
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Promoción de la conciencia lingüística desde el currículo de lengua y literatura: reflexiones pedagógicas sobre el voseo como variedad dialectal

Nicole Riveros Diegues y Frank Honores Barrios
Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

Recibido: 04 de marzo 2024 - Revisado: 04 de septiembre 2024 - Aceptado: 30 de septiembre 2024

RESUMEN

El presente artículo es un trabajo de carácter reflexivo, que vincula el análisis socio-lingüístico con el tratamiento pedagógico del voseo como variable dialectal. No solo se analiza la diacronía del sistema, sino también los usos actuales que se reconocen en los hablantes jóvenes y en los medios de comunicación masiva, como puentes de intercambio comunicativo y de idiosincrasia de las comunidades de hablantes. En este sentido, se analiza cómo esta variedad dialectal, que no goza de prestigio ni reconocimiento formal, sí constituye una forma validada por la norma gramatical y de uso extendido, por lo que comprender su naturaleza es también comprender la riqueza expresiva del idioma. Por lo tanto, se hace un cruce entre la transversalidad de uso del sistema de segunda persona (voseo) y la manera en la que se reconoce la diversidad comunicativa en la asignatura de Lengua y Literatura de Educación Media, en atención a fortalecer la conciencia lingüística de los estudiantes como sujetos sociales.

Palabras clave: Enseñanza; formación; lengua; dialecto; diversidad lingüística.

*Correspondencia: Nicole Riveros Diegues (N. Riveros).

 <https://orcid.org/0000-0002-4264-2947> (nicole.riveros@uantof.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-4103-1914> (frank.honores@uantof.cl).

Promoting linguistic awareness from the language and literature curriculum: pedagogical reflections on voseo as a dialectal variety

ABSTRACT

This article is a reflective work that links sociolinguistic analysis with the pedagogical treatment of *voseo* as a dialectal variable. It not only analyzes the diachrony of the system, but also the current uses that are recognized in young speakers and in the mass media, as bridges of communicative exchange and idiosyncrasy of the communities of speakers. In this sense, we analyze how this dialectal variety, which does not enjoy prestige or formal recognition, is in fact a validated form by the grammatical norm and in widespread use; consequently, understanding its nature is also understanding the expressive richness of the language. Therefore, a crossover is made between the transversality of the use of the second person system (*voseo*) and the way in which communicative diversity is recognized in the subject of Language and Literature in Secondary Education, in order to strengthen the linguistic awareness of students as social subjects.

Keyword: Teaching; formation; language; dialect; linguistic diversity.

1. Introducción

Inherentemente, los hablantes cuentan con la necesidad de interactuar, de convivir en comunidad, de transmitir sus propósitos comunicativos; de *tratar* con los otros. La segunda persona gramatical (el interlocutor con el que *tratamos*) admite distintas expresiones lingüísticas, variedad en la que conviven tres sistemas de tratamiento en la lengua española: tuteo (*tú*), *ustedeo* (*usted*) y *voseo* (*vos*). Estas expresiones varían según factores contextuales, sociales y pragmáticos.

Para definir los dos primeros sistemas, Calderón (2010), asume que el *tuteo* emplea formas pronominales y verbales del paradigma de *tú* (*tienes, te, etc.*) para dirigirse a un interlocutor. El *ustedeo*, por el contrario, utiliza el pronombre *usted* con formas verbales de tercera persona (*usted quiere*) y es habitual su uso en situaciones de formalidad o de falta de cercanía entre los interlocutores.

Ciertamente, la expresión del idioma tiene un impacto en los procesos comunicativos, tanto en la intención como en el efecto de lo que se dice. En el caso de los medios de comunicación mediatizados por la televisión chilena, la elección del *voseo* distiende el contexto situacional y acerca al hablante a su interlocutor (los televidentes, en este caso), por ello, permite establecer una proximidad en el intercambio de mensajes, y un tono cercano y auténtico que expresa la identidad regional y nacional del país.

Sin embargo, este fenómeno de incorporación en los medios masivos no ha quedado exento de debates y reflexiones, principalmente porque la normativa de homogeneidad lingüística efectuada por el gramático Andrés Bello (desde su llegada al país en 1829) sigue influyendo actualmente en el desempeño lingüístico de los chilenos y en la percepción que tienen del *voseo* como un sistema rentable en el ámbito social.

Como esta forma de tratamiento (*voh querih*) es una expresión idiomática de carácter idiosincrático (aunque poco visibilizada e infravalorada), se ha considerado relevante incor-

porar su presencia como objeto de análisis, reflexión e intercambio pedagógico en la implementación del currículo de Lengua y Literatura de Educación Media, relevando el enfoque de la asignatura declarado en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación ([Ministerio de Educación, 2015](#)):

El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. (...) busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras.

(...) Por su parte, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante (p. 33).

En este sentido, las expresiones idiomáticas presentadas como objetos de reflexión sobre la lengua (también denominada *reflexión metalingüística*) permiten al estudiante reflexionar sobre el dinamismo del uso con valor comunicativo, las razones que motivaron esas elecciones y los significados lingüísticos asociados a ellas, en diversos contextos ([Ministerio de Educación, 2015](#)).

