



Universidad Nacional del Sur

Tesis de Doctorado en Letras

Fórmulas de tratamiento y consignas en español
bonaerense: usos y percepciones en el ámbito educativo

Antonela G. Dambrosio



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
Secretaría General de Posgrado y Educación

La presente tesis ha sido aprobada el 29/03/2021, mereciendo la calificación de 10 (sobresaliente, con recomendación de publicación)

Prefacio

Esta Tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Doctora en Letras, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Humanidades durante el período comprendido entre el 09 de agosto de 2016 y el 15 de octubre de 2020, bajo la dirección de la Dra. Elizabeth M. Rigatuso.

Comprender "hasta donde alcancemos a ver", como suelen decir las personas en el campo donde trabajo. El camino es siempre inconcluso, la comprensión de las realidades tanto propias como ajenas casi siempre será provisional e incompleta; por eso, es necesario escribir

Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica* (2009)

Agradecimientos

“Cuando somos sensibles, cuando nuestros poros no están cubiertos de las implacables capas, la cercanía con la presencia humana nos sacude, nos alienta, comprendemos que es el otro el que siempre nos salva. Y si hemos llegado a la edad que tenemos es porque otros nos han ido salvando la vida, incesantemente.”

Ernesto Sábado, *La resistencia*

Esta tesis ha sido realizada con el apoyo de sucesivas becas otorgadas, en primer lugar, por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en sus etapas iniciales, y, posteriormente, por el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en su desarrollo y finalización. Debo mi agradecimiento a estas instituciones por el financiamiento otorgado y la confianza depositada en mi trabajo.

Agradezco también al Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y a sus autoridades por haberme brindado el lugar de trabajo para desarrollar la investigación, el Centro de Estudios Lingüísticos “Dra. María Beatriz Fontanella de Weinberg”, y por la invaluable formación de grado y posgrado proporcionada por su cuerpo docente. Vaya mi reconocimiento especial a quienes durante estos años me han asesorado y acompañado con calidez y paciencia desde la Secretaría de Investigación, Posgrado y Formación Continua, especialmente a la Dra. Daniela Palmucci.

Un gracias muy especial a quien ha sido mucho más que mi directora de tesis, a la Dra. Elizabeth Rigatuso, Lizzi, por contagiarme su pasión por la lingüística, por entrenarme en la mirada atenta de la realidad y en buscar siempre los *porqués*. Gracias también por enseñarme que antes que investigadores somos personas, y que dirigir es muchas veces compartir lo dulce y lo amargo de la vida; que es consolar, abrazar, confiar. Gracias a su familia, en especial a Laura y Daniel, quienes han sido no solo *soporte técnico*, sino porque me adoptaron muchas veces como una más en su casa -presencial y virtualmente- en las largas jornadas de discusión y revisión de la tesis.

Gracias a mi querido Colegio María Auxiliadora, que siempre potenció mis bondades, contuvo mis debilidades y me brindó oportunidades para querer conocer más. Un agradecimiento especial a la profesora Liliana Balda, quien con sus propuestas de trabajo sembró en mí el amor por la investigación científica. A mis compañeras y directoras del Colegio, quienes siempre apoyaron mis sueños, desde que era adolescente, especialmente a Laura Valerio y Adriana Reale.

Gracias a mis alumnos de la Licenciatura en Comunicación, quienes me han escuchado pacientemente al final de extensas jornadas de labor de campo y han aceptado uno y mil enroques de horarios en función de mi agenda de investigación.

Gracias a mis compañeros y amigos docentes, quienes me alentaron siempre y me acompañaron de mil maneras. A mis *compamigos* de UNISAL: Agustín, Luján, Diego, Javier, Agustina, Rocío, Macarena y Laura, por su apoyo y ánimo, por las charlas y las catarsis, por los abrazos llenos de empatía.

Un gracias inmenso a mis compañeras de cátedra: Guillermina, Alicia, Laura, Gi y Lorena por los fructíferos intercambios y consejos, por esos textos que "justo vienen bárbaro", por *estar*, por los cafés, las risas y los "dale que queda poco" y los "contá con nosotras". Su apoyo ha sido y es fundamental.

Gracias a mis *compañeras de ruta*: Lucía Cantamutto, Beila Palma y Gisele Julián por mostrarme todo lo que el camino de ser investigador conllevaba, y por hacerlo hermoso y más liviano. Gracias por adoptarme en su grupo y compartirme sus vidas. A Rocío y Agustina, por esas horas de gabinete en las que, mate por medio, soñamos trabajos y planificamos viajes a congresos.

Gracias a la universidad por mis entrañables letrados: Renzo, Vale, Consti, Agos, Cieli, Lou, Na y Fede, por ser mi club de fans y confiar en mí, sobre todo cuando yo descreo plenamente. Lo mejor de la carrera han sido y son ustedes. Gracias. A Fede, un agradecimiento especial porque me empujó de cerca cuando me desanimé. Aunque el registro académico no permita verlo, hay *furia* y *pasión* en estas páginas y sé que está muy orgulloso de este trabajo.

