia escuela? Porque es como de una escuela.

V 7M Yo pienso que es de la escuela. ¡Ah! Ese es el *Español 2000*. Y tengo otros libros pero ya es más difícil encontrarlos...

ENT 7M1 No, no te preocupes, es suficiente. No, está bien.

ENT 8 Entonces los elegís entre todos, ¿no? Más o menos... o tú también tienes...

V 8 Exactamente

ENT 8A ¿Y con qué criterios? O sea, porque os gusta o...

V 8A Sí

ENT 8B ¿Os llegan a lo mejor unidades de muestra al GI?

V 8B No, pero en Instituto pide a veces muestras.

ENT 8C Claro, entonces ahí los veis y decís "¡ah!, pues este está bien".

V 8C Claro.

Estoy tratando de encontrar, sí, en algún minuto lo voy a encontrar...

ENT 9 Luego te iba a preguntar que qué tipo de variedad de español aparece mayoritariamente reflejada en los manuales, pero

V 9 Yo pienso...

ENT 9A El castellano, ¿no? A veces sí que hay alguna, ¿no?

V 9A Es que yo no sé porque hablan ustedes del castellano.

Explico mi error al mencionar la variedad castellana, y a partir de entonces lo llamamos peninsular, que es un término más correcto. Hablamos de la influencia de la variedad andaluza en el español de América

ENT 9B Más o menos, en general, por lo que yo he visto, la zona norte-centro..., peninsular. Porque la zona sur tampoco se tiene en cuenta porque hay seseo... y no aparece el seseo en los libros... Aunque luego hay, a veces hay en los audios, sí que aparecen, ¿no, a lo mejor? un acento de argentina... ¿no? En los libros de *Aula Internacional* hay uno que siempre sale que es argentino. ¿Y en los de *Claves* no?

V 9B ¿En el *Claves*?

ENT 9C ¿No? ¿No sale ningún...?

V 9C En el *Claves* hay personas que hablan diferente. En *Nos vemos* había personas que imitaban hablar diferente, porque realmente eran españoles tratando de hablar como cubanos, o como argentinos... y eran los mismos, son exactamente la misma persona.

Para los estudiantes que están conociendo por primera vez y no pueden detectar las diferencias entre uno y otro, no importa. Como profesor, tú te das cuenta que son los mismos, claro, imitando solamente.

ENT 9D Bueno, vamos a poner la variedad peninsular entonces...

V 9D Claro

ENT 10 ¿Y alguna vez has visto en algún manual tu variedad? Porque sí que pasa que aparece muchas veces Chile. Yo me he fijado, así fotitos de Chile o de algún lugar, pero no sé ¿algún aspecto de Chile?

V 10 Yo he... en el *Claves* había un audio donde entrevistaban a un profesor chileno. Y tengo la impresión de que era material real, sí.

ENT 10A Pero, ya... o, sea... ¿sólo eso?

V 10A También aparecen bolivianos, etc., pero claro había UN chileno

ENT 10B ¿De lingüística pura eso?

V 10B Poco

ENT 11 ¿Y de qué manera se representa Chile y su variedad en los manuales?

V 11 Excepto en estos de la Universidad Católica, que creo son los únicos que se han hecho acá. No hay. No hay representación.

ENT 12 ¿Cuándo tú te pones a ver un manual encuentras alguna alternativa que te sirva?

V 12 ¿Pero cómo, como para usar el español chileno?

ENT 12A Algo como que se parezca más a tu variedad y que entonces les puedas decir a los alumnos, esto es como algo que hacemos aquí...

V 12A Normalmente lo que yo hago, durante la clase...

Viviana encuentra la unidad de muestra con la explicación del imperfecto e indefinido y me la muestra.

ENT 13 ¿Has creado alguna vez material propio?

V 13 Siempre. Yo básicamente uso mi material, durante las clases y en mis clases individuales sólo mi material. Y bueno, cosas así, cositas que me gustan porque están como más ordenadas y me gusta mucho cómo están presentadas y el ejercicio para ahorrarme trabajo. Pero normalmente uso mi material.

ENT 13A ¿Qué tipo de material es? Word, fotocopia, incluso audios, no sé...

V 13A Audios no.

ENT 13B Sólo texto, ¿con actividades?

V 13B Con actividades, con ejercicios, con explicaciones. Normalmente lo que yo hago es de gramática.

ENT 13C ¿Con algún texto que introduzcas?

V 13C A veces sí y a veces no.

ENT 13D O sea, pura gramática.

V 13D Claro. ¿Sabes lo que pasa? Que normalmente haciendo clases en un grupo tú tienes que usar un libro, pero la explicación de la gramática o no existe o es muy poca. Entonces yo tomo el texto del libro, los audios

del libro, pero la gramática mía. Y ejercicios que yo he hecho. Y los ejercicios los combino con los ejercicios que están en el libro. Pero básicamente lo que siempre he necesitado es una explicación de la gramática. Como en términos de buscar una fórmula fácil de entender para los estudiantes. Yo siempre hablo, para algo no necesitas más de los dedos de la mano: si son usos tienen que caber dentro de las manos, algo muy simple.

Sigue hablando sobre su percepción del español y la gramática. Retoma en el minuto 40:39

...Entonces para llevar eso simple es que yo desarrollo el material. Sí, para hacer también la cosa, la cosa de las estructuras...

En 40:08 sigue hablando sobre su percepción del español y la gramática y trucos para enseñar a los estudiantes. Retoma en el 40:53

...básicamente todo el material que yo hago es para eso ((hace un sonido para expresar inmediatez, rapidez)) ¿sí? Una conexión muy rápida, ¿sí? Y con un momento de repetición para que lo recuerden porque es necesario repetir aunque sea una lata, es necesario, claro.

ENT 13D1 Entonces son actividades, ejercicios y explicaciones, basados en gramática.

ENT 14 ¿Has tenido alguna vez apoyo de alguna organización o escuela para hacerlo? ((para la creación de materiales)) Antes me contabas que habíais pensado en hacer un libro pero que no hay presupuesto...

V 14 No, claro, lo que yo hice cuando trabajaba en Tándem, porque al principio sólo trabajaba por horas y con boletas de honorarios, y eso. Llegó un momento en que me contrataron, y mi contrato contaba las cuatro clases de la mañana y dos en la tarde, de 9, teníamos que estar antes pero las clases partían a las 9, hasta las 16:00. Terminaba el contrato a las 16:15, me parece. Era de un cuarto para las nueve a 16:15. Ese era nuestro horario de trabajo. Entonces había algunas semanas en donde no había clases en la tarde para mí. No había curso. Entonces yo lo que hacía era preparar material. Pero el material en el que yo me enfoqué fue en el audiovisual, de hacer transcripciones de programas de televisión, películas, documentales... Hay un documental que es súper interesante que se llama *Nuestro siglo*, que es sobre la historia de Chile, el Estadio Nacional, sobre las detenciones que hubo en el golpe, cosas por el estilo...

ENT 14A ¿Y hacías transcripciones para los alumnos?

V 14A Claro, por ejemplo, transcribía...

ENT 14B ¿Para hacer luego como escuchas, ejercicios de escucha...?

V 14B Sí, sí, sí, sí, claro, o por ejemplo hay un trabajo de un grupo musical que se llama Los Jaiguas. ¿No los has conocido? Ellos musicalizaron poemas de Pablo Neruda, de *Alturas de Machu Picchu*. Y en *Alturas de Machu Picchu* hay un texto *Sube a nacer conmigo, hermano*, para utilizar el imperativo, como material de entrada para el imperativo. Y bueno, canciones, millones de canciones transcribí, y para hacerlas durante la clase. Ahora, en ese tiempo esto de la computación todavía no estaba. Usábamos VHS, los CD y eso...

ENT 14C ¿Que eran de la escuela, me imagino?

V 14C Sí, claro, los copiábamos, o los comprábamos. Yo sugería que compraran algo también. Trabajé mucho, tengo muchas transcripciones.

ENT 14D ¿Y las has seguido usando o ya no?

V 14D Sí, pero ahora tienes el YouTube que aparece con el video, con la letra...

ENT 14E Con los subtítulos...

V 14E Yo sufro cada vez que uso ese material donde están las letras porque hay unas faltas de ortografía, que ay, que son fenomenales. Que muchas veces prefiero que vean la imagen y yo les paso la letra después para hacer un trabajo específico. Pero sí, he hecho mucho trabajo de transcripción de canciones, partes de películas. Hay una película que se llama *Nueve reinas* de Ricardo Darín. Yo saqué parte para trabajar el subjuntivo con el condicional, que eran muy graciosas y muy buenas. La transcribí y ponía la imagen, y ustedes de qué creen que se trata y blablabla. He trabajado como en eso, y en películas, partes de películas que me interesan y el documental ese que te digo que se llama *Nuestro siglo*, el documental *El Estadio Nacional*...

ENT 14F Claro, que eso eran cosas de Chile, así que te venía estupendo...

V 14F De Chile, específicamente de Chile. Y también para trabajar partes de películas de Perú. Trabajé una que es *Pantaleón y las visitadoras* de Vargas Llosa, la película. También para mostrar la variedad lingüística, para decir que no sólo los chilenos hablamos rápido, porque es increíble cómo hablan de rápido. Como un poco de todo, pero ahora lo tienes todo en línea, entonces es mucho más fácil. Pero como te digo, eso eran VHS, teníamos máquina para reproducir VHS.

ENT 15 ¿Cuándo encuentras menciones de aspectos del español de América en los manuales, porque hay a veces, crees que están bien? ¿O a veces crees que son un poco confusas?

V 15 Falsos, sí falsos, de falsedad absoluta. Y a mí me da risa realmente, porque sacan unas conclusiones y yo digo, bueno, ¿qué estudio serio habrán hecho para escribirlo además en un manual para enseñar español? Me parece una patudez impresionante. Aquí por ejemplo en el *Nos Vemos*, cuando hablan del ají, son casos así. Por ejemplo, dicen "en la variedad de Hispanoamérica es más frecuente decir *allá*. ¿Por qué? ¿De dónde lo habrán sacado?

Busca ejemplos en los manuales que ha traído

Por ejemplo, en este, en el *Nos vemos* eso es correcto. O más o menos. Porque el *ordenador*, la *computadora*. Pero la *computadora* como femenino lo usan en Argentina, de lo que yo he visto. Nosotros preferimos el *computador*, le decimos *el*. El *celular*, *encendery prenderse* usa, efectivamente, pero... yo tengo la impresión de que usan el *computador* en toda Hispanoamérica. Sólo en España usan *ordenador*. En ningún otro país hispanohablante se usa.

¿Qué estudio habrán hecho estos para poder afirmar esto? Por ejemplo, acá, a propósito de la comida, en España es *pimiento*, en Latinoamérica es *ají*. Yo tengo la impresión de que el *pimiento* en Latinoamérica es *pimiento* también. Porque son diferentes cosas.

O *vaca, res*. ¿Has escuchado en Chile que alguien diga *res*? Nunca. Entonces como *zum*, *juga*. Y además Latinoamérica también incluye el portugués, así que no es un buen término. Algunas sí, pero hay otras que... Y durante las clases, tú tienes que ir como haciendo la diferencia.

ENT 16 ¿En qué niveles crees que les enseñan las cosas de Latinoamérica? ¿En todos o en los niveles superiores...?

V 16 Depende del libro puede ser en todos o en ninguno. Depende del manual.

ENT 16A ¿Y en qué secciones?

V 16A O en todas o en ninguna. Ese es el asunto, cuando incluyen Hispanoamérica lo incluyen en todos los niveles. Cuando no lo incluyen, no lo incluyen en ningún nivel. No es que haya un nivel donde diga, bien, ahora vamos a hablar de Hispanoamérica, no. Cuando un manual lo va incluir lo incluye desde el primer nivel. Y está siempre, siempre están combinando. Tampoco es una separación, como este cuadro que yo te mostré. Ellos hablan de Hispanoamérica y España. lo mezclan.

ENT 16B ¿Pero suele estar en el texto central o en un lado como en ese?

V 16B Normalmente cuando está incluido es un texto y sólo abajo, ponte tú, adaptado de no sé, Radio Universidad de Chile, por ejemplo. O sacado de... no sé, un libro o de un diario. De Argentina o algo así. O es todo o es nada, yo no he visto que nunca, nunca me ha tocado ver un manual en un nivel específico para incluir Hispanoamérica. O lo hacen desde el principio o no está.

ENT 17 ¿Alguna vez has enseñado aspectos de una variedad que no es la tuya por influencia del manual? Por ejemplo, como ves la variedad de España, pues a lo mejor, no sé, por ejemplo en el pretérito perfecto, que en España lo usamos cuando es...

V 17 Lo que yo hago en esas cosas que son diferencias... Bueno, desde el comienzo, cuando tú enseñas a enseñar la pronunciación, el abecedario y todo eso... yo hago... yo les explico que nosotros no hacemos la diferencia entre ese, ce y ceta, y eso sí es el seseo, todo se pronuncia como ese, y eso lo hago desde el principio. Y cada vez, por ejemplo en el libro, cuando va avanzando y hay cosas que son diferentes, y yo digo "bueno en Chile es diferente, en Chile es eso". Cuando llegamos al punto del pretérito perfecto, cuando se está enseñando, también hago la diferencia en España. En España yo creo que lo *sobreusan* y nosotros lo...

ENT 17A Claro, porque lo usamos como pasado reciente...

V 17A Claro, y esa es la explicación que aparece en los libros en general. Normalmente hay marcadores temporales como hoy, con este esta esto esto... O con "ya". Y yo hago la diferencia, no sé: en España, con estos marcadores temporales, que es un pasado reciente, se usa siempre el pretérito perfecto. Pero en Hispanoamérica no hay diferencia. Voy a hablar de Chile, porque en Argentina no existe. En Argentina y en Uruguay no existe. Tienen tres pasados, y así enseñan el español, el pretérito perfecto no existe, simplemente. Tú ves diferencias, en Chile, en Perú hay un uso, y en Bolivia hay un uso de cercano, como el que tú dices. Para nosotros es acción que terminó y que no ha terminado.

Siempre en cada tema hago como...

ENT 17B Pero sí que explicas, como aparece lo de España...

V 17B Claro, y yo hago la contraparte con Chile. En otro tema, con Hispanoamérica en general. Pero normalmente me voy a lo particular de Chile.

ENT 18 ¿Y alguna vez no has enseñado algo porque no se usa en Chile? No sé, por ejemplo el *vosotros*, se me ocurre.

V 18 No, no mira. Yo tengo grandes diferencias con muchos colegas, porque para mí es súper importante en Chile enseñar el *vosotros*. No es porque lo usemos como *vosotros*, pero nosotros usamos el *vosotros* como *tú*. Entonces, por ejemplo en los niveles de más baja escolaridad se usa el *vos*, que es el *tú*, pero *vos*. Pero no *vos* como el argentino. Aquí se dice "vo", es con la aspiración de la *ese*. Por ejemplo, cuando alguien chileno te saluda te dice "¿cómo estai?", y ese viene del *cómo estáis*, que es el *vosotros*. "¿Dónde andabai?", que es el *dónde andabáis* que es el *vosotros*. Toda la conjugación tiene un *vosotros*, que nosotros le aspiramos la *ese*, o por ejemplo, "¿podí?", que es *podéis* o "¿querí?", que es *queréis*. Hay una desviación de la conjugación del *vosotros* para transformarlo en *tú*.

57:14 se pone a explicar el posible origen del voseo verbal en Chile. 58:37 retoma.

Yo cuando tomo un curso que me dicen "yo no estudio *vosotros* porque no se usa".

ENT 18A ¿Te dicen eso los alumnos?

V 18A Sí, porque algún profesor les dijo "no les voy a enseñar el *vosotros* porque no se usa en Chile". No les digo así, como que tontería, pero es súper económico conocerlo. Si tú conoces el *vosotros*, se lo digo, "pero si a ustedes..."

ENT 18B ¿Pero desde los cursos superiores o desde..., porque a lo mejor desde el principio no lo captan también...?

V 18B Desde que están en A1, pueden entender porque cada chileno que habla con un extranjero le va a decir "¿cómo estái?". Les explico la aspiración de la *ese*, les explico que no existe la *d* en los adjetivos, por ejemplo: "estoy cansá", "estoy cansao". Porque si no ellos piensan que es otra palabra. Es súper necesario para ellos conocer esos pequeños detalles, que después pueden entender cuando hablan con un chileno. Si no para ellos es como chino mandarín. "Y si ustedes conocen la conjugación de *vosotros*, le sacan la *ese* final, van a entender a los chilenos. Son detalles tan simples que si tú se los explicas quedan como "ohhhhh, ahora puedo entender". Entonces sí, yo no dejo de enseñar nada en realidad. Enseño todo pero haciendo como la explicación.

ENT 18C O sea que no hay nada que digas "no, esto no sirve" entonces fuera.

V 18C No, o sea, por ejemplo de estos libros, como *El ventilador*, *El abanico*, en los niveles más altos hay algunas cuestiones que son textos. No sé, como la "Fiesta de San Fermín", ya, ok... Si estoy muy apretada de tiempo, noooo. Cuestiones así culturales, que si viajan a España, si les interesa, lo van a investigar solos, lo van a conocer en la vida. Cuestiones así, culturales

ENT 18D Sí, ¿cuestiones culturales, no?

V 18D Sí, culturales.

ENT 18E Sí, que no son relevantes...

V 18E No, son relevantes. No, no.

ENT 18F ¿Y cuestiones de gramática, y vocabulario, no sé, por ejemplo "coche" cuando aparece?

V 18F No, yo les hago la diferencia. Incluso a mí me parece gracioso porque por ejemplo "auto" es el vehículo para transportarse, "coche" es el vehículo donde transportas bebés o guaguas que decimos acá. Carro, que lo usan sobre todo en Centro América, ni auto ni coche. Y carro es para nosotros en el supermercado. Entonces ellos van a escuchar esas palabras en algún momento. Que sepan que es cada cosa aquí en Chile y en otro lugar.

ENT 18G Porque yo me acuerdo de un manual, que salía todo como vocabulario y era como una ciudad, y entonces salían algunas partes de ella, y entonces si salen cosas muy muy españolas, ¿tú lo darías igual?

V 18G Sí, en paralelo. Pero no los elimino, porque mira, en este momento puntual de su vida están en Chile. Pero nadie dice que en otro momento puntual de su vida estén en España o en no sé donde. No sé, Colombia. También usan otro vocabulario.

ENT 18H O sea que tú les dices, "aquí se dice así"... eso es lo que hago yo también.

V 18H Claro, hacer el paralelo. En lugar de quitar pienso que es mejor sumar. Sí, porque nadie sabe si mañana van a estar en España, y les va a servir de todas maneras el vocabulario.

ENT 19 ¿Percibes que crea mucha confusión en los alumnos las diferencias entre los manuales, como estas que hemos hablado, y lo que se habla en el país? ¿A veces te preguntan?

V 19 Mira, en general, yo diría en 95% para los estudiantes es interesante esta variedad dialectal. Normalmente ellos empiezan también a hacer los paralelos en su lengua. Entonces los alemanes, con el suizo alemán, con los austriacos o incluso dentro de Alemania. Incluso yo les digo, por ejemplo el pan, donde yo

nací, este pan que se divide en cuatro se llama pan francés. En Valparaíso eso se llama batido, y aquí se llama marraqueta. Así que eso es como la riqueza lingüística. Como decirle, mire esto pasa en español también en la lengua de ustedes. Es como hacer un poco de paralelo entre las lenguas.

ENT 19A ¿Tú crees que no entonces?

V 19A No, ellos decidirán si lo memorizan o no después. Me ha pasado, tengo una chica ahora, que me dice “enséñame sólo lo que necesito”. Difícil tarea porque no tengo idea de lo que tú necesitas. Yo le digo, “mira, el vocabulario que tú necesitas lo vas a conocer sola”. Porque si a ti te interesa sólo ese vocabulario tú vas a aprender en el universo donde te estás moviendo.

ENT 19B No, y están en inmersión, así que es mucho más fácil.

V 19B Yo no sé qué vocabulario necesitas tú. Tendría que vivir contigo, estar todo el día contigo para saber lo que necesitas. No tengo idea. Pero eso es súper fácil, te va a llegar solo. Yo tengo que enseñarte cómo usarlo, qué existe, que no existe, cómo se usa, cuando se usa. Eso sí, ¿pero palabras? Noooo

ENT 19C Además las palabras es lo más amplio de todo...

V 19C Absolutamente. Si pones a una persona representante de cada país hispanohablante y hablan de un producto probablemente en cada uno de los países se llama diferente.

ENT 19D Claro, sí. Pero luego nos entendemos.

V 19D Yo uso el vocabulario para los ejercicios, con los textos y todo, y de ahí viene más y más, y va creciendo esta bola de nieve, pero NO enseño vocabulario.

ENT 19E Sí, lo que va viniendo.

V 19E Vocabulario de partes del cuerpo, que normalmente se llaman *ojos* en todas partes, *nariz* en todas partes, cabeza en todas partes. No sé, como *meñique*... no sé si llama diferente es España. Ese tipo de cosas, claro.

Le explico que un artículo de Alba, Variable léxica y dialectológica hispánica, 299-316, este llega a la conclusión de que “hay mucha cercanía en el léxico de países considerados muy diferentes”. Retoma 1:05:38

Si son detalles, y esos detalles los estudiantes los conocen en la práctica, en el universo donde se mueven. Es súper difícil. A mí me dicen: hay vocabulario de casas, de... (gesticula), lo pones en el buscador y rápidamente tienes ahí el resultado. Para que vas a usar la hora de una profe para eso.

Y les explico también el *pa’el na’*, ese tipo de cosas. El *no má’*. Porque los estudiantes oyen “Come, no má’”. Son cuestiones súper contradictorias. *Pasa no má’*, como... cuestiones así que son para ellos como de sobrevivencia. Cuando nosotros decimos “no, pa’ na”. “¿Qué está hablando?”. No es *para nada*, que significa *por supuesto*. *Dale no má’*, como cuestiones así que son de sobrevivencia en Chile. Pequeños detalles y normalmente aparecen durante la clase. No es que yo prepare una clase específicamente para hacer eso. Son partes, como la parte cultural de una lección, pero nada más.

ENT 20 ¿Y cómo es la interlengua?, ¿qué es lo que hablan los estudiantes, cuando llegan, que tipo de español utilizan?, ¿se les nota que vienen, no sé los que han aprendido en España? Los que ya hablan, claro. La interlengua es lo que hablan... se supone que en el proceso en que van adquiriendo la segunda lengua...

V 20 Súper variado, porque llegan personas que han estado estudiando en España, no sé, por ejemplo europeos. Otros hacen la diferencia de la pronunciación. Pero también hay personas que han aprendido hablando en diferentes países hispanohablantes porque han estado de vacaciones, porque han estado haciendo un intercambio o cualquier cosa. O que han estado acá durante un tiempo y ya hablan. Hay otros

que han aprendido solos y entonces tienen una combinación de todo porque lo han visto en el Internet, libros...

ENT 20A O sea mezcla un poco de todas partes...

V 20A Sí, súper variado. No me atrevería a dar un porcentaje, como decir que la mayoría viene con un español de España...

ENT 20B Claro, y muchos aprenden aquí.

V 20B Sí, es variado, súper variado.

ENT 21 ¿Crees que la variedad que se muestra en el manual influyen en lo que después dicen ellos? Por ejemplo ven *móvil* todo el tiempo, o *coche*... empiezan a decirlo...?

V 21 Depende del estudiante. Nosotros ahora en el último tiempo hemos tenido una llegada de muuuuchos coreanos, chinos. Japoneses no sé, porque al Instituto no van.

ENT 21A ¿Ah, no?

