

VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-222-6

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015

Coordinación
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

Autoridades

Universidad Nacional del Sur

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez

Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez

Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi

Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

Comisión Organizadora

Srta. Daiana Agesta

Dra. Marcela Aguirrezabala

Dr. Sebastián Alioto

Lic. Carolina Baudriz

Lic. Clarisa Borgani

Prof. Lucas Brodersen

Lic. Gonzalo Cabezas

Dra. Rebeca Canclini

Lic. Norma Crotti

Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz
Dra. Marta Domínguez
Srta. M. Bernarda Fernández Vita
Srta. Ana Julieta García
Srta. Florencia Garrido Larreguy
Dra. M. Mercedes González Coll
Mg. Laura Iriarte
Sr. Lucio Emmanuel Martin
Mg. Virginia Martin
Esp. Andrea Montano
Lic. Lorena Montero
Psic. M. Andrea Negrete
Srta. M. Belén Randazzo
Dra. Diana Ribas
Srta. Valentina Riganti
Sr. Esteban Sánchez
Mg. Viviana Sassi
Lic. José Pablo Schmidt
Dra. Marcela Tejerina
Dra. Sandra Uicich
Prof. Denise Vargas

Comisión Académica

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Luisa **Granato**

Elizabeth M. **Rigatuso**

(Editoras)

Lenguaje e interacción verbal

Volumen 29

Índice

Introducción

Luisa Granato y Elizabeth Mercedes Rigatuso	11
Las secuencias conversacionales ecoicas en la payada bonaerense	
María Agustina Arias	22
Usos y funciones del pronombre <i>yo</i> en la interacción por SMS del español bonaerense	
Lucía Cantamutto y Alejandra Gabriela Palma.....	38
El uso de unidades fraseológicas para acotar el disenso	
Claudia Cañedo	47
“ <i>Vos acá lo que tenés que hacer...</i> ” Fórmulas de tratamiento y reformulación oral de consignas en español bonaerense: aproximación a los usos en el nivel primario	
Antonela G Dambrosio.....	56
El contexto y el conocimiento compartido en la interacción verbal	
Luisa Granato	71
La formulación de actos de pedido en español bonaerense. Aplicación de un test de hábitos sociales	
Gisele Graciela Julian.....	92
El enfoque pragmático para la sintaxis de la oralidad	
Guillermina Piatti	103
Embarazo en adolescentes: análisis de sus representaciones en los trabajadores de la salud	
Mariela Elizabeth Rígano.....	116
Estilo comunicativo en interacciones de servicio comerciales del español bonaerense: uso del marcador <i>dale</i>	
Elizabeth Mercedes Rigatuso	130
Los estudios dialectológicos en el noroeste argentino. Algunas reflexiones teórico-metodológicas	
María Alejandra Secco y María Agustina Carranza	150
(Des)cortesía: un estudio sociolingüístico y semántico del piropo callejero en Bahía Blanca	
María Gimena Spagnuolo.....	160

“Vos acá lo que tenés que hacer...” Fórmulas de tratamiento y reformulación oral de consignas en español bonaerense: aproximación a los usos en el nivel primario

Antonela G. Dambrosio

Centro de Estudios Lingüísticos “Dra. María Beatriz Fontanella de Weinberg” – Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur – CONICET

antogedam@gmail.com

1. Introducción

En el ámbito educativo, la presencia de consignas es ineludible e incuestionable en todos los niveles y áreas disciplinares (Muñoz *et al.*, 2015:3). Asimismo, y más allá del soporte por medio del que estas sean presentadas, la reformulación oral de estos textos constituye también un rasgo característico del género en el marco de la interacción áulica. En este sentido, Morelli de Ontiveros *et al.* (1996) señalan que existe un contrato tácito entre docentes y alumnos al momento de enfrentarse con las consignas en el aula: “invariablemente, después de la presentación escrita, los alumnos no realizan la actividad propuesta y requieren una mayor explicitación de la instrucción” (1996:90). De este modo, la reformulación de las consignas, o su *textualización oral*, tal como la denomina Riestra (2004) funciona como encuadre para la comprensión de las acciones a realizar indicadas en las consignas, sobre todo en su modalidad escrita (ibídem:75). Así, el proceso de su formulación escrita u oral conlleva necesariamente su posterior reelaboración. El modo en que esta se realice, por lo tanto, responderá a esta intención de brindar un marco interpretativo previo a la ejecución de las acciones señaladas en las consignas y se vinculará, a su vez, con propósitos comunicativos y pedagógicos de los docentes en relación con las actividades a desarrollar y al modo en que desean construir el vínculo interpersonal con sus alumnos en el contexto áulico.