Por lo anterior, en este artículo se pretende reflexionar sobre la presencia del voseo chileno en los medios de comunicación, específicamente, en programas de entretenimiento, conversación y telenovelas; y programas de debate y noticiarios. Este análisis permitirá comprender cómo este sistema ha evolucionado, cuáles son los usos contextuales (desde una mirada diacrónica) y cómo su presencia puede considerarse un mecanismo válido para promover experiencias de aprendizaje desde el enfoque comunicativo que propone el currículo de Lengua y Literatura en Chile. Para cumplir este objetivo, en primer lugar, se reconocen las características morfológicas y sociales del voseo chileno, que permitan identificar aspectos relevantes de su evolución histórica desde el siglo XIX a la fecha actual, y la percepción que tienen los hablantes en este proceso de transición. Luego, se analiza cómo la presencia del voseo chileno en los medios de comunicación puede contribuir a la construcción de identidades culturales y lingüísticas, destacando su importancia en la representación de la diversidad sociodialectal y, finalmente, se comprende la relevancia de la diversidad dialectal en el currículo de Lengua y Literatura, con el fin de fortalecer la conciencia comunicativa de los estudiantes y la apropiación de la identidad cultural. Estos apartados no solo buscan proporcionar una comprensión de la diversidad lingüística del español de Chile, sino también abordar pedagógicamente esta variedad para enriquecer la conciencia metalingüística, desde la trayectoria escolar que propone el currículo.

2. Antecedentes teóricos

Si bien cada variedad lingüística (reconocidas como dialectos o geolectos por la delimitación geográfica de la comunidad de hablantes) presenta rasgos distintivos, el caso del español de Chile presenta expresiones lingüísticas todavía más distintivas. Considerando la exclusión del voseo chileno en el siglo XIX y su reaparición en el último tercio del siglo XX (como será comentado más adelante), conviene entonces, prestar atención a los rasgos morfológicos actuales de este sistema.

El voseo (uso del pronombre *vos*, en lugar de *tú* para referir al interlocutor) es una muestra de la particularidad de este dialecto. Es cierto que otras naciones de América Latina también vosean, e incluso, con vasta extensión y prestigio, como en el caso de Argentina. En el caso del sistema chileno, las terminaciones morfológicas lo convierten en una forma de tratamiento única que se reconoce con gran rentabilidad en contextos informales.

Además del uso de *vos*, el voseo chileno se caracteriza por ciertas conjugaciones verbales específicas; por ejemplo, en lugar de decir *tú habla*, en Chile se diría *voh hablaih*, con las sibilantes finales aspiradas que le aportan la singularidad al sistema. La aceptación del voseo puede variar según la región y el entorno social, y algunos hablantes alternan entre *tú* y *vos* según la situación comunicativa y la relación que establezcan con su interlocutor.

La tabla 1 presenta un paradigma morfológico voseante con el verbo *cantar* como ejemplo:

Tabla 1

Formas del voseo verbal chileno en un verbo regular.

Modo Indicativo					
Presente	<u>Cantái(s)</u>	Pretérito Im- perfecto	<u>Cantabai(s)</u>	Pretérito Inde- finido	<u>Cantastes</u>
	<u>Comí(s)</u>		<u>Comíai(s)</u>		<u>Comiste</u>
	<u>Viví(s)</u>		<u>Vivíai(s)</u>		<u>Vivistes</u>
Futuro	<u>Cantarí(s)</u>	Condicional	<u>Cantaríai(s)</u>		
	<u>Comerí(s)</u>		<u>Comeríai(s)</u>		
	<u>Vivirí(s)</u>		<u>Viviríai(s)</u>		
z					
Modo Subjuntivo					
Presente	<u>Cantí(s)</u>	Pretérito Imperfecto	<u>Cantarai(s) / Cantasei(s)</u>		
	<u>Comái(s)</u>		<u>Comierai(s) / Comiese(s)</u>		
	<u>Vivái(s)</u>		<u>Vivierai(s) / Viviese(s)</u>		
Modo Imperativo ^{<?>}					
Inexistente en el voseo chileno ^{<?>}					

Nota: Elaboración propia, a partir del Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD, 2005).

Respecto a las estructuras perifrásticas en el español chileno son muy frecuentes las formas de futuro y, por lo tanto, no quedan ajenas al sistema de voseo. A modo de ejemplo: *¿Vení(s) mañana?* por *¿Vai a venir mañana?*

Como se señaló previamente, y de acuerdo con la caracterización que aporta la [Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española \(2005\)](#) en su “Diccionario Panhispánico de Dudas”, es interesante destacar que la gran mayoría de países hispanoamericanos usan el *vos* como forma de tratamiento. En algunas zonas (Argentina, Uruguay, Paraguay, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, el estado de Chiapas y una parte de Tabasco, al sur de México) *vos* es la forma más común para expresar la segunda persona singular. En otras (Chile, partes de Bolivia, Ecuador, el extremo norte y el extremo sur de Perú, partes de Colombia y Venezuela, y el interior de Cuba oriental) existe una lucha entre las formas de *tuteo* y *voseo*. Por el contrario, existen zonas (regiones de Bolivia, la mayor parte de Perú, México y Cuba, ciertos territorios de Colombia y Venezuela, Puerto Rico

y República Dominicana) que manifiestan su tratamiento solamente por medio del sistema tuteante (Kapovic, 2007).

Es importante también detenerse en la forma voseante en presente indicativo del verbo *ser*, como otra de las particularidades del dialecto. Para la segunda persona conviven tanto *soi* como *erih*, ya sea con pronombre tuteante o voseante, aunque, de acuerdo con la investigación sociolingüística realizada por González (2002), en los últimos años se ha optado por la forma *erih* sin la compañía del pronombre.