V 21A Es que ellos como son comunidades bastante cerradas... los japoneses por ejemplo van a Tándem. A esta escuela de idiomas donde yo trabajé antes. Están llenos de japoneses porque un japonés le pasó la voz a otro japonés y el otro le pasó la voz al otro, y el otro al otro. Y entonces van allá. Acá los coreanos..., entre los coreanos dicen que el Instituto es el mejor. Un coreano le dice al otro coreano y al otro coreano... los chinos también. Y entonces nos hemos llenado de coreanos y de chinos, y ellos, por su forma de ser, en general tienen muy poco contacto con personas que hablan español. Sólo hablan entre ellos. Entonces es súper lento el proceso, porque en general siguen hablando coreano en su casa, con sus amigos... tienen redes súper potentes los coreanos acá, los chinos también. Entonces ellos se quedan con el vocabulario de los libros porque además son trabajadores, muy...

ENT 21B ...muy metódicos, ¿no?

V 21B Exactamente, entonces ellos leen y estudian el libro... Y la explicación que tú das en clase de aquí no se dice "coche" se dice "auto" entra por acá y sale por acá.

ENT 21C Se quedan mucho con el libro, ¿no?

V 21C Sí, se van a quedar con el libro. Pero no sé, los europeos, no. Los europeos como tendencia es a hacer amigos. Y salen, van a todos estos grupos de intercambio, al "miércoles po", al martes de no sé qué...

ENT 21D ...y están hablando chileno en un mes, ¿no?

V 21D Exacto, chileno. Después el problema es como ese. ¿De dónde sacaste esa palabra? Salen de repente en clase con cosas que son bastante subidas de tono, ¿sí?, porque no tienen el filtro. Entonces ellos dicen cuestiones y yo quedo ((gesticula con sorpresa)): "¡Pero dónde aprendiste eso!" "¡Dónde escuchaste eso!" Y normalmente ahí es que se desvía la clase hacia los chilenismos, y hacer... realmente darles como esta pincelada de lo que es cultural: "mira, eso tú no lo puedes decir en cualquier lugar. Es súper familiar, casi vulgar." Entonces la clase se va para una cuestión más social, más sociolingüística que de otra naturaleza, producto de eso.

ENT 21E O sea, que con los coreanos y chinos que están en un círculo más cerrado menos...

V 21E Sociedad cerrada: manual. Sociedad abierta, culturalmente abierta es la calle.

ENT 22 Evidentemente. Y luego, ¿cuando tus alumnos ya conocen otra variedad de español te dicen que encuentran muchas diferencias?

V 22 Sí, normalmente cuando ya han estudiado, pero principalmente en España, no entienden nada. Ellos se bajan del avión pensando que hablan español y a los dos minutos creen que no saben hablar. Pero así ((chasca los dedos, para indicar que es rápido)). Se suben a un taxi, y empiezan a hablar con un chileno y no entienden nada. Y en ese momento se dan cuenta de que no saben hablar, pensaban que sabían, pero no sabían. Y nosotros tenemos la labor de decirles: “a ver, lo que pasa es que acá, blablabla...” Como para que retomen la confianza en sí mismos porque no entienden nada.

ENT 22A Bueno, eso es normal. Yo una vez estuve en Irlanda y allí se habla un inglés muy diferente. Yo no entendía nada y había estudiado Filología Inglesa en la universidad. Es hasta que haces oído.

V 22A Sí, cuando te acostumbras a escucharlo, a la música, a la velocidad y al vocabulario pequeño, como estas cosas que son detalles, fluye. Pero hay momentos de impacto inicial.

ENT 22B ¿Y cuando estudian? No sólo lo que escuchan, si no..., no sé, cuando están estudiando y tú les enseñas una cuestión particular de no sé, de Chile... no sé, con el vosotros... no sé...

V 22B ¿Que vean diferencias? Sí, claro. Ellos manifiestan las diferencias en la pronunciación, hay diferencias en el vocabulario... De la gramática, yo creo que excepto por el perfecto no hay ninguna. Porque a mí me preguntan algunos estudiantes también.

ENT 22C ¿Si hay diferencias o qué te preguntan?

V 22C Por España, y por otros países, por la gramática. “¿Tengo que estudiar todos estos tiempos?” “¡Sí!”. “¿Pero se usan todos?” “¿Y en España también?” “¡Sí!”. Entonces excepto el pretérito perfecto, que como te digo en Argentina y en Uruguay no los usan, y que nosotros lo usamos pero de diferente manera, el resto es... igual, igual.

De repente están un poco agobiados por la cantidad de tiempos verbales que hay. Entonces quieren saber “¿será posible no aprender el subjuntivo?” “¡No!”

1:14:22 Hablamos de los tiempos verbales en otras lenguas. Retomamos en el 1:15:31

Me dicen también: “¿y en la calle también se usa?”, es la típica pregunta. “¡Sí!”. Sí, la gente que no tiene educación, también usa todo eso. “¡Sí!”. A veces nosotros hacemos, tenemos como problemas, no sé, en lugar de decir *quepa* o *quepo* dicen *caiga*. No sé, cuando van a intentar de subir al ascensor en lugar de decir “¿quepo?” dicen “¿caigo?” ¿Nunca lo has escuchado? Pero ese matiz, que para nosotros marca el nivel de escolaridad, más o menos. Pero están usando el presente de subjuntivo, los pasados de subjuntivo también. Quizás van a hacer una conjugación como cuando los niños están aprendiendo, se quedan como... y hacen *estara* en lugar de *estuviera*, *poniera*... Los estudiantes hacen lo mismo que los niños cuando están aprendiendo. Y cuando se detienen en un nivel, se van a quedar en ese nivel, entonces van a seguir haciendo *hay*, en lugar de *haya*, *haiga*, ¿sí? Uno de los pecados capitales según los chistes que hacemos nosotros: el *haiga*, y el *caiga*.

ENT 23 ¿Les corriges las producciones que tienen muy marcadas de otras variedades que hablan o lo dejas pasar?

V 23 Nada. No sé, yo sé que están de paso en general los estudiantes, entonces... como te digo, ¿quién dice que mañana no van a estar en otro lugar? Y la pronunciación, por ejemplo, ese tipo de cosas, es tan automático, es un proceso tan automático. Yo tuve una estudiante, era alemana, y ella hablaba bastante español y había estudiado en España y ella quería mantener el acento español. Iba a estar acá. Trabajaba además con niños, haciendo un voluntariado con niños de riesgo social, en un lugar donde la forma de hablar era chilena, chilena, chilena, pero chilena baja. Y ella insistía en querer mantener su acento porque su plan,

porque su novio estaba en España, después se iba a volver a España, se iba a casar, iba a trabajar en España y no podía perder el acento español. Y yo la miraba, pacientemente, pero cuando estaba hablando ya estaba hablando como chilena, diciéndome, cuando me estaba explicando que no quería perder el acento español, ya estaba hablando como chilena, y no se daba cuenta. Y entonces, mmmm, ok... está bien, está bien.

ENT 23A Bueno, lo bueno es que cuando volviera también se le iba a volver a pegar.

V 23A En medio segundo están de nuevo, si es como... sobre todo si tienes como un oído, buen oído, tienes, como no sé, facilidades para la música. Sí, como dependiendo de tu oído lo rápido que tú empiezas a producir según el lugar en donde estás hablando.

1:18:56 hablamos sobre los acentos y lo fácilmente que se pegan. Retomamos en el minuto 1:19:31

ENT 24 ¿Cómo reaccionan tus alumnos cuando perciben diferencias? Por ejemplo de vocabulario que son las más fuertes...

V 24 Normalmente con interés, les interesa. Y preguntan: "¿y qué otra cosa es diferente?". Y muchas veces tú no estás como pensando en las cosas que son diferentes. Y estás metida en un tema, en una actividad, en algo y: "¿qué otra cosa es diferente?". A ver, déjame pensar porque estoy en otra cosa. No, les interesa, en general les interesa la variedad.

ENT 25 ¿Y te preguntan si alguno es más correcto que otro?

V 25 Muchas veces. "¿Qué es más correcto?". Y yo les digo "no existe un más correcto". No hay más correcto o menos correcto.

ENT 26 ¿Sientes que enseñas a tus alumnos lo que ellos necesitan o lo que te demandan? Porque a veces...

V 26 ¿Cómo me demandan? ¿Quién me demandan?

En el minuto 1:20:40 aclaro la pregunta.

ENT26A ...porque a lo mejor ellos te demandan una cosa que no es lo que realmente necesitan.

V 26A Cuando tú tienes un grupo como formal, en el Instituto siguen un libro, etc., normalmente tú eres el guía de la clase, ellos están en un grupo y aceptan. Cuando tú tienes clases individuales es diferente. En las clases individuales hago lo que los estudiantes quieren y yo les recomiendo lo que necesitan. Ellos me dicen: yo quiero aprender por ejemplo, cuestiones que están relacionadas con mi trabajo y es este el universo. Ok, nos vamos a enfocar entonces en ese contexto. Pero básicamente yo les digo "tú necesitas conocer de todo". Entonces hago una combinación. Pero con el curso normalmente tú vas con un programa entonces... ellos piden cosas pero son detalles. Cosas que van a llegar, entonces tú les dices: "sí, lo vamos a ver después". O cosas que no están en el plan pero tú consideras que sí son necesarias. Ok, vamos a hacer un paréntesis para contestar esta pregunta, que sirve para todos, entonces...

ENT 27 ¿Te hacen saber o te piden qué tipo de variedad prefieren aprender? O eso nunca, porque como están en Chile...?

V 27 No, algún que otro estudiante me dice que quiero aprender chileno, pero bueno, un caso súper especial, nunca.

ENT 27A ¿Y de España, o no sé, de México...?

V 27A No

ENT 27B No te preguntan ni les preguntas, ¿no?

V 27B No, normalmente se quedan con esa idea de que en toda Hispanoamérica y en España es igual. Hay diferencias de pronunciación, algunas palabras sobre todo, sustantivos y eso, que cambian de nombre pero que van a aprender en la medida en que lo necesiten. No hay más.

ENT 28 ¿Alguna vez te ha costado enseñar alguna cosa que no sea de tu variedad? Por ejemplo, algo que sea muy específico del español, como diferencia del perfecto. O alguna expresión que sea muy típica de España y no sepas bien qué significa?

V 28 No, normalmente yo averiguo antes. Cuando preparo la clase, ese tipo de cosas ya las tengo listas. Pero por ejemplo lo que yo nunca he enseñado es, lo que nunca voy a poder enseñar es la pronunciación diferente de la s, de la c y de la z. Imposible, imposible. No conozco los puntos de articulación. Más o menos digo, pero es como un chiste. Más bien hago un chiste de eso porque no tengo ninguna idea de cómo. Entonces eso yo no lo enseño. Pero eso, nada más.

ENT 29 ¿Qué haces cuando encuentras algo en el manual que no tiene nada que ver con el español que hay aquí? Como hemos visto antes...

V 29 Hago... enseño la diferencia. O sea, muestro que eso es en España y cómo funciona en Chile.

ENT 29 1 Sí, lo que hemos dicho antes del paralelo.

ENT 30 ¿Alguna vez has tenido que enseñar algo de una variedad diferente porque te lo han pedido los alumnos? Que te hayan dicho, ¿sabes cómo se dice... no sé... en Colombia...

V 30 Pero cuando aparece una palabra, y entonces yo hago el paralelo y hay personas que han estado ya en otros países de Hispanoamérica... Surge como tema de conversación, y yo muchas veces aprendo con los estudiantes, porque si tú no estás ahí es difícil que lo sepas...

1:25:01 *interrumpe la madre hasta el 1:25:14*

ENT 31 Y luego he ido sacando, como todos los libros eran... y además tú me has dado la razón, que casi todos son españoles, hay cosas específicas del español que como los tratas en clases. Que algunos ya me has dicho, por ejemplo, el pronombre personal vosotros, que me has dicho que lo utilizas como para explicar el voseo, ¿no?

V 31 Claro, el chileno, porque no es el voseo tampoco, el voseo es argentino. Y es formal. Esto es informal.

Explica lo que entiende ella como voseo chileno, en realidad se trata de voseo verbal y está documentado en diferentes atlas lingüísticos sobre las variedades del español de América. Retomo 1:27:02

ENT 32 Luego he puesto una cosa porque en un libro me acuerdo que vi... ya sabes que en España, hay problemas con el laísmo y leísmo, por ejemplo en el centro de España mucha gente dice "la dije" en vez de "le dije".

V 32 Y loísmo también. Pero no están aceptados el laísmo y el loísmo.

ENT 32A Ya suena fatal, y se hace mucho, porque yo soy de Madrid...

V 32A Sí, yo lo he visto en libros, en libros de ejercicios, ¡pero como ejercicios!

ENT 32B ¡Ah! Mal escrito, no ahí de resaltado.

V 32B No, dentro de un libro, como un ejercicio. Yo aprovecho de hablar del leísmo, español. Pero yo lo explico...

ENT 32C Como el “le vi”, “le llamé”...

V 32C Claro, claro porque les produce una confusión terrible a los estudiantes.

ENT 32D Ese sí que notas, ¿no?

V 32D El leísmo, cuando vemos los pronombres personales, inmediatamente.

ENT 32E Y ese seguro que aparece mucho en los libros, ¿no?

V 32E Sí..., pero es curioso porque no es congruente tampoco, no es en tooodooo el libro leísta. A veces sí, a veces no. Unas veces sí, pero en el mismo libro.

ENT 32F Yo a veces me corrijo y lo digo bien y otras veces no...

V 32F A mí me llama mucho la atención, no es consistente en todos los ejercicios, en algunos usan el leísmo, en la mayoría, pero a veces no. Usan el complemento directo correctamente. Pero lo he visto, el laísmo y el loísmo, también lo he visto en El Planeta...

ENT 32G ¿Y en ese había cosas mal?

V 32G Sí, como “la voy a avisar”.

Hablamos de laísmo en Madrid, etc. 1:29:28

Yo cuando les explico a los estudiantes, les digo que en España existe el laísmo y el loísmo, pero que no está aceptado, pero en algún momento lo pueden ver.

ENT 32H Yo me acuerdo que en un manual lo vi. Cosas que se hacen mal. Por ejemplo, si eso aparece ¿tú lo enseñarías también?

V 32H Sí, yo explico todo. Lo explico, hago el paralelo. Y me río también. Digo “estos españoles”... ((risas))

ENT 33 Y luego, ¿lo de *aquí* / *allí* - *acá* / *allá*?

V 33 Yo lo enseño todo. Además mira, en el diccionario dicen que aquí es un punto, acá es un área. Y la verdad es que son sinónimos. Así que también hago ese tipo de explicaciones: miren, en el diccionario van a encontrar cosas pero en la práctica, por lo menos en Chile, es igual para nosotros.

1:30:28 hablamos sobre cómo usamos los deícticos y cuando usamos unos y otros. Retomo 1:33:23

ENT 34 Los aspectos léxicos/semánticos, que este es un poco más... porque hay tantas diferencias. El léxico que no se corresponde con la norma culta de tu variedad, o sea, que haya alguna palabra que aparezca en el libro que en España parezca normal y a lo mejor aquí, puede ser fea, como por ejemplo...

V 34 ...*coger*. Yo en general evito entrar en esos temas. No doy una explicación. Digo simplemente en Chile no se dice *coger el taxi*, se dice *tomar la micro*. No hablamos de *culo*, en general. Si aparece, yo digo en Chile se dice *poto*. Listo, punto.

ENT 34A Y no les dices, no lo digáis porque suena feo...

1:34:13 hablamos de la palabra culo/poto. Retomamos en el minuto 1:34:20

V 34A Depende, depende del estudiante, de en qué contexto se mueve el estudiante, depende de la circunstancia, pero normalmente eso depende.

ENT 34B Vale, ¿lo intentas como evitar? Sí, porque si no se lían...

V 34B Sí, porque depende del grupo, porque si hay más coreanos, más coreanas, son como más púdicas. Ahí depende, siempre depende del grupo.

ENT 35 Sí, lo entiendo. Y luego, palabras y expresiones como *vale*, por ejemplo. ¿Lo enseñas?

V 35 Sí, nosotros decimos *ok*. Aunque ahora el *vale*, pienso que ha entrado, ahora dicen *dale*. A veces con el mismo significado, a veces con otro significado. En general nosotros decimos *ok*.

ENT 36 ¿Y expresiones de tiempo como las horas, que en España decimos “menos cuarto”?

V 36 Yo enseño la variedad de España, pongo el paralelo en Chile y me centro en que aprendan cómo se dice en Chile. Muestro cómo lo hacen en España, pero enseño cómo se dice acá.

ENT 36A ¿Y tus alumnos luego usan ese?

V 36A Claro, sí.

ENT 37 Y luego, eso ya me has dicho que diferencias de pronunciación eso no lo ves. O sea, sólo al principio, pero luego no lo tratas porque no te sientes cómoda.

V 37 Y además de decirles, no existen diferencias, ¿qué más? Hay mucho más donde profundizar. Nada más, listo, punto.

ENT 38 ¿Qué acciones concretas tomas cuando observas estas diferencias en los libros de texto? No sé, ¿a lo mejor has modificado el material? Porque una vez leí..., lo que más parecido he encontrado a esto, son unas argentinas que decían cogían el manual y se ponían a tachar las cosas que aparecían que eran como muy españolas, o sea, que se dedicaron a hacer eso hasta que decidieron hacer un manual, para sus clases.

creo que gesticula negativamente.

Nunca te has visto... no porque tú me has contado que lo ves igualmente...

V 38 No, es como yo te digo, porque están de paso, están de paso. Luego se van a ir a España y esa palabra puede servirles, yo creo que es mejor sumar que restar.

ENT 38A ¿Y eso no crees que les causa confusión? ¿no?

1:36:44 Le explico que yo sí he notado cierta confusión en mis clases.

V 38A En general es como *ok*, eso se dice en España y las personas que les interesa tener más vocabulario porque a lo mejor en el futuro quieren vivir en España, o tienen amigos españoles, o les gustan las películas españolas, qué sé yo, por cualquier razón... lo toman. Y los que tienen como la idea de, no, me interesa más el chileno, se quedan con el chileno. Es como de libre disposición, ellos deciden. Porque no les voy a hacer una prueba de vocabulario de comparación de España-Chile nunca.

ENT 39 ¿Y luego, les enseñas vocabulario típico de Chile, palabras como *poto*, *guata*...?

V 39 Cuando estamos viendo... dependiendo del tema, sí. Por ejemplo si sale *barriga* o *panza*, y empiezo a decir, esto se llama así, así o así. Y en Chile decimos más *guata*, pero también decimos *panza*, también decimos *barriga*. También decimos *guatón*. Decimos todas las palabras. Hay una que yo creo, porque

tampoco he hecho una investigación seria ni científica, creo que usamos más *guata guatón*, pero *panza panzón*, *barriga barrigón*, también. Y cuando tú estás en un contexto más formal dices *estómago*. Muestro sinónimos que pueden en algún momento ver...

ENT 39A Sí, además es verdad, al final todos usamos todo, que no es como que aquí se use... porque luego en España a lo mejor lo usamos también pero menos.

V 39A Es básicamente eso, y depende de con quién tú estés hablando también, la mayor cantidad de vocabulario que tenga... Pero, no sé, yo les doy la libertad a los estudiantes normalmente: les pongo como aquí está la cosa, ustedes tomen o dejen. Porque yo no hago pruebas de vocabulario. Y si a ellos les interesa una palabra, les entra por acá o les sale por allá... Ellos... estamos enseñándoles a adultos. Ellos saben lo que necesitan. Tú les muestras y ellos eligen.

ENT 40 Y ya vamos a acabar, ya es la última pregunta. Hemos hablado sobre todo de español de España, pero cuando salen otras cosas... algo de Argentina, por ejemplo. ¿Lo abor das de la misma manera?

V 40 Sí, es igual, es igual. Y muchas veces se generan conversaciones súper interesantes entre los estudiantes que han estado, practicado, viajando por largo tiempo por otros países. Y no sé, ellos usan otro vocabulario... entonces es parte de la conversación y yo muchas veces aprendo con ellos. También es como "¿en serio? ¿sí?" Es una conversación, no es como "ya, tienes que cambiar", "no puedes usar esa palabra". Y entonces me dicen: "¿pero me van a entender?" Sí. "¿Y si uso el pretérito perfecto con *hoy* me van a entender?" Sí. Sí, es lo mismo, si nosotros decimos "fui hoy" cuando lo decimos en España nos entienden...

1:40:41 hablamos sobre la confusión que les crea a los estudiantes usar distintos términos en diferentes zonas donde se habla español.

En general como adultos ellos toman y dejan, es una decisión personal. Pero yo prefiero, como te digo, sumar que restar. Están en Chile de paso, la mayoría. Bastante de paso. Por ejemplo los alemanes que vienen acá muchas veces van a veranear a España, entonces ellos van a estar tres meses aquí haciendo una práctica, pero luego el español del futuro es en España y no en Chile. Por qué vas a decir: "no, no tienes que decir coche, tienes que decir auto." "No, miren, en Chile se dice auto."

ENT 41 ¿Y tú crees que hay otros profesores que dicen eso? ¿"No digas *coche*, di *auto*"? ¿Piensas o no?

V 41 Ay, yo he escuchado a estudiantes que hablan de las recomendaciones que los profesores les hacen de todo tipo. Yo a veces quedo como espantada, pero yo creo que sí. Así como hay profesores que evitan usar el *vosotros* y que evitan un montón de cosas. Yo me he encontrado estos años profesores que evitan temas gramaticales, que son un poco difíciles.

ENT 41A ¿O sea tú crees que es sobre todo por desconocimiento?

V 41A Sí, por inseguridad. Ese es el punto. Se siente inseguros enseñando algo...

ENT 41B...algo que no conocen, ¿no? Tiene un poco de sentido.

1:42:32 me habla de los pronombres relativos. Retoma en el 1:43:01

V 41B Bueno, en general en términos de vocabulario, la mayor diferencia es el *vosotros*... la mayoría es eso sólo.

ENT 41C ¿Y algunos alumnos tuyos dirán *vosotros*? ¿O lo usan?

V 41C Sí

ENT 41D ¿Y lo saben usar bien o... dejan de usarlo?

V 41D Lo dejan de usar eventualmente dependiendo del tiempo que estén aquí y también del contacto con chilenos. Pero es un proceso que yo creo que ni ellos se dan cuenta.

1:43:37 Hablamos sobre una experiencia mía con una persona alemana que conozco. Retomo 1:44:17

Sí, la verdad, detenerse en esos detalles es perder el tiempo. Como te digo, yo...

ENT 42 O sea, para ti no supone un gran problema esas diferencias, ¿no? También te has acostumbrado quizás a convivir, ¿no? No sientes que tienes una necesidad por tener un manual exclusivamente de Chile, ¿o sí te gustaría?

V 42 Sí, sí me gustaría, me gustaría hacerlo. Porque por ejemplo el B1 que llegó a mis manos...

ENT 42A Pero fue por la cuestión de gramática que no te gustó, porque tú eres más de gramática. Porque es a lo mejor muy comunicativo o...

V 42A No, no, es muy gramático. Si tú tienes la oportunidad de verlo...

1:45:10 Le cuento que sólo pude hojearlo y que todavía no tengo ningún ejemplar. Retomamos 1:45:17

...porque es muy gramático. Hay un texto de entrada... Es un B1, es nuevo, salió hace dos meses creo... sí, lo lanzaron. Hay un texto de entrada, que es una adaptación. Un texto hecho para eso y una explicación gramatical, que en mi opinión, confunde más que aclara. Realmente eso lo puedes enseñar de una manera tan fácil, si yo estuviera estudiando la lengua...

ENT 43 ¿Y qué pondrías en tu libro chileno? ¿Qué te gustaría que apareciera en tu libro chileno?

