

Creencias de docentes en formación con relación al uso del voseo chileno en el contexto cotidiano y educativo

Violeta Cautín-Epifani¹, Jadranka Gladic², Carolina González³, Rodrigo Arellano⁴

Recibido: 14 de agosto de 2021 / Aceptado: 25 de octubre de 2022

Resumen. Actualmente, el voseo verbal juega un rol preponderante dentro de las formas de tratamiento en Chile, el que es usado en el habla cotidiana, especialmente, en situaciones de confianza y cercanía, y en el habla espontánea o informal, además como medio para alcanzar metas comunicativas. Pese a ser un fenómeno ampliamente estudiado, las investigaciones sobre su uso en contextos educativos, así como en la formación inicial docente, son escasas, por lo que se desconoce el tratamiento específico que los profesores otorgan a la aparición de formas voseantes en contextos escolares. Este estudio explora las creencias sobre el uso de voseo que poseen los profesores en formación del área de Lenguaje de 4 universidades chilenas, con muestras recolectadas a través de entrevistas y cuestionarios. Los resultados permitieron caracterizar las creencias de los participantes sobre el uso de estas formas de tratamiento, ya sea en el contexto educativo o cotidiano y su relación con el prestigio encubierto que están detentando en Chile. (p. 157)

Palabras clave: voseo chileno, creencias docentes, docentes en formación.

[en] Beliefs of teachers in training regarding the use of Chilean *voseo* in the everyday and educational context

Abstract. Currently, verbal voseo plays a relevant role within address forms in Chile, which is used in everyday speech, especially in the context of trust, closeness, spontaneous speech and/or informality, as well as as a means to achieve communicative goals. Despite being a widely studied phenomenon, research on its use in educational contexts and in initial teacher training is scarce, so the specific treatment that teachers give to the appearance of voseo forms in school contexts is still unknown. This study explores the beliefs that Spanish language pre-service teachers from 4 Chilean universities have about the use of voseo with samples collected through interviews and questionnaires. The results allowed a characterization of the beliefs participants have about the use of these address forms, either in the educational and/or daily context and their relationship with covert prestige in Chile.

Keywords: Chilean voseo, teaching beliefs, pre-service teachers.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Voseo chileno. 2.1.1. Voseo verbal (y mixto verbal). 2.1.2. Pronombre vos. 2.2. Creencias docentes. 3. Metodología. 3.1. Participantes. 3.2. Fuentes de información. 3.3. Procedimiento de análisis de datos. 4. Resultados y discusión. 4.1. Caracterización del voseo chileno. 4.1.1. Pronombre vos. 4.2. Dimensión uso del voseo en el ámbito cotidiano. 4.3. Dimensión uso del voseo en el ámbito educacional. 4.4. Uso de pronombre vos en la escuela. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas. Autoría.

Cómo citar: Cautín-Epifani, V., Gladic, J., González, C., Arellano, R. (2023). 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* 96, 143-173. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.77598>

¹ Afiliación: Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas, Iquique, Chile

Correo electrónico: violeta.cautin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-9307>

² Afiliación: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Correo electrónico: jadranka.gladic@pucv.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6516-5744>

³ Afiliación: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Correo electrónico: carolina.gonzalez.r@pucv.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4704-9963>

⁴ Afiliación: Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

Correo electrónico: rodrigo.arellano@ufrontera.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6107-4618>

1. Introducción

No cabe duda de que el estudio de la cognición docente es un área en franca consolidación en Chile, particularmente, en el campo de la adquisición de lengua materna como en L2. Así lo demuestran las numerosas investigaciones que han surgido en los últimos años, y que apuntan a examinar más de cerca las creencias y teorías personales que los docentes manifiestan en relación con diversos aspectos disciplinares que median en su actuar pedagógico (Gelber et al., 2019; González et al., 2020; Bonilla et al., 2020; Cautín-Epifani et al., 2020).

El presente estudio aborda la relación que se ha establecido entre el uso del voseo en el español de Chile y el contexto educativo, específicamente, a partir de las creencias de docentes en formación del área de Lenguaje. Se considera pertinente profundizar en el estudio de las creencias de profesores en formación del área ya mencionada en el entendido de que serán ellos los especialistas encargados de desarrollar la competencia comunicativa específica en español de sus estudiantes, de acuerdo con lo establecido en el currículum vigente para la asignatura de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2015).

Asimismo, enfocarnos en esta área es relevante para la investigación en el campo de las formas de tratamiento, específicamente el uso de voseo en Chile, puesto que la relación anteriormente señalada no ha sido estudiada en profundidad. De hecho, cuando la literatura especializada se refiere a la enseñanza de estas formas del español chileno, solo se remite a dar cuenta del hecho de que estas no aparecen como parte del currículum oficial que se enseña en las escuelas. Así, hasta la fecha, no existen estudios que indaguen sobre la manera en que los docentes abordan esta problemática en las aulas.

En este sentido, cabe cuestionarnos, además, la preparación que reciben los docentes en formación del área de Lenguaje en Chile. Esto para dar cuenta del fenómeno de uso de la lengua en su actuar pedagógico y las creencias que sobre este tema han desarrollado, ya sea a través del uso de voseo en su habla cotidiana o por medio de su formación disciplinar docente.

Según la literatura, el voseo en Chile, específicamente en su manifestación verbal, es una forma de tratamiento ampliamente utilizada en situaciones comunicativas informales en las que la relación entre los interactuantes es de familiaridad y cercanía, tanto en la oralidad como en la escritura (Bishop y Michnowicz, 2010; Della, 2011; Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018). Adicionalmente, su uso se ha relacionado con el posicionamiento identitario de los hablantes (Raymond, 2016), en específico, al indagar en el fenómeno de la alternancia de estas formas con otras de segunda persona singular (Helincks, 2015; Rivadeneira, 2016; Fernández-Mallat, 2020).

Con el propósito de acceder a dicha información, se aplicó un cuestionario a 36 profesores en formación del área de Lenguaje provenientes de 4 instituciones de educación superior, mientras cursaban su último semestre académico. Junto con ello y con el propósito de profundizar en el tema, se seleccionaron 6 participantes del grupo a quienes se les realizó una entrevista en profundidad. Los datos recolectados, su interpretación y discusión se presentan a continuación. Comenzamos este artículo dando un recorrido panorámico por el marco teórico desde el que planteamos nuestro trabajo para, posteriormente, describir la metodología y resultados encontrados. Finalizamos con las conclusiones recogidas luego del análisis de los datos e interpretaciones realizadas.

2. Marco teórico

2.1. Voseo chileno

El voseo, entendido como el uso de formas derivadas de segunda persona plural para aludir a un único interlocutor, corresponde a un rasgo típico de la mayoría de las variedades americanas de español. Su desarrollo en Chile ha estado marcado por diversas etapas que han modificado tanto sus valoraciones y uso sociopragmático como sus realizaciones morfosintácticas (para profundizar sobre el tema del desarrollo del voseo en el español de Chile, recomendamos Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018).

Cabe destacar que, en el plano verbal, el voseo chileno se presenta en todos los modos y tiempos, excepto en modo imperativo (Real Academia Española, 2005), pretérito perfecto del modo indicativo (Rivadeneira, 2009) y en futuro del modo indicativo y del modo subjuntivo (Fernández-Mallat, 2018), tal y como se observa en las Tablas 1 y 2.

Presente Indicativo	Imperfecto Simple	Presente Subjuntivo	Pasado Subjuntivo	Condicional
Hablái	Hablábai	Hablí(s)	Hablarái/Hablásei	Hablaríai

Tabla 1. Ejemplo de voseo de verbo "Hablar" en tiempos simples

Presente Perfecto Indefinido	Pasado perfecto Indefinido	Presente perfecto Subjuntivo	Pasado perfecto Subjuntivo	Condicional perfecto	Futuro Perfecto
Hai hablado	Habíai hablado	Hayái hablado	Hubiérai/ Hubiései hablado	Habriai hablado	Habrái hablado

Tabla 2. Ejemplo de voseo de verbo “hablar” en tiempos compuestos

Lo anterior, se ilustra a través de los siguientes ejemplos tomados del corpus FB-2011 (Cautín-Epifani, 2015a). Debemos aclarar que, pese a que los ejemplos extraídos corresponden al discurso escrito, estas expresiones son también utilizadas ampliamente en la oralidad (Rivadeneira, 2009). El uso de estas expresiones, tanto en lo escrito como en lo oral, no es algo extraño, ya que se corresponde con las características del discurso informal en sus distintas modalidades.

1. no **queri** [tuteo: quieres] nah, uno de estos días me paso pa alla
2. osjaojsaosaos te faltó decir q **llevabai** [tuteo: llevabas] hilo y aguja :/ xd
3. me **creeriay** [tuteo: creerías] qe volvi a soñar la misma wea? la seño [nombre] en su sala mostraba el juego weon :s y decia qe teníamos qe jugarlo y la weona venia bajando en una moto desde hospicio... era tan bakan el juego qlao
4. Jájajajaja ey ql no me trati mal si siempre me acuerdo de vo ojala **ti** [voseo: estí, tuteo: estés] bien yo toi ma bn que la cresta despues te digo porque xd cuidate hermano
5. igual no le **ubierai** [tuteo: hubieras] puesto me gusta ahsusahusa xdd!

Además, se incluyen algunos ejemplos adicionales sobre formas de tratamiento con voseo (Tabla 3) y con formas mixtas (Tabla 4).

Voseo	Ejemplos
1. Voseo pronominal	Vos no.
2. Voseo verbal	¿Cómo estai ?
3. Voseo doble (pr+v)	¿Hacia dónde vai vos ?

