

EL ESPAÑOL DE CHILE EN LA ENSEÑANZA DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DEL USO DEL VOSEO CHILENO

Moisés Llopis i Alarcón - <https://orcid.org/0000-0001-8585-0650>
moisesllopis@uchile.cl
Universidad de Chile

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva - <http://lattes.cnpq.br/5546959627627188>
<https://orcid.org/0000-0003-4208-812X>
bruno.venancio@ifrn.edu.br
Universidade Federal de Campina Grande

Resumen: Este artículo analiza la integración del voseo chileno en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el contexto brasileño, desde una perspectiva intercultural y multidialectal. A partir de estudios previos que evidencian la escasa representación del español de Chile en los manuales de ELE utilizados en Brasil, el trabajo se propone discutir el voseo chileno como un rasgo lingüístico distintivo y altamente significativo en términos identitarios y socioculturales. El estudio adopta un enfoque cualitativo y aplicado, sustentado en una revisión bibliográfica especializada sobre variación lingüística, identidad cultural, interculturalidad y prejuicio lingüístico, así como en marcos teóricos provenientes de la didáctica de lenguas y la sociolingüística. Sobre esta base, se diseña una propuesta didáctica dirigida a estudiantes brasileños de nivel B1 del MCER, que integra el voseo chileno en contextos comunicativos auténticos, principalmente informales, tanto orales como escritos. La unidad didáctica se estructura en actividades secuenciales de reconocimiento, producción guiada y reflexión intercultural, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa intercultural y cuestionar el lectocentrismo que privilegia variedades hegemónicas del español en la enseñanza. Los resultados del análisis permiten sostener que el voseo chileno puede funcionar como un recurso pedagógico eficaz para visibilizar la diversidad dialectal del español, combatir prejuicios lingüísticos y reforzar la relación entre lengua, cultura e identidad. Se concluye que la incorporación sistemática de variedades no estándar en ELE contribuye a una educación lingüística más inclusiva, crítica y culturalmente sensible, especialmente en contextos lusófonos cercanos geográfica y culturalmente al mundo hispanohablante.

Palabras clave: Voseo chileno; Enseñanza de ELE; Variación lingüística; Interculturalidad;

Prejuízo lingüístico.

Resumo: Este artigo analisa a incorporação do voseo chileno no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto brasileiro, a partir de uma perspectiva intercultural e multidialetoal. Com base em pesquisas que evidenciam a baixa presença do espanhol do Chile nos materiais didáticos de ELE utilizados no Brasil, o estudo discute o voseo chileno como um fenômeno lingüístico marcado identitariamente e relevante do ponto de vista sociocultural. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e aplicada, fundamentada em uma revisão bibliográfica sobre variação lingüística, identidade cultural, interculturalidade e preconceito lingüístico, articulada a referenciais da lingüística aplicada e da didática de línguas. A partir desse arcabouço teórico, é proposta uma unidade didática destinada a estudantes brasileiros com nível B1 do QECR, que integra o voseo chileno em situações comunicativas autênticas, sobretudo informais, em modalidades orais e escritas. A proposta organiza-se em atividades de reconhecimento, prática guiada e reflexão intercultural, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa intercultural e problematizar o *lectocentrismo* que privilegia variedades hegemônicas do espanhol no ensino. A análise indica que o voseo chileno pode ser explorado como um recurso pedagógico potente para promover a valorização da diversidade lingüística do espanhol, reduzir preconceitos lingüísticos e fortalecer a compreensão da língua como prática cultural situada. Conclui-se que a inclusão sistemática de variedades não padrão no ensino de ELE contribui para uma formação lingüística mais inclusiva, crítica e sensível à diversidade, especialmente em contextos lusófonos próximos ao espaço hispano-americano.

Palavras-chave: Voseo chileno; Ensino de ELE; Variação lingüística; Interculturalidade; Preconceito lingüístico.

Abstract: This article examines the integration of Chilean voseo into the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) in the Brazilian context, from an intercultural and multidialectal perspective. Drawing on previous studies that highlight the limited presence of Chilean Spanish in SFL textbooks used in Brazil, the paper discusses Chilean voseo as a salient linguistic feature with strong sociocultural and identity-related significance. The study adopts a qualitative and applied approach, grounded in a specialized literature review on linguistic variation, cultural identity, interculturality, and linguistic prejudice, as well as key contributions from applied linguistics and language pedagogy. Based on this theoretical framework, a didactic unit is designed for Brazilian learners at a B1 level

according to the CEFR. The proposal integrates Chilean voseo into authentic communicative contexts, particularly informal oral and written discourse. The didactic sequence includes activities focused on recognition, guided production, and intercultural reflection, aiming to foster intercultural communicative competence and to challenge lecto-centrism, understood as the predominance of hegemonic Spanish varieties in language teaching. The analysis suggests that Chilean voseo can serve as an effective pedagogical resource to make Spanish dialectal diversity visible, to counteract linguistic prejudice, and to reinforce the inseparable relationship between language, culture, and identity. The article concludes that the systematic inclusion of non-standard varieties in SFL teaching contributes to a more inclusive, critical, and culturally sensitive language education, particularly in Lusophone contexts with strong geographical and sociocultural ties to the Spanish-speaking world.

Keywords: Chilean voseo; Spanish as a foreign language; Linguistic variation; Interculturality; Linguistic prejudice.

1. Introducción

De acuerdo con el Informe El Español en el Mundo (Instituto Cervantes, 2024), la lengua española cuenta con más de 600 millones de hablantes, de los cuales casi 500 millones son hablantes nativos repartidos por los 21 países que tienen esa lengua como oficial o como uso social. Entre los países con el mayor número de hispanohablantes, se encuentran México, Colombia, Argentina y España, que suelen tener una gran presencia en los medios de comunicación alrededor del mundo.

Otro dato interesante se refiere al número de estudiantes de español en el ámbito mundial, ya que Brasil ocupa la segunda posición solo detrás de Estados Unidos, con más de 4 millones de alumnos que estudian en español en diferentes niveles educativos. El caso de Brasil es único en el mundo porque al estar rodeado de países hispanohablantes, la atención a la diversidad lingüístico-cultural de la zona es muy necesaria.

En este contexto, Chile se ha convertido en uno de los países con mayor flujo de personas con Brasil¹, tanto de brasileños que visitan ese país, como chilenos que visitan Brasil. Además, en número de hispanohablantes, Chile se encuentra en la séptima posición según el informe del Instituto Cervantes. Desafortunadamente, el español y la cultura chilena todavía tienen una presencia muy pequeña en la enseñanza de español como

¹ Datos de la Embajada de Brasil en Chile: https://www.instagram.com/p/DNWXCh8xf_x/?igsh=a2w0dzB2a2Vmdnph (acceso el 1 de septiembre de 2025).

lengua extranjera en Brasil como afirma Venâncio da Silva (2021) en una investigación con los textos escritos y orales de cada país hispanohablantes en los manuales de ELE del Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) del gobierno brasileño, como podemos apreciar en el Cuadro 1:

Manual	Número total de textos de cada colección	Textos de España	Textos de Argentina	Textos de Chile
Cercanía Joven	161	58	31	11
Confluencia	111	35	15	7
Sentidos en lengua española	181	44	28	9

Cuadro 1 – Número de textos escritos y orales de España, Argentina y Chile en manuales de ELE de Brasil Fuente: Adaptado de Venâncio da Silva (2021)

España ocupa una posición privilegiada frente a los demás países en todos los manuales, siendo Argentina el segundo país y el primero en la región con una gran diferencia respecto a los demás países. Una de las pocas características lingüísticas tratadas en uno de los manuales analizados fueron los diminutivos en el español de Chile comparados con el uso de España.

En este mismo sentido, Venâncio da Silva y Llopis (2024) compararon la diversidad lingüístico-cultural en manuales de ELE publicados en Brasil y Chile. Los investigadores afirman que incluso en el manual chileno de ELE, había pocas muestras de textos escritos y orales reales del español de Chile, es decir, la mayoría son creaciones propias para la explotación didáctica. La cultura y las variantes léxicas de Chile están presentes en este manual. Sin embargo, dicho material carece de información sobre la variación fonética y gramatical de esa variedad.