V 43 Yo pienso que tiene que ser casi que un manual de turismo también. Y me gustaría un libro que tuviera naturalmente lugares, historia y cultura. Cultura de tipo de la sociedad. Historia...

ENT 43A Sí, porque eso es lo que falta principalmente. A veces salen cosas pero muy poco, ¿no? Yo alguna vez he visto alguna foto de Santiago, de Valparaíso...

V 43A Y también como recomendaciones de cosas para estar acá en Chile. Para ir...

ENT 43B Pero luego cosas así de gramática, de vocabulario... Por ejemplo, ¿incluirlas el *vosotros*, la conjugación *vosotros*?

V 43B Sí, y con la explicación, naturalmente. Diría, oye, apréndelo porque te va a servir para entender a los chilenos. Sabiendo que no se usa como *vosotros*, etc.

ENT 43C ¿Y el pretérito perfecto también, lo mismo?

V 43C Sí, también. Daría la diferencia. Yo haría un libro naturalmente con gramática, es obvio, es la explicación, pero explicando la intención. Yo tengo la teoría de que el español es un idioma de intención, entonces mi libro sería como de intenciones.

1:47:42 explica los fundamentos de su libro, que se basaría en funciones lingüísticas. Retomo 1:51:12

ENT 44 Se me olvidó preguntarte una cosa, me he dado cuenta ahora... era una pregunta sobre si modificas tu manera de hablar cuando estás en la clase.

V 44 Automáticamente, dependiendo del nivel, la velocidad, el número de palabras... eso.

ENT 44A ¿Y luego también, tú por ejemplo utilizas eso, el *¿dónde estai?* El voseo de aquí, por ejemplo con tu hija, le dices...

V 44A Sí, claro y con amigos y todo.

ENT 44B ¿Y lo haces en tus clases?

V 44B No, en la clase es estándar, es un español estándar. Trato de pronunciar las *eses*, muchas veces me las como también porque es inevitable. Pero por ejemplo yo digo *para* no digo *pa'*. No digo *na'*, digo *nada*. Ese tipo de cosas obvio, yo tengo que enseñar un español formal. Y depende del nivel lo que modifico es la velocidad y el vocabulario. Con un nivel A1, cuando estoy en la primera clase, el número de palabras que uso es mínimo. Y normalmente como casi todos hablan inglés, el vocabulario que uso es un vocabulario que es similar. Por ejemplo yo ahora uso *similar*. Antes de enseñarle a un extranjero nunca había usado la palabra *similar*. Decía *parecido* o *semejante*, pero *similar* no. Pero uso vocabulario que es similar al inglés, por ejemplo. Y es súper interesante porque yo tengo colegas que hablan inglés con los estudiantes en el primer nivel. Y para mí eso es terrible.

1:53:02 habla sobre el uso de una lengua vehicular para la clase y sus desventajas con respecto a usar la lengua meta. En el minuto 2:00:20 terminamos nuestra entrevista propiamente dicha.

ENTREVISTA 2

Hay partes de la grabación que se han omitido en la transcripción por versar de temas no relevantes para la investigación. Estas partes están debidamente señaladas en la transcripción y puede consultarse la veracidad de las mismas en la grabación de audio.

31 DE AGOSTO DE 2017. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. SANTIAGO DE CHILE.

ENT 1 Bueno, la entrevista está estructurada en cuatro partes. Lo he hecho así. Primero sobre ti, son más preguntas personales, pues de dónde eres... Bueno de dónde eres la quité porque al final sólo la hago a profesores chilenos, así que es evidente. Sobre los estudiantes, o sea cómo percibes que ellos ven cuando notan alguna cosa que no es de la variedad, como sienten. Y luego sobre tu labor como profesora. Y entonces ahí entro más... o sea cómo explicas o cómo juegas cuando salen aspectos gramaticales de la enseñanza de español, o léxico o de pronunciación, por ejemplo. Y ya está, y bueno, yo luego aquí he puesto algunas cosas sobre el libro, que ya veré si pregunto o no. Porque no te voy a preguntar a lo mejor todo...

G 1 Bueno, yo creo que vamos a estar tranquilas un buen rato antes de que vengan otros profesores.

ENT 2 Bueno, pues te voy a robar un boli...

G 2 Sí, por favor. Si no funciona...

ENT 3 Bueno, mejor tengo lápiz, para borrar. Bueno, pues eso. ¿Cuánto tiempo llevas siendo profesora de ELE?

G 3 Casi... 19 años justos.

ENT 4 ¿Y en qué países has trabajado como profesora?

G 4 En Chile, en España y en Canadá.

ENT 4A ¿Y en España era como de prácticas?

G 4A Era una práctica, cuando estaba haciendo el máster tuve que hacer una práctica, pero en Canadá fue en la universidad.

ENT 4B ¿O sea casi todo con adultos, me imagino?

G 4B Nunca le he hecho clases a niños. Me da terror.

ENT 5 ¿Cuál consideras que es tu variedad de español?

G 5 Chilena.

ENT 6 ¿A qué niveles has dado clases?

G 6 Desde A1 hasta C2.

ENT 6A O sea todos.

G 6A Todos

ENT 7 ¿Y qué tipo de español crees que has de enseñar en el aula?

G 7 Depende, ¿como qué variedad?

ENT 7A Sí. Y sobre todo también si es la variedad culta, o sea, formal, informal...

G 7A Respecto a si es formal o informal, creo que hay que enseñar las dos. El registro que sea lo más amplio posible sin llegar a los extremos. Algo muy afectado, algo que sea muy vulgar. Como la mayor parte de mi vida he estado enseñando en Chile, he enseñado siempre el español de Chile. Cuando he estado en España o en Canadá, he enseñado algo más neutro. Intentaba neutralizar... no neutralizarme yo, pero enseñar un español más neutro. Es complicado. Pero... de todas maneras, por ejemplo ahora en el manual, al hacer el manual, teníamos la discusión de si íbamos a poner la conjugación de vosotros. Y una de las profesoras vivió mucho tiempo en España, se siente muy identificada con España, y dijo "hay que ponerla". Y dijimos: "tenemos que ponerla aunque no la usemos". Y nos costaba conjugar. Es difícil: y dónde va el acento, y cómo se dice... pero lo pusimos, mostramos esa variedad, pero no la enseñamos.

ENT 7B ¿Es M la que lo dijo?

G 7B M.

ENT 7B1 Porque me quedé muy impresionada cuando habló empezó a decir vosotros, y yo decía "¿mmm?", "¿es española?". Porque claro, además sesea, y entonces me tenía totalmente desconcertada...

G 7B1 Ella es chilena, vivió mucho tiempo allá, y como que eligió quedarse -bueno, igual tiene una mezcla- pero eligió esa variedad y no la quiere... es una cosa ya de voluntad personal. Ella decidió usar vosotros.

ENT 8 Bueno, está bien, así aprenden esa. Bueno, y entonces la variedad, la tuya chilena, pero ¿la intentas neutralizar...?, o sea cuando has estado fuera.

G 8 Yo, la verdad, naturalmente. Bueno, no sé si tú lo notas, pero muchos chilenos me han preguntado si soy chilena porque... y no es por ser profesora. Siempre he tenido una modulación, una dicción diferente, entonces, no cambio mucho. Igual depende del nivel. Siempre el A1 voy a modular más, voy a neutralizar más. Pero si es el nivel C2 trato de hablar incluso más rápido que contigo para darles más dificultad. Pero no creo que yo sea como la muestra mejor de cómo que hablan los chilenos, que tenemos muy mala fama...

ENT 8A Pero yo creo que como profesores hablamos así, luego al final, yo tampoco puedo hablar como hablo en mi casa.

G 8A Porque no entenderían...

ENT 8B Porque usamos expresiones diferentes...

G 8B Pero yo más o menos, bueno, en mi casa soy mucho más grosera, evidentemente. Pero la forma de hablar es muy parecida.

ENT 9 Bueno, era que si ¿crees que responde al modelo estándar el español que enseñas en clase?

G 9 Hay una como una progresión. Como el primer tercio del semestre está muy enfocado en Chile y en lo informal, porque es lo que más les interesa a los estudiantes cuando son universitarios, y uno quiere enganchar... que ellos enganchen. Pero después, ya, ellos tienen que volver a su país y necesitan algo que es más estándar. Están, en la mitad, digamos del periodo, en el segundo tercio, están en medio de las entregas de trabajo y hay que asistirlos con lenguaje más académico, más formal, tienen que tratar con los profesores, porque no sé... tienen que dar pruebas atrasadas o algo así. Entonces necesitan un lenguaje más académico. Más formal, y más neutro también. Entonces, de la segunda parte a la tercera es más (*palabra ilegible*).

G 9A ¿Y crees que el que hablas, o el que has de enseñar o el que enseñas en clase se corresponde a la variedad culta de tu...?

G 9A Sí, no todo el tiempo. Cuando... como te digo, el primer tercio llegan con preguntas: "¿qué significa *huevo*?", que lo usamos todo el tiempo. Y salen unas cosas que hasta yo digo "Ya, este es mi límite, no les voy a explicar más, pregunten en su casa". Pero... los chilenos voseamos, ¿cierto?, cuando hay confianza con alguien "¿cómo estás?", "¿qué tenís?", etc. Y esas variedades salen al principio, para que ellos no se sientan tan... como que ellos no entienden absolutamente nada. Pero en general es más académico, diría yo.

ENT 9A1 Claro, y además es el contexto en el que estáis, que es universitario.

ENT 10 Bueno, qué tipos de registros, eso ya lo hemos visto... ¿Y en qué niveles enseñas por ejemplo un registro más informal, por ejemplo...? Bueno, dices que empiezas en B1, ¿no? ¿Pero en B1, por ejemplo ya enseñas registro informal, o quizás un poco menos...?

G 10 Desde B1, informal. En A1, muy estándar, muy neutro, pero ya en B1 empezamos a enseñar un registro más informal... También depende, porque, por ejemplo, si uno tiene un estudiante que normalmente vienen de A1, estudiantes particulares, llega un diplomático, claro, va a estar centrado en un registro más formal. Pero los chicos en la universidad desde el B1 ya se les empieza a enseñar más chilenismos... y tanteando igual, o sea, hay unos B1 que parece más A2, y si el curso está mezclado...

ENT 10 1 Sí, claro, eso según se va viendo. Sí, si al final es así.

ENT 11 Bueno, esta parte ya la hemos acabado. Ahora vamos a hablar sobre los manuales. ¿En tus clases usas manual? Que veo que... me imagino que será... ahora usareis el vuestro... pero antes, ¿qué usabáis?

G 11 Anillados. Voy a mostrarte uno.

ENT 11A ¿Pero eso son como fotocopias?

G 11A Sí

Se marcha a buscar uno

ENT 11B ¿Esos los hacéis vosotros?

G 11B Tenemos que hacer cada curso... le decimos manual, pero es un anillado. Yo creo que esto es lo que hace la mayoría de los centros.

ENT 11B1 Sí, mira este es el que tengo yo de Bellavista, que como luego voy allí, lo he cogido.

8:53 Le cuento que conseguí ese material a través de una estudiante que estudió en esa academia. Retomo 9:02

G 11B1 ¡Ah! Ellos lo hicieron así, bien... como que se preocuparon de agramar, y...

ENT 11B2 Sí, así lo tienen hecho.

G 11B2 Claro, porque probablemente usen el mismo texto durante años, quizás.

ENT 11B3 Eh... Puede ser...

G 11B3 Y a nosotros nos hacen hacer cada semestre uno nuevo. Entonces...

ENT 11C ... no te da para tanto la creatividad, para ponerte hacer... ilustraciones, y fotos...

G 11C Esta chica, M., lo hace de hecho muy bien porque le gusta la tecnología, pero la verdad es que no todos son así.

Habla sobre el anillado de Marcia que tiene entre las manos.

Este es un curso de perfeccionamiento.

ENT 11D ¿Y este libro en qué está inspirado? ¿O sea, os habéis inspirado en manuales publicados?

G 11D Yo creo que sí, cada profesor trabaja con lo que más le gusta, por ejemplo, M. tomó este curso que es de perfeccionamiento, pero antes estaba otro profesor y ese profesor difícilmente va a usar el mismo manual que M. Y la verdad es que no queremos usar los mismos. Yo empecé con un curso que me llegó de repente, que dejó una profesora. Y no entiendo nada de su manual...

ENT 11E O sea, que cada uno es vuestro...

G 11E Claro, sí. Si el curso de mañana, el curso de M. lo tengo que tomar yo, yo usaré mi propio manual. Porque voy a enseñar mejor con él.

ENT 11F ¿Y qué cambiáis?

G 11F Puede cambiar... no sé, a nosotros nos dicen... la mayoría de los cursos son bien generales. Este es más específico, en realidad es el único más específico. Entonces...

Llega M. y se saludan.

... si a mí me dijeran, tienes que hacer tú... yo buscaría recursos de lenguaje más académico, libros, ahí M. te puede decir en que se ha inspirado ella. Pero los otros, al principio los otros manuales, que son cursos más generales, yo veía libros, españoles muchos. Me gustaba, uno que también es bien antiguo, *El abanico*, que en esa época era los que yo veía. Después ahora ya hago simplemente lo que...

ENT 11G ¿Sí, pero entonces lo tomabas como inspiración? ¿Hacías copias...?

G 11G Sí, me encantaba.

ENT 11H Pero no lo llevabas a clase, claro...

G 11H No, porque no podía haber una copia del libro en clase. Entonces algunas cosas las cambiaba un poco, me inspiraba, eso hacía... Ahora ya es libre.

ENT 11I Pero nunca se ha mandado a los alumnos comprar un manual, ¿siempre ha sido así?

G 11I Sí, siempre ha sido así.

ENT 12 Bueno, y entonces esto ya no me sirve. ¿De qué procedencia son tus manuales? Porque usáis manuales publicados (o realizados) por vosotros.

G 12 Sí, hay... hubo una vez un sólo convenio, ahora que me acuerdo, con EE.UU., que era de negocios, y nos pasaban el libro. Y yo tenía que trabajar con el libro. Y ese libro probablemente estaba hecho entre profesores mexicanos y norteamericanos y un montón de gente. Un libro bien gordo, no me gustaba nada, no me acuerdo del nombre del libro pero era... estaba lleno de estereotipos... sobre todo de los países hispanohablantes, estereotipando todo y claro, cuando se trata de trabajo, de enseñar el área de trabajo, o de economía y negocios, todo junto, hay muchos aspectos socioculturales que son importantes, entonces se pasaban por alto. Yo hubiera preferido un libro neutro, que no tratara de enfocarse en nada, en ningún país especialmente y con líneas más generales. Y esa vez, claro, trabajábamos con ese libro.

ENT 12A ¿Y era de EE.UU., digamos con ese español neutro, que se ve en la CNN o algo así...?

G 12A Claro, es como que trata de ser neutro. En realidad uno siempre ve, oh, en realidad este libro se nota que es español, o se nota que es mexicano, aunque trata de ser neutro.

ENT 12A1 Claro, es que eso en realidad es tan complicado, eso no existe, ¿no?

ENT 13 ¿Qué variedades dialectales aparecen en los libros con los que trabajas, en los manuales?

G 13 La chilena y española. Además de M., trabajó hasta hace muy poco una profesora española que ahora volvió a Málaga, ¿vive Inés? ((pregunta a Marcia)). Entonces ella enseñaba su variedad. Igual lo hacíamos los profesores, porque igual aquí nos decía: "no, no tienen que enseñar la variedad española", pero yo creo que es una riqueza, si hay profesores que tienen esa variedad y si hubiera una argentina, y si hubiera, no sé, una colombiana, es bueno que enseñen la variedad que ellos conocen.

ENT 13 1 No, si al final los alumnos se van a mover por cualquier lado, ¿no? Uno no sabe dónde van a acabar. Está súper bien.

ENT 14 ¿Y ves reflejada tu variedad en los manuales de ELE con los que trabajas?

G 14 Sí.

ENT 14A Con estos, sí, claramente.

G 14A Y con el otro también. El otro sí lo estoy usando. (*se refiere a Punto C/ELE*).

ENT 14B Y en otros que hayas visto, ¿no? ¿Cómo crees que aparece cuando has usado otros manuales?

G 14B Nada. Por ejemplo, desde el Goethe nada. Este que nos pasaron de EE.UU. absolutamente nada. Nada, nada.

ENT 14C Claro, así como mucho, a lo mejor México, a lo mejor.

14:44 M. se suma a la conversación.

M 14C Mira, yo he visto manuales donde tratan de incorporar la variedad dialectal chilena, pero sale como argentina.

ENT 14 C1 ¡Ah!

M 14 C1 Por ejemplo: mira, escucha este chileno y lo escuchas y habla como un argentino.

ENT 14 C2 Ya, ya. Claro, como confunden...

G 14 C1 En España se pensaban que yo era argentina, pero nada que ver la forma de hablar...

15:07 hablamos de los acentos chileno, español, argentino.

ENT 15 ¿Y en los manuales que habéis visto que no son los vuestros de qué manera pensáis que se representa Chile? O sea, de manera lingüística, poco, ¿no o cero?

G 15 y M 15 ((al unísono las dos)) Pero casi nada, casi cero.

ENT 15A ¿Pero cultural?

M 15A Cultural sí.

G 15A Culturalmente siempre yo lo he visto muy estereotipado, le decía a Gema. Me acuerdo antes alusiones a Pinochet, que es súper desagradable.

M 15A1 Típico, alusiones a Pinochet, Isabel Allende, Pablo Neruda... y para de contar. Y algo de geografía. Y muchas veces la información que aparece, a pesar de que... yo he visto manuales de este siglo con información sacada de la Encarta 1997, pon. Entonces aparece "Chile es un país donde hay ocho millones de habitantes".

G 15A1 Y claro, y hay más del doble.

ENT 15B O sea, muy desactualizado, ¿no?

M 15B O con doce regiones y las regiones cambiaron...

G 15B A quince

M 15B1 ...hace diez años.

M 15B1 Y van aumentar creo dos más.

ENT 15C ¿Ah sí?

G 15C Es un país que aumenta regiones

ENT 15D ¿Se irán haciendo más pequeñas, no?

G 15D Claro, se van haciendo más pequeñas y tú dices "bueno, como Chile es largo irá de la 1 a la 15". Pero no, resulta que la 13 está por allá arriba, es una locura.

16:44 se ponen a hablar de las regiones de Chile. Retomamos 17:04

ENT 16 ¿Cuándo encuentras menciones hacia... -vamos a hablar no de los manuales que usáis si no de los que veis normalmente que son de fuera- cuándo encontráis menciones hacia aspectos del español de América en los manuales, creéis que son correctos y objetivos?

G 16 Creo que no diría incorrectos ni tampoco que no sean objetivos, pero son muy limitados.

M 16 Sí, yo encuentro como que muy lejanos, la información está sacada, no sé, de...

G 16A No de alguien que..., por ejemplo ese de Argentina uno piensa: no creo que un argentino haya colaborado acá. Como que alguien que no es argentino tomó la información de algún lugar. Porque como que no llevan el pulso de la cultura actual de cada país. Más o menos uno conoce la de Argentina porque están en la misma zona, o Perú o Chile... se me escapa el resto probablemente. Lo que uno ve en el libro no da la sensación de que siga ese pulso actual, sino de ser algo muy muy limitado.

M 16A Por ejemplo, en el caso del español de Argentina el caso de voseo... yo he visto muchas menciones al voseo: no, el voseo es un fenómeno, blablabla, que se da en América Central, Argentina, Uruguay, Chile, blablabla.

18:36 hablan de otra cosa de repente. Retomamos 18:49

Pero ponte tú, no se explora mucho más allá de... Tampoco yo digo yo, hay que estar así como poniéndose a explorar... algo así como bueno, en América Central existe más bien un voseo verbal, en cambio en Sudamérica un voseo verbal y pronominal. Pero por último, no sé, el voseo chileno por ejemplo, es gracioso, porque tiene su raíz en el "vosotros" mismo, ¿cachai?, le quitas la s y ya está. Entonces mucha gente es como... mis alumnos quedan así como "ahhh, ya sí, nos sirve estudiar el vosotros porque así entendemos a los chilenos cuando dicen "¿dónde vai?".

ENT 16A1 Sí, sí, yo todos los profesores con los que he hablado, todos me remiten a eso. Que sirve para eso enseñarlo aquí también.

ENT 17 ¿En qué niveles habéis visto que se encuentran así como las menciones al español de América? ¿En todos, o más en los niveles más altos...?

G 17 Yo he visto desde manuales B2.

M 17 Yo he visto desde A1, pero la verdad es que mencionado y sin productividad. Es como que lo pusimos para que se vea que somos integradores.

ENT 17A Sí, como si fuera a lo mejor una... no sé... algo al margen.

G 17A Sí, por ejemplo, ese manual gringo que usaba tenía todos los países. Entonces Chile, la moneda oficial de Chile, el idioma que se habla en Chile, la capital, cosas así. Ese era un manual A2-B1, creo.

ENT 17B O sea, en realidad puede salir en todos, pero ¿en el B2 también como detalles al margen o generalidades?

G 17B Claro, más bien datos en los niveles más bajos y en los más altos cultura pero estereotipada siempre o muy como... lo que todos saben, digamos.

M 17B Yo estoy trabajando ahora con las nuevas ediciones que sacó Edinumen, del equipo Prisma, y por ejemplo ahí en el A1, en las primeras unidades, cuando están hablando de países hay como un material extra donde hablan de países voseantes. Pero es por eso te digo, claro, hay una alusión lingüística pero la verdad no es muy productiva en ese punto, y a lo largo del manual sí hay muchas alusiones a un montón de ciudades hispanoamericanas, en plan gente, gente, tratan de situar a los personajes que actúan dentro del manual, por ejemplo, Manuel vive en Santiago de Chile y Pepita vive en México D.F., están conversando por Internet,

blablabla... Entonces hay un poquito más de "en mi ciudad existe esto...". Pero está tan generalizado, que puede ser cualquier lugar en realidad. Es sólo porque le pusieron "Manuel vive en Santiago". Así que no es que Manuel diga: "Ah sí, aquí nosotros tomamos la micro". No.

ENT 17C O sea simplemente localización geográfica, no hay nada en el léxico...

G 17C y M 17C ((al unísono)) Nada.

G 17C1 Y ahí uno contrasta con un manual que viene de España, que sí viene con información sobre la corrida de toros, en un lugar específico, o que pasa en Ventas, por ejemplo. Muy muy específico y muy variado también, entonces contrasta. Claro, uno entiende, el manual está hecho en España. Pero nosotros pensamos, ¿qué hacemos?, ¿hacemos un manual donde tomemos todas las variedades o sólo la chilena? Y dijimos no podemos tomarlas todas porque no las conocemos. Si no las conocemos, mejor no las tomamos. Porque justamente queríamos evitar esto de poner como datos, o ponemos datos como... no sé...por ejemplo...

M 17C1...como si estuvieras haciendo una caricatura.

G 17C2 si vas a Argentina anda a bailar tango. Y hay muchas cosas más interesantes que van a hacer jóvenes probablemente cuando vayan a Buenos Aires.

ENT 17D Claro, es que ese es el problema de intentar como abarcar, que al final no se puede. Y sobre todo si no conoces todo bien. Es imposible conocerlo todo.

M 17D Sí, bueno yo creo que ahí hay dos dificultades, no sólo el desconocimiento que puedas tener de los lugares, también está... si uno prepara material como este ((se refiere a los anillados)) da lo mismo lo que pongas: puedes sacar noticias del periódico... pero por ejemplo G. habla del manual que hicimos nosotros. Hay una segunda preocupación que es no usar información que se va a desactualizar mañana mismo. Algo así como "En Argentina las personas están en una situación que están en crisis..." y resulta que el próximo año se resuelve la crisis.

G 17D Probablemente tengan crisis otra vez en dos años más, pero sí.