Tabla 3. Voseo en Chile (Cautín-Epifani, 2015a)

Formas mixtas	Ejemplos
1. Voseo mixto verbal	¿ Tú estai bien?
2. Voseo mixto pronominal	¿ Vos tienes tiempo?

Tabla 4. Voseo en Chile: Formas mixtas (Cautín-Epifani, 2015a)

En atención al contexto sintáctico y tal como se aprecia en la Tabla 3, se puede hablar de *voseo pronominal* cuando el tratamiento se manifiesta a través del pronombre vos, sin estar acompañado por una forma verbal correspondiente. El *voseo verbal* se presenta cuando el tratamiento se manifiesta a través de una forma verbal voseante, pero sin estar acompañada por un pronombre. Finalmente, se puede hablar de *voseo doble* cuando la forma voseante va acompañada del pronombre vos. El fenómeno que denominamos *voseo doble* (Cautín-Epifani, 2015) corresponde a lo que Morales (1972-1973) ha denominado *voseo pleno* y Torrejón (1986) ha nombrado como *voseo auténtico*. Con relación a las formas mixtas, el *voseo mixto verbal* aparece cuando la forma voseante va acompañada del pronombre tú, mientras que el *voseo mixto pronominal* se usa cuando la forma tuteante va acompañada por el pronombre vos.

El voseo chileno, además, manifiesta tres realizaciones para el presente indicativo del verbo ser: soi, erih (La h corresponde a la aspiración de la s final) y soh, las que no se evidencian en ninguna otra variedad de voseo. Se ha reportado que las formas erih y soh han comenzado a reemplazar la forma tradicionalmente usada soi (cuyo origen se remonta a la forma de segunda persona plural sois), mayormente entre hablantes jóvenes, erih en la zona central del país y soh en la zona de Temuco (Morales Pettorino, 1972-1973; Oyanedel y Samaniego, 1998-1999; González, 2002; Rivadeneira, 2016).

2.1.1. Voseo verbal (y mixto verbal)

En Chile, las formas de voseo verbal coexisten con las de tuteo y compiten en situaciones de informalidad, tanto en la oralidad como en la escritura informal, y cada vez ganan más terreno. Esto ha llevado a diversos investigadores a

afirmar que estaríamos en presencia de un cambio lingüístico en desarrollo (Rivadeneira, 2009; Helincks, 2015; Rivadeneira, 2016; Rivadeneira et al., 2017; Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018) o, incluso, relativamente estabilizado (Fernández-Mallat, 2018).

Lo anterior ya había sido predicho a finales del siglo pasado por Torrejón (1986) y Morales Pettorino (1972-1973) quien afirma que: “Es posible que en unos decenios más [el voseo verbal chileno] se convierta en el tratamiento ordinario de la familiaridad, de confianza y de la solidaridad, como sucede con el voseo argentino. Tal vez basten solo algunos años para que deje de proibirse en los medios que actualmente todavía se proscribe” (Morales Pettorino, 1972-1973, p. 273).

Sin embargo, pese a lo extendido de su ocurrencia, también se ha dado cuenta de que esta es una variante cuyo uso se encuentra todavía restringido a ciertas situaciones sociales y entre ciertos hablantes, por lo que su empleo se puede entender en un contexto de *prestigio encubierto* (Bishop y Michnowicz 2010; Fernández-Mallat, 2018). Es más, la literatura reporta que, al expresar abiertamente su opinión, diversos hablantes consideran estas formas como un uso incorrecto o de poca educación (Stevenson, 2007; Hummel 2010), incluso entre educadores y docentes en formación (Huerta, 2011-2012).

Con relación a las variables sociolectales que condicionarían su aparición, la variable etaria aparece como la más provechosa. Al respecto, la literatura indica que, en general, serían los jóvenes los que tienden al empleo mayoritario de estas formas (Stevenson 2007; Rivadeneira, 2009; Rivadeneira y Clua, 2011; Cautín-Epifani, 2015a; Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018).

El lugar geográfico también ha sido indicado como otro de los factores condicionantes de su uso. Diferentes estudios coinciden en señalar a la capital de Chile como el lugar desde el cual se ha expandido su uso, debido a su gran influencia cultural, económica y, además, por ser la zona del país por lejos más densamente poblada (Rivadeneira, 2009, 2016). Según Rivadeneira (2009), esta influencia habría conferido de prestigio al voseo verbal, al ser un rasgo asociado con el habla estándar de la capital (véase también Haska, 2021).

El uso de voseo también se ha asociado al habla no planeada. Rivadeneira (2009) reportó que en los programas de radio en los que el hablante demuestra un habla cuidada, la ocurrencia de voseo disminuye, lo que se revierte cuando el hablante demuestra mayor espontaneidad. Esto es congruente con lo encontrado por Fernández-Mallat (2018) con respecto a un abundante uso de voseo verbal en conversaciones espontáneas de hablantes santiaguinos. En esta línea también se encuentra lo planteado por Rivadeneira et al. (2017), quienes asocian el uso de tuteo (en detrimento del voseo) a situaciones en las que los hablantes realizan actos de autocontrol de su habla.

El uso de voseo verbal se ha caracterizado como preferente en situaciones en las que prima la informalidad y una relación de simetría o confianza entre los interactuantes. Estos usos no solo se han encontrado en la oralidad, sino que también se traspasan a la escritura informal, característica del discurso digital (Cautín-Epifani, 2015a; Cautín-Epifani, 2015b; Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018).

Finalmente, y en atención a la alternancia del voseo verbal con otras formas de tratamiento, se ha propuesto que estas pueden explicarse por diversas causas. Algunas de ellas son: fallas en el monitoreo del hablante (Rivadeneira et al., 2017); respuestas a impulsos emocionales o cambios de tópico (Helincks, 2012); variaciones no motivadas o más bien relacionadas con el cambio lingüístico anteriormente mencionado (Helincks, 2015); o a un recurso estratégico que emplearían los hablantes como manera de alcanzar sus metas pragmáticas, relevando aspectos de su identidad de manera instrumental a su consecución (Fernández-Mallat, 2020).

2.1.2. *Pronombre vos*

La situación actual del uso del pronombre vos en Chile es muy diferente a lo reportado para el voseo verbal. Estudios recientes documentan su aparición infrecuente (o incluso nula) en los diferentes corpus estudiados y, además, dan cuenta de una gran estigmatización que sufriría su utilización.

Tradicionalmente, su uso se había ligado al habla rural o a la ‘norma inculta’. Sin embargo, diversas investigaciones han documentado su aparición en distintos contextos y por hablantes de características heterogéneas. En este sentido, concordamos con la apreciación de Della (2011) quien señala que: “todo locutor chileno, incluyendo al de habla culta, recurre al ‘voseo auténtico’ en algunas situaciones para expresar [...] un propósito determinado” (p. 57). Extendemos esta idea para incluir el uso del pronombre vos al *voseo doble* y al *voseo mixto pronominal* o solo *pronominal*.

Valencia (2006) y Stevenson (2007), a partir de datos de valoraciones de hablantes, también dan cuenta de la asociación de este uso con manifestaciones de ofensa, agresividad o incultura por parte del hablante. Sin embargo, en generaciones más jóvenes y, en especial, entre hombres su utilización podría denotar confianza y amistad, especialmente, enmarcado en contextos de humor, tal como lo reporta Rivadeneira (2009).

Pese a que su uso está mayormente asociado a los hombres, recientemente, los investigadores han notado un uso más frecuente de este pronombre por parte de mujeres, en específico, a partir de frases ritualizadas en contextos humorísticos. Este es el caso de la expresión “*vo creí que soy weona*” que se ha popularizado a partir de las rutinas de la comediante chilena Natalia Valdevenito, transmitidas en Chile por televisión y disponibles en internet, lo que las valida y contribuye a su difusión. Sin embargo, este uso, por el momento, todavía puede enmarcarse en un contexto provocativo, ya sea real o simulado (Helincks, 2012; 2015), siempre enmarcado en una situación de confianza. Además, podría estar ligado a la intención de proyectar una identidad empoderada, asertiva y contestataria (Helincks, 2010).

En un estudio reciente, González et al. (2019) sugieren que la aparición de este pronombre estaría estrechamente ligado al fenómeno de la redundancia de clíticos (otro fenómeno estigmatizado en el habla de Chile) y califican su uso como característico de hombres jóvenes con poca instrucción o propios de los grupos bajos de la escala social. Desde nuestra perspectiva, estas afirmaciones parecen un poco arriesgadas, ya que, pese a que es posible que este pronombre sea utilizado en Chile con mayor frecuencia por hombres, no necesariamente da cuenta de poca instrucción del hablante. Por un lado, el uso de este pronombre se ha documentado en profesionales y universitarios, así como en adolescentes pertenecientes a centros educacionales privados y semiprivados de Chile (Cautín-Epifani, 2015). Por otro lado, este uso parece ser más propio de la manifestación de una intención hacia el interlocutor (tal como expresa Della, 2011), la manifestación de expresividad, la marca de solidaridad y simetría entre hombres con una relación de cercanía o la forma de relevar algún aspecto identitario. En este sentido, nos parece que los resultados de González et al. (2020) en relación con el uso de este pronombre se podrían explicar debido a la naturaleza de sus datos, tomados de entrevistas sociolingüísticas, en las que los hablantes con mayor educación podrían haber tenido mayor manejo situacional y haber sido capaces de ajustar su uso en consecuencia.