Así, este artículo tiene como objetivo discutir sobre uno de los fenómenos más notorios y exclusivos de esta variedad: el voseo chileno. Además, hemos elaborado una propuesta didáctica para que el público brasileño conozca esa variante léxica poco explotada en la enseñanza de español. Hemos dividido este texto en primer lugar en la introducción para situar nuestro objeto de estudio. En segundo lugar, presentamos el marco teórico que tocará diversos temas: el voseo chileno, la cultura y la identidad y por fin el prejuicio lingüístico. En tercer lugar, explicaremos la metodología de la investigación. En cuarto, trataremos la propuesta didáctica de ELE para el contexto brasileño sobre el voseo chileno. En quinto, discutiremos los principales puntos de la propuesta a partir de nuestro marco teórico y de autores de ELE. Por último, presentaremos las consideraciones finales.

2. Marco teórico

2.1. El voseo chileno

En términos generales, y más habitual que la forma de voseo referencial (es decir, el empleo de la forma pronominal *vos* para dirigirse al interlocutor), el voseo americano se asocia al uso de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural (o derivadas de estas) para dirigirse a un solo interlocutor (Real Academia Española, 2005). Se trata de un rasgo típico de la mayoría de las variedades americanas del español y, en el caso chileno, el voseo se presenta en todos los modos y tiempos, excepto en modo imperativo, pretérito perfecto de indicativo y futuro del modo indicativo y subjuntivo (Real Academia Española, 2005; Rivadeneira, 2009; Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018; Fernández-Mallat, 2018; Toledo y Silva, 2023), tal como se puede apreciar en los Cuadros 2 y 3.

Presente indicativo	Imperfecto simple	Presente subjuntivo	Pasado subjuntivo	Condicional
Cantái	cantábai	cantí(s)	cantarái/cantásei	cantaríai

Cuadro 2. Ejemplo de voseo del verbo “Cantar” en tiempos simples

Presente perfecto indefinido	Pasado perfecto indefinido	Presente perfecto subjuntivo	Pasado perfecto subjuntivo	Condicional perfecto	Futuro perfecto
Hai cantado	Habíai cantado	Hayái cantado	Hubiérai/ Hubiései cantado	Habríai cantado	Habrái cantado

Cuadro 3. Ejemplo de voseo del verbo “Cantar” en tiempos compuestos

Cautin-Epifani, Gladic, González y Arellano (2023, p. 159-160) describen la tipología, usos y registros más recientes del voseo chileno. En términos generales, podemos distinguir cuatro tipos de voseo chileno:

1. Voseo pronominal: cuando se manifiesta a través del pronombre *vos*, sin estar acompañado por una forma verbal correspondiente (*vos no*).
2. Voseo verbal: cuando se manifiesta a través de una forma verbal voseante, pero sin estar acompañada por un pronombre (*¿Cómo estai?*).²

² El voseo chileno manifiesta, además, tres realizaciones para el presente indicativo del verbo ser: *soi*, *erih* (con una -s aspirada) y *soh*. De acuerdo con múltiples investigaciones (Morales, 1972-1973; Oyanedel y Samaniego, 1998-1999; González, 2002; Rivadeneira, 2016; Cautín-Epifani et al., 2023), se ha reportado que las formas *erih* y *soh* han comenzado a reemplazar la forma tradicional *soi*, mayormente entre hablantes jóvenes, *erih* en la zona central del país y *soh* en la zona de Temuco.

3. Voseo doble: cuando se manifiesta a través del pronombre *vos* y de una forma verbal voseante (*¿Hacia dónde vai vos?*). Es lo que Cautín-Epifani (2015) ha denominado voseo doble, Morales (1972-1973) ha identificado como voseo pleno y Torrejón (1986), como voseo auténtico.
4. Voseo mixto: se distinguen dos subtipos:
 - a. Voseo mixto verbal: cuando la forma voseante va acompañada del pronombre *tú* (*¿Tú estai bien?*).
 - b. Voseo mixto pronominal: cuando la forma tuteante va acompañada del pronombre *vos* (*¿Vos tienes tiempo?*).

El voseo chileno, en su formulación verbal, a diferencia de otros fenómenos del mismo tipo, coexiste con el tuteo y compite en situaciones informales orales y escritas (como el discurso digital). Sin embargo, su uso se encuentra todavía restringido a ciertas situaciones sociales y entre ciertos hablantes, por lo que Bishop y Michnowicz (2010) y Fernández Mallat (2018) apuntan a un contexto de prestigio encubierto. Cautín-Epifani et al. (2023), basados en investigaciones previas, indican las variables sociolectales y geolialectales del voseo chileno al habla espontánea o no planeada de jóvenes de la capital chilena (Santiago), desde donde cuyo uso se habría expandido.

Respecto al voseo pronominal, en cambio, se documenta una aparición infrecuente o nulo, principalmente debido al uso tradicional ligado al habla rural o a la ‘norma inculta’. Sin embargo, Valencia (2006), Stevenson (2007) y Rivadeneira (2009) dan cuenta del uso de este tipo de voseo con voluntad ofensiva, agresiva o inculta por parte de los hablantes, y de confianza y amistad, e incluso humor, entre los hablantes más jóvenes.

2.2. Identidad, cultura e interculturalidad en la enseñanza de español

Hall (2005) apunta que las culturas nacionales se constituyen como una de las principales fuentes del mundo moderno. Cuando nos definimos como argentinos, mexicanos, brasileños o cubanos, en realidad, estamos hablando de una manera metafórica, ya que las identidades no están en nuestros genes. La idea de “identidad nacional” es una representación que se ha ido construyendo y cambiando con el tiempo. En otras palabras, se trata de una comunidad simbólica en la que un conjunto de personas se identifica con una cultura nacional.

Hall (2005) afirma que las culturas nacionales consisten en una construcción de sentidos (un discurso) que influye y organiza las acciones de nuestra sociedad y la con-

cepción que tenemos de nosotros mismos, ya que esos sentidos hacen que nos identifiquemos con esa cultura y se construyan identidades por medio de las memorias de la nación que conecta su pasado con su presente. Según el autor, la “narrativa de la nación” se cuenta tanto a través de la literatura y la historia, como por los medios de comunicación y por la cultura popular, que nos ofrecen “uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam o representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (Hall, 2006, p. 52, marcas del original).

Si los miembros de esa comunidad imaginada se nutren de estos símbolos, imágenes y narrativas y sienten que forman parte de esa realidad y que están conectados a un destino nacional preexistente, la cultura nacional es un proceso de identificación por medio de la unificación que se refuerza por el estado-nación, para que las personas se sientan parte de él y se identifiquen con esa cultura elegida como la nacional. De este modo, la cultura nacional es entendida como una estructura de poder homogeneizadora:

[...] não importa quão diferente seus membros possam ser em termos de classes, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (Hall 2005, p. 59).

Esta unificación lingüístico-cultural afecta también a las variedades lingüísticas. En el caso del español mismo, como con las otras lenguas, observamos que una única variedad lingüística se erige como la norma privilegiada para la enseñanza, los medios de comunicación y para los asuntos administrativos del estado-nación. Desde esta perspectiva, las demás variedades, incluso las de la lengua oficial, no se consideran válidas para estos ámbitos, ya que el poder cultural y económico del país elige el modelo lingüístico que se adoptará en detrimento de otros (Hall, 2005; Kumaravadivelu, 2006). Contra esa realidad que favorece unas variedades frente a otras en un mundo globalizado, Andión Herrero (2019) afirma que

[1]a pervivencia de la lengua española en la era de la globalización supone precisamente universalizar la aceptación de aquello que define y caracteriza la personalidad lingüística de sus variedades. Este planteamiento favorece, a la vez, todo lo que une a su comunidad lingüística y sostiene su vitalidad y proyección internacionales. Es evidente que la globalización, con sus múltiples fuentes y accesibilidad abierta, ofrece un formidable escenario

que no podemos desaprovechar (Andión Herrero, 2019, p. 14).

Serrani (2005) afirma que el aprendizaje de cualquier idioma no puede reducirse solamente a sus elementos lingüísticos, ya que considera que la lengua es la materia prima de la constitución identitaria, razón por la que no podemos reducirla a instrumento de comunicación. En otras palabras, los componentes lengua y cultura son indisolubles. En el contexto académico, debemos tener en cuenta que separar estos componentes puede ser perjudicial. A pesar de que ya hayamos discutido y avanzado bastante en el ámbito del componente cultural en las clases de lenguas, su presencia en el aula todavía es bastante limitada. En este sentido, estamos de acuerdo con Courtillon (1984, a partir de Manna, 2009) cuando afirma que

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension (Courtillon, 1984, a partir de Manna, 2009, p. 211).