M 17D1 Argentina igual es una apuesta segura, siempre hay algún tipo de crisis. ((risas)). Pero eso, que no queríamos usar cosas así como "el presidente Macri..." Hablar del presidente X o del Mundial no sé cuantos, ¿sí? Dos años y se nos iba a ir, íbamos a tener que trabajar...

G 17D1 Lo que nos piden siempre, como te decía antes, es que haya... es que esté actualizado. Y por eso cada semestre hay que hacer un nuevo anillado...

ENT 17E A lo mejor con textos, ¿no?, cambiáis o cosas así...

G 17E Sí

ENT 18 ¿Alguna vez habéis enseñado aspectos de una variedad que no es la vuestra por influencia del manual?

G 18 Yo de la española. Cuando estuve en España..., en España.

ENT 18A Claro, y a lo mejor estabas empezando recién como profesora...

M 18A Tres cuartos de lo mismo.

ENT 18B ¿También? ¿En España también? ¿Y la española me imagino?

((Asienten))

M 18B Y después cuando volví para acá, mientras estuve viviendo en España y mientras vivía acá, he vivido toda mi vida con muchos extranjeros, de todas partes, así que cuando volví, mira, ahora mismo no tengo ni idea qué hablo.

25:26 le comento que a mí también me desconcertó su acento y su variedad porque no sabía decir de dónde era. 25:59.

ENT 19 ¿Y alguna vez, si por ejemplo habéis visto una cosa que no habéis sabido por dónde cogerla porque era una variedad como muy ajena, habéis dicho, no, esto no lo puedo enseñar...? O alguna vez como algunas expresiones como muy muy locales...

G 19 Mira, con el DELE, con el vocabulario.

M 19 Y con las expresiones idiomáticas que hay... cómo por qué diablos, si vamos a incluir expresiones idiomáticas que sea... no sé, más universal, más panhispánico, o que no estén del todo...

G 19 1 O que no se incluya, yo creo que no se deben incluir.

M 19 1 A ver en el... se entiende... nosotros la otra vez hablábamos que en los descriptores del Marco Común, claro, C1-C2, hay manejos de expresiones idiomáticas coloquiales y todo lo demás, luego en el DELE deberían... porque es imposible cogerlas en plan panhispánico...

En el minuto 26:55 llega una persona ajena a preguntar algo. Paro la grabación y retomamos otra vez en el minuto 27:51.

ENT 20 La siguiente pregunta tiene relación, y es si hay cosas que son difíciles de enseñar porque son de otra variedad que no es la vuestra. Me imagino que las expresiones idiomáticas es una de ellas.

G 20 Pero básicamente por desconocimiento. Igual a mí como te decía, me cuesta conjugar el vosotros, es verdad, tengo que pensarlo, ¿sí?, no es como que me sale espontáneo. Lo puedo enseñar, pero no es espontáneo. Lo que me complica son las expresiones idiomáticas porque no sé que significan, y el contexto que se da a veces no es suficiente como para saber que es

M 20 Pero no sé, por otro lado, mira yo encuentro, que al menos en América Latina hay una ventaja lingüística respecto de España, porque España como que la entrada cultural, de la cultura popular, está súper limitada. Todo está mirando hacia España. En cambio nosotros, desde el principio de los tiempos, desde que surgió la televisión estamos expuestos a diferentes variantes lingüísticas aunque no sean..., aunque sean estereotipadas por las telenovelas, aunque traten de mantener las expresiones que sean más, más, más locales un poco fuera. Pero estamos un poco expuestos, y conocemos algunas palabras. Sabemos que si vamos a Argentina le van a llamar *pollera* y no *falda*...

G 20 1 remera y no polera.

M 20 1 Hay cierta conexión y ahora con Internet mucho más todavía. Y además no sólo eso, con la misma literatura. Hay toda una corriente literaria hispanoamericana que querían ser locales, y tú coges el libro y no entiendes ni puñeta qué están diciendo. Pero vienen con un glosario, entonces tú dices, son localismos, pero hay una parada diferente, así como ok, yo sé que en Perú usan palabras que yo no conozco. O el autor que escribió el libro, se va a molestar en poner el glosario o de tanto ver la telenovela me entero de que están hablando. Entonces hay una apertura un poco mayor, te digo así como "buuuu", porque igual cada país tiene esta cosa de es que aquí no se dice así, pero en general estamos un poco más en contacto...

ENT 20A ...más conectados, ¿no? Bueno, en España también tenemos telenovelas, pero es verdad que ahora muchas menos. Hubo una época, cuando yo era pequeña, que llegaban muchas de Venezuela. Pero ahora

las han sustituido por producciones españolas, entonces es lo mismo, pero sobre España, entonces llega muy poco, es verdad.

M 20A Yo me acuerdo cuando yo estaba viviendo allí transmitieron una telenovela chilena, *Machos*. Fue en la Primera, me parece.

G 20A Pero estaba doblada al español

M 20A1 No, no no, estaba en España... En español de Chile. Pero claro, nadie se enteraba en verdad. Yo la veía con mis compañeros de piso...

31:09 hablamos sobre las telenovelas en general. Retomamos 31:24

Yo siempre digo, en plan broma, que la idiosincrasia cultural americana se define con el *Chavo del Ocho*, porque todos, absolutamente todos los latinoamericanos conocen lo que es "menso". Todos la conocemos.

ENT 20B ¿Qué es menso?

G 20B Como tonto.

ENT 20C Yo esa la he visto, esa sí que la echaban en España, el *Chavo del Ocho*.

M 20C Pero tuvo mucho menos impacto que en Hispanoamérica, porque acá fue un fenómeno.

ENT 20D Pero claro, está súper divertida esa serie. Y allí también la echaban, pero no me acuerdo yo...

M 20D Yo no la veía de chica porque la pasaban justo a la hora a la que yo estaba en el cole, pero hasta yo, que no la veía, conozco todo el vocabulario que está relacionado con...

G 20D Claro, y la gente recuerda los capítulos... ¿te acuerdas en el capítulo cuando...? Esto es del año 71, más o menos.

ENT 20E Y de España también llegan... o sea, creéis que llega más de España que a nosotros en España de Latinoamérica.

G 20E Ahora mismo no tanto, pero con el cable, pero antes...

M 20E La laguna azul...

G 20E1 Pero eran películas que estaban traducidas

M 20E1 ((desdiciéndose)) El verano azul...

ENT 20 F Ah, ¿qué las doblaban?

G 20F Antes, un tiempo.

32:48 hablamos de las películas que venían de EE. UU. dobladas en español de América a España en los años 60-80. Retomamos 33:54

M 20F Pero al menos en la época de pre-democracia y apertura comercial, etc., etc. igual llegaban series españolas.

G 20 F1 *Aquí no hay quien viva* tuvo mucho éxito. Y aquí llegó a la televisión abierta.

ENT 20G Por eso pensáis que quizás no os cueste tanto cuando veis cosas en el manual, os resulta más familiar, ¿no?

G 20G Yo creo que es más familiar, más que por la televisión, realmente no era tanto. Llegaba de España, pero no era tanto. En comparación con los doblajes de México no era tanto. Y de hecho por eso uno decía, "qué raro, *La guerra de las galaxias* en español de España". Pero los manuales nosotros nos acostumbramos con español de España, entonces, ahí es otro mundo.

ENT 20H Claro, como que os resulta ya familiar, lo veis normal.

M 20H A mí me resulta familiar porque viví allá.

ENT 20H1 Claro, si has vivido es diferente.

ENT 21 Ahora sobre los estudiantes, ¿cómo perciben ellos cuando ven diferencias, si os preguntan? A ver, ¿cómo es la interlengua que producen vuestros estudiantes? O sea, cuando vienen aquí a lo mejor no han aprendido español aquí... ¿qué es, mezclan de todas partes?

G 21 Hay muchos... a ver, la mayoría yo diría que son de EE. UU. y tienen un español bastante neutro, salvo los que son hablantes de herencia. Pero por ejemplo ahora, y esto no es muy usual, tengo un chico, es como que su entonación, es como un argentino. Pésimo el español, se equivoca... pero su entonación es muy argentina.

ENT 21A ¿Aprendió allí?

G 21 A Sí, estuvo seis meses ahí y él determinó que le gustaba y así es como él habla. Algunos, yo diría que la gran mayoría está influenciada por México. Algunos han tenido profesores españoles, pero quienes han tenido profesores españoles son más neutros, no es tan marcado como los que tuvieron profesores mexicanos. Porque además esos profesores españoles los tuvieron en universidades en EE. UU., no en España. Ahora los que llegan del BRA, que es otro convenio que vienen más de Europa, ahí si puedes encontrar a gente que tiene una variedad más española.

M 21A Yo tengo por ejemplo dos, a los que les estoy haciendo clases privadas, tengo un danés y una sueca que los dos hablan...

G 21A1 cecean

M 21A1 ... hacen la distinción

G 21A2 y los italianos, siempre estudian en España. Pero por ejemplo, el inglés que le hice clase era neutro.

ENT 21B Sí, o sea, que mezclan un poco, a veces.

M 21B Hay de todo.

ENT 22 ¿Y qué pasa cuando de repente empiezan a ver chilenismos y lo comparan con lo que ellos saben, como... si les crean confusión las diferencias que hay entre los manuales que ellos están acostumbrados a ver y como se habla en el país?

G 22 Ay sí, son bien quejicas, como que todo les causa confusión. "Pero sí yo lo aprendí de esta manera". "Bueno, pero es que existe esta otra". "¿Pero cómo?". "Bueno, si tú vas a Australia es diferente a EE. UU, diferente Inglaterra." "¡Ay, qué complicado!". Sí. O sea, hacen sus "alaracas", dicen que les crea confusión y al final de tres meses... uno no se da cuenta, pero los que van a Argentina, después de haber estado tres meses en Chile, en Argentina les dicen "Ah, tú aprendiste español en Chile".

ENT 22A ¡Ah! O sea, que lo captan, ¿no?

G 22A Sí, ahora por ejemplo, Tschisato, una alumna japonesa que estuvo... (le pregunta a Marcia) ¿cuánto tiempo acá?

M 22A Un año.

G 22A1 Hablaba muy como chilena.

M 22A1 ¿Y Kento? ¿Te acuerdas?

G 22A2 Él quería ser chileno...

ENT 22B Bueno, si era esa motivación... poco se puede hacer. O sea que cuando ven esas diferencias como que se quejan, o sea, que no les gusta.

G 22B Se abruman y piensan que no van a poder aprender nunca todas las variedades y que están perdidos.

ENT 22B1 Sí, yo eso también lo he notado.

En el minuto 38:41 Marcia se marcha porque tiene clases. Nos despedimos y retomamos 38:57.

ENT 23 ¿Y crees que influye la variedad dialectal que está en el manual en la producción de los alumnos? Si eso les llega a influir o no tanto.

G 23 Yo creo... porque recién estoy empezando a ver el manual ((se refiere a *Punto C/ELE*)). Yo diría que en este momento el manual no, que lo que más les influye es que ellos viven con familias chilenas.

ENT 23A Ah, claro, que están en inmersión.

G 23A Están en inmersión, y especialmente cuando en las familias hay jóvenes, como ellos, o gente más o menos joven, eso también influye. Si son más viejitos los que están, si son más adultos, no, en general, no.

ENT 23B Entonces no les influye tanto.

En el minuto 39:40 le cuento que Viviana me contó que a los estudiantes con menos relaciones en el país les influye más la variedad del libro de texto. Retomamos en el minuto 40:01.

G 23B A nosotros nos ha pasado un fenómeno con los coreanos, que se aíslan más. Y por una razón extraña los japoneses a veces llegan acá, se enloquecen. No sé si los seleccionan muy bien para que realmente se metan en la cultura, pero terminan muchos hablando como chilenos, y les gusta...

ENT 23C ¿Los coreanos no tanto, entonces?

G 23C No, porque quizás hay un grupo de coreanos más grande dentro de Chile. Hay un barrio donde hay muchos coreanos, entonces tienen más donde quedarse y mantener su identidad. No sé, puede ser. Se mezclan menos. También muchos coreanos van al Goethe, pero los japoneses que vienen acá y que hay en Chile son muy poquitos. Entonces tienen que mezclarse con chilenos siempre. Y en general ellos buscan hacerlo.

ENT 23D Son más abiertos, ¿no?

G 23D Más abiertos o... pareciera, pareciera. No sé si será el perfil de estudiante que llega acá, después de un año de estudiar español va a trabajar en una empresa, que es japonesa pero que está en Chile. Entonces va a estar con colegas que son chilenos, con empleados que son chilenos. Puede ser por eso también. Habría

que ver qué pasa con las esposas de ellos, que generalmente nunca aprenden español, nunca llegan a integrarse, pero ahí no lo sé.

ENT 23E Claro, ellas no vienen a tomar clases.

G 23E No vienen ni tampoco piden muchas clases particulares, por ejemplo. Que sí esposas de otras personas que vienen a trabajar a Chile, piden clases particulares, que alguien les haga, pero ellas no tengo muchas noticias de que lo hagan.

ENT 23F ¿A lo mejor vienen solos? O vienen con sus esposas, ellos te cuentan?

G 23F Hay de todo. Algunos los mandan solos. Algunos se han casado, no sé, hace un mes y los mandan un año a Chile, sin poder ver a la esposa con la que se casaron hace un mes. Algunos han tenido, coreanos, han tenido hijos y a la semana después se tienen que ir, estar un año acá. Y no ven al niño, no ven el desarrollo del hijo.

ENT 24 Bueno, esta vida. ¿Les corriges las producciones de otra variedad que hablan que tienen muy marcada? O no haces nada.

G 24 Por ejemplo, está el uso del pretérito perfecto simple y el compuesto. Entonces, no sé, Marcia podría decir que se ha tomado un café con leche. Si los alumnos lo dicen, está bien, porque funciona, se dice en España... Está bien. Nosotros diríamos "me tomé un café con leche", pero claro, no corrijo eso. Ni el vocabulario, ni...

ENT 24A Y si por ejemplo, el otro día me dijo una chilena que conozco, hablaba de su hijo que le habían puesto gafas. Y entonces me dice, sí, son de "poto de botella". Entonces yo pensé, yo le iba a decir "culo de botella". Y luego pensé, ah, claro, es verdad. Eso suena muy mal. Entonces si vienen expresiones así...

G 24A Uno les advierte, sí, les advertimos.

ENT 24B Claro, pero sin ser corrección.

G24 B Por ejemplo, hablan de coche por lo que nosotros llamamos auto, o carro. Entonces carro, es el del supermercado, coche es el del bebé, la guagua, y el auto es acá. Pero les decimos cómo es, no que hablen... igual si alguien habla de coches entiende, por el contexto va a entender que es el auto.

Minuto 44:02 le explico que yo he tenido malentendidos con eso. Retomamos 44:54.

ENT 25 ¿Alguna vez te han dicho tus alumnos qué variedad quieren aprender? ¿O nunca?

G 25 No, siempre llegan diciendo que quieren aprender chilenismos, cuando se van a quedar acá. Expresiones idiomáticas y cosas así. Pero no "quiero aprender la variedad de acá o la de allá", no.

ENT 25A ¿Y si alguna vez te lo pidieran? ¿O piensas, no sé, si alguno se va a vivir a otro lugar, les enseñarías cosas de otros sitios?

G 25A Sí, y me formaría yo también en la medida de lo posible.

ENT 26 Ahora vamos a hablar de tu labor como profesora cuando te encuentras con cosas así como diferentes. Bueno, esto sí, ¿has creado alguna vez material propio? Ya me has hablado mucho. ¿Apoyo habéis tenido de la universidad para poder hacer el libro?

G 26 No, no. Apoyo en el sentido de que la universidad, o la facultad, pagó la publicación. Pero apoyo para el diseño y eso no, fueron los... a ver, bueno, fuimos tres personas, tres autores. M. ayudó con los audios

y nosotros mismos fuimos buscando gente, voluntarios para grabar los audios, voluntarios que nos dieran... para poner material auténtico, ese tipo de cosas. Pero apoyo así...no.

ENT 26A Ya, o sea, nada... no fue una decisión de la facultad sino...

G 26A No, fue una iniciativa nuestra.

ENT 26B Y simplemente os pagó -bueno, ya está bien- la impresión me imagino...

G 26B La facultad pagó la impresión, todo el proceso como editorial y de publicación lo cubrieron ellos. O sea ellos pagaron los costos de esto.

ENT 26C ¿Ellos tienen una editorial o algo así?

G 26C Editorial UC, Ediciones UC se llama. Y ahora de hecho queremos sacar, estamos trabajando en el A1 y el B2. Tiene que salir este año para que lo puedan financiar. Y lo financia también Ediciones UC. Esta vez, entiendo que no va a ser la facultad sino Ediciones UC a través de un concurso.

ENT 27 ¿Y en los anillados, qué tenéis? ¿Tenéis textos? O sea es sobre todo contenido gramatical, así lo que he visto antes un poco. ¿Qué es lo que lleva? ¿Cuál es el contenido?

G 27 En general lleva textos, que muchos son de prensa.

ENT 27A O sea, son reales.

G 27A Sí, y pueden ser gráficos. A veces están un poco modificados si son niveles más bajos. Tiene ejercicios que creamos nosotros, a veces hay ejercicios que son copiados de otros libros. Las actividades son íntegramente creadas por nosotros porque tienen que ver con los textos que hay. Entonces hay un texto típico que da vueltas por todos los manuales, que se llama... vaya no me acuerdo. Es algo que tiene que ver con la universidad de Cotamil. Cotamil es como muy cerca de la cordillera, muy alto, una universidad muy cara donde los estudiantes viven otra realidad. Y probablemente no saben qué pasa, no sé, aquí. Probablemente no saben que existe este lugar. Entonces tienen un tema cultural, sociológico y de ahí tratamos de ver si el texto tiene más descripción, o tiene más descripción del pasado y tratamos de sacar la gramática, de ajustarlo a la gramática que vamos a enseñar. Luego hay muchos esquemas de gramática y eso en general.

ENT 28 Ya me he acordado de lo que te iba a preguntar. ¿El libro este, si os piden cambiar cada semestre, este libro no os lo van a pedir...?

G 28 No, claro. Eso lo conversamos, dijimos, por eso tratamos de poner material intemporal, no haciendo referencia a años... O sea, hacemos referencia a años pero al pasado de Santiago, cuando se fundó, qué es lo que pasó, o los fundadores, que sé yo... Pero trata de ser lo más atemporal posible.

ENT 28A ¿Y ellos os han animado a qué lo uséis en las clases? O sea que sea el libro que se prescribe.

G 28A Nosotros dijimos, yo voy a trabajar con el manual B1 para la clase que tengo que es de nivel B1, pásenme el manual porque lo voy a distribuir entre los alumnos.

ENT 28B ¿Ah, se los dan, ellos no lo tienen que comprar? ¿Está incluido?

G 28B Esta vez está incluido, pero no sé cómo después. Porque a la facultad le regalaron 500 ejemplares. La tirada primera era de 1.000 y 500 se los dieron a la facultad para distribuirlos entre los estudiantes que vayan a tomar cursos B1. Y los otros se venden.

ENT 28C Yo compré uno. Lo he traído, a ver si me lo firmas.

G 28C Ah, bien.

ENT 29 Y ahora a ver, aspectos del español peninsular, o sea de España. Sobre aspectos morfosintácticos. Por ejemplo, ¿cómo tratas la presencia del pronombre personal vosotros y su conjugación cuando sale en clase?

G 29 La muestro. Hasta ahora, creo que no he tenido ningún alumno que lo use. **Pero como lo tenemos en las tablas de conjugación lo muestro.** En ocasiones, muy poquitas, se ejercita. Para ejercitar la conjugación. No sé si nosotros incluimos, creo que sí. Hay algunos ejercicios como para automatizar la conjugación, que no sea tan difícil.

ENT 29A ¿Pero en el libro este o en los anillados?

G 29A En este. En los anillados deben haber en los de Marcia, en los que hacía Inés que era española... pero en este, no estoy segura. Creo que hay por ahí algo.

ENT 30 ¿Y las menciones por ejemplo al laísmo o el leísmo? Claro, en vuestro manual no va a estar pero si sale en algún lado...?

G 30 En un nivel superior siempre, porque cuando uno les enseña que yo por ejemplo digo "Salude a Gema" es "la saludé". Pero "no tiene sentido porque es *a* Gema, es *le saludé*." No, porque esto es leísmo, y en algunas regiones de España sí se usa, entiendo que no es gramatical, o sea por eso se llama leísmo, es como un fenómeno... bueno, está más aceptado que el laísmo. Laísmo lo vemos poco porque no sale en general.

ENT 30A Yo me acuerdo de un manual, no sé cuál era, que salía como en un lado que a veces los hablantes..., pues yo creo que era... a ver, está *Abanico* y hay otro... ¿*Abanico* es el C1?

((Gloria asiente))

Como el *Abanico* hay otro del C1 que lo tengo yo y entonces hay un texto sobre el laísmo, porque en España, por ejemplo en el centro de España, hay mucha gente que lo hace, porque lo ve como algo de género, entonces es "la dije", así tal cual. Aunque luego dicen "le dije" porque claro ese leísmo está permitido, cuando es para una persona masculina, está permitido.

G 30A Es verdad

ENT 30B Y entonces hay una confusión con eso...

Sigo contándole anécdotas personales.

G 30B No, yo no veo, hasta ahora no ha salido, nadie tiene laísmo. Y para no confundirlos más, ya están que les explota la cabeza con los usos de *le*, *la*, *y se*... entonces no. No lo veo, no es rentable para nosotros porque no hay laísmo acá. Leísmo probablemente haya un poco, pero laísmo no, entonces lo olvidamos.

ENT 31 Y luego el uso del pretérito perfecto, que antes me has hablado. Sólo enseñáis la forma como perfectivo, ¿no? O cuando está relacionado con el presente.

G 31 Ese sí enseñamos los dos, porque no sólo en España, yo creo que en otras zonas... sí, eso lo enseñamos porque es más rentable. Además no es tan diferente el uso, igual hay una relación con cercanía del presente y el presente que es importante que conozcan. Entonces, habiendo una alusión al presente, pero si estamos hablando de pasado vamos a usar el perfecto, y si lo usan como en España está bien. No hay problema.

ENT 31A Pero sí lo tratas, o sea ves las dos formas.

G 31A Sí.

ENT 32 ¿Y los deícticos *aquí/allí* vs. *acá/allá*? ¿Esto alguna vez ha creado algún tipo de confusión, o los alumnos dicen?

G 32 Siempre preguntan, siempre. Y yo les digo, esto es muy subjetivo. Les digo para mí *aquí* es como *aquí*, o sea muy cerca. Y *allí* es cerca pero no está pegado a mí. También si digo *aquí* me imagino un lugar más pequeño y *acá* es como un espacio más grande. Entonces les voy explicando eso...

ENT 32A Sí, yo creo que eso es como... en la RAE dan esa visión como que *aquí* es una localización más exacta y el *acá* como más general.

G 32A Por ejemplo *acá en Chile*, pero alguien también podría decir *aquí en Chile*. Es muy subjetivo. Pero lo enseño así. Porque usamos todas las formas, *aquí*, *acá*, *allí*, *allá*.

ENT 33 Bueno y esto lo tengo así diferente, porque he leído mucho sobre las variedades de Hispanoamérica, y he leído que el imperfecto de subjuntivo que se entiende..., o sea, como hay dos formas, los que acaban en *ase y ara*, ¿no? Como que en Hispanoamérica se tiende a usar el *ara*, con erre. ¿Entonces la pregunta sería si veis el de ese también?