El trabajo que presentamos en esta oportunidad tiene como objetivo abordar las estrategias de reformulación que emplean los docentes, particularmente en las reformulaciones de consignas escritas en el nivel primario, atendiendo especialmente al lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento pronominales de segunda persona del singular en español bonaerense en dichas reelaboraciones.

Este estudio forma parte de una investigación en marcha¹ en la que abordamos

¹ La investigación se enmarca en el Proyecto de Investigación “Estilo(s) comunicativo(s) y variación

la problemática de las fórmulas de tratamiento en el marco de la producción de consignas orales y escritas en la variedad lingüística del español bonaerense, atendiendo al lugar que ocupan en el conjunto de los modos de interpelación al destinatario en este género (Forte y Nieto González, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010) en los distintos niveles educativos. Esta se desarrolla dentro de un enfoque teórico-metodológico sociolingüístico amplio, con aportes de la Etnografía de la Comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982, 2001; Tannen, 1994, 2004) y la Sociología del Lenguaje (Fishman, 1979). Incorporamos además, las aportaciones de la Pragmática Sociocultural (Bravo y Briz, 2004; Bravo *et al.*, 2009), y del Análisis del Discurso Instruccional (Silvestri, 1995) e Institucional (Drew y Sorjonen, 2000). Asimismo, operamos con cuestiones teóricas referidas al fenómeno de *fórmulas de tratamiento* en el español bonaerense (Rigatuso, 2007, 2008 y 2014) y al género discursivo de las *consignas* (Fajre y Arancibia, 2000; Forte y Nieto González, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010; Cicarelli y Zamero, 2012; Conditto, 2013). Para la conformación del corpus de análisis, trabajamos con un conjunto de técnicas de recolección de datos. Por un lado, empleamos la técnica de *participante-observador* (Labov, 1970; Gumperz, 1982; Duranti, 2000) en interacciones áulicas en instituciones educativas de la ciudad de Bahía Blanca. Por el otro, se efectúan entrevistas semiestructuradas a docentes con la finalidad de relevar sus *actitudes lingüísticas explícitas* (Alvar, 1986; Blanco, 1991; Moreno Fernández, 1998) hacia el fenómeno bajo estudio, poniendo particular atención en sus percepciones en relación con el lugar que ocupan las *fórmulas de tratamiento* pronominales de segunda persona dentro del tipo de discurso instruccional abordado.

El trabajo se organiza del siguiente modo: en primer lugar, presentaremos una breve selección de estudios que abordan el fenómeno de la reformulación en la interacción áulica; en un segundo momento, se señalarán las distintas modalidades de reformulación relevadas en nuestro corpus y se desarrollará su análisis, poniendo en foco de atención las reformulaciones orales que involucran cambios pronominales. Asimismo, incorporaremos en forma sucinta las percepciones de los docentes del nivel educativo primario en relación con el objeto analizado y, finalmente, expondremos las consideraciones finales del estudio.

pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias” (N°24/I231), dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Asimismo, cuenta con el apoyo de la Beca Interna Doctoral otorgada por el CONICET, y dirigida por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso.

2. La reformulación de consignas en el marco de la interacción áulica

El modo de enunciación de las consignas en el marco de la interacción áulica suele ser simultáneamente escrito y oral (Condito, 2013). Este es, de acuerdo también con Morelli de Ontiveros *et al.*, el rasgo que las diferencias de otros textos pertenecientes al discurso instruccional, ya que en el caso de la consigna se “conserva el vínculo directo entre el emisor y el receptor” porque “es un texto escrito, elaborado con la finalidad de ser leído, escuchado y posteriormente explicitado en forma oral” (1996:89).

De acuerdo con los resultados obtenidos en nuestra investigación, cerca del 75% de las consignas orales y escritas son reformuladas por los docentes: en el momento de su lectura por parte de estos hacia el grupo de alumnos, en el de explicación y cuando a partir de ellas se responden consultas individuales de los estudiantes. De hecho, se ha registrado en varias oportunidades que una consigna puede ser reformulada más de una vez incluso por el mismo docente.