De este modo, aprender un nuevo idioma supone mucho más que la adquisición de elementos lingüísticos o gramaticales. Es decir, hace falta entender a través de la lengua cómo nos comportamos y cómo se comportan los demás, los factores que motivan determinadas actitudes frente a situaciones diversas, diferentes formas de pensar, etc. Por ello, nuestro trabajo apuesta “por una educación lingüística intercultural y ‘multidialectal’ en la que se valoren las diferencias culturales y sociales”, por lo que el enfoque didáctico respeta, valora y demuestra “la diversidad cultural, no solamente la de las culturas hegemónicas, sino, sobre todo, las minoritarias e invisibilizadas, que deben estar presentes en el aula por medio de una planificación sensible a estos temas” (Venâncio da Silva, 2021, p. 129-130). De hecho, Paiva y Viana (2017) ponen de manifiesto las actitudes que debemos fomentar en nuestros estudiantes en el aula:

Ao analisarmos o percurso do conceito de interculturalidade observa-se sempre a presença de palavras como empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça, alteridade, as quais compõem um quadro descritivo das necessidades e dos anseios da nossa sociedade, a qual busca encontrar alternativas para lidar com os problemas de longa duração da modernidade (Paiva, Viana, 2017, p. 251).

Desde esta perspectiva, Serrani (2005) propone algunos objetivos para que el do-

cente se convierta en un agente intercultural en el aula:

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas (Serrani, 2005, p. 22).

De esta manera, se hace necesario el desarrollo de un currículum intercultural donde los legados socioculturales (literatura, música, etc.) sean los protagonistas en la enseñanza de lengua en la medida que evidencien un territorio, un momento histórico y un grupo social específicos. Es así como “se facilita el aprendizaje y se democratiza el conocimiento” (Venâncio da Silva, 2021, p. 131) y se supera el etnocentrismo (Serrani, 2005). En esta línea, el trabajo con las variedades lingüísticas y, sobre todo, con ciertos fenómenos específicos de las variedades lingüísticas —como el caso del voseo chileno—, es “one of the overt signs of cultural identity which people meet daily in their lives. Individuals use language varieties with varying degrees of self awareness to signal their socio identity” (Byram, 1989, p. 40). Si, como Silva (2016) entendemos que la dimensión identitaria como una de las tres dimensiones para el análisis de la cultura en la lengua (junto con la semántico-pragmática y la poética), es imprescindible advertir que “las variantes lingüísticas son la máxima expresión de la cultura en la lengua” y el docente “como agente intercultural debe considerarlas y darles la debida importancia en el aula” y convertir la sala de clases “en espacios de diversidad lingüístico-cultural” (Venâncio da Silva, 2021, p. 132).

2.3. Prejuicio lingüístico y lectocentrismo

El prestigio y el estigma de algunas formas lingüísticas no tienen razones científicas sino que se relacionan con la consciencia de los usuarios hacia lo que es considerado “correcto” o “incorrecto” a partir de su conocimiento descriptivo y prescriptivo de las obras de las instituciones del ámbito lingüístico y de su educación escolar (Venâncio da Silva, 2021). De hecho, Bagno (2015) adopta un término específico para tratar el prejuicio hacia algunas formas lingüísticas.

Podemos apreciar cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte militância contra as mais variadas formas de preconceito, de maneira a mostrar que eles não tem nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, esse combate tão necessário não tem

atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico (Bagno, 2015, p. 21).

Normalmente, las variantes propias de las clases socioculturales más bajas se estigmatizan, mientras que las de los estratos más altos de la sociedad tienen prestigio. Además, también se estigmatizan las variedades lingüísticas de un país que se consideran menos desarrolladas y distantes de los centros urbanos como es el caso del portugués brasileño nordestino, reforzada muchas veces por los medios de comunicación.

Como se vê, do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, uma caricatura, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. [...] Mas nós sabemos muito bem que essa atitude representa uma forma de marginalização e exclusão (Bagno, 2015, p. 68).

Determinadas variedades lingüísticas del portugués en Brasil gozan de un gran prestigio (las del sureste), mientras que otras como las del Nordeste brasileño son objeto de burla o de hazmerreír de la gente. En el contexto de la enseñanza de español, Andión Herrero (2020) adopta el término lectocentrismo para discutir sobre el desequilibrio que hay entre determinadas variedades.

Más concretamente, el español-L2/LE se convierte en escenario del lectocentrismo cuando una de sus variedades es considerada, en exclusiva, “el” modelo de enseñanza/aprendizaje y es tratada como equivalente absoluto de la lengua sin reconocer sus limitaciones geográficas. El argumento más citado para favorecerla suele ser el prestigio, razón social subjetiva y heredada (Andión Herrero, 2020, p. 136).

Se sabe que el país que goza de mayor prestigio en el contexto de la enseñanza de español es España, específicamente la variedad castellana ubicada en el centro-norte del país. Ese prestigio no es solamente interno, sino que llega a países como Brasil, donde a pesar de su situación geográfica, rodeado de países hispanohablantes de diversas variedades, se prefiere la variedad castellana como modelo de enseñanza. En una investigación con profesores y estudiantes en formación de una región de frontera con Uruguay, Irala (2004) obtuvo las siguientes respuestas sobre su preferencia de la variedad lingüística a

la hora de impartir una clase.

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais claro e muito mais bonito.
- 3) Da Espanha, porque é mais clássico.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua-mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro (Irala, 2004, p. 109-110, marcas da autora).

Lo curioso es que justamente se trata de una región de frontera, en la que la variedad preferente debería ser la rioplatense porque es la que la mayor parte de sus estudiantes tendrán contacto. Moreno Fernández (2010) afirma que muchos profesores brasileño han recibido su formación en España y asume que la castellanización de la enseñanza de Brasil también tiene que ver con los manuales de ELE. Zolin-Vesz (2013) confirma ese protagonismo de España frente a otras naciones a partir de relatos de profesoras y sobre los manuales de ELE.

O relato da professora, certamente, sintetiza muito das aulas de espanhol que parecem dar as costas para outros países do mundo hispânico que não a Espanha. Se, por um lado, o livro didático de espanhol tem contribuído para reforçar a crença de superioridade da variedade europeia da língua, por outro os professores de espanhol parecem ter ‘comprado a ideia’ da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola (Zolin-Vesz, 2013, p. 59-60).

Además, existe también una percepción que en algunos países de Hispanoamérica se habla “muy mal”, mientras que en otros se consideran modelos lingüísticos aceptables como es el caso de Colombia. Según Moreno Fernández (2010), ese mito es bastante extendido y puede estar relacionado a factores históricos, pero también a la forma de pronunciación de los hablantes de algunas zonas de ese país. En el sentido opuesto, los chilenos suelen sentir mucha inseguridad al hablar y consideran otras variedades del español mejores, como podemos apreciar en el estudio de Haska (2018) con hombres y mujeres de Chile de diferentes clases sociales.

HA5: hablamos un español malo ...

MA3: ... es muy rápido, no terminamos las palabras ...

HM1: El español de mi país::s? mira no/no es el mejor de todos tampoco, y sí cada día metemos más palabras, e:::h no las usamos correctamente en general muchas/muchas palabras, o sea hablando en términos generales,

no se usan todas correctas

HB1: ...creo que lo mismo, que el chileno habla muy mal, uno de los peores españoles que existe es de Chile ... la verdad, que el chileno tiene poco vocabulario y hoy día más que nada esto está auspicado por el/ las comunicaciones que tenemos en Chile

HA2: los peruanos hablan mucho mejor, yo considero que ocupan mucho más e:::h vocabulario y yo creo que tienen mucho mejor e:::h/y tampoco hablan con mucho garabato y::: considero que protegen más el lenguaje por lo que protege el chileno la forma de hablar (.) y eso al final en una::: conversación se siente.

MA1: De la gente que conozco de/de los otros países (.) me da::: envidia de la cantidad de vocabularios que tienen y que manejan, da lo mismo si eres conductor de un taxi o vendes verduras en la feria o eres profesora, en general manejan una buena cantidad de vocabulario, aquí no salimos del huevón, la huevá y la cuestión (.) es TRISTE,

MM4: ...siempre hablamos y llegamos a la conclusión que nosotros no hablamos español, sino que hablamos chileno, porque tenemos nuestra propia je:::rga, nuestros propios modi:::smos, que cuesta bastante::: entenderlo (.) ocupamos una palabra para referirnos a muchas cosas, entonces es como muy/muy diverso en ese sentido, y creo que definitivamente la gente de otros países de::: América latina o de Sudamérica principalmente hablan mucho mejor español que nosotros (.) sobre todo por ejemplo, no sé, los peruanos son muy correctos para hablar, muy correctos (Haska, 2018, p. 155-156).