Sobre su frecuencia de aparición, Helincks (2012), en un estudio sobre discurso en medios de comunicación masivos, específicamente la televisión, aventura que el uso de este pronombre en Chile podría estar en “vías de extinción” (p. 209), dada su escasa ocurrencia. No obstante, reporta que su incipiente aparición en programas de ficción televisiva podría contribuir a su aceptación. Cabe destacar que los ejemplos que esta investigadora describe se enmarcan en el habla ficcional de personajes pertenecientes a estratos sociales bajos, o en entrevistas a personas de dichos estratos, por lo que estas ocurrencias contribuirían a perpetuar los prejuicios ya arraigados con respecto a este uso.

2.2. Creencias docentes

Las creencias no son fáciles de definir, ya que son constructos cognitivos abstractos (Skott, 2015). Según Díaz y Solar (2011a), las creencias son: “redes complejas de procesamiento alojadas principalmente en la memoria a largo plazo y más específicamente en las memorias semánticas y episódicas de los docentes” (p. 82), es decir, tienen elementos relacionados entre sí que se forman con base en la experiencia y que son diferentes para cada individuo. Las creencias son también construidas de manera social, en la interacción de los individuos con su ambiente (Díaz et al., 2012).

Tal como señala Ferreira y Kalaja (2011), las creencias son constructos mentales estables en el tiempo. Sin embargo, pueden ser modificados por la instrucción pedagógica, las experiencias de los individuos, las relaciones sociales y la reflexión tanto personal como conjunta (González et al., 2020). El problema es que, en muchos casos, las creencias son difíciles de cambiar (Díaz et al., 2010; Tagle et al., 2017), mayormente debido a la influencia de las experiencias previas de las personas, sobre todo en contextos formales e informales de instrucción. Esto está relacionado con lo que Lortie (1975) denominó aprendizaje a través de la observación, tomando en consideración que los individuos tienen muchas horas de experiencia observando a docentes en ejercicio, lo que no sucede con otras profesiones. Por lo tanto, los estudiantes de carreras educativas ingresan a programas de pedagogía con ideas claras respecto al trabajo de aula y es muy probable que intenten replicar las prácticas de enseñanza de sus propios formadores. Esto no solo influenciará la elaboración de creencias sobre la eficacia docente y la repetición de estrategias de aprendizaje más tradicionales, sino también en la comprensión de un supuesto uso correcto de la lengua durante la instrucción pedagógica (Johnson y Golombek, 2011). Claramente, esto incluiría las formas de tratamiento consideradas por la sociedad como adecuadas para desenvolverse en contextos profesionales y educativos.

Sin embargo, no hay solo un tipo de creencias. Existen creencias con un alto grado de intensidad (creencias centrales o nucleares), las que influyen enormemente en el actuar de las personas, mientras que otras son menos profundas (creencias periféricas o secundarias), las que influyen en las acciones de los individuos de menor manera (Phipps y Borg, 2009). Las creencias llamadas centrales son más difíciles de cambiar, sobre todo si se formaron a temprana edad, y las periféricas son más susceptibles a ser transformadas y, generalmente, son construidas en etapas más tardías de la vida. Estos diferentes grados de intensidad en las creencias explicarían las razones por las que el entrenamiento pedagógico tiene poco o nulo efecto en la transformación de algunas de ellas, pero sí tienen mayor influencia en la modificación de otras (Phipps, 2007, 2010; Borg, 2011). Asimismo, estos constructos mentales están conectados entre sí en redes cognitivas, en las que las creencias periféricas cambian si las creencias centrales son modificadas, pero las centrales no necesariamente se transforman si es que las periféricas muestran variaciones. Este grado de intensidad, en parte, se explicaría, ya que las creencias están conectadas con elementos emocionales (Kumaravadivelu, 2012) y no solo con elementos lógicos y racionales. Por lo tanto, los sujetos pueden crear sus propias justificaciones para la mantención de ciertas creencias, incluso si se les presenta evidencia empírica contraria a estas.

Este podría ser el caso de conceptualizaciones lingüísticas sobre la lengua materna, la que, a su vez, es contenido y lengua de instrucción en Chile. Como se ha explicitado anteriormente, el voseo es, en ocasiones, considerado como un uso incorrecto del español o relacionado a la supuesta falta de instrucción de los hablantes, entre otras caracterizaciones. Dado que el primer idioma acompaña al individuo durante toda su vida, es posible que las concepciones sobre la lengua estén relacionadas con creencias centrales, ya que comienzan a construirse desde el proceso de adquisición de la lengua materna. Por lo tanto, podrían representar creencias difíciles de cambiar, sobre todo si no se discuten en los programas de pedagogía y si son contrarias a las experiencias personales de los sujetos de estudio durante el aprendizaje o uso de la lengua. Asimismo, debido a que las formas de tratamiento se relacionan con elementos identitarios, de afecto y de experiencia, es que los participantes podrían evaluarlas de diversas mane-

ras. De esta forma, la detección temprana de las creencias en profesores en formación permitiría anticipar las posibles acciones pedagógicas de los estudiantes de pedagogía, incluyendo la forma de estructurar el discurso docente en el aula. Al mismo tiempo, haría posible una intervención planificada para la transformación de ciertas creencias durante el proceso universitario.

Es más, la estructuración de este discurso docente, incluidas las formas de tratamiento, también tiene un efecto en el desarrollo de creencias por parte de los actores del sistema educativo. Por ejemplo, Bernstein (1973) diferencia el código elaborado, usado en las instituciones educativas, y el código restringido, utilizado por los estudiantes en sus actividades diarias. De esta manera, aquellos estudiantes que manejan el código usado en la escuela, generalmente de clase alta o media, tendrían mayores posibilidades de éxito educativo que aquellos estudiantes, mayormente de clase baja o media baja, que no lo usan adecuadamente. Dicha situación estigmatizaría a estos últimos por ser malos usuarios de la lengua y los involucraría en un círculo vicioso que sería reforzado por los profesores (Jones, 2013). Lo anteriormente descrito ocurriría, pues utilizar la lengua de forma diferente al ideal de la clase dominante actuaría como una barrera para acceder a los artefactos culturales de la sociedad moderna.

Pese a esto, algunos elementos de esta teoría sociolingüística fueron mal comprendidos, especialmente, la teoría del déficit lingüístico. En ella, se explica que los estudiantes de estratos más bajos tendrían una carencia que arrastrarían hacia la escuela, cuando, en realidad, son los miembros de la sociedad los que juzgan la competencia lingüística del hablante, atribuyéndole ciertas características a los sujetos que no siempre corresponden con la realidad.

Otro grupo de creencias lingüísticas significativas para este estudio es la ideología de la lengua estándar. Este es un proceso que se enmarca dentro de lenguas de alcance global, como el español, en las que existen diferencias sociales o geográficas asociadas a su uso. La promoción de algunas lenguas o dialectos sobre otros es un hecho conocido (Graddol, 2006), ya sea a través de productos culturales como la música, por medio de recursos educativos como los libros de texto o también a través del propio discurso docente.

No obstante, la aceptación de ciertas formas lingüísticas por sobre otras está influenciada no solo por los hablantes de una determinada lengua, sino también por diversas instituciones que se encargan de regularla. Este es el caso, por ejemplo, de la Real Academia Española o de las universidades, las que influyen sobre las concepciones que los hablantes tienen sobre su propio idioma. Esta legitimación se refuerza con la codificación de la lengua, a través de manuales ortográficos, diccionarios, gramáticas, entre otros, en los que se prefieren ciertas formas lingüísticas por sobre otras (Kumaravadivelu, 2013). Esto sucede, ya que, a menudo, los usos no concuerdan con las ideologías lingüísticas de la clase dominante. Los procesos antes descritos influyen en el desarrollo de un idioma presuntamente neutral, idealizado e, incluso, poco auténtico o real, en el que existiría una sola forma correcta de hablar. En este sentido, ciertas variaciones dialécticas emergentes no serían evaluadas de forma positiva, lo que influiría en la propia percepción de los hablantes sobre su uso, tal y como puede observarse en el caso del voseo chileno.

Como lo hemos establecido antes, las creencias docentes no son un constructo que pueda separarse fácilmente de otros procesos cognitivo-sociales, tales como las actitudes, conocimiento e ideología. Desde un punto de vista conceptual, Gómez y Sandoval (2020) entienden que las actitudes se encuentran relacionadas con una predeterminada predisposición ante un objeto único de la realidad. Para van Dijk, (2004), el conocimiento se puede entender como una creencia compartida y validada socialmente que es asimilada por el individuo, mientras que las ideologías son conjuntos de creencias, generalmente, construidas a través de las estructuras sociales. Estas, a su vez, tienen un impacto en las creencias individuales. Debido a que estos procesos mentales tienen variadas similitudes y son difíciles de categorizar, es que Borg (2015) las ha agrupado bajo el concepto de BAK (beliefs, assumptions and knowledge, por su sigla en inglés). En el contexto pedagógico, estas se han denominado creencias docentes, concepto que es utilizado en este estudio como nuestra definición de trabajo.

En términos investigativos, un elemento importante a considerar es que las creencias son abstractas y difíciles de cuantificar empíricamente. Por ello, comúnmente, deben ser estudiadas de manera indirecta. En la década del sesenta, las creencias docentes comenzaron a analizarse desde la observación de los profesores en ejercicio considerados eficaces. Debido a esto su estudio estaba condicionado mayormente por los comportamientos observables de los docentes (Borg, 2015). No obstante, en las décadas posteriores, hubo un giro hacia lo cognitivo en el que se desarrolló una nueva mirada hacia la influencia del pensamiento en el actuar docente. Esto derivó en estudios discursivos sobre las creencias, como formadoras de ideologías, bajo nuevos parámetros epistemológicos y ontológicos.