Respecto a los orígenes de estas formas, *soi* es anterior a *erih*, puesto que proviene de la forma de voseo español *sois*: la aspiración de la *s* final se debe al rasgo “conservador” del voseo chileno (en su intento por mantener cierta concordancia con el modelo tradicional de la segunda persona plural: *sois* → *soi*). Rivadeneira (2009) afirma, por medio de la teoría de la Optimidad, que en Chile hay una tendencia a promover una coda simple, elidiendo o aspirando el segmento sibilante de la última sílaba. Para el caso de *sois*, la forma peninsular actúa como *input*, mientras que *soi* es el producto o resultado (*output*). Sin embargo, el uso de esta forma produce ambigüedad en el significado por su sincretismo entre el presente de la primera persona y la variedad voseante de la segunda. Morales (1998-1999) afirma que “resulta ambiguo decir [...] [por ejemplo]: *—¡P’tas que soy hueón!* (¿insulto o autoinsulto?)” (p. 841). Por lo tanto, la forma *soi* requiere en su interpretación de elementos externos, como un marco contextual bien definido.

Como solución a la ambigüedad anterior, surge la forma *erih*; siendo una fusión de los paradigmas de *tú* y *vos*, pues presenta de base la forma tuteante eres con terminaciones propias del voseo chileno: *í* oxitona y aspiración de la *s* final.

Considerando causas más sociales que lingüísticas, González (2002) afirma que la forma verbal *erih*, surge por la necesidad de la clase sociocultural alta de Chile de identificarse frente a otros grupos sociales. Al respecto, Oyanedel y Samaniego (1998-1999) señalan que la forma *soi* (en comparación a *erih*) presenta menor neutralidad y mayor agresividad, inclusive, asocian a esta forma rasgos de incultura. Así, los hablantes jóvenes de norma culta no la prefieren en sus contextos de informalidad, optando por *erih*.

No obstante, desde una vertiente sociopedagógica actual, en un estudio de percepción sobre el voseo realizado por Cautín-Epifani et al. (2023), se entrevistó a docentes en formación de distintas regiones de Chile, quienes reconocieron que sus estudiantes cuentan con un poco manejo situacional del lenguaje, principalmente por dificultades en la adaptación a la situación comunicativa. Esto deja de manifiesto que la alternancia entre un pronombre y otro puede deberse a aspectos extralingüísticos de carácter contextual, y no estrictamente vinculados a dificultades competenciales que se asocian a brechas de cultura y de inserción social.

3. Mirada histórica al voseo chileno en el contexto pedagógico

En 1829 llegó a Chile el gramático venezolano Andrés Bello. Su presencia impactó y generó cambios en los ámbitos político, social y cultural, aunque sin duda su reforma lingüística (la denominada gramática de Bello), supuso grandes modificaciones que trascendieron más allá de los límites de la lengua y que afectaron al sistema educativo en su conjunto. La relación entre la lengua y la escuela es inherente, y el voseo chileno, como uso oficial y extendido en todo el país no quedó libre de la reforma impuesta por el gramático venezolano para “limpiar” el sistema. Bello realizó una “campana” que tenía por finalidad mantener la concordancia lingüística con España, nación que ya había erradicado la forma voseante por considerarla vulgar (Fernández Rodríguez, 2003; Kapovic, 2007; Lipski, 2006; Torrejón, 2010a; Torrejón, 2010b). Debido a la labor que él impuso, la escolarización jugó un papel imprescindible en este proceso de “limpieza idiomática”, convirtiéndose rápidamente el tuteo en la forma de

tratamiento socialmente aceptada. Conocidas son las opiniones que le merecía el *vos* a Bello (1847), catalogándolo como “una vulgaridad que debe evitarse, y el construirlo con el singular de los verbos una corrupción insoportable. Las formas del verbo que se han de construir con *vos* son precisamente las mismas que se construyen con vosotros” (p. 264).

Se podría pensar que la cita anterior refiere estrictamente al voseo pronominal (*vos quieres*). Sin embargo, se ha demostrado que esta combinación no formó parte del voseo chileno: el país contó con un sistema completo desde sus inicios; por lo tanto, es posible asegurar que para Bello el voseo de Chile (*voh querih*) de uso tan rentable y característico, constituía una verdadera “corrupción” y un “atentado” a la lengua culta, aun cuando este sistema era uno de los que poseía mayor similitud con las formas de voseo culto peninsular que tanto prestigio habían otorgado a la lengua española. Para demostrar la “eficacia” de instrucción impuesta por el gramático venezolano, Menéndez Pidal argumentaba lo siguiente:

Hacia el año 1890 la escuela chilena, siguiendo las enseñanzas de Andrés Bello, había conseguido que el *tú* dominase sobre el *vos* en la clase culta de la sociedad; veinte años después, el voseo había desaparecido por completo de la clase media y se estaba perdiendo aún en la clase obrera [...] Ochenta años habían bastado para traer a la uniformidad un uso (Instituto de Chile, 1982, pp. 78 - 79).

Indagando en las causas que tuvo Bello para implantar la corrección idiomática en Chile, se puede aludir a los dos sistemas que contaba como referencia:

1. **El español venezolano:** el gramático realizó sus primeros estudios en su tierra, Caracas, donde vivió hasta los 29 años. Como en la zona costera de Venezuela se erradicaron las formas voseantes, a Bello no le resultaba conocido (ni, por tanto, aprobado) el voseo de uso en Chile;
2. **El español peninsular:** el diplomático siempre tuvo a España como marco de referencia. En su estadía en Londres (donde permaneció 19 años, hasta la edad de 48) se relacionó directamente con estudiosos y lingüistas de la Península, asimilando sus formas y aceptándolas como válidas. Al llegar a Chile en 1829, fue tal su sorpresa (y disgusto) ante el particular sistema de tratamiento imperante en el país, que realizó con vehemencia la labor correctiva ya descrita.

Ahora bien, sabiendo que el territorio chileno era en su totalidad voseante (y en ello, por cierto, se incluye a la clase culta), ¿por qué Bello consideró que el *vos* y sus formas verbales constituían el “lenguaje de la plebe”? (Bello, 1847).