G 33 Sí, les decimos que hay dos formas, pero nos centramos más en el *era/ara*. Y cuando tenemos alumnos lusohablantes, el subjuntivo es muy parecido a la terminación *ese* de ellos, entonces no sé, pero es muy parecido a esa terminación en español. Para marcar la diferencia... bueno ahí decimos que ellos elijan, si les sale mejor usar la forma más parecida al portugués usan esa. Pero yo siempre trato de que usen la forma *era/ara*. Precisamente para que no se equivoquen porque creo que uno de los problemas de los lusohablantes, es que al ser parecido al español, se siente súper bien hablando y cometen errores, y ahí voy tanteando. Sí, pero como tú dices esas formas son las que más usamos.

ENT 33 1 Sí, también yo eso me he fijado, por eso lo he dejado así como en otro color, como que en los libros de español todos enseñan el *ara/era* en realidad. Como que la otra se queda como más... Como hay algunos casos en los que no se puede decir, creo...

En el 57:06 hablamos de que hemos confundido el era por ere y lo comentamos.

ENT 34 Bueno, y aspectos léxico-semánticos quizás es lo más complejo, porque es ahí donde están las grandes diferencias.

G 34 Eso lo enseño cuando me lo piden y no lo han pedido pocas veces. Y entonces quieren saber las formas en que se dice la fruta o la ropa, que es como lo que cambia mucho de lugar a lugar. Entonces lo que es *remera* en Argentina es *polera* acá y es un *polo* en Perú.

ENT 34A Sí, y en España es *camiseta*.

G 34A *Camiseta* en España. Se crea una confusión.

ENT 34B ¿O lo del *chaleco*? Que para mí es sin mangas.

G 34B También, y acá tiene botones.

ENT 34C ¿Ah, el chaleco es con botones?

G 34C Con botones, y si no tiene botones es un *suéter* pero en otro lugar va a ser *púlover* o *cárdigan*.

ENT 34D Yo digo *jersey*.

G 34D *Jersey*, sí, entonces eso es complicado. Y la fruta, me acuerdo por ejemplo, estaba en España, y yo pedí *duraznos*.

ENT 34E Y no sabían.

G 34E No son *duraznos*, le mostraba así y me decía, son *melocotones*.

ENT 34F Claro, y entonces como tú usas material de Chile utilizas la forma chilena todo el tiempo.

G 34F Sí, pero tratamos de lo que uno sepa..., por ejemplo, yo sé que se dice melocotones en España y voy a tratar de decirlo también.

ENT 34G O sea, que vas a dar las dos opciones siempre que puedes o las opciones que sean.

ENT 34G Sí, porque a mí me complicó en su momento.

58:57 hablamos de anécdotas personales con las diferencias en los nombres de las frutas y la ropa. Y la comida en España y Chile. Retomamos en el minuto 59:48.

ENT 35 Bueno, y esto sí, expresiones idiomáticas como por ejemplo vale. Eso como haces cuando surgen. Por ejemplo en el DELE.

G 35 Esa la usamos cada vez más también, entonces...

ENT 35A Bueno eso era un ejemplo, pero...

G 35A Hoy en día las expresiones idiomáticas se van extendiendo por este mundo así globalizado cada vez más. Cuando surgen, si aparecen... la verdad es que las evitamos en realidad, porque como hacemos el material propio pero si aparecen en un texto español o de dónde sea, depende del nivel, ahí tanteo. De repente si le interesa al alumno, aprenderla le explico. A veces yo no sé qué significa, a veces buscamos juntos el significado. Hay un profesor acá que siempre está haciendo preguntas sobre eso, y entonces pregunta y "¿esto qué significa?" porque prepara para el DELE. Pero las evitamos.

ENT 35B Sí, a mí me pasaría igual. Hay algunas de vuestro libro, de estas que habéis puesto abajo que no tengo ni idea sé que son.

G 35B Claro, esas la idea es... se supone que nadie sabe, bueno, sabe el que vive en Chile. Entonces la idea es... bueno ahí que cada profesor haga lo que quiera con ellas, pero yo se las estoy dando de tarea, que les pregunten al compañero de la clase o en la casa. Pero todo lo que hay ahí abajo es todo de Chile.

ENT 35C Sí, hice una vez una foto, algo sobre los animales, cómo se llaman, los zoo... estas palabras que hacen referencia a los animales.

G 35C Zoónimos.

ENT 35D Y me acuerdo que cuando vi el libro en la biblioteca le hice una foto porque me pareció como muy interesante pero tuve que pedirle a una amiga, "por favor, ¿me puedes traducir qué significa esto?"

G 35D Sí, claro, hacer una..., *picado de la araña*...

ENT 35E Sí, eso fue. Y ella me tradujo todo. Porque había algunas que sí, pero muy pocas, en realidad yo creo que dos o así. Las demás no...

G 35E Claro, y es un problema cuando... esas son expresiones idiomáticas. Cuando salen así, que como te digo, normalmente es la preparación del DELE. Es como "¡ah, por qué!". Las evitamos.

ENT 35E1 Normal, a mí me pasaría igual. Por ejemplo yo me encuentro eso y no sabría cómo darlo. Tendría que preguntar previamente.

ENT 36 Y bueno, cosas como la medición del tiempo, que aquí decís, cuarto para... y nosotros decimos menos cuarto. O decimos nosotros por la mañana y aquí en la mañana...

G 36 Lo hacemos como es acá. Ahora, muchos estudiantes dicen por ejemplo "las diez menos cuarto".

ENT 36A Claro, ellos ya hablan así.

G 36A Sí, en vez de diez para las diez. Y si lo dicen así no corregimos nada, nos entendemos, las dos partes nos entendemos y ellos siguen...

ENT 36B Pero mostráis como se dice aquí y listo.

G 36B Y más que mostrar damos como... bueno en el A1 estamos viendo la hora, y claro lo hacemos como se ve acá. Probablemente sería una buena idea, creo que estaría bien incluir que también se puede decir "menos..."

ENT 36C ¿En el A1 o más adelante? ¿qué piensas?

G 36C Yo pondría en el A1, pero una notita.

ENT 36C1 ¿Cómo al margen, no?

ENT 37 Y bueno las diferencias de los fonemas /z/ y /s/, ¿eso lo veis?

G 37 No, no vemos nada las diferencias fonéticas.

ENT 37A ¿Y alguien pregunta o no?

G 37A No, a veces cuando alguien pregunta, con qué se escribe zapato, decimos *zapato* ((pronuncia el fonema z)), con "ceta" les decimos. Pero sólo para marcar que lo hacemos entre nosotros también. Pero sólo para la "ceta", nunca decimos "ce".

ENT 38 Y bueno, hemos hablado de cosas como peninsular, pero ¿y otras variedades? No sé, por ejemplo un *chévere*, alguna cosa de México..., ¿eso sale? ¿eso no lo tocáis, por ejemplo en el libro?

G 38 A veces, en el libro sí hay, poquitas cositas creo. Pero de repente llegan muchos estudiantes, que como te digo, son hablantes de herencia, de padres mexicanos o que estudiaron en español, o sea en EE. UU. con profesores que eran mexicanos o que aprendieron también en México, entonces, de repente, siempre dicen *ahorita*. Está bien, les digo, bueno si quieres cambiarlo en vez de decir *ahorita* aquí se dice *al tiro*, pero lo dejamos a tu criterio.

ENT 38A Pero claro, se lo comentas. Pero más o menos como el español de España, o según veis si es necesario verlo... ¿O el voseo por ejemplo de Argentina que es como que lo tenéis más cerca?

G 38A Claro, también lo dejamos. Ahora, estaba pensando que, por ejemplo en el español de México *ser fresa* aquí es *cuico*. Y no lo saben todos, así que eso puede crear confusión, *ser fresa*. Y probablemente si alguien dice *fresa* va a pensar que es como gay o algo así. Entonces no se dice así, no te van a entender, se dice *cuico*, por último *snob* o algo así. En Argentina para lo mismo van a decir *ser cheto* o *cheta*. Pero no lo sabe la mayoría acá, entonces en esos casos les decimos "no, se dice acá cuico" o buscamos algo más general.

ENT 38B ¿Y por ejemplo el voseo de Argentina, lo enseñáis?

G 38B Nunca. El voseo de Chile, entre paréntesis, lo enseño no para que lo practiquen sino solamente para que sepan...

ENT 38C Como para mostrarlo, ¿no?

G 38C Para mostrarlo y de dónde viene. Por ejemplo...

ENT 39 Esto iba a preguntártelo ahora así que me ha venido ideal...

G 39 Les mostramos que si el verbo termina en *iro* en *er*, la terminación va a ser *ís*.

ENT 39A Mira, eso no lo sabía yo, me lo voy a apuntar.

G 39A Pero nadie va a pronunciar la *ese* final, entonces en vez de *vivís* va a ser *viví*, como con una aspiración. Y ellos tratan de producir la aspiración, que más que aspiración es como un corte, ¿cierto? Y si termina en *ar*, por ejemplo cantar va a ser *ai*, *cantai*.

ENT 39B O "¿Cómo estai?",

G 39B Que tampoco va a ser *estáis* sino que "cómo estái", y le aspiramos...

ENT 39C ¿Pero en teoría llevaría la ese?

G 39C Exacto, en teoría va la ese.

ENT 39D Se absorbe.

G 39D Y eso lo enseñamos porque llegan con un shock de que no entienden nada, nada, nada. Y están así desesperados y piensan que nunca van a entender. Yo tengo la teoría de que después de dos semanas algo pasa que a uno se le abre algo y al menos no resulta tan poco familiar. Empieza a ser más familiar la lengua. Y a ellos les pasa. Pero claro se angustian porque no entienden nada, hablan de esta forma, con este voseo que nunca han escuchado, no pronunciamos bien las *ai*, las *eses* tampoco, la modulación es más o menos... Y claro, están un poco nerviosos y les decimos: "miren, esto es lo que existe".

ENT 39E ¿Pero en el primer día? ¿O cuándo lo hacéis?

G 39E Normalmente en la primera semana. Tenemos niveles B1, a los niveles A1 no los vamos a complicar. A2 tampoco. Pero a los B1 el primer día, les decimos, "mira, esto pasa".

ENT 39F En el A1 no. ¿Pero no preguntan? Claro, ¿no llegan a percibirlo, quizás?

G 39F Claro, no se dan cuenta. Un A2 de repente puede ser..., pero en algunos nada más.

ENT 40 ¿Y eso, modificas tu manera de hablar en el aula? Eso antes hemos hablado un poco al principio.

G 40 Con A1/A2 sí. La verdad es que, independiente del nivel, si no son de B2 para arriba, al principio voy muy lento, les pregunto si me entienden bien, y si la mayoría me dice que sí yo sigo hablando normalmente. Sí hablo más lento en el A1 y el A2, con muchos gestos. De repente inglés, si es que sirve de vehicular, si no...

G 40A Pero por ejemplo, ¿tú haces el voseo cuando hablas normal, cuando estás con la gente en una situación normal o no? ¿En tu casa o...?

G 40A Sí, en mi casa sí, cuando estoy...

ENT 40B Pero en clase, ¿no?

G 40B Pero en clase no.

ENT 40B1 Nunca. O sea que no utilizas formas del voseo, sólo de la forma tú...

ENT 41 Y luego, ¿utilizas léxico específico de tu variedad dialectal o prefieres enseñar léxico del tipo patrimonial, o sea, del que es más común a todas partes?

G 41 Yo creo que prefiero enseñar léxico más común pero inevitablemente voy a enseñar más léxico de acá, de la variedad chilena.

ENT 41A Claro, por ejemplo, yo tenía unos ejemplos, como *guatay barriga*, o *peray mentón*...

G 41A Nunca me va a salir decir barriga, por ejemplo, me cuesta decir bebé, por si tú no lo sabías pero...

ENT 41B ¿Pero en la clase dirías *bebé* o *guagua*?

G 41B Lo primero que me va a salir es *guagua*, y después voy a decir *bebé*. Cuando me hago como consciente de que es un chilenismo. *Al tiro*, claro..., uno igual con el tiempo se van dando cuenta de cuáles son las expresiones locales, porque a los chicos más jóvenes que empiezan a hacer clase, cuando empiezas los primeros años a hacer clases de ELE, no son conscientes de que *harto* por ejemplo, es algo que sólo usamos en Chile. Y después uno se va dando cuenta.

ENT 41C ¿O sea, tú por ejemplo *harto* no lo dices, quizás?

G 41C ((duda)) No lo uso tanto.

ENT 41D ¿Y en niveles superiores? ¿No te sueltas más?

G 41D Cuando son alumnos particulares sí, porque ya al final uno termina conversando... una conversación cualquiera, entonces uno habla espontáneamente cualquier cosa. Pero las clases no porque están más estructuradas. Normalmente la clase yo la preparo y digo bueno, tengo que cumplir con estos objetivos, les digo a ellos. Entonces no es tan espontánea como una conversación que podría tener con los estudiantes de nivel C1 o C2.

ENT 41E ¿Pero es parte del currículum, meter chilenismos, sí, no?

G 41E Sí.

ENT 41F O sea que es uno de los objetivos.

G 41F De todas las clases... yo diría que... claro, del B1 en adelante... del A2 incluso, en adelante, es un objetivo tanto en clases grupales como en clases particulares.

ENT 42 Y luego, la pronunciación, también crees que... por ejemplo marcas las eses, no las aspiras tanto, o...

G 42 No, no. Al principio quizás, después me desinflo y...hablo de cualquier manera.

ENT 43 Bueno, pues eso sería. Y sobre tu libro sólo te voy a preguntar las motivaciones... pero más o menos, como estuve en la charla, lo vi, que era... claro, por eso, porque necesitabais alguna referencia más local...

G 43 Porque trabajábamos siempre en esos anillados que te mostré, trabajábamos siempre con cultura local. Y también estábamos cansados de hacer el anillado cada seis meses uno nuevo, y uno distinto para cada profesor. Queríamos hacer una sola cosa, y llegar a hacer seis manuales que se usen en el programa de español y ojalá que en el mundo entero, y no tener que estar cambiándolos cada vez, y que sea algo que esté

como bien pensado, que tenga suficiente material como para cubrir las clases. Por ejemplo yo ahora lo estoy usando para un curso que en total tiene 45 horas y voy atrasada. Entonces me doy cuenta de que hay bastante material pero que hay que discriminar e ir sacando un poco. Esa es la motivación, o sea, tener un libro propio, con referencias a la cultura local en todos los sentidos, lingüístico o... la vida diaria...

ENT 43 1 O sea que también por cuestiones de logística vuestra.

ENT 44 Y luego, esto hemos hablado un poquito: ¿variedades que están en el libro...? Porque yo me acuerdo en la presentación que dijisteis que había un audio de un señor que era catalán, ¿no? ¿Qué otras variedades habéis tratado así que recuerdes?

G 44 Está este señor catalán, hay una chica vasca, que tiene una pronunciación muy fuerte. Tiene una voz muy ronca, muy bonita. Chilena y una chica brasileña que habla español. Y un chico alemán que habla en español.

ENT 44A O sea extranjeros hablando español. Y otra manera de haber representado... no sé, algún texto tiene algo de... no sé... que aparezca alguna cosa de otra variedad.

G 44A ¿Textos? No.

ENT 44B ¿O algún ejercicio?

G 44B Ya no me acuerdo, qué mala memoria. Creo que no.

En el minuto 1:14:18 busca en el libro. Retomamos 1:14:33

Pusimos, estoy casi segura de que en algún lugar, pusimos por ejemplo *papá no* se dice *viejito pascuero* acá. Y debe haber un par de cosas así.

ENT 44C Pero en general es muy chileno, ¿no?

G 44C Es muy chileno.

ENT 44D O sea, las variedades no están muy representadas, salvo los audios, así como diferentes tipos de acento, no.

G 44D Los textos son bien neutros igual, o tratan de serlo. Por ejemplo, este que es de cocina habla de porotos, pero ponemos en vez de choclo, por ejemplo dice maíz. Entonces hay una mezcla... todos los textos así son bien neutros, y son las actividades que proponemos más chilenas. Sí, porque la variedad principal es más estándar y más académica, tratamos.

ENT 44E Claro, es que luego es eso. Eso también lo he leído yo, que cuanto más culto sea el lenguaje que se utiliza más neutro es, o sea, más se parece a todo lo demás.

G 44E Exacto, y es más rentable al fin y al cabo. Sí, la verdad es que los textos son neutros, no hay representación de otras variedades...

ENT 44F Sí, no ha habido una motivación de poner..., vamos a poner alguna cosa de... como Argentina está muy cerca, pues vamos a poner... pues como hacen en los libros, de que a lo mejor hacen un cuadrito y ponen "En Hispanoamérica se dice nosecuantitos", algo así.

G 44F Lo pusimos con el pretérito perfecto simple y el compuesto y algo en vocabulario. Muy poquito.

ENT 44G Pero así como referencias al margen.

G 44G Sí... No sé, yo creo que no. No, no lo pusimos. Por ejemplo en Argentina en frases con si condicional repiten el condicional en vez de usar el subjuntivo imperfecto. Así en vez de decir "si tuviera tiempo iría" dicen "si tendría tiempo iría". Y repiten el condicional. Pero no lo pusimos porque no era idiosincrásico.

ENT 44H Y a lo mejor tampoco está bien, ¿no? O sea, ¿allí está mal?

G 44H No, o sea, no es que sea agramatical y suena terrible pero no es algo que esté aceptado, digamos.

ENT 44I Yo creo que en el norte de España, tengo una amiga que es de La Rioja, y dice que por allí la gente hace eso también. Dicen "si sería" en vez de "si fuera" o sea que claro, no es una cosa que esté...

G 44I ¿No está estigmatizado ni nada?

ENT 44J Bueno, sí, la gente culta no dice eso. Es la gente menos formada...

G 44J Pero en Argentina me da la impresión de que la gente culta igual. Como aquí por ejemplo dicen hubieron, gente culta, desde ministros...

ENT 44K Sí, yo lo oigo continuamente.

G 44K Y uno dice ¡no! Claro, y uno que estudió dice "esto no puede ser". Pero al parecer es mucho más normal y aceptado de lo que uno piensa. Ahí tiene el problema uno de la formación que es más "esto no me parece bien"...

ENT 44K 1 Nos centramos más en el diccionario.

ENT 45 Pues eso sería todo. Yo creo que tengo ya bastante información.

ENTREVISTA 3

31 DE AGOSTO DE 2017. ESCUELA BELLAVISTA, SANTIAGO DE CHILE

ENT 1 El primero son sobre... cosas como sobre ti, o sea cuánto tiempo has estudi..., no, cuánto tiempo has sido profe, etc., preguntas más personales sobre tu labor como profesora. Eh... luego sobre los manuales con los que has trabajado. Después sobre los estudiantes, cómo ves tú que perciben cuando tienen los manuales que están a lo mejor en español de España o ven cosas de otras variedades, cómo reaccionan. Y luego por último ((hojeo la entrevista)) esto: esto ya va más como sobre tu labor como profesora cuando ves aspectos concretos de otras variedades.

MC 1 Ahhh, perfecto

ENT 1A Y sobre todo, como la mayoría de manuales son de España, pues de español de España.

MC 1A Mmmm ((afirmativamente))

ENT 1B Te voy a preguntar así cosas así que te preguntan los alumnos, porque sepan o yo qué sé.

MC 1B Ok

ENT 1C Eso es. Bueno, y aquí...

Le muestro la última hoja de la entrevista

...hay sólo una pregunta que viene de ahí, así que nada.

MC 1C Perfecto

ENT 2 Bueno, ¿entonces cuánto tiempo llevas siendo profe de español?

MC 2 De español casi 12 años

ENT 3 Mmmm, también un montón de tiempo. ¿Y en qué países has trabajado como profesora de español?

MC 3 En Francia

ENT 3A Ah, cuando fuiste allí, ¿no? En... Nimmes

MC 3A Mmmmm ((afirmativamente))

ENT 3B Y aquí en Chile, ¿no?

MC 3B Aquí en Chile

ENT 3C ¿Y, y en Francia, eh..., cuánto tiem... o sea, cómo... qué era lo que hacías?

MC 3C Estuve 7 meses trabajando como profesora asistente,

ENT 3D Ajá

MC 3D...en escuelas primarias. Trabajé con niños chiquitiiiitos...

ENT 3E Ah, es verdad

MC 3E ...como de tres, cuatro, cinco años.

ENT 3F ¡Qué diferente! ¿no?

MC 3F Es súper diferente, nunca había trabajado con niños tan pequeños.

ENT 4 Ya. A ver, que escribo cualquier cosa. Y a ver ¿cuál considerarías que es tu variedad de español?

MC 4 Yo creo que la variedad chilena por sí sola es una variedad.

ENT 4A Sí, desde luego ((me río)) Desde luego, sí, esa.

MC 4A Mmmm ((afirmativo))

ENT 5 ¿Y a qué niveles has dado clases?

MC 5 Desde los niveles más básicos hasta preparación DELE.

ENT 5A ¿Y también has dado C1 y cosas de esas o no tanto?

MC 5A No, en la escuela lo máximo que damos como nivel es un B2.

ENT 5B Vale, o sea B2, preparación del DELE...

MC 5B Sí, porque honestamente el C1 está orientado como para gente que estudia por ejemplo pedagogía en español...

ENT 5C Claro

MC 5C... o licenciatura en español, y no tenemos tantos estudiantes de ese tipo.

ENT 5D Sí, claro, porque además uno cuando ya tiene un B2 como que ya puede tirar él solo, ¿no?...

MC 5D No, y además un B2 ya te permite trabajar.

ENT 5E Claro, es cierto.

MC 5E Entonces acá al menos con un B2 ya se sienten... más que...

ENT 6 ¿Y la preparación del DELE también la hacéis aquí?

MC 6 Sí

ENT 6A Vale

MC 6A Pero acá no tenemos centro de pasación

ENT 6B Ya, ya, bueno, ¿pero preparáis igualmente?

MC 6B Sí, eso sí.

ENT 7 Luego te pregunto de eso. Eh... ¿qué tipo de español crees que has de enseñar o enseñas en el aula? O sea, me refiero al registro, si es un modelo estándar o si es más... eh... os centráis más en la variedad de Chile...

MC 7 Yo creo que desde el punto de vista gramatical por supuesto que la gramática es de un español estándar. Porque nuestros estudiantes vienen a Chile pero después van Perú, van Bolivia, van a Argentina... Ahora, no se trata tampoco de decirles que acá se llama esto de una forma y esto se llama de otra. Es generar el vocabulario necesario para el momento AQUÍ.

ENT 7A Ya

MC 7A Pero muchas veces los estudiantes también TIENEN información muchas veces del español de España, y tienden a decir, por ejemplo esto ((muestra un bolígrafo)) como un bolígrafo. Pero aquí en Chile nadie dice bolígrafo, decimos lápiz, por ejemplo.

ENT 7B Vale

MC 7B Y no es que le digamos tampoco como "¡¡¡NOOOOO!!! No "usis" ese", hacemos la distinción.

ENT 7C Claro

MC 7C En Chile se dice así. Pero en relación a la gramática está todo relacionado con esto.

ENT 7D Vale. Sí, o sea, que intentáis enseñar como lo más estándar posible...

MC 7D Por supuesto, y en el vocabulario caemos...

ENT 7E ... y el léxico más local

MC 7E ...por supuesto, en los localismos y en toda esta jerga que es muy chilena también.

ENT 7F Sí, por qué también buscarán eso, ¿no?...

MC 7F Sí, porque la palabra *pololo*, por ejemplo, no está en ningún método de español, pero sí está en nuestro método. Es una palabra súper necesaria.

ENT 7G Como *guagua*...

MC 7G Sí, exacto.

ENT 8 Lo sé. ¿Y crees que el tipo de español que enseñáis se corresponde con la norma culta o con una norma..., o sea, hay..., está la norma culta, la informal y luego la vulgar, ¿no?, podríamos decir, ¿no?