Por esa razón, consideramos una característica de la variedad chilena puede enseñarse en el contexto de ELE, para combatir el prejuicio lingüístico en las clases de Brasil. Enseñar desde una aprendizaje intercultural (Venâncio da Silva, 2022) puede minimizar los prejuicios entre la variedad de la lengua meta, pero también de la lengua de origen. Además, promoveremos la diversidad cultural a partir de los legados culturales de ese país (Serrani, 2005).

3. Metodología

Para el desarrollo de esta propuesta didáctica, se adoptó un enfoque cualitativo y aplicado, centrado en la integración de la variación lingüística del español chileno - especialmente, de una de sus características, el voseo - en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Este enfoque se fundamenta en la necesidad de explorar y comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, con un énfasis en la interpretación de datos en contextos naturales (Creswell, 2014). En el ámbito aplicado, este enfoque busca generar soluciones prácticas a problemas específicos, en este caso, la integración de la variación lingüística en

la enseñanza de ELE (Richards, 2003). Según Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa privilegia la profundidad por sobre la generalización, a partir del uso de métodos interpretativos para analizar datos textuales, narrativos o discursivos. Por su parte, el carácter aplicado implica que los resultados no solo se describen a un fenómeno, sino que proponen herramientas concretas, como una secuencia didáctica, para transformar la práctica educativa (Nunan, 1992).

Para ello, la investigación se divide en tres fases principales: en primer lugar, una revisión bibliográfica, seguida de un análisis teórico y un diseño didáctico, con el objetivo de construir una secuencia pedagógica que fomente la interculturalidad y el respeto a la diversidad dialectal, alineada con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2002, 2018).

3.1. Revisión bibliográfica

En primer lugar, se realizó una revisión sistemática de la literatura relevante sobre el voseo chileno y su integración en contextos educativos. Las fuentes se seleccionaron a partir de criterios de pertinencia, actualidad y rigor académico, con una priorización sobre estudios empíricos y teóricos publicados entre 2000 y 2023. Se consultaron bases de datos como Scopus, Dialnet y Google Scholar con términos clave como “voseo chileno”, “variación dialectal en ELE” y “interculturalidad en enseñanza de lenguas”.

Entre las obras clave analizadas se incluyen:

- Estudios descriptivos del voseo chileno, como los de Cautín-Epifani et al. (2023), Rivadeneira (2009, 2016) y Fernández-Mallat (2018), que proporcionan una tipología detallada (pronominal, verbal, doble y mixto) y variables sociolectales y geolectales.
- Textos sobre identidad cultural e interculturalidad, como Hall (2005), Serrani (2005), Venâncio da Silva (2021) y Paiva y Viana (2017), que enfatizan la relación indisoluble entre lengua y cultura, así como la necesidad de un currículo que promueva la empatía, la tolerancia y el cuestionamiento del etnocentrismo.
- Investigaciones sobre prejuicio lingüístico y variación en ELE, como Andión Herrero (2019), Fuertes Gutiérrez et al. (2023) y Bárkányi y Fuertes Gutiérrez (2019), que abordan el estigma asociado a variedades no estándar y proponen enfoques descolonizadores.

Esta fase, además, permitió identificar también lagunas en la enseñanza tradicional de ELE, donde predomina el tuteo peninsular o neutro, así como destacar la relevancia

del voseo como marcador de identidad chilena en contextos informales.

3.2. Análisis teórico

Basado en la revisión bibliográfica, se realizó un análisis interpretativo para conectar los conceptos teóricos con la práctica educativa. Para ello, se aplicaron marcos conceptuales como el de Hall (2005) sobre la “narrativa nacional” y la construcción de identidades, así como el de Serrani (2005) sobre el rol del docente como agente intercultural. Se examinaron variables como el prestigio encubierto del voseo (Bishop y Michnowicz, 2010; Fernández-Mallat, 2018) y su restricción a situaciones formales, para argumentar su inclusión en el aula como herramienta para combatir el prejuicio lingüístico (Venâncio da Silva, 2020).

Este análisis teórico se centró en estudiantes de origen brasileño con nivel B1 del MCER, a partir de la consideración de similitudes y diferencias entre el portugués brasileño y el español chileno. Se priorizaron contextos orales y escritos informales, como el discurso digital, para reflejar usos reales del voseo (Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018).

3.3. Diseño de la propuesta didáctica

La unidad didáctica se diseñó a partir de las recomendaciones y postulados del enfoque comunicativo e intercultural, inspirado en Byram (1989) y Courtillon (1984, citado en Manna, 2009) y de la propuesta de tratamiento del voseo chileno a partir de Venâncio da Silva (2021). Se estructuró en actividades secuenciales que integran el voseo en escenarios auténticos, como conversaciones cotidianas, redes sociales y narrativas culturales chilenas.

- Selección de contenidos: basada en las tablas de conjugación verbal (Cuadros 1 y 2) y tipologías del voseo (Cautín-Epifani et al., 2023), se enfocaron las formas verbales voseantes en tiempos simples y compuestos, excluyendo imperativo, pretérito perfecto y futuro, como se describe en el marco teórico.
- Actividades: incluyen ejercicios de reconocimiento (análisis de textos chilenos), producción guiada (diálogos con voseo mixto) y reflexión intercultural (debates sobre prejuicios lingüísticos), fomentando así actitudes como la empatía o el respeto (Paiva, Viana, 2017).
- Evaluación: formativa, mediante rúbricas que valoran la competencia comunicativa intercultural (Iglesias Casal, Ramos Méndez, 2020) y autoevaluación para promover la conciencia metalingüística.

4. Desarrollo de la propuesta didáctica

4.1. Objetivos de la unidad didáctica

Como hemos señalado anteriormente, la unidad didáctica que presentamos está diseñada para estudiantes del tercer curso escolar de ELE de la escuela pública brasileña³. Los objetivos específicos de dicha propuesta están alineados con los principios de interculturalidad y competencia comunicativa propuestos por Byram (1989), Serrani (2005) y Paiva y Viana (2017), además de la propuesta de Venâncio da Silva (2021). Se detallan a continuación:

- Reconocer y producir formas voseantes (pronominal, verbal, doble y mixto) del español de Chile en contextos comunicativos informales orales y escritos.
- Fomentar la empatía y el respeto hacia la diversidad lingüística del español, a través de un cuestionamiento de los prejuicios lingüísticos asociados a fenómenos alejados del estándar.
- Reflexionar sobre el rol del voseo chileno como marcador de identidad cultural y su relación con la narrativa nacional chilena.

Estos objetivos, además, se conectan directamente con el marco teórico, el cual enfatiza la integración de lengua y cultura (Serrani, 2005), así como la necesidad de superar el lectocentrismo en la enseñanza de ELE (Andión Herrero, 2019, 2020).

Asimismo, la unidad está pensada para tener una duración estimada de 4 a 6 sesiones de 90 minutos cada una, adaptables según el contexto del aula. Se recomienda un grupo de aproximadamente 30 estudiantes para facilitar la interacción en pequeños grupos. Los materiales incluyen recursos auténticos chilenos, como extractos de redes sociales y videos, para promover la exposición a usos reales del voseo (Fernández-Mallat, 2018). El enfoque multidialectal enfatiza la coexistencia del voseo con el tuteo, lo que, además, evitaría su presentación como una “anomalía” y destacaría su valor como marcador de identidad (Venâncio da Silva, 2021; Byram, 1989).

4.2. Estructura y actividades de la unidad didáctica

La unidad se estructura en tres sesiones principales, con una progresión secuencial: desde el reconocimiento y análisis de las formas de voseo chileno (fase de *input*), pasando por la producción guiada (fase de *práctica*), hasta la reflexión y aplicación autónoma (fase

³ Equivalente a un nivel B1 del MCER (Consejo de Europa, 2002, 2018), por lo menos para la comprensión lectora.

de *output*). Esta estructura sigue el modelo comunicativo propuesto por Nunan (1992), adaptado a un enfoque intercultural (Byram, 1989). Cada sesión incluye actividades multimodales (orales, escritas y digitales), de acuerdo con los presupuestos de Lacorte y Reyes-Torres (2021), para reflejar los usos reales del voseo en español chileno (Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018). Además, se incorporan elementos de gamificación y trabajo colaborativo para mantener la motivación.