Situarse en esta línea de investigación implica concebir al docente como un agente único y activo que no solo transmite el conocimiento adquirido en su formación, sino que, además, reflexiona sobre su actuar y realiza decisiones instruccionales basándose en sus propias redes mentales (Borg, 2003; Cautín-Epifani et al., 2020). En consecuencia, las decisiones pedagógicas de los docentes no ocurren al azar, sino que están influenciadas por comprensiones lingüístico-educativas profundas (Farrell, 2015) de manera dialéctica y compleja. En contraposición a lo ya mencionado, diversos estudios señalan que no hay una correspondencia directa entre las creencias que los docentes detentan y su actuar, sino más bien indican que ambos elementos se influyen mutuamente en una relación que es variable, ya que depende de los individuos, los contextos, el tipo de creencias y las prácticas docentes observadas (Buehl y Beck, 2014).

Esta relación compleja entre creencias y actuar se da cuenta en diferentes estudios. Por ejemplo, en una investigación longitudinal, Kang (2008) da cuenta de que algunos docentes en formación actuaron en clases de práctica de manera incongruente con sus creencias detectadas previamente. Sin embargo, en una indagación posterior, se demostró que la exitosa experiencia en dichas clases sirvió para modificar sus propias creencias, lo que, a su vez, influyó su actuación posterior.

Arancibia et al. (2020) reportan la existencia de creencias contradictorias en los docentes. Sin embargo, al caracterizar a los profesores según sus perfiles de creencias predominantes, encontraron relación entre los diferentes tipos de perfiles identificados y su actuación pedagógica (por ejemplo, perfiles más constructivistas tienden a mayor uso de herramientas tecnológicas). Cuando encontraron disparidades entre las creencias docentes manifestadas y su actuar pedagógico, estas fueron justificadas por factores externos tales como “limitaciones o barreras [...] impuestas a los docentes mediante, por ejemplo, prácticas curriculares o evaluaciones predeterminadas” (Arancibia et al., 2020, p. 98).

3. Metodología

El estudio que se llevó a cabo tuvo como objetivo explorar en profundidad las creencias sobre el uso del voseo, tanto en el contexto cotidiano como en el educativo, que detentan docentes en formación chilenos del área de Lenguaje. Para ello, se propuso un análisis de tipo cualitativo de alcance descriptivo (Creswell y Miller, 2009; Creswell, 2013), a partir de los datos empíricos recolectados de dos fuentes de información consultadas. La investigación se planificó en dos etapas. En la primera, se seleccionaron 36 docentes en formación a quienes se les pidió que respondieran un cuestionario indagatorio. Para la segunda etapa, se seleccionó un total de 6 docentes en formación a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada, la que después se analizó utilizando el método del análisis de contenido.

3.1. Participantes

Para esta investigación, se contó con 36 profesores en formación provenientes de 4 entidades de Educación Superior chilenas. La elección de las instituciones de educación superior se realizó considerando diversas regiones del país, a saber: Tarapacá (Norte), Coquimbo (Norte), Valparaíso (Centro) y Los Ríos (Sur). Aunque la selección de la muestra fue por conveniencia, dada la cercanía con las entidades universitarias a las que se accedió, se consideraron criterios de idoneidad para elegir a los participantes, entre los que destacan: estar matriculado/a en una carrera de pedagogía del área de Lengua y Literatura; tener cursados, al menos, 5 semestres de la carrera; y haber realizado, al menos, una práctica docente en establecimientos educacionales.

Para la segunda etapa de la investigación, se seleccionó, también por conveniencia, un total de 6 docentes en formación, quienes ya habían contestado el cuestionario antes mencionado y accedieron voluntariamente a participar en la entrevista semiestructurada.

3.2. Fuentes de información

Para esta investigación, consideramos dos fuentes de información: cuestionario indagatorio y entrevista semiestructurada. El primer instrumento utilizado tuvo como propósito conocer las creencias de profesores en formación sobre el uso de voseo chileno, tanto en el contexto educativo como en el habla cotidiana. Este instrumento corresponde a una adaptación del utilizado por Huerta (2011), con autorización de la investigadora. Este consta de 14 preguntas, de las cuales 12 son tipo Likert y dos de alternativas. Este instrumento fue validado a través de juicio de expertos y fue aplicado vía online.

El segundo instrumento corresponde a una entrevista semiestructurada en profundidad que se elaboró a partir de un guion de 15 preguntas. Estas se organizaron a partir de los siguientes ejes temáticos: voseo en Chile (tanto en el habla cotidiana como en el contexto escolar) y Formas de Tratamiento. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera online a través de la plataforma *Zoom.us* y fueron grabadas para su posterior transcripción con el consentimiento expreso de los participantes, resguardando su identidad a través de la utilización de seudónimos. Estas entrevistas y los cuestionarios se recogieron durante el año 2020.

3.3. Procedimiento de análisis de datos

En el estudio, se utilizó el procedimiento de análisis de contenido (Cáceres, 2003), lo que permitió organizar de manera sintética los datos obtenidos. Las categorías de análisis se establecieron previamente y se sistematizaron en un libro de códigos, a fin de sustentarlas teóricamente a partir de la bibliografía revisada y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación. Se consideraron las siguientes categorías para efectuar el análisis:

- a) Voseo: se define como el uso de formas derivadas de la segunda persona plural para aludir a un único interlocutor (Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018). Refiere a la forma pronominal y a las formas verbales.
- b) Situaciones de uso: corresponden a las instancias en las que los hablantes señalan que se utiliza con mayor frecuencia el voseo.
- c) Registro: uso específico de la lengua, según la situación comunicativa en que se aplica.
- d) Usuarios: refiere a quienes se reconoce como principales hablantes de determinados registros de habla.
- e) Objeto de enseñanza: refiere a los elementos asociados al voseo que se abordan como objeto de enseñanza en la clase de Lenguaje.

Es preciso señalar que las categorías registro y usuarios no fueron consideradas de manera previa, sino que emergieron a partir de la codificación. Esto ocurrió debido a que estas categorías, en un primer momento, se inclu-

ieron como códigos dentro de la categoría situación comunicativa. Sin embargo, su aparición en el discurso de los entrevistados fue tan prominente que consideramos merecía un análisis propio. Las dimensiones que se exploraron fueron dos: uso del voseo en el ámbito cotidiano y uso del voseo en el ámbito educacional. Lo anterior obedece a que nos interesa conocer las creencias que los docentes en formación poseen respecto del uso de voseo chileno en los ámbitos en los que mayormente se desenvuelven y que tendrán resonancia para su actuar pedagógico.

La codificación se realizó, inicialmente, por separado por tres miembros del equipo de investigación. En los casos en los que no hubo acuerdo, se optó por realizar codificación conjunta hasta alcanzar un acuerdo total entre los investigadores.

4. Resultados y discusión

4.1. Caracterización del voseo chileno

Con el propósito de establecer un marco común, se inició el trabajo de análisis con una revisión del concepto de voseo emanado de las creencias identificadas a partir de lo expresado por los encuestados. Se pudo establecer que este grupo entiende o define el voseo en Chile como un “fenómeno” o un “uso del lenguaje” que implica la transformación o cambio en las desinencias verbales, pero sin remitir al concepto de forma de tratamiento. Los siguientes fragmentos dan cuenta de algunas de las respuestas de los entrevistados.

Nosotros por ejemplo eh transformamos los verbos, los eh acortamos po, les quitamos la s, por ejemplo como estai, no sé, dónde estái, ese tipo de cosas. (Daniela, P1)

[voseo es un] uso del lenguaje que está más arraigado en Chile que a lo mejor en otros países de Latinoamérica en el que se usan [...] en vez de eres uno dice erí o estai [...]. (Andrea, P2)

Es cuando se flexionan distinto las palabras, como... estai', cachai', en el caso de Chile. (Fabian, P6)

Llama la atención que la definición que manejan los docentes en formación entrevistados carece de especificidad disciplinar, pese a que estos se encuentran en el último año de estudio. Esto indicaría que el voseo no ha sido suficientemente abordado como un contenido dentro de la formación disciplinar en el área de Lingüística de los futuros docentes de Lengua y Literatura. Así, estos docentes no contarían con los saberes necesarios para abordar esta forma de tratamiento en la escuela desde una perspectiva rigurosa.

Prueba de ello sería que, frente a la pregunta sobre qué entienden por voseo chileno, la mayoría de los entrevistados asoció este a fenómenos que no se corresponden con el mismo (por ejemplo, otros rasgos característicos del español de Chile como el debilitamiento de /d/ en la terminación -ado).

Otro aspecto que se releva en la caracterización de este rasgo es el hecho de que los encuestados consideran el voseo como un uso informal o muy informal de la lengua. Ante la pregunta “¿Cómo consideras estas formas para dirigirse al interlocutor: hablaí, tení, vivís?” (pregunta 6), un 95 % de los participantes respondió “informal” o “muy informal”, solo un 5 % respondió “neutral” y ninguno de los encuestados consideró este rasgo como un uso formal, tal y como se ilustra en la Tabla 5.