Fue así como el uso de *vos* quedó desarraigado de la lengua culta y dejó de promoverse en el sistema escolar. Si bien Bello pudo eliminar el pronombre voseante de las escuelas, no logró el mismo efecto con la conjugación de los verbos y, en este sentido, se transitó de un voseo completo a un voseo mixto: *tú querih*. Aunque en la actualidad este rasgo es de notable particularidad en el español de Chile, persiste la tendencia a considerar su uso en contextos informales y de confianza. Tal como lo señala Rivadeneira (2009) en su tesis doctoral:

(...) el voseo se permite y se acepta a medida que las distancias sociales, culturales y etarias disminuyen. No obstante, es posible, por ejemplo, vosear a un amigo, cuya diferencia de edad sea muy mayor, ya que lo que prima, ante cualquier punto de vista, es el sentimiento de proximidad y solidaridad que alberga el uso del voseo. Por el contrario, sería sumamente inadecuado vosear a los tíos, abuelos, profesores y jefes, si lo que prima es un comportamiento de respeto marcado por la distancia social, cultural y etaria. (...) En cualquier caso, el voseo chileno goza de un amplio uso, aunque restringido a circunstancias contextuales y de relaciones sociales (p. 5).

4. Las causas del resurgimiento del voseo chileno

Ya hace unas décadas se reconoce la extensión del sistema. [Torrejón \(1986\)](#) propuso cuatro causas para explicar la reaparición del sistema de voseo en Chile:

- I. Inexistencia de una delimitación social muy marcada (como sí la hubo en la época de Bello) entre una clase y otra;
- II. Jóvenes cultos se rebelaron ante los patrones de conductas impuestos, tomando a la clase inferior como modelo;
- III. La escuela dejó de promover la prohibición del voseo, y;
- IV. La confianza y cercanía asociadas al sistema.

Es probable que estas causas hayan contribuido al resurgimiento del sistema y a su consolidación. Actualmente, el voseo coexiste con las formas de tuteo y ustedeo, “de modo que su uso en vez de desaparecer totalmente se ha relegado a los confines de la cotidianidad” ([Rivadeneira, 2009, p. 189](#)), que, incluso, han traspasado a los medios masivos de comunicación, donde es posible encontrar registros de conjugación voseante. No obstante, todavía no se reconoce en los medios la forma pronominal del voseo (*voh*). La valoración sociolingüística del pronombre voseante depende directamente del contexto de comunicación. En este sentido, los medios masivos siguen manteniendo cierta formalidad por el rol social que cumplen. [Cartagena \(2001\)](#) reconoce dos valores del pronombre:

- a) Si se trata de un acto de comunicación normal, público, la opinión es condenatoria, considerándose un uso de bajo nivel, de gente de baja condición cultural y social. En boca de personas capaces de diferenciar tuteo y voseo frente a desconocidos resulta incluso provocador e insultante [...].
- b) Si se emplea en el marco de la vida íntima, funciona en cambio como instrumento expresivo de mayor familiaridad o cohesión de grupo que el tuteo estándar.

En resumen, es cierto que la presencia del voseo se ha reivindicado notoriamente en las últimas décadas, sin embargo, no cuenta con el reconocimiento formal del sistema educativo. La escuela contemporánea no promueve el voseo verbal, es así como en los libros de texto de educación básica y media sigue difundándose el tuteo y es muy común que los docentes corrijan a los estudiantes cuando vosean dentro de las aulas, por las razones antes expuestas. Pese a ello, es conveniente repensar por qué se sanciona su uso si no hay fundamentos lingüísticos ni pedagógicos para no recomendarlo. En estricto rigor, será importante, entonces, evaluar cómo formamos a los estudiantes desde la valoración por las diferencias, las diversidades y particularidades de los hablantes, en cuanto la lengua es un medio de representación e identidad cultural que debe ser atendida y resguardada en el espacio propicio para ello. Se apoya esta caracterización, desde la voz del [Ministerio de Educación \(2015\)](#), por cuanto:

(...) la capacidad de reflexionar sobre el uso adecuado de las estructuras y los significados lingüísticos en diversos contextos es necesaria para alcanzar madurez en la escritura e incide en la comprensión de lectura. En este sentido, la enseñanza gramatical en función de la comprensión y producción de textos, cuando está orientada a la reflexión sobre la lengua, propicia que los y las estudiantes adquieran un mayor control sobre sus propios usos, lo que redundará en una mayor autonomía. Por otro lado, la enseñanza de muchas actividades o procesos lingüísticos, entre ellos, la escritura, supone momentos de explicación en que la o el docente debe hacer uso de categorías gramaticales (p. 40).

5. El voseo en los medios de comunicación y las percepciones en torno a su uso

“Es posible que en unos decenios más [el voseo chileno] se convierta en el tratamiento ordinario de la familiaridad [...]. Tal vez basten solo algunos años para que deje de proibirse en los medios que actualmente todavía se proscriben” (Morales, 1973, p. 273).

Lo que actualmente sucede con los medios de difusión en Chile (sobre todo, programación televisada y publicidad), es producto de la evolución sociolingüística de los últimos 50 años. Hoy, los presentadores de televisión hacen uso del voseo verbal con bastante frecuencia (alternando con formas de tuteo), al igual que en las telenovelas nacionales donde es posible encontrar diálogos voseantes. En todos ellos, se utiliza el voseo verbal como mecanismo de acercamiento, de identificación y reciprocidad con el televidente, en su rol de interlocutor.