MC 8 Yo creo que acá en la escuela, por el contexto de la escuela, estamos como en una mezcla de culto e informal.

ENT 8A O sea, podéis..., culto e informal, quizás. Porque por ejemplo me contaba G que como sus alumnos son de la universidad tienen ya un un poco más lenguaje más académico y entonces siempre tienden más a..., a más formal que a lo mejor aquí, que es más diferente...

MC 8A No, nosotros acá tenemos estudiantes que tienen 18 años, que terminaron la secundaria y ya están viajando.

ENT 8B Claro

MC 8B Y ellos todavía no tienen experiencia de trabajo. Entonces todo se adecúa finalmente un poco a lo que necesita el estudiante.

ENT 8C Ya, o sea, que es más culto informal que culto formal, por ejemplo, ¿no?

MC 8C Mmmm ((afirmativo))

ENT 9 Vale, bien, muy bien. Bueno, esto es lo mismo ((me refiero a la siguiente pregunta)) Esta me he repetido. ¿Y tú enseñas TU variedad dialectal, o sea, es chileno, modificas en algo... no sé..., cambias algo en la manera de hablar?

MC 9 Es que como tenemos nuestros propios libros, no tenemos que modificar nada.

ENT 9A Claro

MC 9A No es como si yo trabajara, por ejemplo, ((se levanta a coger un libro de la sala)) con un método de España, y tú tienes que decir cada tres minutos: "Bueno, aquí en Chile no se dice *te apetece*" o "Aquí en Chile nadie dice, por ejemplo, un *helado de fresa*". ¿Por qué? Porque nosotros ya ponemos las estructuras y todo lo que uno necesita.

ENT 9B ¿Y entonces eso no sale, no? ¿Y eso sí que te ha pasado antes, por ejemplo? O sea, no sé si has trabajado..., si habéis trabajado siempre con vuestro propio manual o..., anteriormente quizás trabajabais con manuales españoles o de...?

MC 9B Es que nosotros complementamos información, o sea, nosotros nos regimos por esto ((muestra el PCIC)), si tú quieres, pero por otro lado complementamos con los otros métodos que tenemos acá ((se refiere a manuales españoles)). Pero no enseñamos el *vosotros*, por ejemplo.

ENT 10 Claro, vale, o sea, que tomáis algo de ahí pero no todo. Vale. Bueno, ah, y..., los niveles, por ejemplo. Eh... ¿en el nivel A1 enseñas cosas más formales o más estándar que a lo mejor en el B2? O sea, ¿cambias un poco el registro?

MC 10 Es que yo creo que el A1 es el nivel para nosotros como el nivel de sobrevivencia.

ENT 10A Ok.

MC 10A En el nivel A1 te enseñamos a manejarte afuera, en la calle.

ENT 10B En el A1, entonces sí que enseñáis cosas coloquiales, ¿no? igual desde el principio...

MC 10B Por ejemplo en el A1 todos los profesores enseñamos a ayudar a poder comprender todas esas situaciones del supermercado, en el que te preguntan: "¿dona los cinco pesos para el Hogar de Cristo?" O por ejemplo: "¿acumula puntos?". Todas esas cosas están dentro de un nivel A para nosotros.

ENT 10C Eso me hubiera venido bien a mí también, ¿eh? ((me río))

MC 10C Pero eso está ahí para nosotros como necesario, por ejemplo saber que necesitas una tarjeta BIP para tomar el metro.

ENT 10D Ya

MC 10D Toda esa información, como información ÚTIL, nosotros hacemos que CALCE en el nivel A1 y A2 de la escuela.

ENT 10E Vale. Y claro, ahí puede caer también, claro, un registro coloquial, por ejemplo ¿no?

MC 10E De hecho el uso del *tú* y *usted* yo creo que también es muy variante. O sea, a mí me dicen el *tú* y *usted* cuatro veces diferentes el mismo día. A veces me dicen señorita, a veces señora. A ellos les pasa lo mismo.

ENT 10F Claro, claro. Vale. Entonces sí, como desde el principio ten..., o sea, como que el lenguaje es más o menos igual. O sea, el registro que utilizáis...,

MC 10F Sí

ENT 11 ...culto informal desde el primer momento. Vale, bueno, de esto ya hemos hablado un poco. ¿En tus clases usas manual, usáis material propio, no?

MC 11 Sí, material de..., confección propia.

ENT 11A ¿Y de qué otros manuales hacéis uso, manuales editados? O sea ¿cuáles usáis así como inspiración o... ((risas)) ¿o no sabes?

MC 11A ((Se aleja para consultar manuales que están en otro lugar de la sala)) En realidad depende, por ejemplo, el *Profesionales* es súper útil para hacer frente a unos estudiantes que necesitan trabajar para enviar un currículum.

ENT 11B ¿Y ese manual es español o...?

MC 11B Sí, es de En *Clave ELE*. Mira. ((me lo trae))

ENT 11C Y estos son antiguos o ya... bueno, sí, bueno, ya empieza a tener sus años, ¿no?

MC 11D Sí, honestamente sí. Yo creo que los últimos libros como más modernos, si tú quieres, serían como algo así. ((me muestra un libro, *Español en marcha*, aún en la lejanía))

ENT 11E Ese me suena mucho. O sea, yo no lo tengo, pero como que siempre te hablan de ellos.

((se oye hojear un libro))

MC 11E Por ejemplo, mira. Este es del 2014.

ENT 11F Ah sí, este es más moderno.

MC 11F ¿Te fijas? Pero nosotros vamos intentando... porque aquí en Chile igual es difícil encontrar esto.

ENT 11G ¿Y cómo hacéis? O sea... ¿qué, qué...?

MC 11G Este yo lo compré en Brasil ((se refiere a otro manual)) cuando fui a un congreso de profesores.

ENT 11H Que lo viste, y te gustó

MC 11H Y había una feria de varias editoriales que estaban presentando como lo último en. Y yo me compré, me acuerdo, un libro de preparación del DELE, porque el DELE sí que hay que tenerlo actualizado. Y compré este ((muestra un libro)) porque no teníamos como un libro que trabajáramos como un nivel B2 como fuerte. Entonces intentamos pero... depende mucho. Si en Valparaíso hubieran vendido libros de español para chinos seguramente yo hubiera comprado uno. Que no fue el caso.

ENT 11I O sea que los compras..., o sea cuando vas a algún congreso o a unas jornadas, ahí que te... ¿os mandan libros, por casualidad, o no?

MC 11I En realidad no, no nos mandan libros, pero... hay que comprarlos online y los traen hasta la escuela.

ENT 12 Claro, ¿Y quién decide eso? ¿Quién, o sea, quién se encarga de eso...?

MC 12 Es como la unidad pedagógica, sería la Vanesa, yo... y Fernando que es el director de la escuela.

ENT 12A Vale, vale. ¿Y cuáles son los criterios que usáis para decidir "vamos a coger este libro de español o..."

MC 12A Siempre el nivel, creo que el nivel es una cosa importante.

ENT 12B ¿O por la temática, como este?

MC 12B La temática, por ejemplo, nos interesa posiblemente el subjuntivo, entonces intentamos ir más hacia un B2, por ejemplo. Pero el tema del audio...

ENT 12C Ah, claro, también.

MC 12C ...lo usamos a veces sí y a veces no.

ENT 12D Claro, porque habrá..., aunque meten un poco de todo últimamente.

MC 12D Pero el audio por ejemplo también puede ser una... buena adquisición para tener el DELE.

ENT 12E ¿Por qué vosotros tenéis audio con vuestro...?

MC 12E No

ENT 12F Claro, eso no.

MC 12F No, entonces ahí tenemos que ir complementando con los audios de otros métodos, por ejemplo. Y muchas veces en Internet también, como en el Instituto Cervantes que tiene estos audios de DELE, también los usamos.

ENT 12G Bueno, a veces sí que es verdad que sí que se oyen como otros acentos, a lo mejor un argentino...

MC 12G Pero con la Nelly, por ejemplo, cuando ella hizo su práctica acá, nosotras grabamos un diálogo con el celular.

ENT 12H Ah, ¿y luego lo ponéis en clase?

MC 12H Mmmm ((afirmativo)), y salía la voz de la Nelly y la voz mía.

ENT 12I ¡Ah, mira! O sea que hacéis como... también cosas caseras, ¿no?

MC 12I Sí ((se ríe)), claro.

ENT 12J Audios caseros

MC 12J Ahora con el teléfono puedes hacer muchas cosas también.

ENT 13 Sí, no, eso sí. Vale ((anoto)) entonces DELE, temática y el audio. Vale. O sea, en vuestros manuales. Esto sobre las variedades que hay en vuestros materiales es puramente la chilena. ¿Alguna vez ponéis algo por ejemplo, no sé, de Argentina porque están al lado...?

MC 13 Por supuesto que sí. Sí, yo creo que en el nivel básico, por ejemplo, o en estos, si tú quieres A1 o A2, como que el enfoque está bien relacionado con Chile. Pero a partir del intermedio hacia arriba ya vamos a una variante más latinoamericana que chilena.

ENT 13A Vale. ¿Y cuál variedades estáis...? O sea, argentina la tocáis, ¿no?

MC 13A Argentina, porque muchos de nuestros estudiantes van a Argentina. Entonces cuando enseñamos por ejemplo el imperativo en el nivel intermedio, muchas veces les explicamos que en Argentina la acentuación es diferente. Y que los verbos regulares, por supuesto, prácticamente son todos. Yo no digo *ven* yo digo *vení*. O en lugar de *cuéntame* ellos dicen *contame*. ¿Me entiendes?

ENT 13B Sí, sí. El voseo.

MC 13B Entonces para ellos es como "guau". Es como un descubrimiento.

ENT 13C Y dicen, "qué fácil", ¿no? ((risas)) ¿Y alguna otra variedad? Peruana, ¿también? ¿o no?

MC 13C Tenemos una profesora peruana en la escuela.

ENT 13D Ah, muy bien. ¿Y boliviano? O... generalmente, sólo... más bien Argentina. ¿México?

MC 13D Es que depende mucho del tema. Si tú quieres trabajar, por ejemplo, con el nivel avanzado un video sobre la comunidad quechua que aprende español, obviamente tú vas a escuchar obviamente el español peruano. Entonces va a depender mucho. Depende mucho de qué es lo que tú eliges como recurso. Pero la idea es que ellos escuchen otros acentos.

ENT 14 Sí, para que se familiaricen, ¿no? Vale. Bueno, ahí he puesto unos pocos. Y ¿ves reflejada tu variedad en los manuales? ¿En este tipo de manuales ((me refiero a los editados)), alguna vez has visto... no sé, algo de Chile?

MC 14 No mucho. Pero turísticamente hablando, sí. Por ejemplo, he visto más Argentina que Chile.

ENT 14A

MC 14A Y Chile parte muchas veces por un tema de turismo. Por ejemplo, San Pedro de Atacama, Isla de Pascua, Patagonia... Pero, más allá de hablar sobre los chilenos...

ENT 14B ¿Nunca has escuchado una expresión chilena?

MC 14B... el 18 de septiembre, por ejemplo, nunca lo he visto.

ENT 14C Ya, ya. No, y a lo mejor sale, no sé, como cosas de Pablo Neruda, eso siempre es como muy...

MC 14C Claro, o sea, honestamente desde el punto de vista literatura aparece Isabel Allende, aparece Pablo Neruda. Pero en niveles altos igual de español. Tú no vas a encontrar a Neruda en el nivel básico.

ENT 14D Claro

MC 14D Entonces ahí va a depender mucho del escritor, va a depender también mucho del nivel.

ENT 15 Claro, vale. Bueno, esto es un poco parecido. ¿De qué manera se representa Chile y su variedad en los manuales? O sea, en el turismo, ¿no?, me has dicho.

MC 15 En turismo, literatura también...

ENT 15A Y también geográficamente...

MC 15A Por supuesto

ENT 15B Lo que decían en..., cuando fuimos a...

MC 15B Y en los niveles avanzados el cine.

ENT 15C Ah, bueno. Que la..., la ponencia esta... Es que no sé si estabas, esta que promocionaban de la marca Chile.

MC 15C Ah, sí

ENT 15D Que una de las palabras que decían era *largo y estrecho*. Que era como así la geografía, se les queda ahí...

MC 15D Sí

ENT 16 Muy bien. ¿Y cuándo encuentras menciones hacia otros aspectos del español de América o de Chile en los manuales, crees que están bien, que son correctos y objetivos?

MC 16 Por supuesto. Mira, de hecho este año yo hice un curso con Cervantes online, sobre las geografías del español. Y fue súper interesante. Honestamente siempre tendemos a pensar en el español como de España, como si fuera la verdad absoluta, pero tenemos nosotros que rescatar el español mexicano, por ejemplo el español uruguayo, el español colombiano... Y la verdad es que tenemos la suerte ahora de tener tanto inmigrante, que cuando tú sales de la escuela tú te encuentras con el colombiano en la esquina, cosa que

hace 10 años no pasaba. Por lo tanto todas estas cosas nuevas, o por ejemplo, que vayas a un restaurante y el garzón te diga a lo mejor “a su orden”, eso es típicamente colombiano, no es chileno. Pero nosotros lo adoptamos también como parte del lenguaje. Y hacemos la comparación, como “¿qué prefieres, que te atienda un colombiano o un chileno?” Colombiano mil veces

ENT 16A Sí, porque son como más amables.

MC 16A Son súper más amables, mucho más.

ENT 16B Un colombiano es como así, ¿no?

MC 16B Pero todo eso lo vamos como observando y lo vamos como incluyendo.

ENT 16C Ya. Bien, pero yo me refiero, cuando sale en estos manuales a veces salen como referencias al español de América.

MC 16C Me parece fantástico.

ENT 16D ¿Pero crees que están, que lo que pone es correcto? O a veces está... como que son cosas muy estereotipadas o...

MC 16D Yo creo que parte también de un estereotipo. O sea finalmente para poder tener de verdad esa..., ese conocimiento tú tienes que viajar.

ENT 16E Ya, claro.

MC 16E Partiendo por ahí.

ENT 17 Vale, vale. Y, bueno, esto ya lo hemos visto. Mencionan alguna vez aspectos específicos de tu variedad o suelen ser más generales. Y son más generales, ¿no? Y, bien, eso. ¿En qué niveles se presentan? ¿Dónde lo has visto? En los niveles básicos, en los niveles más altos. Hablamos de manuales, no los vuestros, sino de estos así.

MC 17 Creo que más bien desde un nivel... más bien intermedio.

ENT 18 Vale. ¿Y en qué secciones? Dedicadas a la gramática, a la fonética... o... así como generalidades, o... cultura.

MC 18 Yo creo que más general, porque honestamente sería súper interesante que aprendiéramos, por ejemplo, las variables de saludar en América Latina. Y apareciera por ejemplo el *vos* de Argentina. Pero muchas veces los métodos no lo toman desde el nivel básico. Lo toman como casi algo anecdótico, pero en niveles más altos. Entonces puede ser relacionado con gramática, sí. Puede estar relacionado con fonética, sí. Pero ya en niveles más altos. No tanto en los niveles básicos.

ENT 19 Sí, yo creo lo que tú dices. De intermedio para arriba, ¿no? Vale. ¿Alguna vez has enseñado alguna variedad dialectal que no es la tuya por culpa del manual? Por ejemplo, estoy pensando cuando estuviste en Francia. O sea, alguna que no fuera..., ¿una variedad distinta?

MC 19 Pero yo como trabajé con niños chiquititos, no trabajé gramática con ellos. Lo que hice fue jugar con ellos. Pero recuerdo muy bien una colega que le dijeron que por favor hiciera la /z/. Entonces ella tenía que practicar eso. Porque la profesora les pedía a los estudiantes desde el primer día de clase, les..., los obligaba por así decirlo a decir */barCelona/*. Y claro, pues ella decía */barSelona/*, y la profesora ((no se entiende))

ENT 19A Claro, eso es súper difícil. Es como a mí “ahora ponte a sesear”, pues no. O di, o sea, no digas *vosotros*. Pues tampoco me sale, porque no...

MC 19A Con ella yo creo que esas preguntas tendrían más sentido. Conmigo de verdad que no, porque trabajé con chiquitos.

ENT 19B Claro, porque no tuviste. O sea que en realidad nunca has tenido que enseñar una variedad diferente a la tuya así por obligación...

MC 19B Lo que sí, cuando empecé a trabajar con el DELE, tuve que ponerme a estudiar. No gramática, vocabulario. Porque en el DELE aparecen expresiones que muchas veces tú no comprendes a qué va. Siempre me acuerdo, por ejemplo, *estar como un flan*, *estoy como un flan*. *Estoy como un flan*, tirito. ¿Por qué tirito? Porque estoy nerviosa, porque tengo frío. Cosas que aquí en Chile nadie usa.

ENT 19C Claro, porque vienen expresiones que son de España, ¿no? que son de España, en general. Y tuviste que hacer como una labor de investigación.

MC 19C De investigación, claro. Yo creo que podría ser como la única ocasión en la que he sentido que he tenido que especializarme en algo que no es lo mío. Y en este caso un DELE sería como el ejemplo.

ENT 20 ¿El DELE también lo hacéis aquí? ¿En la escuela? o...

MC 20 La escuela no es centro de pasación.

ENT 20A ¿Pero aquí preparáis?

MC 20A Sí, aquí preparamos el examen.

ENT 20B ¿Y qué manual usáis para el DELE?

MC 20B Usamos estos ((se aleja para ir a buscar un libro)).

ENT 20B Ah, sí. Los de las *Claves del nuevo DELE*. Ese lo conozco. Lo voy a poner por aquí entonces. Sí, ¿por qué hay pocos más? ¿no? Yo vi uno online, que había sacado como un señor como por su cuenta. Pero eran no sé, porque en este viene muy bien la preparación como de cada cosa... como puntual.

MC 20B Sí, pero honestamente pasa también que por querer pasar un examen, y el nivel de español que tienen no es el apropiado. Hay estudiantes que vienen acá y dicen "ya, yo quiero prepararme para un nivel B2". Pero no saben nada de subjuntivo, por ejemplo. Entonces terminan pagando un programa de DELE pero teniendo clases de gramática. Pero la gramática en función del examen.

ENT 20C Claro, porque no sabe hacer nada de eso

MC 20C En cambio el estudiante que ya tiene el nivel, nosotros trabajamos con los modelos de exámenes del IC que están online. ¿Ya? Y ahí el profesor hace el examen de verdad, po.

ENT 20D Claro, o sea que no hacéis casi nada de eso preparatorio.

MC 20D Muy poco, o les damos tarea, por ejemplo, de ese tipo de método. Pero es muy diferente, digamos, la realidad del estudiante que sí tiene el nivel y el estudiante que no lo tiene.

ENT 20E Claro, sí, porque como que vais más al grano, ¿no? O sea, con el que sabe ya directamente vais a...,

MC 20E Absolutamente

ENT 20F ... a testear y listo.

MC 20F Exactamente.

ENT 21 Vale, bueno. Eso también me viene bien saberlo. A ver... ¿Y alguna vez por ejemplo no has enseñado algo, no sé, algo que salga que es súper español o de otra variedad? Y digas "no, esto no lo voy a enseñar porque no tiene sentido enseñarlo aquí". No sé, o a lo mejor el *vosotros*, por ejemplo.

MC 21 El *vosotros*. Sí, porque estaba pensando que el *vosotros* como no existe para nosotros, no existe el pronombre tampoco. Yo no digo *OS invito*, por ejemplo. Entonces frente a ese *vosotros* no aparece nada en relación a ese *vosotros* en la gramática: pronombres, por ejemplo conjugaciones verbales...

ENT 21A Claro, entonces eso...

MC 21A Y desde el punto de vista fonético tampoco tenemos una clase de seseo en español, o del yeísmo. O sea, acá en Chile tú dices *calley* tú dices *yoy* es exactamente lo mismo.

ENT 21B Vale, vale. Entonces, bueno, sí, hay cosas que no das porque no sirven, ¿no?

MC 21B Y el *vosotros* yo creo que sería un ejemplo. Y no es que no sirva, porque honestamente sirve mucho para un DELE, pero no sirve para el estudiante que viene por cuatro semanas a pasar sus vacaciones, a estudiar español y luego vuelve a Alemania. Que es mucho el caso también.

ENT 21C Bueno, mi au pair llegó diciendo *vosotros*, porque yo lo digo en casa, somos todos españoles. Y me acuerdo un día que me mandó un mensaje, ¿no?, y me habló de *ustedes*. Y me puso como entre paréntesis "perdón, pero ya me he olvidado del *vosotros*" ((risas)).

MC 21C ¿Lo ves?

ENT 22 Ya me olvidé del *vosotros* y ya es una menos, entonces es como "ay, qué morro". ((risas)) Bueno, antes un poco me has dicho, dice: ¿hay cosas que son difíciles de entender porque son de otra variedad, por ejemplo, las expresiones o algo así?

MC 22 mmm ((afirmativo))

ENT 22A Las expresiones sobre todo, ¿no? ¿Alguna cosa que te haya...?

MC 22A Sí, porque si pensamos en la gramática yo creo que una diferencia que tenemos tiene que ver con el uso del pretérito perfecto.

ENT 22B Ah, sí, también.

MC 22B Pero nosotros también hacemos como esa diferenciación, y hacemos también el paralelo entre lo que sería correcto en España y lo que sería más común en Chile.

ENT 22C Ah, ok.

MC 22C Por ejemplo, tú me dirías tal vez "Esta mañana no *he tomado* desayuno", pero yo te diría o "Esta mañana no *tomé* desayuno". Primero porque a esta hora ya no tomaremos desayuno y segundo porque la mañana ya pasó. Entonces, enseñamos nuestra lógica, pero siempre respetando de que también es posible decir "esta mañana no *he tomado* desayuno". Porque todos los métodos que están acá ((se refiere los editados)) lo dicen.

ENT 22D Sí, yo ahora tengo uno que se llama *Bitácora*, que es español también. Y Es un A2, y entonces..., porque ya se ha dado el pretérito perfecto en el A1. Y entonces introduce el indefinido y los contrasta. Y entonces toda la explicación principal no habla para nada del pretérito perfecto con valor de reciente, de pasado reciente. Pero hay una nota al margen como "en ciertas zonas de España..., -porque en el norte de

España tampoco se usa, es como aquí- O sea, hace la nota, o sea la nota al margen es respecto a ese uso solamente en el centro peninsular.

MC 22D Claro, porque muchos estudiantes que vienen a la escuela dicen por ejemplo "Quisiera un café".

ENT 22E Ah, ya.

MC 22E Y nosotros no lo vamos a corregir pero si le vamos a explicar qué significa ese *quisiera* para nosotros. Es como querer algo imposible. Por lo tanto, para nosotros es mucho más común decir "QUIERO un café". O..., que sería lo más lógico. En un restaurante, incluso sin verbo, "Un café, por favor". Entonces todo eso lo vemos más bien como en un nivel donde ellos ya tienen un poquito digerido el español, pero no se lo vamos a corregir tampoco. Pero sí le vamos a explicar que ese *quisiera* no lo escuchan nunca...,

ENT 22F Y que puede sonar raro.

MC 22F ¡Sí, po! Suena raro, como dices "quisiera un café" y estamos en un Starbucks.

ENT 22G Es como súper educado ¿no?, súper indirecto

MC 22G Claro, pero esa parte también nosotros nos preocupamos mucho, de que el español que ellos usen sea lo más natural posible. Y por ejemplo acá en Chile es súper común decir "te tinka". Entonces en el libro ((el de la escuela)) tenemos el "¿te parece si vamos al cine?" y "¿te tinka si vamos al cine?"

ENT 22H Ya, o sea, que tiene chilenismos y eso desde el principio, ¿no?