Pregunta: En el habla cotidiana, ¿cómo consideras estas formas para dirigirse al interlocutor: hablaí tení, vivís?	
Informal	56%
Muy Informal	39%
Neutral	5%

Tabla 5. Evaluación de las formas voseantes por grado de formalidad

Las cifras propuestas se refuerzan con las respuestas dadas por los participantes en las entrevistas en las que también encontramos que el voseo se asocia con cuestiones de tipo situacionales, como la informalidad del contexto comunicativo. Los entrevistados remitieron, además, al componente cultural en la caracterización de estas formas. Es decir, se aprecia una asociación entre el uso de voseo verbal y la identidad chilena. Lo anterior se evidencia en los siguientes ejemplos:

Siento que dentro del contexto cultural en el que vivimos es una utilización informal del lenguaje. Pero también siento que es algo de nuestra cultura, también. (Jorge, P5)

Porque siento que igual la lengua va mutando entonces, no podemos decir o categorizar eso como algo incorrecto. (Paty, P4)

Como se observa en los extractos anteriores, existe una concepción de este fenómeno como inherente al cambio lingüístico, y, desde esa perspectiva, como aceptable. La presencia de la conjugación “siento” es ‘interesante’, ya

que sería evidencia de percepciones sobre el fenómeno investigado ancladas en creencias y no en afirmaciones basadas en los estudios y preparación lingüístico-pedagógica de los participantes.

Por otra parte, al ser consultados respecto de la necesidad de corregir el uso del voseo verbal en la escuela un 58,4 % de los encuestados señaló estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” (pregunta 10). Esto se puede entender desde la estigmatización que ha sufrido este rasgo en Chile (“*está mal visto*”). En este sentido, pese a evidenciar poco conocimiento lingüístico respecto del tema, la intuición de los docentes en formación entrevistados fue considerarlo como una incorrección lingüística, ligada a la situación comunicacional. El siguiente fragmento da cuenta de esta idea:

En ciertos contextos nosotros podemos utilizarlo, en otros contextos, por mucho que uno sienta que es parte de nuestra identidad está mal visto. (Jorge, P5)

El extracto anterior es representativo de los discursos expresados por los participantes en los que se valida el uso del voseo solo en ciertos contextos comunicativos. En este sentido, se expresa que la imagen de los participantes sobre sí mismos como hablantes de español chileno es importante. Sin embargo, la importancia de la visión sobre la conexión entre cultura y lengua no puede estar por sobre el tipo de registro empleado en contextos comunicativos particulares.

4.1.1. Pronombre vos

El uso del pronombre vos se asocia, en primera instancia, a otras variedades del español, ya que los entrevistados no lo reconocen inmediatamente como algo propio de la variante chilena. Sin embargo, luego de preguntarles explícitamente por este uso o en el desarrollo de su propia reflexión durante la entrevista, algunos participantes también incluyeron el uso de este pronombre como parte del voseo chileno, limitando su uso a ciertas situaciones como la manifestación de enojo o instancias lúdicas. Esto se puede observar en los siguientes fragmentos:

Ehh ya, o sea por lo que yo sé como el fenómeno del voseo más cercano es el que se da en Argentina el utilizar el vos, el cómo estás vos y ese tipo de cosas. Y al menos acá en Chile de esa manera no se da. (Daniela, P1)

No, no se utiliza. Y, si es que se utiliza es más como para imitar el acento de, no sé po, de los argentinos de los uruguayos más que sea algo natural de nosotros. En especial con esto de los memes, los videos, los tik tok donde se ve eso, los niños por imitarlos lo hacen, pero en realidad no es que sea propio de nosotros [...] o sea se utiliza más el tú erih, osea se ocupa más el tú que el vos y si se ocupa el vos es como cuando alguien está enojado, al menos esa es la instancia en que yo lo he visto. (Daniela, P1)

Esta caracterización del uso del pronombre vos se condice con lo reportado por la literatura respecto a los contextos situacionales en los que este pronombre es empleado (Rivadeneira, 2016; Fernández-Mallat, 2020). Sin embargo, el uso del voseo no se asocia automáticamente a la variante del español de los participantes e, incluso, en algunos casos, se niega su uso, aludiendo a que no es un fenómeno lingüístico presente en Chile. Es más, ambos participantes lo conectan solo con el dialecto rioplatense, sin mencionar otras formas del español americano en que también se usa esta forma de tratamiento.

Una vez caracterizada la conceptualización que este grupo de docentes en formación detenta respecto del voseo, consideramos pertinente analizar las creencias de estos con relación a dos dimensiones: uso del voseo en el ámbito cotidiano y uso del voseo en el ámbito educativo.

4.2. Dimensión uso del voseo en el ámbito cotidiano

La primera pregunta de nuestro cuestionario remite a la corrección que los docentes en formación asignan a la variedad chilena del español. Específicamente, se consultó si consideraban que en Chile se habla “mal español”. Tal como cabe suponer, la corrección que se asigna a una variedad lingüística se podría relacionar con la calidad y el agrado que se le asigna a esta (Rojas, 2012). En este sentido, se contextualiza la valoración que más adelante se realiza del voseo chileno, teniendo en cuenta que estas formas han sido señaladas por la literatura como marcas de esta variante del español (Huerta, 2011-2012). Ante esta pregunta el 61,1 % de los encuestados declara estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con la afirmación de que en Chile se habla ‘mal español’. Un 36,1 % responde “de acuerdo” o “muy de acuerdo”.

Asimismo, ante la pregunta de si consideran a Chile un país voseante, el 86,1 % responde “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Este porcentaje es muy superior al 40,4 % reportado por Huerta (2011-2012) en su investigación. Pensamos que estos resultados se deben a que los docentes en formación encuestados corresponden a especialistas en el área del Lenguaje, por lo que es esperable que tengan, al menos, conocimiento del término y lo asocien con el fenómeno investigado. Sin embargo, tal como lo señalamos en los apartados precedentes, pese a que sí conocen el tema, su conocimiento carece de especificidad disciplinar profunda.

Respecto de la frecuencia de uso del voseo verbal, un 72 % de los encuestados indica que lo utiliza “frecuentemente” o “muy frecuentemente”. Cabe destacar que ninguno de los docentes en formación encuestados manifestó no utilizarlo. Los porcentajes asociados a esta pregunta se ilustran en la Tabla 6.

Pregunta: En el habla cotidiana, ¿utilizas alguna vez, por ejemplo, hablai tení, viví en lugar de hablas, tienes o vives?	
Muy frecuentemente	44%
Frecuentemente	28%
Ocasionalmente	22%
Rara vez	6%

Tabla 6. Reemplazo de formas canónicas por el voseo

La literatura señala que los hablantes chilenos tienden a no declarar abiertamente el empleo de estas formas o hacen una subestimación de su frecuencia de uso (Della, 2011). El alto porcentaje de conciencia en el uso de estas formas podría evidenciar que el voseo verbal se encuentra en un proceso de franca estabilización, tal como lo señala Fernández-Mallat (2018).

Un aspecto importante que consideramos interesante discutir remite a los factores externos que condicionan el uso del voseo. Con relación al rango etario, según la literatura, son los jóvenes quienes tienden a emplear mayoritariamente estas formas de tratamiento (Stevenson 2007; Rivadeneira, 2009; Rivadeneira y Clua, 2011; Cautín-Epifani, 2015a; Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018). Sin embargo, para este grupo de docentes en formación, esta forma de tratamiento no dependería necesariamente del rango etario del hablante. Ante la pregunta de si son los jóvenes los que más utilizan el voseo verbal, un 55 % estuvo “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, mientras que un 31 % “no está de acuerdo” y un 11 % se mostró “indeciso”. Esto se ilustra en la Tabla 7.

Pregunta: ¿Cuál es tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “la forma <i>erí</i> , en lugar de <i>eres</i> o <i>soy</i> , es más utilizada en Chile por jóvenes?”	
De acuerdo	33%
En desacuerdo	31%
Totalmente de acuerdo	22%
Indeciso/a	11%
Totalmente en desacuerdo	3%

Tabla 7. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el uso de voseo en jóvenes

En este sentido, solo poco más de la mitad de los encuestados identificó este rasgo como algo que abunda con mayor fuerza en el lenguaje juvenil. Lo anterior se evidencia también en lo manifestado por los entrevistados, quienes remitieron a estos usos como un fenómeno más transversal desde la perspectiva etaria. El siguiente extracto es representativo sobre esta percepción.

Ehhh... de la gente que yo le he escuchado utilizar es transversal. O sea desde mi abuelita hasta mi hermana más chica he escuchado utilizarlo, es como algo muy común. (Daniela, P1)

Tal y como se expresa en el anterior fragmento, el uso del voseo se entiende como algo mucho más universal. No obstante, para los entrevistados, el uso de esta forma de tratamiento depende más bien de la relación de cercanía o de familiaridad que poseen los interlocutores, así como de la solidaridad entre ellos (Brown y Gilman, 1960), es decir, del tipo de simetría de poder entre los hablantes. Esto se evidencia en los siguientes fragmentos:

En mi familia cuando, por ejemplo con mis hermanas cuando hablamos nosotras ocupamos eso. Con mi papás, a veces se da eso, con mis amigos principalmente, en la Universidad también con mis amigos de allá, con mis compañeros de trabajo, eh como en relaciones más cercanas tendemos a usar eso. (Daniela, P1)

Sí, por ejemplo en una conversación con algún amigo, o alguna amiga, puede ser por teléfono o por videollamada uno siempre tiende a vosear: hola cómo estái, cómo te ha ido? cuéntame qué es de tu vida? ¡Oi, erís súper fome! (Andrea, P2).

Los extractos claramente excluyen contextos educativos o profesionales y, en cambio, hacen referencia a contextos cotidianos y de intimidad familiar o amistad. Esto se refleja en los ejemplos que las participantes utilizan.