Con base en las aportaciones de Fuentes (1993), Figueiras (2000) indica que el “movimiento reformulador parte de la suposición por parte del emisor, de que lo que se ha dicho” -podríamos agregar también *lo que se ha escrito*-

no se ajusta a su intención comunicativa. Con la reformulación el emisor procede a comentar, metadiscursivamente, lo ya dicho, con el fin de precisar la fuerza ilocutiva, proporcionar información contextual suplementaria o modalizar su actitud proposicional (ibídem: 307).

Cros (2003), por su parte, en sus estudios sobre el discurso docente en el nivel universitario, sostiene que “para incrementar la eficacia de las clases, los docentes suelen utilizar una serie de estrategias encaminadas a ayudar a los estudiantes a comprender los contenidos que explican, a ser autónomos en su aprendizaje” y a interesarse por lo que ocurre en la clase (2003:44). Si bien la autora realiza esta afirmación en relación con este nivel en particular, de acuerdo con lo relevado en las observaciones áulicas efectuadas en el desarrollo de nuestra investigación, consideramos que podría hacerse extensiva a los restantes niveles educativos. Precisamente, la reformulación de las consignas forma parte de este conjunto de estrategias.

A continuación, presentaremos el análisis de las distintas modalidades de reformulación oral de consignas escritas relevadas en nuestro estudio atendiendo al lugar que ocupan en ellas las fórmulas de tratamiento pronominales de segunda persona.

3. Análisis

3.1. Tipos de reformulaciones relevadas

Las reformulaciones de consignas en la interacción áulica tienen un alto nivel de frecuencia en el nivel primario, y se registran tanto en el caso de las consignas escritas como de las orales. En este contexto, el 60% lo ocupa la reformulación oral de consignas escritas, mientras que el 40% lo representa la reformulación oral de consignas orales producidas por los docentes en las clases. Debido a que ocupan el mayor porcentaje, como hemos anticipado, en este trabajo nos focalizaremos en las reformulaciones orales efectuadas a partir de consignas de modalidad escrita.

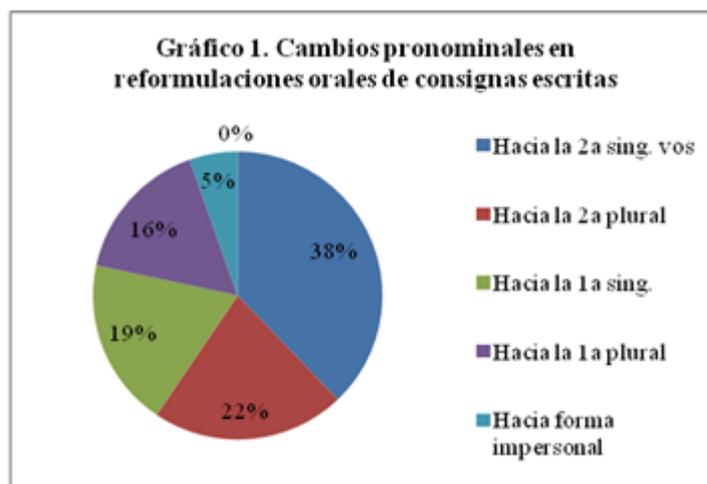
En este marco, las distintas modalidades que adoptan las reformulaciones de consignas escritas relevadas en nuestra investigación son:

1. cambio pronominal + cambio de modo (41%)
2. cambio de modo (32%)
3. paso de formas despersonalizadas a personalizadas (9%)
4. incorporación de información suplementaria (Fuentes, 1993) conservando persona, tiempo y modo de los verbos de las consignas escritas (9%)
5. paso de formas personalizadas a despersonalizadas (5%)
6. cambio pronominal (4%)

En esta oportunidad nos centraremos únicamente en aquellos tipos de reformulación en los que se producen cambios pronominales, es decir, en los tipos 1, 3, 5 y 6.

Las modalidades de origen de formulación de las consignas en su forma escrita desde las que se producen los cambios son variadas e incluyen el uso de: la segunda persona del plural, la primera persona del singular, la tercera persona del singular y de estrategias de despersonalización.

El análisis se organizará en función de las formas seleccionadas en la reformulación oral de las consignas, considerando las distintas formas de origen de manera general y presentadas en orden decreciente de frecuencia, tal como se observan en el gráfico 1.