- Sesión 1: introducción al voseo chileno (etapa de reconocimiento y análisis)
 - Duración: 90 minutos (adaptables a dos sesiones de 45 minutos cada una).
 - Objetivos principales:
 - Reconocer las tipologías generales del voseo chileno.
 - Conectar con la identidad chilena a partir del análisis del uso del voseo chileno.
 - Actividad 1: exposición a materiales auténticos (20 minutos). Visualización de un video corto donde se usa voseo verbal y mixto (“¿Cómo *estai*? o ¿Tú *vai*?”). Se distribuyen transcripciones con las formas voseantes destacadas, basadas en los Cuadros 1 y 2 del marco teórico. En parejas, identifican las tipologías (pronominal, verbal, doble o mixto) y discuten su contexto social (informal, urbano).
 - Actividad 2: análisis comparativo (30 minutos). Con un cuadro comparativo, los estudiantes contrastan el voseo con el tuteo estándar. Se proyectan publicaciones de redes sociales chilenas y publicidades para analizar su función comunicativa y cultural.⁴
 - Actividad 3: cierre grupal (20 minutos). Discusión plenaria: ¿cómo cambia el significado de una frase al usar voseo en lugar de tuteo?”. Se introduce el concepto de identidad nacional.
- Sesión 2: producción guiada del voseo (práctica comunicativa)
 - Actividad 1: Ejercicios de conjugación guiada (25 minutos). En grupos o parejas, los estudiantes completan oraciones con formas voseantes de verbos comunes (“cantar”, “vivir”, “ser”). Ejemplo: “Tú _____ (cantar) bien”. Se corrige colectivamente.

⁴ A modo de sugerencia, se pueden trabajar alguno de los siguientes materiales disponibles: un fragmento de la serie chilena *El reemplazante* (Goldschmied y González, 2012-2014), con voseo verbal y doble (<https://www.youtube.com/watch?v=lezpHcqlfGo>); la rutina humorística de Natalia Valdebenito en el Festival de Viña de 2016, con ejemplos de voseo doble (<https://www.youtube.com/watch?v=-Q0ftHFhgSY&t=407s>); la serie chilena *Los Casablanca* (Carrera y Galleguillos, 2024-), con ejemplos de voseo mixto verbal (<https://www.youtube.com/watch?v=zrO7JQZF08g>); o la serie chilena *Aguas de oro* (Rencoret y Ávila, 2025-), con ejemplos de voseo doble (<https://www.youtube.com/watch?v=8IWnASYuVgU>).

- Actividad 2: Role-playing en contextos informales (35 minutos). Los estudiantes simulan diálogos en situaciones chilenas cotidianas (una conversación entre amigos en una cafetería, por ejemplo). Se pueden alternar tipologías de voseo y se graban en audio para autoevaluación, para promover la adecuación pragmática y el uso en discurso oral (Rivadeneira, 2009).
- Actividad 3: producción escrita digital (20 minutos). Crean mensajes de texto o posts en una simulación de Whatsapp o X (ex Twitter), incorporando voseo. Se comparte en un foro virtual para feedback entre pares.
- Sesión 3: Reflexión intercultural y aplicación autónoma (output y síntesis)
 - Duración: 90 minutos
 - Actividad 1: debate sobre prejuicios lingüísticos. En círculo, los estudiantes leen un texto que habla sobre el voseo y discuten afirmaciones como “El voseo es ‘inculto’ o solo rural” y lo comparan con estigmas en el portugués brasileño. Se usa esquema para mapear percepciones y contrarrestarlas con evidencia de usos juveniles y de confianza.
 - Actividad 2: proyecto integrador (40 minutos). En grupos, crean un video corto (2-3 minutos) representando una escena chilena con voseo (una charla entre amigos), incorporando, además, elementos culturales como referencias de ciudades chilenas o costumbres locales. Se evalúa el uso correcto y la sensibilidad intercultural.
 - Actividad 3: reflexión final (10 minutos). Autoevaluación escrita: “¿Cómo ha cambiado tu percepción del voseo chileno y de la diversidad lingüística del español? ¿Qué fenómenos lingüísticos observas en tu lengua? ¿Hay fenómenos estigmatizados? ¿Por qué? ¿Qué fenómeno lingüístico del Portugués Brasileño se parece más al voseo chileno?”

4.3. Evaluación

La evaluación de dicha unidad didáctica se plantea como formativa y sumativa y está centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Iglesias Casal, Ramos Méndez, 2020). Por ello, se utiliza un enfoque holístico que valora no solo la precisión lingüística, sino también la adecuación cultural y las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad (Paiva, Viana, 2017). Se presentan a continuación las rúbricas cualitativas de las evaluaciones formativas, así como la rúbrica de evaluación sumativa del

proyecto integrador (video al final de la unidad didáctica). Para el primer caso, las rúbricas cualitativas, basadas en la observación en actividades grupales y feedback inmediato miden: 1) el uso del voseo y su precisión de acuerdo con las tipologías descritas anteriormente (40 %); 2) la competencia comunicativa, en términos de adecuación al contexto (30 %); y 3) la reflexión intercultural, es decir, el grado de empatía y cuestionamiento de prejuicios (30 %). El enfoque, de acuerdo con Richards (2003), es en la mejora continua.

Criterio	Descripción	Excelente	Bueno	Suficiente	En progreso
Uso del voseo (40 %)	Precisión en el reconocimiento y producción de las tipologías del voseo chileno en contextos informales	Identifica y produce formas voseantes con precisión en todas las tipologías. Usa el voseo de manera fluida en diálogos orales y/o escritos.	Identifica la mayoría de las tipologías y produce formas voseantes con errores menores. Uso adecuado en contextos informales.	Identifica algunas tipologías, pero comete errores frecuentes en la producción. Uso limitado en contextos informales.	No identifica ni produce formas voseantes correctamente, o no las usa en las actividades.
Competencia comunicativa (30 %)	Adecuación pragmática del voseo en contextos informales.	Usa el voseo de manera natural y adecuada al contexto. Adapta el tono y registro correctamente.	Usa el voseo con adecuación aceptable, pero con vacilaciones en el registro (mezcla formal e informal).	Usa el voseo en contextos poco apropiados o con registro inconsistente (voseo en situaciones formales).	No usa el voseo o lo usa de forma completamente inadecuada al contexto.
Reflexión intercultural (30 %)	Capacidad de reflexionar sobre el voseo como marcador de identidad y cuestionar prejuicios lingüísticos.	Demuestra empatía y reflexión profunda sobre el voseo como parte de la identidad chilena, a través de un cuestionamiento activo de prejuicios (por ejemplo, el estigma de “inculto”). Conecta con realidades del portugués.	Reflexiona sobre el voseo y su rol cultural, pero con argumentos menos elaborados. Identifica algunos prejuicios sin profundizar.	Reflexiona de forma superficial sobre el voseo, con ideas genéricas y sin cuestionar prejuicios de manera clara.	No reflexiona sobre el voseo ni muestra actitudes interculturales.

La evaluación sumativa, por otra parte, representa el 50 % de la nota y se evalúa a partir de una rúbrica detallada basada en Byram (1989), de manera que considera aspectos como la precisión lingüística, la creatividad cultural y la profundidad reflexiva. Además, una prueba escrita (30 %) incluye identificación de voseo en textos auténticos y producción de oraciones. La autoevaluación (20 %) consiste en un diario reflexivo sobre

el aprendizaje, lo que promueve la metacognición (Venâncio da Silva, 2021).