En los siguientes ejemplos se entregan muestras auténticas de los dos sistemas de tratamiento que se reconocen en Chile, en función del contexto de comunicación. Las primeras muestras son de voseo en programas de entretenimiento y familiaridad comunicativa; seguido de ejemplos que contrastan usos tuteantes que se localizan transversalmente en programación de carácter formal (como noticieros, debates políticos y programas de actualidad):

1. Extractos de programas de entretenimiento, conversación y telenovelas:

“De verdad, **¿sabí? Estái** quedando como un loco... porque vai una noche, me pedí perdón [...] y en la noche **vai** y **decí** ‘necesito pensar esta noche’ [...] de verdad **estái** confundido”. (Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=s0ntOuHK-M>).

“Pero viejo, lo que dice la Ale es cierto, te **dai** media vuelta y le **decí**: **¿sabí** que? No **eríh** la de la foto...”. (Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=M-X5tGwjfLQ>).

“Si tú **querí** encontrar a alguien, **tení** que empezar a sociabilizar, ¿me **entendí** o no?” (Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WJAslDNydJ4>).

2. Extractos de programas de debate y noticieros:

(A): **¿Usted estaría** disponible para ir a una primaria [...]?

(B): **Mire**, yo no voy a caer en lo de MEO [...]

(Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u4L9n0DyzOs>).

(A): **¿Qué respondes tú** en el escenario de esta discusión [...]?

(B): [...] Te agradezco la pregunta.

(Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=NcE6Xwik9gU>).

Como la naturaleza de los medios de comunicación es cumplir una función social, para efectos de este estudio, se indagó en la percepción de los hablantes respecto de cómo repre-

sentan el voseo chileno y qué valores asignan al pronombre y a los verbos en su paradigma de conjugación. De este modo se encuestó a 503 informantes chilenos. Por el carácter transversal y exploratorio del estudio, se consideró a informantes entre los 18 y 65 años, con atención a la distribución equitativa de género y a la longitud geográfica, separados por macrozona norte, centro, sur y extremo sur de Chile.

El objetivo principal de este trabajo era indagar los rasgos actuales del voseo chileno, reconociéndolo como un sistema que se mantenía vigente pese a las prohibiciones sociales que debió enfrentar. Así y todo, los cómputos demuestran que, pese a lo estudiado por otros autores, el tuteo (59.2%) es el sistema de preferencia actual en contextos informales de comunicación. El voseo, en cambio, que siempre había sido catalogado como el sistema informal, solo obtuvo un 31.8%.

Con respecto al pronombre, como era de esperar (no solo considerando los resultados de este trabajo, sino también, el aspecto diacrónico) la población chilena admite, en su mayoría, el pronombre tuteante y deja relegado el *vos* a determinados propósitos y contextos. En este sentido, la población encuestada prefiere, mayoritariamente, el sistema tuteante completo en situaciones informales y distendidas. En rigor, podemos concluir que los hablantes no asocian rasgos pedantes, artificiosos o ajenos a las formas de tuteo, ya que el 59.2% de los encuestados se identifica con él.

Ahora bien, lo que sucede con el voseo, al parecer, está estrechamente ligado al factor etario; si ya en los años 70' y 80' los jóvenes chilenos voseaban, con mucha razón los estudiosos de ese entonces supusieron su evolución y perdurabilidad en el habla informal. Sin embargo, hoy sigue considerándose una fórmula de tratamiento propia de los jóvenes, quedando relegado su uso solo a este grupo. Por lo anterior, el voseo mixto verbal en Chile no es solo una opción lingüística del hablante, sino también, una fórmula distintiva que incluye a unos (los jóvenes) y excluye a otros (población adulta). Por ejemplo, ante la pregunta “¿Con cuál de las siguientes combinaciones se identifica más, tanto en la oralidad como en la escritura?”, las opciones eran dos:

- A) Cantáis – comáis – vivirais
- B) Cantái – comái – vivirai¹.

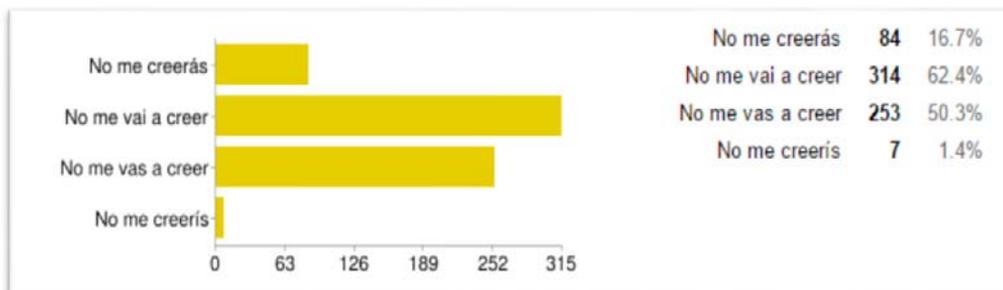
De acuerdo con las cifras, se apreciaba un notorio predominio del conjunto (B) con una aceptación de 457 respuestas, lo que equivale al 90.9% del total. La preferencia de 46 votos (equivalentes al 9.1%) que obtuvo el conjunto A, se interpretó como el apego que muchos hablantes manifiestan a las formas de voseo peninsular (incluidos algunos jóvenes), por sentir las cultas y respetadas, considerando que la pregunta también podía entenderse en este sentido: alguien podría sentirse identificado con una forma lingüística culta, pero no necesariamente emplearla.

Otro dato relevante, en función de la aseveración: “Indique cuál(es) de estas opciones de futuro usted emplearía con mayor frecuencia en un contexto informal”, las opciones y los resultados de preferencia:

1. Se consideraron los tiempos presente y pretérito imperfecto de indicativo, y pretérito imperfecto de subjuntivo, cuyas terminaciones son diptongadas.

Figura 1

Opciones de futuro empleadas con mayor frecuencia en un contexto informal.



Fuente: Elaboración propia.