La forma pronominal preferida en las reformulaciones orales de consignas escritas es la segunda persona del singular *vos*, con un 38%. El segundo lugar lo ocupa el empleo de la segunda persona del plural (22%) y el tercero, la primera persona del singular (19%). En cuarto lugar, se encuentra el uso de la primera persona del plural con un 16%, y, por último, se encuentra el de las formas despersonalizadas (5%).

3.2. Cambios pronominales

3.2.1. Cambios hacia la segunda persona del singular *vos*

Tal como hemos referido anteriormente, en la interacción áulica, las consignas se reformulan empleando la segunda persona del singular *vos* en el 38% de los casos.

Previo a la presentación del análisis de los usos registrados, consideramos necesario efectuar dos aclaraciones respecto de las reformulaciones orales de consignas escritas por medio de este pronombre. En primer lugar, si bien en estas reformulaciones efectuadas por los docentes se elige una forma pronominal singular, estas se encuentran dirigidas a todo el grupo de alumnos². En segundo lugar, advertimos que el cambio hacia la segunda persona del singular *vos* va acompañado frecuentemente de un cambio de modo, del imperativo hacia el indicativo en tiempo presente, cambio que adquiere distintas funciones de acuerdo con el contexto en que se incluyen las reformulaciones.

² La realización de las observaciones áulicas ha permitido advertir que el uso de la segunda persona del singular, en este caso *vos*, en las consignas dirigidas al grupo total de alumnos en algunos casos puede conducir a confusión en los alumnos, en tanto estos no saben con certeza si están siendo interpelados en forma individual o general. En relación con este aspecto en la interacción en las aulas del nivel primario en español bonaerense véase Dambrosio (2016).

Sea cual fuere su formulación original los datos del corpus permiten observar que los cambios hacia la forma *vos* se dan principalmente en dos casos.

Por un lado, se observa que, con frecuencia, el cambio hacia *vos* aparece cuando en la reformulación de la consigna se brindan explicaciones específicas y claras del modo en que los alumnos deben desarrollar la actividad.

(1) *Contexto*: después de copiar en el pizarrón la consigna del área de Prácticas del Lenguaje “Hagan una lista con los animales de la poesía” y de que los alumnos la copiaran en sus cuadernos, una docente la reformula en forma oral de la siguiente manera:

Emisor -----► *Destinatario*

(mujer-40 años) -----► (alumnos de primer grado)

Consigna escrita: “Hagan una lista con los animales de la poesía”

-*Vas a ir leyendo* la poesía y cuando *veas* el nombre de un animal *lo redondeás*.

Nótese en este caso que el uso de la perífrasis verbal durativa (*ir* + infinitivo) intensifica el carácter procesual que adquiere la consigna en su reformulación.

El segundo caso atañe a las consignas despersonalizadas, -en los casos registrados, sintagmas nominales- modalidad de formulación escrita en la que la reformulación oral resulta una herramienta imprescindible para la comprensión, debido a que explicita la acción a realizar por los alumnos (en el siguiente ejemplo “completar”), ausente en su formulación original.

(2) *Contexto*: luego de copiar en el pizarrón la consigna de Matemática “Anterior y posterior”, la docente la reformula:

Emisor -----► *Destinatario*

(mujer-50 años) -----► (alumnos de primer grado)

Consigna escrita: “Anterior y posterior”³

³ La consigna presentada constituye un ejemplo de formulación particular frecuente en los primeros años de la escuela primaria y que consiste en su presentación en el formato paratextual de títulos. Estos sintagmas nominales constituyen consignas en tanto implican la realización de una acción por parte de los alumnos en el marco de un proceso pedagógico, intencionalidad que se explicita en su reformulación. Su brevedad podría verse explicada por el hecho de que los alumnos de este tramo del nivel educativo primario se encuentran en proceso de alfabetización y la copia de consignas de mayor extensión además de la demanda de tiempo que exige al alumno (y del tiempo de clase en general) podría obstaculizar la comprensión lectora. En este sentido, como anticipamos, un rasgo esencial de esta modalidad de consignas es que en la totalidad de los casos son acompañadas de *textualizaciones orales* (Riestra, 2004) por parte de las docentes, por reformulaciones en las que se incluye cuál es la acción concreta implicada en el desarrollo de la actividad. Las consignas de esta modalidad incluidas en nuestro corpus han sido en su totalidad registradas durante las observaciones áulicas; no hemos considerado la redacción de estos títulos en los cuadernos de trabajo de los alumnos en las instancias de registro de consignas en estas fuentes dado que en este último caso no

-En el medio *escribís* con color los números que voy a copiar en el pizarrón y *completás*.