Gracias a mis amigas: Agos, Emi, Agos, Mari, Clau, Agos, Ana, Malu, Andre, Gokis, Estefi y Juli, quienes han entendido mis ausencias o mis presencias parciales porque siempre tenía algo que resolver. Gracias por muchas veces rescatarme de los libros y papeles y recordarme que la vida es más linda si a ellos le sumamos mates, pizzas, juegos de mesa y baile.

Un agradecimiento especial a los Mannina: Adri, Vero, Agus, Juampi y Ari, que me enseñaron el valor y la fuerza de la amistad y de la oración como sostén diario.

Gracias a mi familia: a Cami, María Julia y Gustavo por acompañar de cerca cada uno de mis pasos. A mamá y papá, por su incondicionalidad y su paciencia, por comprender mis ausencias porque *siempre estoy trabajando*, por procurar mi bienestar con cada detalle, aún a la distancia. Por enseñarme el valor de la perseverancia y del esfuerzo, como así también el de la humildad y el aprender a descansar en otros y en Dios. Por su amor que me sostiene y anima, gracias. Gracias a Sandy, Pichu, Pini, Amram y Lady, mis cables a tierra, mis fuentes de energía.

Agradecimientos

Gracias a Joaquín, por ser *mi amor, mi cómplice y todo*; por ser mi más válido interlocutor, por sostener con paciencia lo que por momentos se volvió castillo de naipes, por amarme y volverme cada día una mejor persona.

Mi eterno agradecimiento a los docentes y directivos de cada una de las instituciones en las que llevé adelante mi trabajo de campo a lo largo de ocho años por abrirme las puertas de sus aulas y permitirme compartir la vida y la lengua viva que nos interpela constantemente. Gracias a quienes han sido nexos esenciales en esta labor: Mariana Fortunatti Montoya, Ana Paula Basso, Mariana Oreda, Adrián Mandará, Verónica García, Laura Amado, Alicia Zangla, Hugo Vera, María José Lopetegui, Mariana Hernández, Raúl Menghini, Matías Márquez, Mariana Boland y Sandra Echeverría.

Gracias a la innumerable cantidad de estudiantes que me han facilitado sus carpetas y cuadernos de trabajo, con los que hemos jugado, cocinado, cantado, reído, llorado. Por adoptarme, los más pequeños, como la *Seño Anto* y por todas sus muestras de cariño, gracias.

Gracias a Adrián, Verónica, Mariana, Claudia, Ana Julia, Clara, Analía, Agustina, María del Valle, Helen, Cristina, Viviana, Silvina, María Belén, Claudia, Cecilia, Javier, Diego, Marisa, Dora, Noelia, Julieta, Carina, Daniela, Evangelina, Silvina, Roxana, Valerie, Silvana, Valeria, Laura, Florencia, Clarisa, Pamela, Norita, Mabel, Mirta, Andrea, Noemí, Alberto, Leila, Florencia, Bruno, Cristina, Andrea, María Teresa, Rosana, Mariana, Luis, Mary, Eugenia, Fernando, Carolina, Magalí, Mario, Daniela, Patricia, Guadalupe, Mariel, Enrique, Miriam, Marcela, Mónica, Natalia, Rosana, Gladys, Leticia, Mónica, Natalia, Guillermina, Clarisa, Luciana, Patricia, Rubén, Eugenia, Mónica, Lucas, Natalia, Adriana, Mariela, Liliana, Verónica, María José, Cecilia, Analía, Gabriela, Alejandra, Mariela, Pepe, Rodrigo, Andrea, Patricia, Matías, Gabi, Mariela, Virginia, Mariano, Mechi, Marcelo, Damián, Cecilia, Silvia, Jessica, Griselda, Natalia, Claudia, Matilde, Silvina, Nicolás, Romina, Valeria, Federico, Micaela, Gabriela, Silvia, María José, Paula, Carla, Marcelo, Laura, Rita, Lucía, Gisele, Vanesa, Martín, Gastón, Martín, Jorge, Stella, Susana, Laura, Adriana, Mariana, Marcela, Alicia, María Luisa, Gabriela, Laura, Alicia, Betty, Victoria, Cintia, Héctor, Belén, Matías, Patricia, Pablo, Claudio, Favio, Adriana, Gabriela, Graciela, Carla, Norita, Paula, Fabrisio, Jorgelina, Stella, Marcelo, Luján, Pablo, Majo, Mariana Gabriela, Cecilia, Juli, Mariana, Alejandra, Belén, Carla, Claudia, Beatriz, Eliana, Verónica, Eli, Marcela, Lucrecia, Andrea, Pierina, Laura, Claudia, Ana, Rafael, Julia, Lucas, Mara, Diego, Carolina, Paola, Andrea, Carolina, Mario, Alicia, Victoria, Andrea, Julia, Agustina, Miriam, Daniel, Andrés, Natalia, Lizzi, Andrés, Fernando, Agustín, Leandro, Guillermo, Omar, Fernando, Verónica, María Virginia, Adriana, Lucrecia, Silvina, Vanesa, Cristóbal, Victoria, Hernán, Silvia, Soledad, Mercedes, Melina, Elizabeth, Raúl, Brenda, Moni,