Proyecto integrador (video)					
Criterio	Descripción	Excelente	Bueno	Suficiente	En progreso
Precisión lingüística (20 %)	Uso correcto de las tipologías del voseo en un contexto simulado.	Usa, al menos, tres tipologías con precisión y sin errores.	Usa al menos dos tipologías con errores menores (confusión ocasional en conjugaciones).	Usa una tipología con errores frecuentes o mezcla de tuteo de manera inadecuada.	No usa el voseo o comete errores graves que afectan la comprensión.
Creatividad cultural (15 %)	Incorporación de elementos culturales chilenos en el video	Integra elementos culturales de manera creativa y relevante, conectando el voseo con la identidad chilena y sin caer en estereotipos.	Integra elementos culturales de forma adecuada, pero menos originales o con conexiones menos claras.	Incluye elementos culturales genéricos, estereotipados o poco relevantes al contexto chileno.	No incluye elementos culturales o los usa de forma incorrecta.
Profundidad reflexiva (15 %)	Reflexión sobre el voseo como marcador identitario en la narrativa del video.	Presenta una narrativa clara que refleja el voseo como parte de la identidad chilena, con sensibilidad intercultural.	Presenta una narrativa aceptable, pero con reflexiones menos profundas sobre el voseo.	Incluye reflexiones superficiales, sin conectar claramente el voseo con la identidad.	No incluye reflexión sobre el voseo o la identidad cultural.
Prueba escrita					
Criterio	Descripción	Excelente	Bueno	Suficiente	En progreso
Reconocimiento y producción (20 %)	Identificación de las formas voseantes en textos auténticos y producción de oraciones con voseo	Identifica todas las tipologías en textos y produce oraciones con voseo sin errores.	Identifica la mayoría de las tipologías y produce oraciones con errores menores.	Identifica pocas tipologías y produce oraciones con errores frecuentes.	No identifica ni produce formas voseantes correctamente.
Adecuación contextual (10 %)	Uso del voseo en contextos informales simulados en la prueba escrita.	Usa el voseo de manera adecuada en todos los contextos propuestos.	Usa el voseo con adecuación aceptable, pero con algún error de registro.	Usa el voseo en contextos poco apropiados o inconsistentes.	No usa el voseo o lo usa de forma inadecuada.
Diario reflexivo					
Criterio	Descripción	Excelente	Bueno	Suficiente	En progreso

Conciencia metalingüística (20 %)	Reflexión escrita sobre el aprendizaje del voseo y actitudes hacia la diversidad lingüística	Reflexiona con profundidad sobre el voseo, cuestionando prejuicios y conectando con su experiencia como hablante lusófono.	Reflexiona de forma aceptable, pero con ideas menos elaboradas o conexiones menos claras.	Reflexiona de manera superficial, sin abordar prejuicios o conexiones culturales.	No reflexiona o presenta ideas irrelevantes.
-----------------------------------	--	--	---	---	--

5. Discusión

La incorporación de aspectos de la variedad lingüística del español de Chile como el voseo en la enseñanza de ELE tiene ciertas implicaciones teóricas, prácticas y pedagógicas que es necesario analizar, sobre todo, en relación con los resultados esperados de la unidad didáctica presentada. De hecho, la propuesta didáctica presentada, centrada en la integración del voseo chileno en la enseñanza de ELE en un contexto lusófono brasileño de tercer curso escolar de la escuela pública, ofrece un marco innovador para abordar la variación lingüística desde una perspectiva intercultural y multidialectal.

En primer lugar, si bien es cierto que cada vez más los manuales de enseñanza de ELE están incorporando e integrando una mirada más inclusiva e intercultural del español, alejada del paradigma estándar presentado por Venâncio da Silva (2021), lo cierto es que la inclusión del voseo chileno en el aula desafía aún más esta estigmatización de variantes no estándares que todavía es posible observar en algunos materiales. De hecho, este es uno de los aportes centrales de esta propuesta: su contribución al combate del prejuicio lingüístico asociado al voseo, un fenómeno que, históricamente, ha sido estigmatizado como “rural” o “inculto” en ciertos contextos (Valencia, 2006; Stevenson, 2007).

La presencia de representaciones informales de la lengua en uso, como la que incorporamos en esta propuesta didáctica, desafía la hegemonía de variedades lingüísticas estándar, como el tuteo peninsular o el “español neutro”, que suelen privilegiarse en la enseñanza y los medios de comunicación y, por el contrario, promueve una visión todavía más inclusiva de la lengua, en línea con el planteamiento de Andión Herrero (2019) sobre la universalización de las variedades lingüísticas. Como señala Venâncio da Silva (2021), el estigma de las variedades no estándar se deriva de percepciones sociales, no de razones científicas, y está vinculado a dinámicas de poder cultural y económico. Las actividades de reflexión intercultural incorporadas en la unidad didáctica fomentan en los estudiantes una comprensión crítica de estas dinámicas y los encaminan hacia una actitud de tolerancia y respeto por la diversidad lingüística. Este enfoque descolonizador

(Fuertes Gutiérrez et al., 2023)⁵ no solo legitima el uso del voseo como una forma válida de expresión, sino que también empodera a los estudiantes a cuestionar narrativas que invisibilizan variedades dialectales minoritarias y, en consecuencia, poco representadas en los manuales de ELE.

Además, exponer a los estudiantes a contextos auténticos donde el voseo se plantea como una forma de uso válida entre hablantes jóvenes y en ámbitos informales, la propuesta redefine su percepción como un marcador de identidad y de pertenencia social, en lugar de un rasgo marginal. Este cambio de perspectiva es especialmente relevante si tenemos en cuenta que, en un mundo globalizado como el actual, la aceptación de la diversidad lingüística del español fortalece su vitalidad, como argumenta Andiñ Herrero (2019). Sin embargo, es importante señalar que el éxito de esta estrategia depende en gran medida de la capacidad del docente para guiar hacia una reflexión crítica y evitar que, por una parte, los estudiantes reproduzcan prejuicios preexistentes y, por otra, que las sesiones se conviertan en una mera reproducción de un fenómeno lingüístico, sin profundizar en este aspecto crítico.

De la misma manera, unidades didácticas que trabajan aspectos como el señalado en este caso posicionan fenómenos lingüísticos como el voseo chileno como un vehículo para conectar a los estudiantes con una identidad cultural específica, en línea con la noción de “narrativa nacional” de Hall (2005). Es más: al integrar materiales auténticos, como publicaciones en redes sociales, videos y anuncios de publicidad que reflejan con naturalidad el uso del voseo en contextos informales (e incluso, en algunos casos, en contextos masificados), se amplían los ámbitos de uso descritos anteriormente (Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018) y el foco de aprendizaje no se sitúa únicamente en el aprendizaje y la práctica de ciertas formas lingüísticas, sino que también se plantea desde la práctica cultural específica, como la sociabilidad informal (Cautín-Epifani et al., 2023). Este enfoque refuerza, además, la idea de que lengua y cultura son componentes indisolubles, como sostiene Serrani (2005), y permite a los estudiantes construir puentes culturales (y hasta de mediación, si atendemos las últimas indicaciones del MCER; Consejo de Europa, 2018) con la sociedad chilena.

Si entendemos que el voseo es uno de los rasgos distintivos y diferenciadores del español chileno, actúa también como un “signo manifiesto de identidad cultural” (Byram,

⁵ De acuerdo con las autoras, entendemos *enseñanza descolonizadora del español* aquella que “con independencia de su estatus (lengua extranjera, lengua de herencia o parte de la educación bi- o multilingüe), ha de planificarse de acuerdo con las necesidades de los aprendientes, los factores socio-políticos locales y el reconocimiento de su posición (y las posibles tensiones) con respecto a las otras lenguas presentes en cada región en la que se aprende” (Gutiérrez et al., 2023, p. 84).

1989, p. 40), en la medida en que los hablantes lo utilizan, en parte, para señalar su pertenencia sociocultural. Las actividades de la unidad didáctica, principalmente el proyecto integrador con el que concluye, fomentan que los estudiantes representen y se sientan parte de estas identidades en escenarios simulados que, por un lado, escapan del estereotipo cultural asociado a Chile y, por otra, internalizan su rol en la construcción de su propia identidad como hablantes de español como lengua adicional. Es una manera óptima, como señala Courtillon (1984, citado en Manna, 2009) de entender el aprendizaje de una lengua como una entrada a un nuevo mundo cultural y, por extensión, a una nueva forma de interpretar el mundo, lo cual enriquece el capital cultural de los estudiantes.

Consideraciones finales

La propuesta didáctica presentada es particularmente relevante y pertinente en el contexto brasileño por dos razones: en primer lugar, porque la presentación y desarrollo pedagógico de aspectos lingüísticos minoritarios de variedades lingüísticas del español poco consideradas, en términos generales, en los manuales de ELE (Venâncio da Silva, 2021) es también una oportunidad para incitar a la reflexión acerca de la presencia/reconocimiento y/o ausencia/estigmatización de ciertos fenómenos de la lengua primera. A su vez, si tenemos en cuenta las relaciones socioculturales y económicas que unen ambos países, Brasil y Chile (referencia aquí), el trabajo con variedades pertenecientes a territorios próximos o cercanos al lugar de origen de los estudiantes permite un trabajo mucho más cercano de la realidad del país hispanohablante y los prepara para un eventual encuentro o relación directa con el país, en términos de turismo o intercambio académico.