MC 22H ¡Sí! Porque cada función comunicativa tiene nuestra propia variante. Por ejemplo, ¿cuántas posibilidades tengo de decir "cómo estás"? Nosotros decimos incluso "¿qué cuentas?", por ejemplo. "Hola, ¿qué cuentas?" Y el estudiante dice "nada". Porque no va a contar nada, pero en realidad mi pregunta está relacionada más bien con un "¿cómo estás?", "¿qué tal?"... Todo eso lo va como adquiriendo poco a poco.

ENT 23 Vale, bueno, y..., a ver esto. ¿Qué haces cuando encuentras algo en un manual que no responde a la variedad dialectal que se habla en tu país o la tuya?

MC 23 Lo cambio.

ENT 23A ¡Ah! Lo cambias.

MC 23A Mmmm ((afirmativo))

ENT 23B ¿Y has llegado...,

MC 23B Porque muchas veces ves ideas que son súper buenas. Pero yo digo "¡Pucha! Quedaría mucho mejor si lo hiciéramos CON.

ENT 23C ¿Y entonces lo reescribes por ejemplo?

MC 23C Sí, sí.

ENT 23D ¿O tachas o pones...?

MC 23D No, no me gusta tachar. Me gusta reescribir ahí en el computador.

ENT 23E O sea que lo rehaces.

MC 23E Sí

ENT 23F Con el vocabulario de aquí y tus cosas de aquí.

MC 23F Sí.

ENT 24 Muy bien. Eso lo voy a ver ahora, pero me lo tomo. Bueno, ahora sobre los estudiantes, ¿no? ¿Cómo... cómo se lo toman ellos? ¿Cuándo llegan aquí, ellos cómo hablan, qué variedad hablan? ¿Cuál es su interlengua? ¿no? Porque...

MC 24 Eh... Los europeos generalmente saben un poquito de español y por lo tanto han estudiado antes con español de España.

ENT 24A ¿Y luego qué más tienes?

MC 24A Tenemos estudiantes que han estudiado español en Latinoamérica y que vienen por ejemplo de Argentina.

ENT 24B Y entonces tienen expresiones argentinas...

MC 24B Sí. Y tenemos estudiantes que nunca han estudiado pero que han viajado y han aprendido en la práctica.

ENT 24C Ya, o sea, que hablan un popurrí...

MC 24C Y te salen con unas expresiones de cualquier país. Así como "güey". Eso es mexicano, por ejemplo.

ENT 24D Ya, debe ser graciosísimo, ¿no?

MC 24D Súper gracioso pero al mismo tiempo es interesante.

ENT 24E Claro.

MC 24E Y también tenemos estudiantes que no hablan nada de español. Llegan aquí cero.

ENT 24F Ya.

MC 24F Y que por lo tanto somos nosotros la primera referencia que tienen del idioma.

ENT 24G O sea que se van de aquí diciendo "cachai". ((me río))

MC 24G No, pero nosotros también les explicamos que hay palabras que ellos no van a usar prácticamente nunca. Por ejemplo la palabra *huevoón*, que es súper común en Chile, tú no vas a aprenderla hoy y a usarla mañana. Tú necesitas establecer un nivel de confianza con una persona. Entonces ahí sería como... una pésima utilización del lenguaje.

ENT 24G Y además quedaría como raro, ¿no?

MC 24H Horrible.

ENT 24I En un extranjero. O incluso yo, ¿no? Hay gente que pensaría "se está riendo de mí".

MC 24I Entonces, claro, que finalmente no suenan ofensivas o suenan fuera de lugar. Pero palabras por ejemplo como *pololo*, que son palabras que tú escuchas en la discoteca. Cuando alguien te pregunta en la noche "Oye, tú estás *pololeando*" Con el gerundio del verbo *pololear*. Pero eso uno lo aprende en el nivel básico 1.

ENT 24J Ya, claro, sí, sí. Porque el *huevo* y todo eso sería ya algo vulgar.

MC 24J Ya, pero eso nosotros no lo enseñamos. Hasta que en algún momento algunos estudiantes te preguntan: “¿Qué significa *huevo*?”

ENT 24K Porque lo ha escuchado

MC 24K Pero eso está en el nivel avanzado de español.

ENT 24L Ajá. O sea, en un B2.

MC 24L Como en un B2, estaría como la intención de mostrar a los estudiantes este tipo de conceptos y...

ENT 24M ¿Y lo tenéis en algún texto o algo o nada en específico?

MC 24M Es que tenemos, tenemos como... a ver ((busca entre los manuales de la escuela)). A ver... Por ejemplo, acá... ((muestra un manual y busca la página))

ENT 24N Ahí con sus Torres del Paine.

MC 24N Trabajamos con..., no sé si tú conoces Santiago en 100 palabras.

ENT 24Ñ No, ¿qué es?

MC 24Ñ Son microcuentos que la gente escribe con un máximo de 100 palabras relacionados con Santiago.

ENT 24O Mmmmm ((afirmativo))

MC 24O Esto, por ejemplo, es material auténtico. Yo si la persona usa un cuaderno, se lo voy a sacar, se lo voy a... Y por lo tanto... ((alguien la llama desde fuera de la sala)) -chao- en este mismo método, por ejemplo, aparece este..., el cuento de *Nicolás tiene dos papás*, que fue súper polémico. Y aquí está, digamos la opinión, sacada también de un foro de Internet donde la gente aquí puede decir, eh... “La Bachelet tiene la media *cagá*” ((risas))

ENT 24P Que no lo entendería ni yo, a lo mejor. ((risas))

MC 24P Entonces aquí es donde el estudiante tiene que aprender a leer, pero aprender a leer un español súper coloquial. Y coloquial y más encima con rabia. Porque la gente estaba enojada, entonces la gente cuando se enoja escribe de otra manera. ¿Sí? Pero hacemos que aparezca, pero que aparezca dentro de un contexto. No es como que yo voy a decir: “Invité a este *huevo* a tomar *once*”. Tiene que estar dentro de un contexto.

ENT 24Q Claro.

MC 24Q Sí o sí.

ENT 24R Vale, bien... bien. Pues eso espera, me lo voy a anotar por aquí.

MC 24R Pero mira: “21 expresiones chilenas que los extranjeros escuchan y no pueden parar de reír.

ENT 24S Y yo no me las sé. ¿A ver? ((Leo)): “No está borracho está arriba de la...”

MC 24S Del nivel avanzado

ENT 24T Pues yo este lo he visto en algún lado... me suena a mí. ((sigo leyendo)). Ah, pero este lo tenemos nosotros, ¿eh? el de *tener malas pulgas*. Este, *estoy pato*, no lo sabía. Pero me acuerdo que alguien me lo dijo.

MC 24T Pero ahí, en el 1B -porque este es el avanzado 1B- En el 1B nosotros intentamos poner expresiones como estas también. Mira, relacionadas con el trabajo. ¿Ya? Por ejemplo, *estoy pato*.

ENT 24U Eso es que no tienes dinero

MC 24U Sí, o por ejemplo, en esta escuela Fernando es quien *corta el queque*. Como el... O por ejemplo, la empresa *se fue a pique*.

ENT 24V Esa también la usamos en España.

MC 24V ¿Por qué? Porque esto estaba en un método de español...

ENT 24W Ahhhh

MC 24W ...que es *Las claves del nuevo DELE C1*. Pero todas las expresiones estaban en España.

ENT 24X ¿Las habéis cambiado? Ya.

MC 24X Entonces, por ejemplo aquí, aparecía... como *tener un enchufey* nosotros decimos *por pituto*.

ENT 24Y Ah, sí.

MC 24Y Cuando tienes una conexión en el trabajo.

ENT 24Z ¿Qué es *pituto*?

MC 24Z Para nosotros el *pituto*, por ejemplo en un balón de fútbol, hay un orificio por donde tu entras el aire. Eso es el *pituto*. Y *pituto* ¿qué tiene que ver? Tiene que ver con conectar algo. Entonces cuando yo digo por ejemplo que tú eres mi prima, y yo le digo al Fernando: "Fernando, yo creo que mi prima podría trabajar acá". Tú entraste *por pituto*.

ENT 24AA Sí, pero nosotros decimos *por enchufe*.

MC 24AA ¿Lo viste? Y enchufe también es... está relacionado con lo mismo pero acá no lo decimos.

ENT 24AB Claro. ¿Y eso tú lo sabías o lo tuviste que aprender?

MC 24AB No, yo lo aprendí cuando llegué a esta página, en el método, justamente en el DELE C1.

ENT 24AC Claro. Ahí te diste...

MC 24AC Fue como... ¡ah! ¡en serio! Me pareció interesante y por eso luego como que lo reescribí y le agregué las expresiones nuestras.

ENT 25 Muy bien. Bueno, eso luego también te voy a preguntar sobre ello. Y luego por ejemplo..., claro, a vosotros les ponéis estos libros entonces no les van a salir tantas cosas de otro tipo de español. Pero cuando ya conocen por ejemplo, eh... y vosotros les decís "no, aquí no se dice *novio*, se dice *pololo*" les..., o sea, ¿los alumnos cómo perciben esas diferencias?

MC 25 Es que en realidad ellos las perciben desde el punto de vista de que la palabra *novio* aquí significa otra cosa. Porque no es como que no se use la palabra, sólo que si tú dices "tengo novia" yo comprendo que te

vas a casar. "¡Ah, no! Pero es que no es mi novia!" Claro, entonces acá en Chile tenemos una palabra para eso, ya. Que sería *pololo* o *polola*. ¿Te fijas?

ENT 25A Ya

MC 25A Pero al mismo tiempo tenemos palabras que provienen de lenguas indígenas, por ejemplo *guagua* proviene del quechua. Y por lo tanto cuando tú vas al *mall* tú ves la palabra *bebé* en ropa para bebé o accesorios para bebé. Pero en la práctica yo nunca digo *bebé*, yo digo "¡ah! ¡mira qué linda la guagua!" Entonces ellos aprenden a usar los dos conceptos.

ENT 25B Pero y nunca los ves... no sé..., claro es que aquí también..., si no tienen a lo mejor... Porque a mí me ha pasado que he tenido como manuales españoles, ¿no? Entonces aparecen esas palabras así. Entonces..., o sea como que ya es evidente: "no es que no, aquí no se dice así" Entonces *click*, entonces se dan cuenta.

MC 25B Es que lamentablemente es algo que ellos tienen que saber. Todo lo que es comida, si tú vas al cine, por ejemplo, en Argentina tú compras el *pochoclo*, aquí en Chile tú compras las *cabritas* y tú allá compras las *palomitas* por ejemplo. Es lo mismo, y ya tenemos tres palabras diferentes para lo mismo.

ENT 25C Sí, no, palabras hay muchas distintas.

MC 25C Pero mientras tú estés acá, nosotros te vamos a enseñar decir *cabritas*. Si en dos semanas más tú vas a estar en Argentina, bueno, en Argentina comprenderás que no se llaman *cabritas* y que se llaman *pochoclo*.

ENT 25D Pero y ellos no..., alguna vez dicen "oye, porque esto es muy diferente" o alguna vez se quejan... ¿tú crees que no?

MC 25D No... al contrario. Para ellos es como "¡oh, qué difícil es el español!"

ENT 25E ¿Sí, te dicen eso?

MC 25E Pero al mismo tiempo, ellos comprenden que es una lengua que no tiene final. Nunca aprendes de..., nunca terminas de aprender el español. Además que ellos vienen con una motivación cultural enorme. Nosotros acá trabajamos con gente que finalmente es adulta, y que toda estas cosas para ellos pasan por ser súper interesantes también.

ENT 26 Vale, bien. A ver. Bueno, esto tampoco porque..., bueno, si habláramos de que son vuestros métodos... Pero bueno, sí, podría ser. ¿Crees que la variedad que aparece en el libro les afecta en la manera en la que hablan? O sea que al final el libro les influencia a la hora de escoger entre una palabra u otra.

MC 26 Yo creo que sí...

ENT 26A ¿O la gramática?

MC 26A Yo creo que sí porque también su español se ve influenciado en relación al contexto que ellos tengan al llegar aquí en Chile. Por ejemplo el español de un estudiante universitario es mucho más rico en vocabulario. El español de un estudiante que trabaja en Chile también. Y ellos tienden a ser más formales en su lenguaje.

ENT 26B O sea, el léxico más formal.

MC 26B Claro, por lo tanto el libro si bien es cierto es una guía, finalmente es el 20% del español que ellos tienen. Lo que ellos hacen fuera de la escuela es finalmente un porcentaje mucho mayor, a lo que nosotros podemos hacer aquí... tres horas al día.

ENT 26C Vale. Y luego por ejemplo cuando usáis el *Claves del Nuevo DELE*, que es un manual español, ese también ¿acaban por decir, no sé, *coche* en vez de *auto*? O ya tienen muy interiorizado el...

MC 26C Es que nosotros en el nivel básico 1 les enseñamos a diferencias *coche*, *carro* y *auto*. Porque Acá en Chile las tres cosas son diferentes. Pero sí comprendemos que si hablamos con un mexicano y nos habla de *carro* es un *auto*. O por ejemplo un español nos habla de un *coche* es *auto* también. Pero para el examen de DELE claramente es mucho mejor que ellos comprenden y apliquen la palabra, por ejemplo, *coche*, claro.

ENT 26D Ya, pero ellos seguirán usando *auto*, ¿no?

MC 26D Sí

ENT 26E Mmmm ((afirmativo)), vale. Es que por ejemplo me contó esta profesora del Goethe, que ella..., porque ellos tienen mucho alumnos coreanos. Y entonces que ella se había dado cuenta -porque ellos sí utilizan manuales editados, o sea, son..., los que había cuando yo fui eran todos españoles- Y dice que los coreanos, como se relacionan menos con la gente del país, que están más entre ellos, que si que ella nota que no son tan permeables y que hablan más como el manual.

MC 26E 166 Mira.

ENT 26F Y que utilizan más palabras, eso, o sea que nunca dicen *auto* y dicen *coche* porque en el manual pone *coche*, ¿sabes? Y como que además ellos son..., como lo que hablábamos en est..., en el encuentro ¿no?, que como son así metódicos, como lo pone en el libro, pues el libro es como, vamos... como lo correcto. Entonces como que sí que les influye mucho en ese sentido.

MC 26F Nosotros intentamos que ellos aprendan estructuras que les van a ser útiles. O sea nosotros no les vamos a enseñar nada que ellos no puedan usar. Y por eso te decía que los niveles básicos, por ejemplo para nosotros el tema es sobrevivir en Santiago. Y en el nivel A1, que es justamente el que tú no tienes, aparece la fruta, la verdura, el restaurante y la plaza... ((se aleja para ir a buscar manuales))

ENT 26G Sí, como mucho léxico.

MC 26G Aparece mucho léxico, pero es porque nosotros comprendemos que es absolutamente necesario aprender esto. Por ejemplo esto ((se refiere a uno de sus manuales)): ser, estar; ser, estar, tener. Desayuno, por ejemplo. Almuerzo. Fruta.

ENT 26H Sí, que eso también es diferente, el almuerzo para nosotros. El almuerzo es como la... colación de media mañana, de la mañana.

MC 26H Todo el tema cultural, de que los chilenos cenamos súper tarde, por ejemplo. Todo eso ellos lo aprenden en el nivel básico. Porque comprendemos que cuando hacemos una reserva en un restaurante yo no la hago a las siete de la tarde. Yo la hago a las nueve, o nueve y media o diez.

ENT 26I En España también, así que les sirve.

MC 26I ¿Te fijas? Entonces todo eso lo vamos como apuntando en clase. Es "cómo a qué hora tú cenas en Alemania?" "A las siete" Ok. "A las ocho". ¿Y tú? Ahí tenemos una diferenciación cultural enorme.

ENT 27 Claro, eso sí que es verdad. ¿Qué más? ¿Cuándo tus alumnos conocen otra variedad de español te dicen que encuentran muchas diferencias con lo que les enseñas?

MC 27 La verdad es que no encuentran tantas diferencias. Sí dicen que el español nuestro es muy rápido. Porque tienden a comprender mucho más cuando van a Perú, cuando van a Bolivia, por ejemplo, que aquí en Chile.

ENT 27A Ya

MC 27A Pero no pasa tanto por el vocabulario, pasa por la rapidez.

ENT 27B Sí, por la entonación, quizás.

MC 27B Y porque no somos muy buenos para modular ((habla muy rápido con una entonación muy lineal)) "hola, cómo estás, bien bien, y tú gracias, qué, cómo te ha ido" Para ellos es como algo lineal, como que no tiene...

ENT 28 Sí ((risa)) claro. ¿Y alguna vez -creo que me has dicho algo- les corriges las producciones que tienen muy marcadas de otra variedad?

MC 28 ¿Del español mismo? Noooo. Si un estudiante me dice /barcelona/ yo no lo voy... nunca lo voy a corregir.

ENT 28A Sí, no, eso no se debería de hacer. ¿No, verdad?

MC 28A No. No, ¿por qué?

ENT 28B Es que... Bueno, yo, para hacer este cuestionario, o sea como que todas las cosas que yo he encontrado están basadas desde el otro punto de vista, o sea de cómo se ve el español eh... de... América, en los manuales de español y la enseñanza en España, ¿no?. Y esto es porque por ejemplo, todo lo que yo he leído es cómo aparecen representadas las variedades de español de América. Y entonces hay profesores que como no lo conocen dan por malos algunas palabras, porque no las conocen y entonces las corrigen. Porque dicen: "Ah, no, es que eso está mal dicho" o "Eso está mal", y les corrigen.

MC 28B No, nosotros acá, y eso lo hablamos como en una reunión hace muchos años atrás, de que acá no podíamos decirles NUNCA, por ejemplo a un estudiante: "Nunca se dice así", por ejemplo.

ENT 28C Claro, porque no sabes realmente.

MC 28C Porque en realidad ese *nunca* está tachando todo el otro español posible. Por ejemplo acá nosotros no vamos a decir *tirar una foto*, pero en Centroamérica se puede decir. Que para mí es una locura.

ENT 28D Nosotros decimos *echar una foto*, pero es raro, ¿eh, ¿igual...?

MC 28D Ya. Pero finalmente yo no puedo decirle a un estudiante, si dice por ejemplo "tírame una foto", que está mal. Pero sí le voy a decir que yo nunca lo voy a decir así, y voy a decir "tómame una foto".

ENT 28E Yo digo *hacer una foto*, o *hazme una foto*.

MC 28E ¿Lo viste? Pero está todo correcto.

ENT 28F Claro, sí.

MC 28F O sea, tirar una foto, echar una foto, tomar una foto, hacer una foto, sacar una foto. Y son cuatro verbos para la misma acción, pero aquí en Chile ¿cuál decimos? Tomar.

ENT 28G Claro.

MC 28G O sacar, incluso. Pero tirar y echar no es común.

ENT 28H O sea, que eso además fue objeto de discusión, también, ¿no? Porque alguna vez os pasó que...

MC 28H Sí, claro

ENT 28I ... que sí, no, "ah pues no, así no se dice", ¿no?

MC 28I Claro, claro.

ENT 28J Si yo esto lo leí. Como que hay muchas veces que pasa.

MC 28J Por ejemplo la chica de Perú que trabaja con nosotros, tuvimos en algún momento por ejemplo la discusión de cómo se llamaba esto ((señala hacia arriba)).

ENT 28K ¿El techo?

MC 28K Ella dijo que era una *bombilla*.

ENT 28L ((risas)) Una bombilla.

MC 28L Y yo le dije que para mí la bombilla era lo que yo ponía en el jugo y tomaba el jugo.

ENT 28M Claro.

MC 28M Y ella me dijo: ¡Nooo! Claro.

ENT 28N Aquí cómo decís, ¿*ampolleta*?

MC 28N Nosotros decimos *ampolleta*.

ENT 28Ñ Sí, y es que además yo creo que en España ampolleta no lo usamos, decimos ampolla, que es algo como... no sé... como algo pequeñito donde hay un líquido.

MC 28Ñ Eso también se dice acá en Chile. Ampolla. Pero eso, en realidad, el estudiante aprende el vocabulario mucho por la práctica. Hay estudiantes que llegan acá a comprar todos los muebles. Y necesitan comprar *ampolletas*, por ejemplo.

ENT 28O Y si tú vas y dices *bombilla*, ¿tú crees que no te entienden?

MC 28O Mmmm, no, no vas a llegar a esto nunca.

ENT 28P A mí no sé si me ha pasado alguna vez algo que he dicho y... no sé, ahora no me acuerdo. Pero bueno, en general yo creo que nos acabamos entendiendo, que eso es lo importante.

MC 28P Honestamente, al final nos entendemos, pero por lo mismo tenemos que intentar que esa comprensión sea lo más...

ENT 28Q Sí, porque para nosotros que hablamos español es como más fácil. Siempre llegas y "ah, pues será que tal". Pero para un extranjero a veces "será que no conozco la palabra"...

MC 28Q Pero por lo mismo nosotros trabajamos por ejemplo con... con estos catálogos como de supermercado, por ejemplo, porque lo ideal es que ellos vean que no es una invención mía decir "un yogur de FRUTILLA". Es que en el supermercado se dice así. Eso está escrito. Porque claro, muchas veces, el estudiante dice "¿Pero no es *fresa*?" "Sí, también, pero en el supermercado tú nunca vas a ver yogur de fresa. O "fresas el kilo a no sé a cuánto". Entonces igual es bueno que ellos vean: "ah sí claro, ah sí claro".

ENT 28Q O sea, que necesitan ahí como un modelo escrito también, para que vean que no se lo está inventando la profe.

MC 28R Sí, y a veces nosotros también lo traemos como con esa excusa, para que ellos vean y vean cuánto cuesta de verdad, la frutilla, pero...

ENT 29 Sí, porque ahora te lo iba a preguntar. ¿Cómo reaccionan tus alumnos cuando perciben las diferencias? O sea que...

MC 29 Claro, las perciben como...

ENT 29A Como ¿en serio? ((risa))

MC 29A ...como no entiendo por qué hay tanta palabra para decir lo mismo.

ENT 29B ¿Como que se abruman a lo mejor un poco?

MC 29B Sí, porque está coche, carro, auto pero es lo mismo.

ENT 30 Y también te preguntan sobre "¿oye, qué es más correcto *auto* o *coche* o *fresa* o *frutilla*?"

MC 30 Pero ahí yo digo AQUÍ ES MÁS COMÚN, no es más correcto.

ENT 30A Mmmm ((afirmativo)) Pero sí preguntan, ¿no?

MC 30A Sí, por supuesto.

ENT 30B Sí, yo creo que también a lo mejor por influencia del inglés un poco, como que a lo mejor hay términos... no sé, como que el inglés es más de... del inglés de la reina... ¿no? En... No sé, a lo mejor aquí estudiáis más el americano.

MC 30B Nosotros aquí en América Latina recibimos el inglés norteamericano así pero diferente. O sea, ellos llegan acá y se encuentran con *Costanera Center*. Y con el *Happy Hour*, y... y muchas palabras que en español por supuesto que existen. Yo podría decir *hora feliz*, pero ¿quién dice *hora feliz*? Nadie. O *centro comercial* en lugar de *shopping mall*, pero ¿quién dice *centro comercial*? Entonces ahí, es como mmm, qué bien... Pero tenemos mucha influencia del inglés, mucha.

ENT 31 Sí, sí, que hay. Menos en el *pare*, que nosotros tenemos *stop*. Pero bueno, ahí... como *fifty fifty*. ¿Alguna vez los alumnos te han pedido que les enseñes otra variedad que no es la chilena o...?

MC 31 No, de verdad no.

ENT 31A ¿Nunca?

MC 31A No

ENT 31B ¿Y si te lo pidieran? O sea, te dijeran..., "¿me puedes enseñar cómo se dice...?" No sé, de Argentina, de...

MC 31B Es que ahí yo tendría que tener un conocimiento acabado de la lengua argentina y, honestamente, de lo que tú aprendes cuando viajas a Argentina una semana no digamos que te da para hacer una clase.