En este caso, adicionalmente se brindan indicaciones particulares en relación con el modo en que los estudiantes deben copiar los números que permitirán desarrollar la tarea propuesta por la docente: deben hacerlo “en el medio”, “con color”.

Un aspecto de interés de las reformulaciones orales registradas lo constituye la frecuencia de aparición de las cláusulas declarativas con modalidad de obligación (Silvestri, 1995), construidas con la expresión *tener que* + infinitivo. Estas se combinan con el empleo de distintos pronombres y aparecen en forma predominante en la reformulación oral con el pronombre *vos*, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

(3) *Contexto*: en el marco de la explicación de una actividad del área de Matemática, una docente reformula la consigna entregada en una copia escrita a los alumnos.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer-37 años) -----► (alumnos de cuarto grado)
Consigna escrita: “De cada grupo rodeo el mayor”

-De los tres, *vos tenés que rodear el mayor*.

Este empleo de cláusulas con modalidad de obligación se ha relevado principalmente en instancias en las que los docentes han verbalizado la consigna reiteradas veces, haciendo uso de distintas formulaciones y los alumnos o bien no realizan lo que se les solicita o lo hacen de forma incorrecta. En este sentido, podría formar parte de una estrategia de *intensificación* (Albelda Marco, 2004) ya que se pondera la acción a realizar por los alumnos y también la obligatoriedad de su ejecución.

Además, el empleo explícito del pronombre -en este caso el pronombre *vos*- en la reformulación oral de la consigna otorga carácter focal a la emisión, personalizando aún más el mensaje.

3.2.2. Cambios hacia la segunda persona plural

Tal como se anticipó al comienzo de este apartado, los cambios hacia la segunda

contamos con el contexto de enunciación que permita distinguir si se trata de una *consigna título* o simplemente de un título.

persona del plural en las reformulaciones orales de consignas constituyen un 22% de los casos. En coincidencia con lo relevado para el caso de las reformulaciones efectuadas por medio del cambio pronominal hacia la forma *vos*, en los cambios hacia el uso de la segunda persona del plural advertimos también que, en el plano verbal, este cambio es acompañado por un cambio de modo (de imperativo a indicativo). La combinación de estos dos aspectos en algunas oportunidades puede interpretarse como una estrategia de *atenuación* empleada por los docentes para mitigar el grado de imposición de la consigna.

(4) *Contexto*: motivada por consultas de varios alumnos, una docente reformula una consigna de Matemática.

Emisor -----► *Destinatario*

(mujer-50 años) -----► (alumnos de sexto grado)

Consigna escrita: “Reconstruí el rectángulo y el cuadrado que se borraron”

-Lo que *tienen que hacer* es reconstruir el cuadrado y el rectángulo.

Encontramos, como en el ejemplo presentado en el apartado anterior, el uso de la cláusula declarativa con modalidad de obligación formulada con la expresión *tener que* + *infinitivo*. En este caso, la consigna formulada en singular luego de las consultas se reformula en plural, evidenciando la apelación a todo el grupo.

En otros casos, la elección de esta forma se acompaña con la especificación de información suplementaria asociada a la consigna en relación con los roles de los involucrados en esta, en particular, en lo atinente a las acciones llevadas a cabo por los docentes y las que son efectuadas por los alumnos en esa consigna. Así, en el ejemplo siguiente observamos que una docente, en el marco de la explicación de una tarea, reformula una consigna de Prácticas del Lenguaje.

(5) *Emisor* -----► *Destinatario*

(mujer-25 años) -----► (alumnos de cuarto grado)

Consigna escrita: “Escribí el significado de las palabras compuestas”

-Yo les doy la palabra y *ustedes escriben* la definición.

Asimismo, la autorreferencia de la docente (“yo” explícito) contribuye a la función señalada, desempeñándose como guía para los alumnos en el desarrollo de las consignas.

3.2.3. Cambios hacia la primera persona del singular

El 19% de las formas pronominales seleccionadas en las reformulaciones orales de las consignas corresponde al uso de la primera persona del singular.