Sin embargo, a pesar de sus fortalezas, la implementación de esta unidad didáctica enfrenta varios desafíos. En primer lugar, la resistencia de algunos docentes a incluir variedades no estándar puede ser un obstáculo significativo. Como señalan Bárkányi y Fuertes Gutiérrez (2019) y Venâncio da Silva (2020) demostró en un contexto brasileño acotado al área de aplicación de esta unidad, muchos profesores de ELE priorizan variedades estándar o señalan como “incorrectas” variedades no estándar debido a prejuicios lingüísticos o falta de formación en enfoques multidialectales. Esto podría limitar, en última instancia, la adopción de la propuesta, especialmente en contextos donde la formalidad se percibe y se asimila con la norma “correcta” (Venâncio da Silva, 2020). Para superar esta barrera, es clave incorporar talleres de formación docente que promuevan la sensibilización hacia la diversidad lingüística, como sugiere Ortiz-Jiménez (2019). En segundo lugar, la unidad requiere acceso a recursos auténticos (videos, pu-

blicaciones en redes sociales, publicidad), lo que podría ser un desafío en entornos con limitaciones tecnológicas o acceso restringido a la misma. Aunque se proponen alternativas como transcripciones impresas, estas no replican completamente la riqueza del discurso digital. Además, la duración de la unidad podría ser insuficiente para estudiantes con menor exposición previa al español chileno, lo que sugiere la necesidad de módulos complementarios o una implementación más extensa. Finalmente, la efectividad real de la propuesta solo podrá confirmarse mediante una implementación piloto en aulas con estudiantes brasileños, para validarla. Futuras investigaciones deberían incluir estudios empíricos que evalúen el impacto de la unidad en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y las actitudes de los estudiantes hacia el voseo, a partir de encuestas y/o entrevistas. Esto permitiría, en última instancia, ajustar las actividades y garantizar su adaptabilidad a diferentes contextos educativos.

En definitiva, al priorizar una variedad dialectal como el voseo chileno, también se contribuye a una pedagogía más inclusiva que reconozca la diversidad del español y desafia la homogeneización lingüística promovida por el estado-nación (Kumaravadivelu, 2006). Este enfoque multidialectal enriquece el aprendizaje y lo democratiza, ya que entrega voz a variedades de la lengua tradicionalmente marginalizadas o minorizadas por múltiples razones (Venâncio da Silva, 2021). Además, al fomentar la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1989; Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020), la unidad también prepara a los estudiantes para interactuar en contextos hispanohablantes diversos y fortalece la proyección internacional del español (Andión Herrero, 2019). Por ello, propuestas didácticas como esta, que integran fenómenos lingüísticos como el voseo chileno en la enseñanza de ELE, representan un paso hacia una educación lingüística más equitativa y culturalmente sensible. Sin embargo, su éxito depende en gran medida de la formación docente, el acceso a recursos auténticos y la disposición de las instituciones educativas para adoptar enfoques descolonizadores. Esta discusión subraya la necesidad de continuar explorando cómo la enseñanza de las variedades lingüísticas (más allá de la estereotipización) pueden transformar el aula en un espacio de diversidad y diálogo intercultural.

Referencias bibliográficas

ANDIÓN HERRERO, M. A. La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching* 6, p. 1-20, 2019.

ANDIÓN HERRERO, M. A. Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios filológicos*, n. 64,

p. 129-148, 2020.

BÁRKÁNYI, Z.; FUERTES GUTIÉRREZ, M. Dialectal Variation and Spanish Language Teaching (SLT): Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 6, n. 2, p. 199-216, 2019. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56.^a ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERNSTEIN, Katie A.; HELLMICH, Emily A.; KATZNELSON, Noah; SHIN, Jaran; VINALL, Kimberly (Ed.) Critical perspectives on neoliberalism in second/foreign language education. *L2 Journal*, v. 7, n. 3 (número especial), 2015.

BISHOP, Kelley; MICHNOWICZ, Jim. Forms of address in Chilean Spanish. *Hispania*, v. 93, n. 3, p. 413-429, 2010.

BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

CAUTÍN-EPIFANI, V. *Formas de tratamiento en interacciones verbales escrita en la Biografía Facebook de hablantes en la provincia de Iquique*. 2015. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2015.

CAUTÍN-EPIFANI, V.; RIVADENEIRA, M. Variación lingüística del voseo verbal chileno en interacciones escritas en biografía facebook. *Revista Onomázein*, n. esp. IV, p. 49-69, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/onomazein.add.07>. Acesso em: 6 set. 2026.

CAUTÍN-EPIFANI, V. et al. Creencias de docentes en formación con relación al uso del voseo chileno en el contexto cotidiano y educativo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, v. 96, p. 157-173, 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.77598>. Acesso em: 6 set. 2026.

CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.

FERNÁNDEZ-MALLAT, V. Alternancia y variación de formas verbales tuteantes y voseantes en el español de santiaguinos: estudio de caso basado en un corpus conversacional. *Boletín de Filología*, v. 53, n. 1, p. 63-82, 2018. Disponível em: <http://>

[dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000100063](https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000100063). Acesso em: 6 set. 2026.

FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

FUERTES GUTIÉRREZ, M.; MÁRQUEZ REITER, R.; MORENO CLEMONS, A. Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 10, n. 2, p. 79-91, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635>. Acesso em: 6 set. 2026.

GONZÁLEZ, C. La variación “eríh” / “soi” en el voseo verbal de Santiago de Chile: un estudio exploratorio. *Onomázein*, n. 7, p. 213-230, 2002. Disponível em: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/11_Gonzalez.pdf. Acesso em: 6 set. 2026.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

HASKA, T.-C. *Alofonía sociolectal del fonema “ch” del español hablado en Santiago de Chile: un estudio sobre variación sociofonética y conciencia sociolingüística de adultos santiaguinos*. 2018. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2018.

IGLESIAS CASAL, I.; RAMOS MÉNDEZ, C. Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 7, n. 2, p. 99-122, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>. Acesso em: 6 set. 2026.

INSTITUTO CERVANTES. *Anuario 2024: El español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes, 2024.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

LACORTE, M.; REYES-TORRES, M. *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco Libros, 2021.

MANAA, G. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergies*, n. 4, p. 209-216, 2009.

MARCET RODRÍGUEZ, V. C.; ÁLVAREZ ROSA, V.; NEVOT NAVARRO, M. (ed.). *La variación del español y su enseñanza: Reflexiones y propuestas didácticas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2021.

MORALES, F. El voseo en Chile. *Boletín de Filología*, v. 23-24, p. 261-273, 1972-

1973. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46909/48899>. Acesso em: 6 set. 2026.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVERAS, L. M. *Spanish Dialectal Variation in the Foreign Language Classroom: Students' Attitudes, Instructors' Beliefs and Teaching Practices, and Treatment of Variation in Textbooks*. 2015. Tesis (Doctoral) – University of Alberta, Edmonton, 2015.

ORTIZ-JIMÉNEZ, M. Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 6, n. 2, p. 182-198, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>. Acesso em: 6 set. 2026.

OYANEDEL, M.; SAMANIEGO, J. Notas para un nuevo perfil lingüístico del español de Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, v. 37, p. 899-913, 1998-1999. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21496/22793>. Acesso em: 6 set. 2026.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. *AOTP - American Organization of Teachers of Portuguese*, v. 11, 2017. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana, 2005.

RICHARDS, K. *Qualitative Inquiry in TESOL*. London: Palgrave Macmillan, 2003.

RIVADENEIRA, M. *El voseo en medio de comunicación de Chile: Descripción y análisis de la variación dialectal y funcional*. 2009. Tesis (Doctorado) – Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2009.

RIVADENEIRA, M. Sociolinguistic variation and change in Chilean voseo. In: MOYNA, I.; RIVERA-MILLS, S. (ed.). *Forms of address in the Spanish of the Americas*. Amsterdam: John Benjamins, 2016. p. 87-118.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua/ currículo-leitura-escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, P. de A. *Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos*

possíveis. *Diálogos das Letras*, v. 5, n. 2, p. 245-265, 2016.

STEVENSON, J. *The Sociolinguistic Variables of Chilean Voseo*. 2007. Tesis (Doctoral) – University of Washington, Seattle, 2007.

TOLEDO VEGA, G.; SILVA ESPÍNDOLA, K. Aceptación del voseo verbal y pronominal entre chilenos y aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Philologia Hispalensis*, v. 37, n. 1, p. 161–190, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12795/PH.2023.v37.i01.08>. Acesso em: 6 set. 2026.

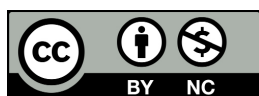
TORREJÓN, A. Acerca del voseo culto en Chile. *Hispania*, v. 69, n. 2, p. 677-683, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/342781>. Acesso em: 6 set. 2026.