De los resultados, es posible interpretar lo siguiente para cada alternativa:

- Con solo 7 preferencias (del universo de 503) se puede afirmar la escasa rentabilidad del futuro voseante en Chile (“*no me creerís*”). Su uso podría asociarse a los sectores rurales (donde se cree que, por su distancia de las grandes ciudades, las formas autóctonas de voseo se mantienen con mayor arraigo), sin embargo, solo 1 de los 7 informantes pertenece a esta localidad.
- Con un 16.7% del total, podemos inferir que el futuro auténtico de tuteo se siente ajeno a un contexto informal de comunicación. No se registraron marcadas inclinaciones en cuanto a edad, zona o género; más bien, parece ser un registro idiomático condicionado a la propia opción del hablante.
- En cuanto a las formas perifrásticas de futuro, son sin duda las de mayor rentabilidad, siendo la perífrasis de voseo la que se utiliza con preferencia (62.4%). Probablemente el verbo *ir* resulta más cómodo en el sistema de voseo, y por ello su uso es más productivo; no obstante, ignoramos si es un efecto propio del verbo o de las construcciones perifrásticas de este sistema.

En cuanto a la población mayor a 50 años, que tradicionalmente constituyen la generación que presenta mayor resistencia a los cambios; y que, en correspondencia con el periodo de escolarización, fueron sancionados lingüísticamente por el uso del voseo, los resultados indicaron que el pronombre de voseo ha adquirido connotaciones despectivas en su uso. En este sentido, ante la pregunta: “*Si alguien lo trata de “voh”, ¿qué factores consideraría en la interpretación de este pronombre?*” Un 65.2% de los encuestados considera que la relación con el interlocutor es un factor decisivo en el proceso de interpretación. Asimismo, un 58.4% manifiesta que el nivel de educación del emisor también es relevante en dicho proceso (recordemos que, en Chile, el uso de *voh* está asociado a rasgos de incultura). Por último, un 34.2% de los encuestados considera que la situación de comunicación es un aspecto crucial en la etapa de inferencia. Lo anterior, permite concluir que la atención se centra prioritariamente en el emisor y no en el contexto mismo. Esto es un ejemplo evidente del estigma social del pronombre: es más relevante considerar quién lo utiliza y no dónde se emplea.

Ahora bien, desde un punto de vista situacional, se consultó a la población intervenida: *¿En cuál de los siguientes casos usted emplearía el pronombre “voh”?* Se logró distinguir cómo los informantes (al igual que en la pregunta anterior) consideraron la situación de comunicación (41.9%) como un elemento influyente, pero no decisivo en la utilización del pronombre, siendo más relevante la finalidad comunicativa que la situación misma. Por ejemplo, si se comparan las valoraciones en el doble uso de *voh*: molestia y menosprecio (con un 47.3%) y

en señal de cercanía (con un 46.9% en relación con el total de encuestados), es interesante lo que sucede en Chile, dado que el mismo pronombre expresa por sí solo emociones opuestas, prácticamente, con la misma rentabilidad de uso.

6. Vínculos entre la conciencia lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa en el currículo de Lengua y Literatura

Actualmente, el currículo escolar promueve un enfoque funcional y comunicativo en la progresión de los aprendizajes, ya que sitúa la actividad comunicativa como foco de orientación curricular, concretamente, realza el vínculo entre el lenguaje, el contexto y la actuación de los hablantes. Cobran un real sentido las experiencias ajenas a la internalización del sujeto, y por ello tiene por objeto de estudio la *Lengua – E*, entendida como la *Lengua externa*, que se expande por interacción a los estímulos lingüísticos del entorno.

Sobre todo, en los últimos diez años, la orientación curricular ha transitado a la incorporación de la situación comunicativa como un eje fundamental en el análisis de los discursos, en los que el docente articula la progresión de las experiencias didácticas. Siguiendo a [Marín \(2004\)](#) y a [Otañi y Gaspar \(2001\)](#), el enfoque comunicativo en el aprendizaje propone prácticas pedagógicas necesariamente tridireccionales: 1) el *docente* que genera o selecciona actividades, 2) los *discursos* que son motivo de representación y discusión, y 3) el *estudiante* que reflexiona sitúa y traslada esas representaciones y las proyecta a otros espacios comunicativo.

Aquí cabe preguntarse cómo se aborda la diversidad dialectal en un currículo fundado en la adquisición de la competencia comunicativa y en la valoración de la interacción social. La pertinencia de la diversidad en las clases de Lengua y Literatura parecería evidente en la medida en que se reconociera cuán importante es estudiar la singularidad de la lengua como un objeto metalingüístico.

En el caso de esta asignatura, las Bases curriculares señalan como objetivo general “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” ([Ministerio de Educación, 2015, p. 32](#)). Añade el documento que los objetivos de aprendizaje allí declarados contribuyen a que los estudiantes sean capaces de leer comprensivamente, evaluar y reflexionar sobre textos de complejidad apropiada a su edad, para entretenerse, ampliar su conocimiento de manera autónoma, enriquecer su visión de mundo, participar en la sociedad de manera informada y enfrentar exitosamente la vida escolar y social ([Ministerio de Educación, 2015](#)).

En este sentido, los criterios con los que se abordan los objetivos de aprendizaje están esencialmente centrados en la comunicación y en la valoración de la cultura, en fomentar una mirada crítica en el estudiante y en ampliar su repertorio lingüístico, cognitivo y social. Por lo tanto, pareciera haber acuerdo en que, para reforzar en los estudiantes la competencia comunicativa, previamente debe haber un trabajo de reconocimiento, aplicación, evaluación, y valoración de los recursos que conforman el dominio de la lengua.