Al igual que en algunos de los casos de los que hemos presentados con anterioridad, este cambio pronominal que tiene lugar en las reformulaciones orales de las consignas también se da en el marco de construcciones declarativas con matiz de obligación con la forma *tener que + infinitivo*.

De acuerdo con lo que hemos advertido durante las observaciones áulicas, el empleo de la primera persona del singular en las reformulaciones orales pareciera guardar relación -por compartir la intención de guiar el desarrollo de una tarea- con el uso que también se hace de esta forma en explicaciones desarrolladas por los docentes, sobre todo en explicaciones de procedimientos. Asimismo, hemos registrado este cambio pronominal en las actividades que los alumnos deben realizar de forma individual, y en las que pareciera existir desde el docente una expectativa de que los alumnos reflexionen sobre lo que implica la realización de una determinada acción.

(6) *Contexto*: en una clase de Ciencias Naturales, después de verificar el modo en que los alumnos estaban realizando la actividad, y advertir que muchos estudiantes no estaban desarrollando la justificación de la clasificación solicitada en la consigna, la docente reformula la segunda parte de la consigna brindada: “justificá tu respuesta”.

Emisor -----► *Destinatario*

(mujer-37 años) -----► (alumnos de sexto grado)

Consigna escrita: “Indicá si las siguientes situaciones corresponden a transformaciones físicas o químicas. Justificá tu respuesta”.

-*Tengo que mencionar* por qué lo clasifíco de una forma o de otra.

Por otra parte, y considerando que en este caso la consigna original se encuentra formulada por medio de la forma *vos*, el cambio hacia la primera persona del singular podría entenderse como una estrategia de *atenuación* de la fuerza ilocutiva implicada en la consigna proporcionada a los alumnos, fundamentalmente si se toma en consideración el hecho de que la reformulación se efectúa a modo de corrección del modo en que los alumnos se encuentran desarrollando la actividad.

3.2.4. Cambios hacia la primera persona del plural

Las consignas reformuladas mediante el empleo de la primera persona del plural aparecen en un 16% de los casos. Su uso se relaciona, en los casos en que las consignas escritas están formuladas de modo despersonalizado, con la indicación de la acción que se espera que los estudiantes realicen, tal como se ha señalado también para el caso de los cambios pronominales hacia la forma *vos* (ejemplo 7). Además, en las consignas cuya forma base se construye por medio de otra forma pronominal, el cambio hacia la primera persona del plural podría entenderse como una estrategia de *atenuación*, en tanto la tendencia que se registra es hacia la personalización de las consignas por medio del uso de la segunda persona tanto del singular como del plural (ejemplo 8). La utilización de este *nosotros de condescendencia* (García Negroni, 2008; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010; Tosi, 2015), implica que “el autor-locutor” -en nuestro caso, el docente- “se asume como partícipe de las acciones atribuidas al lector” (Tosi, 2015:134), constituyéndose, de este modo, “como una estrategia puesta en juego con el fin de reducir la asimetría con el estudiante” (*ibídem*).

(7) *Contexto*: una docente de primer grado reformula la consigna de Matemática “¡Qué desorden!”, luego de copiarla en el pizarrón.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer-44 años) -----► (alumnos de primer grado)
Consigna escrita: “¡Qué desorden!”

-*Lo que tenemos que hacer es ordenar las florcitas de la más grande a la más chiquita.*

(8) *Contexto*: luego de entregar la actividad a sus alumnos, una docente reformula la consigna que estos habían copiado en sus carpetas.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer-38 años) -----► (alumnos de sexto grado)
Consigna escrita: “Pinten la fotocopia”

-*Pintamos la fotocopia.*

En ambos ejemplos, más allá de sus particularidades, observamos que el uso de la primera persona del plural contribuye a la atenuación de la fuerza ilocutiva de los mensajes, ponderada con el empleo del tiempo presente indicativo.

3.2.5. Cambios hacia formas despersonalizadas

Un menor porcentaje de las consignas reformuladas, el 5%, lo ocupan las consignas construidas originalmente mediante el empleo de formas personales que en su reformulación se despersonalizan. En todos los casos, esas modificaciones derivan en cláusulas construidas con *haber* + cláusulas subordinadas con infinitivo.