VALENCIA, A. Formas pronominales de tratamiento en Santiago de Chile. In: SEDANO, M.; BOLÍVAR, A.; SHIRO, M. (comp.). *Haciendo lingüística: homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2006. p. 569-581.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. *Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños*. 2021. Tesis (Doctorado en Filología) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2021.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. Aprendizaje intercultural y enseñanza de la diversidad lingüística del español en el contexto brasileño. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 74, p. 216–242, 2022.

ZOLIN-VESZ, F. A. Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. In: ZOLIN-VESZ, F. A. (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2013.



Recebido em: maio 27, 2025

Aceito em: novembro 9, 2025

ANEXO I - Secuencia de sesiones y actividades (Unidad didáctica operativa)

Sesión 1

Actividad 1. Activación de conocimientos previos

Debate: ¿El español se habla igual en todos los países?

En grupos pequeños, comenten ejemplos que conozcan (España, Argentina, México, Chile). Luego, socialicen las respuestas.

Actividad 2: Escucha el audio de jóvenes chilenos conversando de manera informal para luego contestar a las preguntas

Transcripción de un posible modelo audio para explotarlo en el aula:

Camila: Oye, ¿cómo estai? Te vi medio cansado en la clase.

Matías: Sí, un poco... es que anoche estudié hasta tarde. Y tú, ¿cómo vai con el trabajo?

Camila: Más o menos no más... si tenís tiempo después, ¿me ayudai un rato?

Matías: Dale, ningún problema. Oye, ¿vai a venir mañana a la U o no?

Camila: Sí po, tengo prueba en la mañana. ¿Tú también tenís clase temprano?

Matías: No, empiezo más tarde. Igual podríamos juntarnos después pa estudiar.

Sofía: ¡Cabros! ¿De qué hablan?

Camila: De la prueba de mañana. Oye, Sofi, ¿tú estai preparada?

Sofía: Más o menos... si estudiái hoy, mañana te va a ir bien. Ah, y Matías, ¿vai a ir al carrete el viernes?

Matías: Obvio po, si terminamos temprano. ¿Te sumai tú también?

Camila: Sí, de todas manreas. Después de tanta prueba, se necesita un descanso. ¿Vai vos?

Sofía: ¡Oye! No me hables así. Obvio que voy.

Actividades de comprensión oral

Comprensión global. Escucha el audio y responde:

¿Quiénes participan en la conversación?

¿Dónde se encuentran?

¿De qué temas hablan?

Comprensión específica. Escucha nuevamente y escribe V (Verdadero) o F (Falso):

Camila no tiene pruebas esta semana.

Matías estudió hasta tarde la noche anterior.

Sofía ya está completamente preparada para la prueba.

Los tres plantean juntarse el viernes.

Atención a la forma lingüística. Escucha otra vez y anota:

Tres verbos usados con voseo chileno.

¿En qué contexto se usan estas formas (formal/informal)?

Reflexión breve

Usarías estas formas con un/a profesor/a? ¿Por qué?

Actividad 3. Identificación del voseo chileno

Subrayen las formas verbales presentes en la transcripción del audio que les resultan diferentes al español aprendido hasta ahora. Clasifiquen las formas encontradas en:

Voseo verbal: *estai, vai, tenís*

Voseo mixto: *Tú estai bien*

Voseo doble: *¿Vai vos?*

Nota: En Chile el voseo es frecuente en contextos informales y convive con el tuteo.

Actividad 4. Discusión guiada

¿Quiénes usan estas formas?

¿En qué situaciones?

¿Te recuerdan a formas informales del portugués brasileño?

Sesión 2

Actividad 1. Observa la tabla de conjugación con algunas formas verbales

Infinitivo	Tú (tuteo)	Voseo chileno
hablar	hablas	hablái
comer	comes	comís
vivir	vives	vivís
estar	estás	estai
tener	tienes	tenís

Actividad 2. Práctica de ejercicios estructurales

Completa los diálogos usando la forma adecuada del voseo chileno, de acuerdo con el tiempo verbal adecuado:

Diálogo 1.

Oye, ¿por qué _____ (llegar, tú) tan tarde siempre?

Es que salgo tarde de la casa y después no _____ (encontrar, tú) micro.

Pucha, si te _____ (levantar, tú) más temprano, no te pasaría eso.

Diálogo 2

¿Qué _____ (ir, tú) a hacer después de la clase?

Voy a juntarme con unos amigos. ¿Te _____ (sumar, tú)?

No sé... si _____ (terminar, tú) rápido, capaz que vaya.

Diálogo 3

¿Por qué _____ (estar, tú) tan nervioso?

Porque acabo de entregar la prueba y no caché si me fue bien.

Tranqui, siempre te va bien cuando _____ (estudiar, tú).

Diálogo 4

Si _____ (estudiar, tú), no _____ (estar, tú) tan estresado.

Ya po, _____ (tener, tú) razón.... pero tú nunca _____ (tener, tú) tiempo.

Igual, si te _____ (organizarse, tú) mejor, _____ (poder, tú) descansar más.

Actividad 3. Práctica oral controlada

En parejas o grupos de tres personas, los y las estudiantes leen y representan los diálogos breves de la actividad anterior usando voseo. Después, crean diálogos similares.

Actividad 4. Cierre metalingüístico a partir de reflexión guiada

¿Es correcto usar estas formas en una situación formal? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Sesión 3

Actividad 1. Vamos a discutir sobre los prejuicios lingüísticos e identidad de los hablantes. Realiza las siguientes actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura.

Pre-Lectura

Observa y comenta en grupo las siguientes afirmaciones:

En Chile, se habla mal español.

El español correcto es el de España.

Las formas informales muestran poca educación.

Luego, responde oralmente:

¿Has escuchado afirmaciones parecidas sobre el español o el portugués?

¿Crees que todas las formas de hablar tienen el mismo valor?

¿Quién decide qué es “correcto” y qué no?

Lee atentamente el siguiente texto:

Lectura

El voseo chileno: lengua, identidad y uso social

En Chile, muchas personas afirman que hablan “mal” el español o que su forma de hablar

es menos correcta que la de otros países. Una de las razones de esta percepción es el uso del voseo, especialmente en contextos informales. Sin embargo, desde el punto de vista lingüístico, el voseo chileno no es un error, sino una forma histórica y legítima del español.

El voseo en Chile se utiliza principalmente en situaciones de cercanía, confianza y oralidad, como conversaciones entre amigos, familiares o jóvenes. Aunque no suele aparecer en contextos formales, esto no significa que sea incorrecto, sino que responde a normas de uso social. Todas las lenguas y variedades cambian según el contexto, la relación entre los hablantes y la situación comunicativa.

A pesar de ello, el voseo chileno ha sido tradicionalmente estigmatizado y asociado a falta de educación o informalidad excesiva. Estos prejuicios lingüísticos no se basan en criterios científicos, sino en ideas sociales sobre prestigio, poder y norma. Reconocer el voseo como una variedad válida permite valorar la diversidad lingüística y comprender que la lengua es también una forma de identidad cultural.

Responde las siguientes preguntas:

¿Por qué algunas personas creen que en Chile se habla “mal” el español?

¿En qué contextos se usa principalmente el voseo chileno?

Según el texto, ¿por qué el voseo no debe considerarse un error?

¿Qué relación existe entre lengua e identidad cultural?

Subraya en el texto una frase que te haya parecido importante y compártela con un/a compañero/a.

Post-lectura

Reflexiona y responde:

¿Conoces formas del portugués brasileño que también sean informales o estigmatizadas?

¿Crees que es importante aprender diferentes variedades de una lengua extranjera? ¿Por qué?

Después de la lectura, ¿cambió tu opinión sobre el voseo chileno?

Extensión opcional:

Escribe un breve párrafo (5-6 líneas) explicando por qué respetar la diversidad lingüística es importante en el aprendizaje de lenguas.

Sesión 4

Actividad 1. Proyecto integrador

En grupos, elaboren un video o diálogo dramatizado (2-3 minutos) que represente una situación informal en Chile (amistades, estudiantes, redes sociales), usando voseo chileno.

Requisitos:

Uso de al menos tres formas de voseo verbal.

Contexto claramente informal.

Inclusión de un elemento cultural chileno.

Actividad 2. Presentación y retroalimentación

En grupo, presenten su trabajo y comenten el uso del voseo.

Actividad 3. Reflexión final individual

Respuesta escrita:

¿Qué aprendiste sobre el español de Chile?

¿Cambió tu forma de ver las variedades del español?