Se proponen algunas reflexiones pedagógicas desde en el currículo de Lengua y Literatura para Enseñanza Media basadas en la promoción de la conciencia lingüística y la competencia comunicativa, particularmente, entendiendo el voseo como variedad dialectal.

Si bien el currículo de Enseñanza Media se organiza en cuatro ejes transversales, los cuales se mantienen muy bien definidos y establecidos por Objetivos de Aprendizaje, esto no objeta que puedan ser complementarios entre sí, profundizando el enfoque comunicativo hacia la dimensión cultural.

Se plantea, entonces, apreciar el lenguaje como una práctica discursiva y un producto cultural y social, comprendiendo el valor que tiene sobre el conocimiento de diversas cul-

turas y su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales. Es así como se considera más enriquecedor cuando las habilidades adquieren mayor desarrollo si los estudiantes escriben y discuten sobre lo que leen, enfocan sus investigaciones a partir de los temas analizados en las lecturas o exponen frente a un público para comunicar sus investigaciones e interpretaciones de las lecturas realizadas (Ministerio de Educación, 2015, p. 34).

Desde el eje de **Lectura**, se espera que los estudiantes “puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura (...), adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios” (Ministerio de Educación, 2015, p. 34). Aquellos desafíos de lectura pretenden desarrollar la competencia lectora en el estudiantado prestando especial atención en la promoción de los niveles de comprensión (explícito, implícito y crítico), mediante diferentes soportes y formatos discursivos; lo cual implica que en el proceso formativo, al construir el significado del texto, se requieran algunas herramientas cognitivas disponibles en la capacidad del individuo (habilidades y conocimientos) que permitan establecer relaciones entre el texto y su bagaje, su cultura y el vínculo con otros textos.

En el ámbito de la **Escritura**, se destaca la premisa de que manejar esta habilidad “se ha convertido en un requisito cada vez más necesario para desenvolverse adecuadamente en los diversos ámbitos de la vida” (Ministerio de Educación, 2015, p. 41); por lo tanto, los requerimientos están vinculados, tanto al proceso, al manejo de la lengua como a los propósitos que se tengan de esta. Se espera que los alumnos utilicen la escritura como una herramienta de comunicación personal, creativa, epistémica, crítica, retórica y de aprendizaje en sí misma, que permite el desarrollo del pensamiento. En esta habilidad, se carece de los soportes contextuales (propios de la comunicación oral), ante lo cual se deben tomar decisiones sobre varios aspectos basados en la prosa del lector.

Específicamente, para el desarrollo de la **Comunicación oral**, las Bases Curriculares proponen el alcance de la competencia en diversas situaciones, en las que los estudiantes “tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha, y posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos a través de la interacción” (Ministerio de Educación, 2015, p. 41). En este sentido, se enfatiza que el hablante debe, reconocer y diferenciar los recursos lingüísticos que se relacionen con los distintos tipos de discurso, distinguiendo, además, las marcas contextuales que favorecen la interpretación de los actos comunicativos y que permiten construir el conocimiento de manera colaborativa.

Por último, se espera que en el eje de **Investigación en Lengua y Literatura** el estudiante disponga estratégicamente los recursos vinculados a fenómenos lingüísticos y diferentes obras literarias “mediante la búsqueda, selección y comunicación de la información que se procesa en distintas fuentes a las que recurre” (Ministerio de Educación, 2015, p. 43). Para que el alumnado alcance estos objetivos debe, necesariamente, seleccionar los elementos lingüísticos que son motivo de su búsqueda, comprender los que se hallan en las fuentes de información y luego relacionar estos contenidos y evaluar su pertinencia; es decir, este eje también aborda los contenidos lingüísticos como un proceso reflexivo, donde el propio conocimiento del estudiante se pone al servicio de los objetivos pedagógicos propuestos en la recolección de información sobre la misma lengua.

En este sentido, incluir el voseo chileno como una muestra de la diversidad dialectal en la programación curricular de Lengua y Literatura, podría tener un impacto positivo si se planifica como actividad metalingüística, es decir, si se incorpora el uso de la lengua como un medio de análisis y reflexión, para comprender tanto las motivaciones históricas, comunicativas y pragmáticas de los desempeños de los hablantes; como también las consecuencias e

impactos de estos usos en los entornos comunicativos, propiciando la reflexión desde muestras o evidencias auténticas sobre los discursos que circulan en el ámbito humano.

El voseo puede trabajarse en secuencias didácticas que promuevan la reflexión sobre la lengua dado que permite atraer la atención sobre los fenómenos expresivos del lenguaje, sus vínculos culturales y la trascendencia de estos en los contextos de socialización. Jones, Myhill y Bailey (2012), destacan que la reflexión metalingüística permite manipular conscientemente la lengua y crear con ella los significados deseados que son socialmente compartidos.

Desde la mirada de la Formación Inicial Docente (FID), Cautín-Epifani et al. (2023) reconocen que, si bien el voseo chileno ha sido ampliamente estudiado como sistema de tratamiento lingüístico, su uso en contextos educativos y la percepción de docentes y estudiantes de pedagogía continua escasamente explorado. Los autores aplicaron un cuestionario a 36 profesores en formación del área de Lenguaje provenientes de 4 instituciones de educación superior, quienes se encontraban cursando el último semestre académico. Los resultados demuestran que estas nuevas generaciones se reconocen como hablantes voseantes en contextos de cotidianidad, sin embargo, un 36% no se encuentra de acuerdo con validar las formas de voseo verbal y corregiría a sus estudiantes si los sorprendiera utilizando estas expresiones en un contexto comunicativo. En el caso del voseo pronominal, los autores reconocen que:

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 (Cautín-Epifani et al., 2023, p. 169).