(9) *Contexto*: luego de reiteradas consultas de los alumnos acerca de lo que debían hacer, la docente reformula una consigna de Prácticas del Lenguaje.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer-40 años) -----► (alumnos de primer grado)
Consigna escrita: *Completá las estrofas.*

-*Hay que completar* con la palabra que falta.

En esta oportunidad, también se realiza una especificación de la acción indicada en la consigna original “con la palabra que falta”.

Estas formas se emplean en general para reformular consignas a partir de alguna producción o pregunta de un alumno respecto de la consigna en su modalidad escrita, o a partir de la realización errónea de la actividad por parte de los estudiantes, cuando la consigna se interpreta de manera equivocada. Podría pensarse, entonces, que la despersonalización construida por medio de estructuras como la analizada, y en el marco de la corrección dada por los docentes, cumple la función de ponderar la acción que los alumnos deben realizar.

No obstante, cabe destacar que, tal como se ha observado a lo largo del análisis, las formas preferidas por los docentes en la reformulación oral de las consignas escritas son las personalizadas y sus usos se asocian a diversos objetivos en el marco de la interacción áulica. En este contexto, la personalización constituye una herramienta importante para favorecer la comprensión por parte de los alumnos de todos los aspectos abarcados por las consignas.

Por último, consideramos importante incluir la percepción de los docentes respecto del tema abordado, en forma concreta, de las razones que motivan a su entender la existencia de la reformulación en la interacción en el aula. Estos, en las entrevistas efectuadas durante el trabajo de campo, han manifestado que aquella se relaciona principalmente con la inseguridad que perciben por parte de los alumnos en relación con

las consignas escritas, a su “falta de confianza” en la interpretación que efectúan de las consignas. Al respecto, una docente de sexto grado afirma: “tienen muchas dudas, porque por más que diga ‘verdadero o falso, justificá’ te preguntan qué hay que hacer; pero es un poco por la inseguridad y el asegurarse ellos que está bien lo que están haciendo”. Esta es la motivación principal de muchos docentes para reformular las consignas.

4. Consideraciones finales

Al comienzo de nuestro trabajo hemos señalado que las consignas que más se reformulan de manera oral en el nivel primario son las escritas. En cuanto a las diversas modalidades de reformulación relevadas en nuestro corpus los datos dan cuenta de un predominio de dos estrategias: el cambio pronominal hacia formas personalizadas y el cambio de modo de los verbos implicados en las consignas escritas. En esos casos, independientemente de la forma de origen, la forma pronominal preferida en la reformulación es la segunda persona singular *vos*. En lo que respecta a las dos formas de segunda persona singular restantes que conforman el subsistema de tratamientos en español bonaerense, *tú* y *usted*, los datos muestran que no aparecen en las reformulaciones.

Si consideramos las distintas variables de análisis de nuestra investigación, observamos que en relación con la de *edad de los alumnos*, y de forma concomitante el grado al que asisten, el mayor número de reformulaciones (el 57%) se da en primer grado. Esto podría relacionarse con el hecho de que se trata del primer año de la escuela primaria y los alumnos están comenzando a familiarizarse con el género consigna, sobre todo en su modalidad escrita, ya que en el nivel inicial estas adoptan prioritariamente la modalidad oral.

Por otra parte, en las reformulaciones es frecuente la incorporación de información nueva, con distintos propósitos didácticos: las consignas suelen ampliarse y especificarse en estas instancias. Consideramos, como Condito, que la reformulación oral de las consignas constituye “la primera instancia de mediación subjetiva” y funciona como “apoyatura fundamental para el aprendizaje” (2013:5). En este contexto, la personalización -sobre todo mediante el uso de la segunda persona del singular *vos* y de la segunda persona del plural *ustedes*- cumple un rol muy importante para la comprensión de los contenidos de las consignas, alcanzada por la interpelación directa al destinatario.

En este sentido, las fórmulas de tratamiento -y en concreto los pronombres *vos*

y *ustedes*- cumplen un rol importante en la reformulación de las consignas, coadyuvando a un mayor grado de personalización que permite, mediante la interpelación directa a los alumnos y el acortamiento de la distancia interpersonal entre ellos y los docentes, una mejor comprensión de los procedimientos y acciones involucradas en las consignas.