Otro aspecto que recogimos en esta investigación son las percepciones sobre el uso del voseo con relación a la distribución geográfica de los hablantes. Una pregunta asociada a este tema es si el voseo verbal, en particular la forma *erí*, se utiliza con mayor frecuencia en la zona central del país. En este escenario, un 39 % manifestó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esta afirmación, mientras que un 17 % señaló estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” y un 44 % se pronunció como indeciso.

Esto indica que este uso no necesariamente es un fenómeno que se asocia preferentemente a los hablantes de la zona central. Sin embargo, estos resultados deben analizarse con detención debido a las diferentes procedencias de los participantes (de distintas regiones de Chile), quienes en un alto porcentaje se encuentran dudosos, tal como se ilustra en la Tabla 8.

Pregunta: ¿Cuál es tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “la forma erí, en lugar de eres o soy, es más utilizada en la zona central del país?”	
Indeciso/a	44%
De acuerdo	36%
En desacuerdo	14%
Totalmente de acuerdo	3%
Totalmente en desacuerdo	3%

Tabla 8. Grado de acuerdo con el uso del voseo según zona geográfica

Al mismo tiempo, los docentes en formación entrevistados asociaron el uso del voseo verbal como un rasgo del español de Chile en general. Observamos que, en ningún momento de las entrevistas, realizaron una distinción de uso por zona geográfica, sino que refirieron a este uso como típicamente chileno.

4.3. Dimensión uso del voseo en el ámbito educacional

Con relación al uso del voseo verbal en el ámbito educacional, podemos señalar, en primera instancia, que para los futuros profesores este no se adecua a contextos escolares de interacción pedagógica. Esto se ilustra en la Tabla 9.

Pregunta: En el ámbito educacional, ¿utilizas alguna vez, por ejemplo, hablaí, tení, viví, en lugar de hablas, tienes o vives?	
No	28%
Sí	72%

Tabla 9. Uso declarado del voseo en el ámbito educacional

Ante la pregunta de si utilizan voseo verbal en este contexto, un 72 % señaló no utilizar formas como: “hablaí, tení o viví”, en lugar de “hablas, tienes, o vives” en el ámbito educativo. Del 28 % restante que indicó sí utilizar estas formas, la mayoría comentó que lo hace en instancias no formativas tales como conversaciones con otros docentes en la sala de profesores o en conversaciones con sus estudiantes, pero no durante clases. Cabe señalar que ningún docente en formación manifestó hacer uso de estas formas en conversaciones con padres o apoderados. En este sentido, y tal como se ejemplifica en un extracto representativo de una de las entrevistas, los docentes en formación manifestaron realizar esfuerzos conscientes para monitorear el uso de estas formas:

Como profesores tratamos siempre de guardar ese margen como de compostura por llamarlo así en donde se trata de suprimir el voseo conscientemente para, por ejemplo, hacer clases o en reuniones de profesores... yo en las prácticas personalmente no vi voseo de parte de los docentes, a menos que haya sido una situación estrictamente informal como una conversación fuera del aula o de par a par con otros profesores, pero de profesor a alumno, no vi voseo. (Andrea, P2)

Tal como se evidencia en el fragmento anterior, podemos apreciar que los docentes en formación identifican el voseo verbal como un fenómeno que se utiliza entre amigos, familiares y pares, tales como estudiantes con estudiantes y profesores con profesores, en situaciones informales. Un uso similar puede ser observado en el siguiente extracto.

Cuando yo fui a hacer mi práctica, la de ayudantía, ahí estuve más involucrada dentro de lo que es la sala de clases y los estudiantes entre sí se trataban con voseo. Oie, ¿dónde estai? O cosas de ese tipo. Ahí yo lo observé. Bueno, entre la relación de los mismos profes, cuando había cierto grado de amistad ellos mismos se trataban de esa manera. (Daniela. P1)

En situaciones formales en las que según sus creencias se debe mantener una asimetría de poder, los docentes en formación sí manifiestan que el uso de voseo verbal ocurre. Por lo tanto, una de las formas de evitar la cercanía en la relación con los estudiantes sería a través del monitoreo continuo del uso del lenguaje, en este caso, la supresión del voseo.

Sí, al revés. Los alumnos como que no se adaptan o le cuesta adaptarse a la situación comunicativa como de la aula de clase, entonces, ellos vosean igual cuando hablan hacia el profesor. (Andrea, P2)

No se ve como una falta de educación o una falta de respeto, pero sí creo que dentro del aula hay que respetar el habla... eh formal, el habla formal y sin voseo porque uno igual enseña con el ejemplo entonces, si a uno los estudiantes lo ven que uno vosea y habla mal, porque al final igual es considerado un mal uso del lenguaje, aunque no sea inculto, pero... eh... si a uno lo ven que habla con voseo y habla mal dicen oi la profe no están... como que se pierde un poco la seriedad encuentro yo. (Andrea, P2)

Como se observa en los extractos anteriores, el uso del voseo es contemplado como como una desviación que debe ser corregida (“se pierde la seriedad”), sin otorgarle *per se* un valor ofensivo o relacionarlo con hablantes sin educación (“no se ve como una falta de educación o falta de respeto”). Más bien, los entrevistados atribuyen su uso al poco manejo situacional del lenguaje por parte de los estudiantes (“los alumnos como que no se adaptan o les cuesta adaptarse a la situación comunicativa”). Esto se enmarca en la concepción de los docentes en formación del aula como un lugar formal, en el que se debe mantener la distancia entre profesor-estudiante.

La utilización del voseo en la relación profesor-alumno, en general, se justifica como estrategia lingüístico-pedagógica, tal como se observa en los siguientes fragmentos.

Y también lo vi reflejado, por ejemplo, en algunas situaciones con ejercicios en guías. Creo que se adaptan mucho al voseo de Chile. Por ejemplo, las guías siempre tienen cómo esa adaptación donde aparece una conversación y sale: hola cómo está y cosas así. (Daniela, P1)

En clases depende del contexto, en ejemplos funciona muy bien cuando erí mas democrático para hablar. Ahora si en el contexto de clase no se usan estas formas, empleo el lenguaje adecuado. (Comentario escrito en respuesta al cuestionario)

Lo anterior se relaciona de manera cercana con lo reportado por Dambrosio (2021) respecto del uso de Formas de Tratamiento en el ámbito pedagógico en Argentina. Esta investigadora reporta usos más formales (tuteantes, en su caso) en las consignas escritas que los docentes entregan a sus alumnos y usos más cercanos (voseo) en consignas orales. Esto es interpretado por la autora como una intención de acortamiento de la distancia interpersonal por parte de los docentes. Los fragmentos anteriores de nuestra investigación confirman estas afirmaciones. En el caso particular del segundo fragmento, el docente en formación manifiesta abiertamente la intención estratégica subyacente al uso del voseo verbal al explicarlo como una herramienta de democratización en el aula.

Con relación a la afirmación “¿si escucho a mis estudiantes utilizando estos tipos de formas (hablai, tení, erí) debo corregirlos?), un 58 % indicó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con hacerlo, con la salvedad de que este uso ocurra en instancias académicas. Esto quiere decir que las correcciones en interacciones entre pares no son consideradas necesarias, según lo estipulado por los encuestados.

Pregunta: ¿Cuál es tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Si escucho a mis estudiantes utilizando estos tipos de formas (hablai, tení, viví, erí) debo corregirlos/as”?	
De acuerdo	53%
En desacuerdo	30%
Totalmente en desacuerdo	6%
Indeciso	6%
Totalmente de acuerdo	5%

Tabla 10. Corrección de formas voseantes

La percepción evidenciada en la tabla anterior se expresa, igualmente, en el siguiente extracto:

...Depende de la instancia, porque si está conversando con, no sé pu, con su compañero o compañera no, no creo que debería corregirlo, eso si... o sea si estuviese, no sé pu, haciendo una exposición oral y estuviera utilizando ese tipo de mecanismos, no po, ahí sí se le llamaría la atención, se le diría que no, es una instancia formal, tiene que utilizar un lenguaje más formal, pero entre sus compañeros no. (Daniela, P1)

En la misma línea, al ser consultados sobre si escuchan a sus estudiantes haciendo uso de las formas “hablai, tení, viví, erí” deben abordar este tema, un 79 % de los docentes en formación estuvo “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Esto se ilustra en la Tabla 11.