Estos resultados son coherentes con los que se ha comentado en este capítulo, en el sentido de que persiste la estigmatización del voseo, incluso en quienes han elegido la labor de educar. Los profesores (en formación y en ejercicio) asocian el uso del voseo a una identidad determinada en su rol de docentes. Se cree que el voseo les aleja de un rol pedagógico serio y formal y que, en cambio, cuando se utiliza esta forma de tratamiento en un contexto de aula se pierde la seriedad y el compromiso de la labor docente (Cautín-Epifani et al., 2023).

Por lo anterior, se espera que la proyección e implementación del currículo educativo esté orientada a abordar la diversidad dialectal del español de Chile como un conocimiento metalingüístico que permite observar los hechos lingüísticos, aplicar conciencia a la observación, abstraer y vincular el hecho a principios de la lengua y reflexionar sobre los usos comunicativos (Leonetti, 2018).

7. Conclusiones

De acuerdo con las reflexiones compartidas en este capítulo, parece relevante incorporar el voseo chileno como un tema dentro de la programación de la asignatura de Lengua y Literatura, sobre todo en Educación Media, de modo que se aborde en el aula una discusión productiva en torno a la diversidad lingüística del español de Chile, considerando soportes, discursos, textos y temáticas auténticas y contextualizadas que permitan enfatizar sobre la reflexión metalingüística en el aula.

Es importante que el sistema escolar se comprometa con la visibilización de rasgos culturales e idiosincráticos de la lengua, en la medida en que el lenguaje constituye una facultad inalienable de los hablantes como sujetos sociales. Por lo tanto, la formación requiere de contextos escolares que brinden espacios y oportunidades en el fortalecimiento de la inquietud, la autonomía y el pensamiento crítico, y que, a su vez, estén enriquecidos por comprensiones de realidad. Finalmente, pensar la formación implica considerar las diversas posibilidades

que genera, tanto en los escenarios sociales donde se configura, como en el proceso individual implicado; es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones entre sujetos sociales se potencian en relaciones discursivas, en la comunicación y con el lenguaje.

Entonces, es necesario que los docentes manifiesten una postura crítica y abierta a temas que podrían ser de controversia social, ya que la criticidad es propia de los espacios educativos y es allí donde se gesta el saber. En este sentido, si se incorpora el análisis de las expresiones idiomáticas al currículo educativo, se entrega a los estudiantes la posibilidad de conocer con mayor profundidad cómo se organiza el idioma, cómo se distribuye la diversidad lingüística en el territorio hispanohablante y cómo trabajar la riqueza cultural y expresiva del dialecto, lo cual contribuirá a la formación de estudiantes con mayor conciencia social y comunicativa.

Agradecimientos

Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto de Investigación: “También se dice así: estudio de expresiones lingüísticas en contextos educativos interculturales de la ciudad de Antofagasta” (D.E. 585/2024), bajo el financiamiento de la Dirección de Gestión de la Investigación de la Universidad de Antofagasta, Chile.

Referencias bibliográficas

- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, 1ª ed., Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- Cautín-Epifani V., Gladic J., González C. y 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, 157-173. <https://doi.org/10.5209/clac.77598>.
- Jones, S., Myhill, D., Bailey, T. (2012). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263. https://www.researchgate.net/publication/257643292_Grammar_for_writing_An_investigation_of_the_effects_of_contextualised_grammar_teaching_on_students%27_writing.
- Kapovic, M. (2007). Fórmulas de tratamiento en dialectos de español; fenómenos de voseo y ustedeo. *Hieronymus I*, 65-87. http://www.unizd.hr/portals/16/casopis/Marko_Kapovic_Voseo_y_ustedeo.pdf.
- Leonetti, M. (2018). Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias 1*(1), 238-264. URL. https://ddd.uab.cat/pub/regroc/regroc_a2018v1n1/regroc_a2018v1n1p237.pdf.
- Lipski, J. (2006). La creación del lenguaje centroamericano en la obra narrativa de Juan Felipe Toruno. *Iberoamericana LXXII* (215-216) 349-369. https://www.researchgate.net/publication/45380931_La_creacion_del_lenguaje_centroamericano_en_la_obra_narrativa_de_Juan_Felipe_Toruno.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio. Lengua y Literatura*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Morales, F. (1998). Panorama del voseo chileno y rioplatense. *Boletín De Filología*, 37(2), 835–848. <https://revfono.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21489>.
- Morales, F. (1973). El voseo en Chile. *Boletín de Filología Universidad de Chile* 23, 261- 273. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46909>.

- Oyanedel, Marcela & Samaniego, José Luis (1998). Notas para un nuevo perfil lingüístico del español de Santiago de Chile. *Boletín De Filología*, 37(2), 899–913. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21496>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana.
- Rivadeneira, Marcela. (2009). *El voseo en los medios de comunicación de Chile. Descripción y análisis de la variación dialectal y funcional*. Tesis de doctorado, Universidad Pompeu Fabra. https://www.academia.edu/75727355/El_voseo_en_medios_de_comunicaci%C3%B3n_de_Chile_Descripci%C3%B3n_y_an%C3%A1lisis_de_la_variaci%C3%B3n_dialectal_y_funcional.
- Torrejón, Alfredo. (1986). Acerca del voseo culto de Chile. *Hispania* 69(3). 677-783. <https://www.jstor.org/stable/342781>.
- Torrejón, Alfredo. (2010a). El voseo en Chile: una aproximación diacrónica. En Martín Hummel, Bettina Kluge y María Vásquez (eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (413-427). México: Colegio de México.
- Torrejón, Alfredo. (2010b). Nuevas observaciones sobre el voseo en el español de Chile. En Hummel, Martín, Bettina Kluge y María Vásquez (eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (755-770). México: Colegio de México.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).