Bibliografía

- Albelda Marco, M. (2004). *La intensificación en el español coloquial*, Tesis Doctoral, Universitat de València, Facultat de Filologia, Departamento de Filología Española. Disponible en: <https://www.asice.se/index.php/tym/article/view/65>. Consultado: 5 de agosto de 2015.
- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid, Gredos.
- Blanco, M. I. (1991). *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Bravo, D. y A. Briz (eds.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Bravo, D., Briz, A., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (2009). (eds.). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo – Buenos Aires, Dunken.
- Cicarelli, M. y M. Zamero (2012). “Las consignas didácticas de lengua y literatura”, en: *Prisma, Revista de Didáctica*, Año II, N°3, pp. 4-18.
- Condito, V. (2013). “¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje”, en: *El Toldo de Astier*, Vol. 4, N°7, pp. 75-90. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/MCondito.pdf>. Consultado: 12 de septiembre 2015.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Dambrosio, A. (2016). *Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas didácticas en el nivel primario*, Tesina de Licenciatura, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Drew P. y Sorjonen, M. L. (2001). “Diálogo institucional”, en: Van Dijk, T. (Comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa Editorial, pp. 141-178.

- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.
- Fajre, C. y Arancibia, V. H. (2000). “La consigna. Un manual de instrucciones para leer la escuela”, en: *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense, pp. 121-138.
- Figueiras, C. (2000). “Reflexiones en torno a las estrategias de reformulación parafrástica en la oralidad y en la escritura”, en: *Actas ASELE*, Centro Virtual Cervantes, pp. 297- 309. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0297.pdf . Consultado: 10 de julio 2015.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- Forte N., y Nieto González ,A. (2004). “Acerca de las formas de tratamiento y los modos verbales en las consignas escolares”, Comunicación presentada en el *Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior*, IASED, La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, pp. 1-8.
- Fuentes, C. (1993), “Conclusivos y reformulativos”, en: *Verba*, 20, pp. 171-198.
- García Negroni, M. M. (2008). “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”, en: *Revista Signos*, Vol. 41, N°66, pp. 5-31. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000100001 . Consultado: 3 de octubre 2015.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2010). “Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004)”, en: M. Hummel (ed.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, Colegio de México, pp. 1015-1032.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rhinehart & Winston.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). “Interactional Sociolinguistics: a Personal Perspective”, en: D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*, Massachusetts, Blackwell Publishers, pp. 215-228.
- Labov, W. (1970). “The study of language in its social context” en: *Studium Générale*, N°XXIII.
- Morelli de Ontiveros, M., Cabaña R. y Lávaque, O. (1996). “La consigna: texto mixto entre la oralidad y la escritura”, en: *La oralidad. Actas del VI Congreso de la SAL*, Tomo I, Tucumán, FFyL, UNTucumán, pp. 89-92.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

- Muñoz, S., Suárez, A. y Ponce, M. (2015). “Las consignas escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes. Primeras aproximaciones”, en: *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado. Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*”, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 1-17.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio discursivo de la enseñanza de la lengua*, (Tesis doctoral), Suiza, Universidad de Ginebra.
- Rigatuso, E. M. (2007). “Pasado y presente en el sistema de tratamientos del español bonaerense: de la gramática a la pragmática en el español regional”, en: *Actas de las Primeras Jornadas Hispanoparlantes sobre la lengua española*, Universidad de Belgrano, pp. 183-199.
- Rigatuso, E. M (2008). “¡Che, vos pibe!” Usos y valores comunicativos del vocativo en español bonaerense actual”, en: Burgos N. y Rigatuso E. M. (Eds.). *La modernización del sudoeste bonaerense. Reflexiones y polémicas en el ámbito educativo, lingüístico y literario*, Archivo de la Memoria, Secretaría de Comunicación y Cultura, Universidad Nacional del Sur, pp.81-93.
- Rigatuso, E. M. (2014). "Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores", en: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires (en prensa).
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*, Buenos Aires, Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.
- Tannen, D. (1994). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Tannen, D. (2004). “Interactional Sociolinguistics” en: U. Ammon, N. Dittmar, K. J., Mattheier, P. Trudgill (eds.) *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Vol. 1, Berlin and New York, Walter de Gruyter, pp. 76-88.
- Tosi, C. (2015). “Los ‘modos de decir pedagógicos’ en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido”, en: *Lengua y habla*, N°19, enero-diciembre, pp. 126-148. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/6935>.
- Consultado: 13 de agosto 2015.