ENT 31C Claro.

MC 31C Pero sí, si me preguntaran por ejemplo de... cuáles son las características más como importantes que yo veo en el español de Argentina, yo diría el *vos* ¿cierto?, el uso de... esta conjugación regular -que en

español estándar digamos que es irregular- por ejemplo, *contame* en lugar de *cuéntame*, y... y el tema del *sho, me shamo* Cristina. Pero más allá de eso...

ENT 31D Claro, porque es otra variedad y no te sentirías tampoco segura.

MC 31D No, por supuesto. Ahora yo sí he observado que los argentinos, por ejemplo, usan el *todavía no* con el pasado perfecto. Dicen "yo todavía no fui", cosa que para nosotros es una locura. Pero eso tú lo vas observando, bueno igual somos profes de español, entonces como observamos mucho...

ENT 31E Claro, estás más...

MC 31E ...más atenta a ese tipo de cosas. Pero yo no sabría cómo explicar por qué los argentinos dicen *todavía no fui* en lugar de *todavía no voyo todavía no he ido*.

ENT 31F Ya, no sé, quizás porque usen más el indefinido, ¿no? Tengan más... Pero el... una profesora me dijo "No, los argentinos no usan el pretérito perfecto", pero yo no sé si sería tan... o sea... no me he fijado tanto, pero yo creo que no, ¿no?

MC 31F Esas son las generalizaciones que a mí me dan un poco susto.

ENT 31G A mí también.

MC 31G Porque eso de que nunca se usa...

ENT 31H Es que además cuando tú lo percibes como normal, no te das cuenta. A menos de que estés prestando atención, "a ver, voy a escuchar si de verdad usan o no usan el pretérito". Pero si estás de normal... o sea, sólo te das cuenta de lo que te suena diferente, pero lo que te suena igual no te..., es como...

MC 31H No, ni te enteras.

ENT 31I No, no te enteras. Te pasa desapercibido. Entonces yo me quedé como... buff... o sea no sé, si...

MC 31I Pasa que si me preguntaran, honestamente, para que les enseñara, por ejemplo, no sé, el español colombiano, yo diría "anda, a Colombia"...

ENT 31J ((risas)) Claro.

MC 31J ...y lo aprendes allá.

ENT 31K Claro, porque no estás capacitada para ello, básicamente.

MC 31K Pues por supuesto que no.

ENT 32 Vale, bien. Bueno, ahora sobre tu labor como profesora: ¿has creado alguna vez material propio? Sí, no ((risas ante su gesto evidente)). ¿Este ((me refiero a los manuales de la escuela)) quién..., cómo..., lo habéis hecho entre todos los profesores o cómo lo habéis creado...?

MC 32 Mira, el nivel básico 1A y 1B lo empezó otra colega. Después ahí yo metí... digamos algunas... intervenciones de algunas cosas. Le agregué el tema del vocabulario al final con fotos. Pero desde el básico 2A hasta el avanzado 1B es mío.

ENT 32A O sea el básico 2 que es como un...

MC 32A El 2A que sería como el inicio de A2.

ENT 32B ¿Hasta el B1 o el B2?

MC 32B El B2.

ENT 33 Hasta el B2. Mmmm, muy bien. Y... bueno, el material es un poco... o sea, yo lo he visto..., bueno, es un poco como explicación, también hay actividades, también hay textos... O sea, un poco es como un manual, ¿no?

MC 33 Tiene un poco de todo. Sí.

ENT 33A Como un manual al uso, ¿no?

MC 33A Exacto. Pero acá igual todos los profesores tienen sus propios materiales. O sea en los computadores hay una carpeta por ejemplo que dice *Joana*, y está todo el material producido por Joana. Entonces no es tampoco que tengamos que regirnos y hacer solamente esto, porque si yo considero, por ejemplo, que para esta actividad donde tenemos el "conoces a alguien que hable chino". "Ohhh, yo vi esto por ejemplo en un método acá y me pareció súper bueno, lo complemento". ¿Te fijas? Por lo tanto siempre tenemos como a los estudiantes llenitos de papeles ((se ríe)) de actividades extra.

ENT 33B Me acuerdo que Christina tenía muchas fotocopias y sólo me hizo de esto ((el manual de la escuela)). Lo demás dije "no, no, ya con eso me vale".

MC 33B No, porque ¿te das cuenta? ahí es como... va la tarea, va la práctica, la sistematización. Porque muchas veces el libro está hecho para que tú lo hagas con el profesor. Y atrás del libro viene como una..., como un extra que es como el anexo de gramática. Y estos ejercicios son los que tienen la corrección, que está ahí. Pero después aquí hacia adelante digamos, está hecho para que el profesor pueda usarlo en clase, y si el profesor necesita por ejemplo la foto, que la foto esté aquí, por ejemplo aquí. Entonces el profesor tiene que inventar qué hace con esta página. Aunque hay una... por supuesto una idea, comentar las situaciones con tres estructuras con subjuntivo. Pero ahí yo puedo sacarle mucho más provecho que otra foto.

ENT 33C Claro, luego le puedes dar tú tu enfoque, añadirle algo más...Sí, bueno, como en cualquier otro manual, ¿no? Que siempre viene algo pero luego te dan como otras propuestas...

MC 33C Mira, por ejemplo acá está el cui.

ENT 33D Ay, eso no sé qué es. ¿Eso qué es?

MC 33D En Perú se come el cui.

ENT 33E Es como una cosa china.

MC 33E Es como...

ENT 33F Sí, he comido yo eso, por primera vez. ¿Ves? Yo cuando veo una vez una cosa por primera vez, luego lo veo todo el rato. Y digo "no puede ser".

MC 33F Entonces por ejemplo, ahí aparece el estudiante que fue a Machu Picchu, y que anduvo en el Cuzco, y que tuvo... que conoció Perú y que comió el cui. Y aparece inmediatamente la experiencia de comer el cui. *Yo nunca he comido cui*. Los estudiantes generalmente sí.

ENT 34 Claro, es que las fotos dan como para mucho. Vale, y... estos los hacéis..., bueno, es la escuela la que os pone todo el apoyo para hacerlos, ¿no? ¿Cómo...?

MC 34 Sí, sí, sí. Mira, Fernando me pidió en algún momento que hiciera estos métodos y eso significó que tenía que dar de mi tiempo en la escuela una parte para la producción de material.

ENT 34A Claro, entonces tú no... trabajarías menos dando clase, quizás.

MC 34A Sí, exacto. Exacatamente.

ENT 35 Vale, muy bien. Ahora vamos a ver cosas, eh... ya más concretas de español de España, porque son las que más suelen surgir, cómo las tratas en clase si aparecen. Entonces, por ejemplo, el pronombre *vosotros* y la conjugación ¿no la veis nunca?

MC 35 Excepto la preparación del DELE.

ENT 35A Vale.

MC 35A Y el tema del seso por ejemplo tampoco.

ENT 35B Aquí lo tengo, eso está un poco más abajo. Sí. ¿Pero algún alumno, a lo mejor te ha dicho, por ejemplo, "oye, es que yo he aprendido..." o te preguntan ¿no?

MC 35B Yo creo que donde más evidente es en los pronombres. Porque ustedes usan el /e cuando nosotros usamos el /o

ENT 35C Sí, eso también lo tengo aquí.

MC 35C Cuando decimos "yo le acompaño" nosotros decimos "yo lo acompaño"...

Alguien llega y saluda.

...entonces, ahí yo creo que hay como más..., como fricción.

ENT 35D Ajá. ¿Por qué ya lo han aprendido previamente quieres decir?

MC 35D Claro, pero si no han aprendido antes pronombres problema no hay. ((se ríe))

ENT 35E O sea, eso ya si lo saben.

MC 35E Claro, cuando hay un antecedente ahí es como más complicado.

ENT 35F Claro, ¿y... alguna vez te ha aparecido en algún material? Por ejemplo cuando usáis la fotocopia de un libro o algo. Que aparece un /e de estos "oye, ¿y esto por qué es así?" ¿Les crea confusión? ¿Tenéis que parar y explicarlo?

MC 35F No, ahí lo explicamos. Claro.

ENT 35G Y eso sale mucho entonces, ¿no?

MC 35G Siempre y cuando usemos por ejemplo material estrictamente de acá.

Señala los manuales editados españoles.

ENT 35H Claro, se dan..., o sea, se dan cuenta, ¿no? ellos directamente.

MC 35H "¿Por qué aquí es /e y no es /a?" "¿Por qué aquí es /o y es /e?"

ENT 35I Y entonces tú tienes que explicar, "no, es que allí en España hablan muy mal", ¿no? ((me río))

MC 35I Sí, tenemos que hacer, claro, el paréntesis.

ENT 36 ¿Y algo de laísmo has visto? Porque sabes..., no sé si sabes que en España en algunas zonas, sobre todo en la zona de Madrid y hacia el centro, que a veces, se dice, por ejemplo, "la dije" porque se entiende el pronombre como si fuera una cuestión de género en lugar de complemento.

MC 36 Entonces sería para nosotros como... porque nosotros asociamos el verbo *decir* como verbo de comunicación. De la misma manera que por ejemplo *preguntar, explicar, responder, informar, avisar...* tenemos una lista que los estudiantes asocian al uso de *le*.

ENT 36A Ah, muy bien.

MC 36A Entonces para ellos también es como una forma nuestra de simplificarles un poco el trabajo. Entonces cuando deben preguntar *LE* se les viene al tiro a la cabeza.

ENT 36B Ya, lo asocian directamente al verbo.

MC 36B Por lo tanto si aparece en un libro y diga algo así como, no sé, *pregúntala...*

ENT 36C Claro, eso en los libros no debería de aparecer, porque está mal...

MC 36C No, pero honestamente...

ENT 36D ...el *le* sí porque está permitido. Pero yo recuerdo de un manual, que era un C1 que había todo un... o sea, como una lectura sobre el laísmo en España.

MC 36D Mira

ENT 36E Entonces, claro, imagínate que tú estás viendo eso en... como que te aparece.

MC 36E No, pero en ese caso...

ENT 36F Pero no lo darías.

MC 36F ...el profesor siempre, antes de pasar..., digamos el texto o lo que sea, el profesor lo lee antes. Entonces por ejemplo, no sé po...

Me muestra ejemplos de los manuales que ha traído.

Ya, por ejemplo, acá hay un *le*. Entonces yo me voy a preocupar de que estén los *le* de la misma manera que yo los enseñé. Si no están..., mira, por ejemplo ahí yo tendría un problema en este momento.

ENT 36G Ya, es que eso lo hacemos mucho.

MC 36G ((lee)) "Ernesto esta mañana tengo una reunión con Lucía, voy a aplazarla si no es posible *le* llamo".

ENT 36H ¿Y entonces qué haces ahí? ¿Lo cambias?

MC 36H Lo cambio

ENT 36I Le pones ahí... lo pintas ahí como por encima... ((me río))

MC 36I Mmmm ((afirmativo)) Lo cambio. Lo cambio, porque *llamare* verbo directo.

ENT 36J Sí, sí, pero yo lo digo muchísimo, ¿eh?

MC 36J Llamar a alguien, llamarlo, llámala.

ENT 36K En España se dice un montón. El /e o sea, cuando es un masculino referido a una persona... Hay sitios en donde hacen leísmo de... por ejemplo para objetos incluso, o sea, no sé... yo me acuerdo una vez... Eso hace en una zona del norte, se dice mucho. Pero sí, tenemos muchos problemas con eso. Entonces también se refleja esto...

MC 36K Sí, porque honestamente tenemos que seguir con la misma...

ENT 36L Mmmm, ¿y eso les crea confusión entonces, no?

MC 36L Sí, claro, y honestamente también es confuso para el profesor.

ENT 37 Claro, sí, te entiendo. Y bueno, eso, del pretérito perfecto ya hemos hablado. O sea, que me has dicho que en ese... cuando es pasado reciente también lo explicáis. Ahí en ese caso lo explicáis en paralelo.

MC 37 Sí, pero les decimos a los estudiantes que para nosotros un pasado es... incluso *esta mañana*.

ENT 38 Vale, este es el mismo... y vale, bueno, estos no los vamos a ver, no pasa nada... Porque es que, por ejemplo, el subjuntivo en una parte leí que como que... la forma con *r*..., o sea la forma con *s* que apenas se usa en Latinoamérica.

MC 38 *Quisiese*...

ENT 38A Sí.

MC 38A Si *pudiese*

ENT 38B Que no..., o sea como que se usa más en España que en Latinoamérica. Pero es verdad que en España también...

MC 38B Pero nosotros cuando enseñamos el imperfecto de subjuntivo les decimos a los estudiantes que hay dos opciones. Porque a veces, yo escucho en una canción, que en la canción aparece por ejemplo *si yo pudiese*. Y es lo mismo.

ENT 38C Mmmm ((afirmativo)) Sí, enseñáis entonces las dos. Pero lo que pasa es que no sé si esto es tanta diferencia, creo que es igual en todas partes.

MC 38C Pero para el estudiante es bueno que lo asocie al mismo tiempo verbal. Que sepa que es el subjuntivo y que es el imperfecto.

ENT 38D Claro, que no es distinto... Pero lo enseñáis con *r*, ¿verdad?

MC 38D Pero sí les decimos: "*si yo pudiera*", "*si yo quisiera*".

ENT 38E Y yo creo que en España también hay más tendencia a usar más esa forma que la de *s*, pero a veces es como que... quizás se usa más que aquí las dos formas.

MC 38E Es que claro ahí... Tú no puedes decir por ejemplo ahí *nunca*. Nunca vamos a decir *pudiese* porque el *pudiese* después aparece en el libro que están leyendo o aparece en la canción que están escuchando. Y ahí, buff... toda la teoría se va al suelo.

ENT 39 Claro. Y el léxico, por ejemplo, léxico que no se corresponde con la norma culta de tu variedad de español. Por ejemplo las comidas y los alimentos, las prendas de ropa... Todo eso enseñáis el de aquí. No decís, no sé, en tal sitio se dice de esta manera...

MC 39 Claro, por ejemplo nosotros deberíamos decir que esto son *vaqueros* por ejemplo, nosotros decimos que son *jeans*.

ENT 39A Sí. O sea, eso ni... lo veis de otros sitios. Sólo la variedad chilena.

MC39A Mmmm ((afirmativo)).

ENT 40 ¿Y cuándo os aparecen expresiones? ¿Por ejemplo *vale*? No sé, se me ocurre *vale* o como esa que aparecía que decías ahí, que era la del enchufe, ¿cómo era?

MC 40 De hecho acá en Chile ahora se usa el *vale*.

ENT 40A ¿Sí? ¿Se está poniendo de moda?

MC 40A Lo más común es decir *ok*.

ENT 40B Claro.

MC 40B Pero... yo creo que no es algo que moleste. Pero sí suena poco natural. Y eso yo creo que lo vamos a decir. Como poco natural EN Chile.

ENT 40C Pero tú eso por ejemplo lo enseñas a menos de que sea una expresión como súper... o sea, como esa, ¿no? que hay una variable...

MC 40C Es que aquí no va a aparecer.

Se refiere a su manual

Va a aparecer acá

En el manual español

ENT 40D Claro, como en ese que me habías dicho, que las cambiaste.

MC 40D Claro, y en este caso ahí vamos hacer como el *stop* ¿cierto? Vamos a parar un poquito y vamos a decir aquí en Chile se dice así.

ENT 40E O como has hecho en el libro... en lo que me has enseñado que lo reescribiste todo pero con expresiones de aquí.

MC 40E Sí, claro.

ENT 41 Vale. Y luego por ejemplo, el tema de las horas, que aquí se dice de otra manera también y en los libros sólo aparece como la forma más española, ¿no?, de *menos cuarto*, ¿no? y aquí es *cuarto para*...

MC 41 Nosotros decimos *un cuarto para*.

ENT 41A Si alguna vez sale, o no sé, si los alumnos dicen "oye, es que yo digo *menos cuarto*" o tal.

MC 41A Está correcto todo también.

ENT 42 Pero ni lo veis, sólo la forma de aquí. Vale. Y esto tampoco. ¿Y otros aspectos del español de América? Porque sólo hemos visto cosas de España, pero bueno, sí que me has hablado antes, ¿no?, del voseo en Argentina, ¿no?

MC 42 El uso de usted en Colombia, por ejemplo. Que los colombianos usan usted con todo el mundo. “Ay, qué pena con usted” ((se ríe))

ENT 42A Sí

MC 42A Me encanta esa expresión ((se ríe))

ENT 42B Sí, pero muchas cosas. Sí, “qué pena” como que lo utilizan de otra manera.

MC 42B “Ay qué pena con usted pero no tengo Coca Cola Zero”. Es como... Esa expresión para mí es como demasiado. Es como... nosotros diríamos “No hay Coca-Cola Zero, es como..., pero tengo Sprite”.

ENT 42C Claro.

MC 42C Pero ellos “ay, qué pena con usted, pero no hay Coca Zero” ((se ríe)).

ENT 42D Sí, es verdad. O sea, y estas... ¿Y si aparece lo enseñáis? Siempre que podáis, ¿no?

MC 42D Sí, pienso que sí. Todo lo que tenga que ver con el español latinoamericano hay que sacarle provecho.

ENT 42E ¿Le dais más peso, quizás?

MC 42E De repente canciones incluso.

ENT 42F Claro.

MC 42F Porque hay una riqueza de canciones en América Latina enorme.

ENT 42G O sea, usáis por ejemplo muchos audios así de...

MC 42G Sí, de canciones así

ENT 43 ¿Y veis el vocabulario aunque por ejemplo no sea de Chile, no?

MC 43 Por supuesto.

ENT 44 Mmmm ((afirmativo)) Muy bien. ¿Y qué más? Bueno, esto más o menos lo hemos visto, o sea que qué acciones tomas cuando encuentras diferencias en un libro, pues es lo que me has dicho, que primero lo lees antes de presentárselo...

MC 44 Sí, sí, tenemos que saber

ENT 44A ...cambiar lo que sea...

MC 44A Se ajusta.

ENT 45 ...o lo vuelves a reescribir, etc. O sea que lo ajustas. Vale. Y luego ya, es la última pregunta. ¿Modificas tu manera habitual de hablar en el aula?

MC 45 Sí.

ENT 45A Por ejemplo, no usas *cachaío*...

MC 45A En el nivel básico por ejemplo tiendo a hablar más lento, un vocabulario más simplificado.

ENT 45B ¿Pero utilizas el, o sea... las formas del voseo? El *estái*...

MC 45B No

ENT 45C Dices *tú estás*, por ejemplo.

MC 45C ¿*Cómo estás*?

ENT 45D O sea, que eso por ejemplo eso sí que lo modificas.

MC 45D Sí.

ENT 45E ¿En todos los niveles o sólo al principio?

MC 45E Yo creo que en todos los niveles y no lo hacemos cuando estamos fuera de clase. Por ejemplo, si yo me encuentro contigo en el *shopping* el día sábado, ahí me va a salir naturalmente el *cómo estái* porque no estoy trabajando ((se ríe))

ENT 45F O sea, dentro de la escuela es como NO.

MC 45F Dentro de la sala de clase intentamos tener como un español..., comprendiendo que el estudiante de aquí se va a ir a otro país...

ENT 45G Claro. Como más estándar, ¿no?

MC 45G Yo creo que para ese estudiante que va a vivir en Chile por ejemplo tres años, él va a ir aprendiendo naturalmente todo eso.

ENT 45H Claro.

MC 45H No necesita que se le enseñe.

ENT 45I No crees que necesites enseñárselo, por ejemplo.

MC 45I mmmm ((afirmativo))

ENT 45J Pero claro, eso se queda como para tu entorno familiar, por ejemplo.

MC 45J Pero se podría enseñar en un nivel alto.

ENT 45K Ya.

MC 45K Por ejemplo en un nivel como intermedio, en un B1 o un B2 avanzado. Yo creo que ahí se podría hacer incluso una clase de... como análisis del español chileno.

ENT 45L Pero no lo hacéis, o sí.

MC 45L Eh... Había un profesor, el Gregorio, que lo hacía. Y usaba registros, audios de diferentes tipologías. Ahora, yo igual he trabajado con algunos audios en niveles avanzados. Por ejemplo *El club de la comedia*, que es como *Standard Comedy*. Y ahí aparece el *estái* todo el rato. ((alguien saluda)) Pero eso también tú lo haces

en un nivel alto de español. Entonces, eh... se puede, digamos, siempre y cuando tú estés usando algún recurso que te obligue a hacer alusión digamos a este...

ENT 45M Claro, porque sale, sale como tema en la clase.

MC 45M Claro. Y ahí aparecen muchas cosas, aparece por ejemplo el *pone* cuando en realidad es *pon*. O *hace* en lugar de *haz*.

ENT 45N ¿Ah, sí? No me había dado cuenta.

MC 45N Cuando tú hablas así como informalmente, tú dices: "Oye pero *pone*, *pone* música po".

ENT 45Ñ ¿Ah, sí? ((me río))

MC 45Ñ *Pone*, en ningún libro de gramática aparece *pone*, dice *pon*.

ENT 45O Se hace todo regular. Pues no se lo digas a los alumnos que enseguida se van a agarrar a eso...

MC 45O Pero es súper interesante porque ellos lo escuchan, pero dicen "ah, pero no es *pone* es *pon*". La profesora lo dice.

ENT 45P O sea que aprenden bien, ¿eh?

MC 45P Pero eso en un nivel avanzado.

ENT 46 Vale. Y luego, por ejemplo, del léxico. Utilizas el léxico más estándar o neutro o también utilizas de aquí. Por ejemplo, eso de *guagua*...

MC 46 Yo tengo una mezcla de cosas.

ENT 46A O sea cosas que son muy muy...

MC 46A Yo creo que es una mezcla de cosas

ENT 46B ¿Sí? ¿Depende de qué?

MC 46B Yo creo que depende del contexto, depende de la situación.

ENT 46C O de si es muy vulgar o no, que es lo que me decías antes, ¿no?

MC 46C Claro.

ENT 46D Pero por ejemplo, sí vas a decir *guagua* en lugar de bebé.

MC 46D Yo sí...

ENT 46E O *guata* en vez de...

MC 46E ...totalmente. Y voy a decir "ay, me duele la *guata*".

ENT 46F Y a los alumnos les dices igual.

MC 46F Y les voy a decir "*guata*, un momento. *Guata* igual *estómago*".

ENT 46G Y ya lo saben y ya... siempre.

MC 46G Claro.

ENT 47 Vale, ¿y tu pronunciación? ¿Varía o tú crees que no? O sea, por ejemplo que a lo mejor las *eses*... intentas no..., para que te entiendan mejor.

MC 47 Intento pronunciarlas en clase.

ENT 47A ¿No las sueltas tanto? ((me río))

MC 47A Intento.

ENT 47B Lo intentas ((me río))

MC 47B Sobre todo en el nivel básico.

ENT 47C Claro.

MC 47C Yo creo que en los niveles intermedio y avanzado, nos relajamos un poco más. Pero en los básicos intentamos pronunciar las *eses* finales, no nos comemos las *d*, -porque nosotros nos comemos las *d*- por ejemplo "estoy *cansá*" y no decimos cansaDA. Entonces ahí "¿cómo estás hoy? ¿Estás cansaDO? Y no decimos "¿estás *cansao*? Entonces ahí pronunciamos las *d*, pronunciamos las *eses*.

ENT 48 Claro, bueno, pues ya estaría todo.

MC 48 Mira.

ENT 48A Así que... bueno de aquí. Está muy bien porque tengo como tres versiones...

MC 48A Cualquier cosa que te haya faltado me *whatsappeas*.

ENT 48B Oye, Cristina.

MC 48B Sí, claro.

Se acaba la grabación.