Pregunta: ¿Cuál es tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Si escucho a mis estudiantes utilizando estos tipos de formas (hablai, tení, viví, erí) debo hablar sobre el tema”?	
De acuerdo	68%
Indeciso	11%
Totalmente en desacuerdo	11%
Totalmente de acuerdo	7%

Tabla 11. Grado de acuerdo con el tratamiento del voseo en clase

En este sentido, los encuestados consideran que el uso de voseo verbal, pese a no ser aceptado en el contexto de interacción académica, sí puede ser objeto de estudio. Sin embargo, al analizar las explicaciones dadas por los entrevistados emerge la noción de que este es un fenómeno de incorrección, que debe ser modelado y encausado por los docentes. Esta percepción sobre el tratamiento pedagógico del voseo se desarrolla en los siguientes extractos:

Yo creo que sí, como para que ellos sean conscientes de lo que están haciendo. Porque, osea, por ejemplo ahora que yo he estado estudiando ehh lo que es lingüística, la comunicación y esa cosa y me he dado cuenta cosas que yo hago cuando hablo pero cuando están en el colegio generalmente eso se ve, eso no se toca, entonces sería como ideal hacerlo, y que no sea solamente en los planes electivos, que es donde se habla más de este tipo de cosas. (Daniela, P1)

Sí, yo creo que sí. Sería una buena opción, porque a veces, los estudiantes, yo diría más por ignorancia o por falta de conocimiento confunden o, en realidad, piensan que el voseo es la forma correcta de hablar por ejemplo, cuando uno dice erí hay muchos estudiantes que en los escritos que uno a veces les pide formales ponen palabras mal escritas como esas. (Andrea, P2)

Tal y como se ha expresado anteriormente, los participantes dan cuenta de dos fenómenos interesantes. Por una parte, basan sus respuestas en creencias asociadas a sus percepciones más que en afirmaciones ancladas en teorías lingüísticas, lo que queda en manifiesto con la conjugación ‘creo’. Por otra parte, se muestra un discurso disciplinar vago e impreciso. Ello se evidencia en el siguiente fragmento: “yo he estado estudiando ehh lo que es lingüística, la comunicación y esa cosa”. Tanto el contenido de su respuesta como la forma genérica en que se refiere al área de estudio refuerza la idea del poco tratamiento pedagógico que estos profesores en formación reciben en su proceso universitario respecto de las formas voseantes y su uso en aula. Sin embargo, existe preocupación por los futuros docentes en cuanto al tratamiento de estas formas con sus futuros estudiantes, tal y como se observa en los dos siguientes extractos:

O por ejemplo, cuando uno le dice a una persona tú eres, el tú soy también es muy usado y también lo he visto escrito entonces me parece que lo de estudiante a veces pierde la noción un poco de cómo se dice bien y como está mal dicho, entonces, si se imparte como un contenido es una buena forma también de aprender sobre las variantes de nuestro idioma. (Paty, P4)

Pero los corregiría siempre y cuando, y de nuevo lo mismo, teniendo el contexto en que los chiquillos utilicen el voseo, porque el voseo en sí no está mal, pero hay que regular en qué situaciones lo utilizan. (Mauro, P3)

Los discursos de los docentes evidencian una preferencia por hablar sobre las formas voseantes en diferentes contextos para, así, ayudar a sus futuros estudiantes a adaptarse a los diversos contextos comunicativos. Esto se basaría en la incorporación o uso de diferentes registros, con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas de estos hablantes.

4.4. Uso de pronombre vos en la escuela

Respecto del uso del pronombre vos, se aprecia que los docentes en formación realizan una distinción clara entre este uso y empleo del voseo verbal. Al referirse al pronombre vos, no lo califican como un uso que sea permitido en el contexto escolar, ya que le asignan un valor despectivo. Consideran su uso como una falta de respeto o, incluso, como una forma de agresión verbal. El siguiente extracto es representativo de esta creencia:

Lo encuentro como despectivo. Ese voseo es el único que yo corregiría en cualquier ámbito o cualquier contexto comunicativo. Porque en diferencia a los otros voseos, que encuentro que son más aceptados, porque ya están más internalizados en nuestro español chileno, y no tienen esa connotación negativa, encuentro que el vo 'h es muy despectivo, la forma en que se utiliza, aunque es como la palabra hueón que tiene muchas significaciones y en muchos contextos, porque encuentro que el vo 'h es demasiado despectivo y es una forma muy fuerte por así decirlo de dirigirse a la otra persona, encuentro que en nuestro español chileno, no tiene como cabida porque ya se remite a algo negativo. (Mauro, P3)

En este sentido, cabe suponer que, tal como lo sugiere la literatura (Callaghan, 2020), el uso del voseo verbal no necesariamente es correlacionado por los hablantes chilenos con el uso del pronombre vos, sino que se este último se encuentra todavía muy estigmatizado. De manera interesante, cabe destacar que los docentes en formación también destacan el uso de este pronombre en contextos humorísticos, tal y como se observa en los siguientes extractos:

Pero igual como que lo siento como con una connotación como agresiva o, con... como con agresiva en broma. (Fabián, P6)

Yo creo que igual en situaciones cotidianas y yo creo que, en este caso, es más con personas que tenemos más cercanía, más confianza. Por esto mismo, por esta connotación negativa, como acusante, como decir "vo". Por ejemplo, "vo rompiste algo". (José, P5)

Este uso conectado con el humor se condice con el nivel de familiaridad expuesto en la literatura sobre dicho rasgo (Fernández-Mallat, 2018). Finalmente, al ser consultados directamente por el uso del pronombre vos, los docentes en formación reconocen su uso, pero lo asignan a las situaciones fuera del contexto educativo.

Yo diría en situaciones cotidianas, pero igual lo uso menos por este mismo componente despectivo. Quizás como broma, así como "vos po". Acompañado del po, sí. (José, P5)

Como se mencionó anteriormente, la utilización del pronombre vos parece estar fuertemente vinculada con un elemento agresivo. Sin embargo, se usa también para entablar relaciones de amistad, en las que, una vez más, la confianza y la naturalidad son factores pragmáticos clave en los discursos de los participantes.

5. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo identificar y explorar en profundidad las creencias sobre el uso del voseo, tanto en el contexto cotidiano como en el educativo, que detentan docentes en formación chilenos del área de Lenguaje. Lo anterior sigue la línea de investigaciones recientes que examinan el uso de estas formas características del español de Chile. En el caso de esta investigación, se indagó sobre el uso de voseo en dos dimensiones: el ámbito cotidiano y el ámbito educativo. Específicamente, se abordó la definición que manejan los profesores en formación de este fenómeno, las situaciones de uso, el perfil de los usuarios, el registro y si este fenómeno es considerado o no como objeto de enseñanza.

Con respecto a la caracterización que los docentes en formación realizan del voseo, se aprecia que manifiestan conocimiento sobre el tema. Sin embargo, este no presenta la rigurosidad disciplinar requerida para especialistas en el área de Lenguaje. Esto podría indicar que, durante su formación, no han adquirido un conocimiento acabado de este tema. En particular, el voseo verbal se asocia a un fenómeno de cambio lingüístico inherente a las lenguas y, en ese sentido, inevitable. También se observa que los docentes en formación asocian el voseo verbal con valores identitarios del ser chileno y, en este sentido, aceptables en situaciones de uso particulares.

Con respecto a las situaciones de uso y el registro, los docentes en formación realizan una clara diferenciación entre el uso de voseo verbal y el uso del pronombre vos. El primero se asocia a situaciones informales, en las que la relación entre los interactuantes es de cercanía y solidaridad, lo que se condice con lo reportado en la literatura. Cabe mencionar que los docentes en formación en ningún momento aducen a variables de tipo estrictamente lingüísticas, por ejemplo, tiempos verbales, las que sí han sido nombradas por algunos investigadores respecto al uso de voseo verbal (Fernández Mallat, 2020; Callaghan, 2020). En este sentido, consideran aceptable el uso de estas formas en las situaciones comunicativas antes mencionadas.

Respecto del pronombre vos, este se asocia, claramente, a situaciones de enojo, en las que el pronombre puede ser visto como agresivo y despectivo, aunque también se asocia a situaciones humorísticas. Los entrevistados manifiestan utilizar este pronombre entre sus pares, aunque con cautela. Al respecto, se observa una postura vacilante hacia este uso. Por un lado, se reconoce su utilización, pero, por otro, se considera que debiese estar totalmente prescrito en el contexto escolar. Esto, ya que los participantes manifiestan que corregirían su uso entre sus estudiantes. En este sentido, se aprecia que este pronombre sufre un alto grado de desprestigio.

Consideramos que esta es una forma cuyo uso debe ser observado, ya que, pese a la manifiesta actitud negativa de los docentes en formación respecto a su utilización, sí reconocen su empleo. Esto sumado al hecho anecdótico relatado por los presentes investigadores, quienes consideran que este pronombre se está popularizando entre mujeres adultas jóvenes. De manera interesante, este incipiente fenómeno podría comenzar a configurar un panorama favorable para su utilización en el ámbito informal en Chile en el futuro.

Además, tanto en la encuesta como en lo manifestado por los entrevistados, se aprecia que los docentes consideran el empleo de voseo verbal como transversal tanto en relación con la edad de los hablantes como en su ubicación geográfica. No es un uso que se identifique solo como juvenil o solo del centro del país. Respecto a la corrección de su uso, los profesores en formación reconocen la necesidad de abordar el tema del voseo con sus estudiantes, pues señalan que debe ser tratado en aula. Sin embargo, al momento de ser consultados por la necesidad de corregir, el porcentaje de aprobación no es lo suficientemente alto como para señalar que efectivamente es una acción que consideren necesaria de llevar a cabo. De hecho, los futuros docentes manifiestan abiertamente que es un uso que consideran correcto, pero cuando se encuentra en concordancia con la situación comunicacional adecuada (informalidad, cercanía entre los hablantes).

En este sentido, los docentes en formación consultados manifiestan que el voseo es una forma de tratamiento que no se corresponde con el uso formal de la lengua que es el utilizado habitualmente en el ámbito educativo. Se aprecia también que los docentes asocian este uso a la manifestación de una identidad específica. Al evitar el voseo (y usar en su lugar el usted o tú), se asume una identidad de profesor serio. Por tanto, manifiestan que el empleo de voseo podría generar una pérdida del respeto, por lo que hacen esfuerzos conscientes para evitarlo. Sin embargo,

también manifiestan que su empleo podría contribuir al fin pedagógico en determinadas circunstancias en las que desean proyectar una identidad de profesor cercano con sus estudiantes.

Un aspecto a relevar es que, de nuestra investigación y revisión documental, no se observan orientaciones que permitan al docente tener un marco referencial al cual acudir al momento de querer mejorar sus prácticas pedagógicas con relación a este tema, por lo que queda de manifiesto una necesidad para la formación docente de Lenguaje en nuestro país.

6. Referencias bibliográficas

- Arancibia, María, Cabero, Julio y Marín, Verónica. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>.
- Bonilla, María, Castro-Carrasco, Pablo y Gómez, Viviana. (2020). Cambio de teorías subjetivas docentes ante sus primeras experiencias con estudiantes con síndrome de Down. *Información tecnológica*, 31(3), 51-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000300051>
- Bernstein, Basil. (1973). *Class, codes and control Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. Paladin.
- Bishop, Kelley y Michnowicz, Jim. (2010). Forms of address in Chilean Spanish. *Hispania*, 93(3), 413-429.
- Borg, Simon. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Borg, Simon. (2015). *Teacher Cognition and Language Education*. Bloomsbury.
- Borg, Simon. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Buehl, Michele y Beck, Jori. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives y M. Goetz (Eds.), *Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Brown, Roger y Gilman, Albert. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. En T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 253-276). MIT Press.
- Cáceres, Pablo. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. [10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3)
- Cautín-Epifani, Violeta. (2015a). *Formas de tratamiento en interacciones verbales escritas en la Biografía Facebook de habitantes de la provincia de Iquique* [Tesis doctoral inédita, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile].
- Cautín-Epifani, Violeta. (2015b). Poder virtual y formas de tratamiento: una exploración en una red comunicativa virtual. *Revista Forma y Función*, 28(1), 55-78. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n1.51971>
- Cautín-Epifani, Violeta, Arellano, Rodrigo, Pezoa, Rosa y Gladic, Jadrana. (2020). Creencias docentes de profesores en formación sobre el aprendizaje de la lectura en L2: bases teóricas y una propuesta de investigación. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100033>
- Cautín-Epifani, Violeta. y Rivadeneira, Marcela. (2018). Variación sociolingüística del voseo verbal chileno en interacciones escritas en la biografía facebook. *Revista Onomázein*, Número especial IV: Apelación en el discurso digital: 49-69. DOI: [10.7764/onomazein.add.07](https://doi.org/10.7764/onomazein.add.07)
- Creswell, John. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. SAGE.
- Creswell, John y Miller, Dana. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Della, Mario. (2011). El 'voseo auténtico' en el habla culta de Chile: Un anacronismo despectivo. En C. Albizu, H. J. Döhla, L. Filipponio, M. F. Sguaitamatti, H. Völker, V. Ziswiler y R. Zollner (Eds.), *Anachronismen - Anachronismes - Anacronismi - Anacronismos* (pp. 55-67). ETS.
- Díaz, Claudio, Martínez, Patricia, Roa, Iris y Sanhueza, María. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436. <https://journals.openedition.org/polis/625>
- Díaz, Claudio. y Solar, María. (2011a). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 49(2), 57-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000200004>
- Díaz, Claudio, Alarcón, Paola y Ortiz, Mabel. (2012). El profesor de inglés: sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 15-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/10039/10768>
- Farrell, Thomas. (2015). *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Fernández-Mallat, Víctor. (2018). 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*, 53(1), 63-82. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000100063>
- Fernández-Mallat, Víctor. (2020). Forms of address in interaction: Evidence from Chilean Spanish. *Journal of Pragmatics*, 161, 95-106. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.03.006>
- Ferreira, Ana y Kalaja, Paula. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Gelber, Denise, Treviño, Ernesto, González, Alonso, Escribano, Rosario y Ortega, Lorena. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- González, Javier, Arriagada, Silvana y Guerrero, Silvana. (2019). Redundancia de clíticos y voseo pronominal en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile: primeras apreciaciones sobre su distribución sociolingüística. *Lenguaje*, 47(1), 1-27. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6511>

- González, Carolina, González, Marcelo, Lobos, Constanza, Valenzuela, Jorge y Muñoz, Carla. (2020). La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y lingüística*, 42, 355-385. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.42.2600>
- Gómez, Eric y Sandoval, Soledad. (2020). University students' attitudes towards EFL: A case from the south of Chile. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 43-56. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.75401>
- González, Carlos. (2002). La variación "erih" / "soi" en el voseo verbal de Santiago de Chile. Un estudio exploratorio. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 7, 213-230. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/11_Gonzalez.pdf
- Graddol, David. (2006). *English next*. British Council.
- Haska, Christina. (2021). ¿Y tu voseái?: actitudes de jóvenes santiaguinos frente al voseo mixto chileno. En B.M.A. Rogers y M. A. Figueroa (Eds.), *Lingüística del castellano chileno. Estudios sobre variación, innovación, contacto e identidad* (pp. 3-26). Vernon Press.
- Helincks, Kris. (2012). La variación social y estilística del voseo chileno en diferentes géneros televisivos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 19(1), 185-211. <https://www.jstor.org/stable/41678491>
- Helincks, Kris. (2015). Negotiation of terms of address in a Chilean television talk show. *Bulletin of Hispanic Studies*, 92(7), 731-752. <https://doi.org/10.3828/bhs.2015.44>
- Huerta, Maria Cristina. (2011-2012). Percepción del fenómeno del voseo verbal o morfológico en Chile. *Nueva Revista del Pacífico*, 56-57, 37-56.
- Johnson, Karen y Golombek, Paula. (2011). A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. In K. E. Johnson y P. R. Golombek (Eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 1-12). Routledge.
- Jones, Peter. (2013). Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education*, 27(2), 161-179. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.760587>
- Kang Nam-Hwa. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 478-498. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.002>
- Kumaravadivelu, Bala. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Kumaravadivelu, Bala. (2013). Rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. En S. B. Said y L. J. Zhang (Eds.), *Language Teachers and Teaching: Global Perspectives and Local Initiatives* (pp. 317-323). Routledge.
- Lortie, Dan. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° y 8° Básico | 1° y 2° medio*. MINEDUC.
- Morales, Félix. (1972-1973). El voseo en Chile. *Boletín de Filología*, 23-24, 261-273. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46909/48899>
- Oyanedel, Marcela y Samaniego, José. (1998-1999). Notas para un nuevo perfil lingüístico del español de Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, 37, 899-913. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21496/22793>
- Pajares, Frank. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Phipps, Simon. (2007). What difference does DELTA make? *Research Notes*. 29, 12-16. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/23148-research-notes-29.pdf>
- Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Phipps, S. (2010). *Language Teacher Education, Beliefs and Classroom Practices*. Lambert Academic Publishing.
- Potari, Despina y Georgiadou-Kabouridis, Barbara. (2009). A primary teacher's mathematics teaching: The development of beliefs and practices in different "supportive" contexts. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(1), 7-25. DOI:10.1007/S10857-008-9091-Y
- Raymond, Chase. (2016). Reconceptualizing identity and context in the deployment of forms of address. En M. Moyna & S. Rivera (Eds.), *Forms of Address in the Spanish of the Americas*, (pp. 267-288). Amsterdam: John Benjamins.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana.
- Rivadeneira, Marcela. (2009). *El voseo en medios de comunicación de Chile. Descripción y análisis de la variación dialectal y funcional* [Tesis doctoral inédita, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España].
- Rivadeneira, Marcela. (2016). Sociolinguistic variation and change in Chilean voseo. En I. Moyna y S. Rivera-Mills (Eds.), *Forms of address in the Spanish of the Americas* (pp. 87-118). John Benjamins.
- Rivadeneira, Marcela y Clua, Esteban. (2011). El voseo chileno: una visión desde la variación dialectal y funcional en medios de comunicación. *Hispania*, 94(4), 680-703. <https://www.jstor.org/stable/23070057>
- Rivadeneira, Marcela, Mondaca, Lissette, Pulido, Paulina y Barra, Karen. (2017). Variación pragmático-discursiva de la segunda persona del singular en el español de Chile: una propuesta de análisis multifuncional. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 37, 60-90. DOI: 10.7764/onomazein.37.08
- Rivadeneira, Marcela y Cautín-Epifani, Violeta. (2018). *Variación sociolingüística del voseo verbal chileno en interacciones escritas en la Biografía Facebook*. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, N° Extra 4, 49-69. DOI: 10.7764/onomazein.add.07
- Rojas, Darío. (2012) Corrección idiomática atribuida al español de los países hispanohablantes por sujetos de Santiago de Chile. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 39-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000200003>
- Skott, Jeppe. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, (pp. 13-30). Routledge.
- Stevenson, Jeffrey. (2007). *The Sociolinguistic Variables of Chilean Voseo* [Tesis doctoral inédita, University of Washington, Washington, Estados Unidos].
- Tagle, Tania, Díaz, Claudio, Alarcón, Paola, Ramos, Lucía, Quintana, Marcela y Etchegaray, Paulo. (2017). Creencias sobre los roles del profesor y del estudiante que poseen futuros docentes de inglés en dos universidades chilenas. *Folios*, 45, 113-121. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a09.pdf>
- Torrejón, Alfredo. (1986). Acerca del voseo culto en Chile. *Hispania*, 69(2), 677-683. <https://doi.org/10.2307/342781>

- Valencia, Alba. (2006). Formas pronominales de tratamiento en Santiago de Chile. En M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro (Comps.), *Haciendo lingüística: homenaje a Paola Bentivoglio* (pp. 569-581). Universidad Central de Venezuela.
- van Dijk, Teun. (2004). Discourse, Knowledge and Ideology: Reformulating Old Questions and Proposing Some New Solutions. En M. Pütz, T. A. van Dijk y J. Neff-van Aertselaer, *Communicating ideologies: multidisciplinary perspectives on language, discourse, and social practice*, (pp. 5-38). Peter Lang.

Autoría

Los autores han participado en todas las etapas del proceso de autoría. El orden de los mismos indica una mayor participación en la etapa de conceptualización e investigación.