Mariela, Rubén, Paula, Analía, Graciela, José, Belén, Patricia, Gisela, Carmen, Virginia, Guillermina, Ana Paula, Regina, Raúl, Mariela, Jorgelina, Matías, Alicia, Laura, Carolina, Sol, Patricia, Emilia, Pablo, Silvia, Aldana, Matías, Florencia, Javier, Sandra, Ethel, Bruno, Paola, Eleonora, Nora, Virginia, Nora, Cecilia, Paola, Miriam, Gastón, Analía, Graciela, Nerina, Flavia, Paola, Daniela, Romina, Pamela, Lorena, Lucrecia, Luciana, Mariano, María, Sonia, Silvia, Juliana, Laura, Luis, Soledad, Betina, Ferchu, Yamila, Jorgelina, Paula, Virginia, Alejandro, Jimena, Laura, Andrea, Emiliano, Daniela, Fernanda, Luca, Sol, Sonia, Julieta, Willy, Marcela, Verónica, Alejandra, Natalia, Débora, Beatriz, Laura, Mariana, Julieta, Verónica, Romina, Claudia, Mónica, Ana, Natalia, Verónica, Alejandra, Mariana y Andrea. ¡GRACIAS!

RESUMEN

El propósito de esta investigación es abordar el fenómeno de las fórmulas de tratamiento en el marco de la elaboración de consignas 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). La ciudad objeto de estudio es Bahía Blanca, región dialectal a la que pertenecemos. El análisis se focaliza en particular en las formas pronominales de segunda persona *vos*, *tú* y *usted*, y considera su coocurrencia con formas nominales en las consignas orales y escritas en los distintos niveles de educación formal: inicial, primario, secundario y superior.

La investigación se enmarca en un enfoque sociolingüístico amplio, que integra aportes de la Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982 a y b, 2001; Tannen, 1984, 1994, 2004); la Etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972); la (Socio)lingüística Etnográfica (Rampton, 2006; Patiño Santos, 2016) y la Sociología del lenguaje (Fishman, 1979). Asimismo, incorporamos aportes desde las teorías de cortesía, de manera concreta de la Pragmalingüística (1994) y la Pragmática Sociocultural (Briz, 2001; Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009, 2020). A su vez, integramos contribuciones desde el Análisis del Discurso institucional (Drew y Sorjonen, 2000) e instruccional (Silvestri, 1995). Para el estudio específico del discurso de las consignas seguimos en nuestro abordaje a Zakhartchouk (2000), Riestra (2004), García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) y Condito (2013). Desde esta perspectiva, entendemos a las consignas como textos orales y escritos de carácter instruccional y prescriptivo y con intencionalidad pedagógica.

Para la conformación del corpus de análisis se trabajó con una combinación de técnicas de recolección de datos. Por un lado, se aplicó la técnica de *participante-observador* (Labov, 1972; Duranti, 2000), en su vertiente de *observador no participante* (Moreno Fernández, 1998) en veintidós instituciones educativas de la ciudad de Bahía Blanca, once de gestión privada y once de gestión pública, durante el período comprendido entre agosto del año 2012 y noviembre del año 2019. Nuestro corpus de análisis consta de 11348 consignas orales y escritas. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes. Para el procesamiento de los datos que conforman nuestro corpus hemos adoptado un abordaje predominantemente cualitativo que incorpora herramientas de análisis cuantitativas.

Los resultados de la investigación arrojan que los modos de interpelación en las consignas orales y escritas comprenden un conjunto variado que se complejiza y amplía a medida que se avanza en el nivel educativo. En este contexto, las fórmulas de tratamiento ocupan un lugar muy importante en la configuración de los estilos comunicativos de los distintos niveles. Las actitudes registradas hacia el uso de la forma *vos* en las consignas son mayoritariamente positivas, mientras que hacia el *tú* las actitudes han sido, de manera general, negativas, por ser considerada ajena a nuestra variedad local. Aun así, la asignación a este pronombre de un valor intermedio entre la coloquialidad del *vos* y la formalidad del *usted*, incide positivamente en su elección para elaborar consignas, sobre todo los niveles secundario y superior. La forma *usted*, por su parte, es entendida como formal, con carácter de profesionalidad e indicadora de manifestación de respeto, fundamentalmente por los profesores en el nivel superior, mientras que en los restantes es percibida como una forma que expresa distancia interaccional entre alumnos y docentes.

El nivel educativo, la edad de los estudiantes y la modalidad de formulación de las consignas son las variables que han resultado más operativas para la explicación de la variación en cuanto a los usos registrados en la elaboración de las consignas. Asimismo, la tradición discursiva del género en cada uno de los niveles abordados y la construcción de la identidad institucional de los docentes son factores que inciden en las elecciones de los profesores, fundamentalmente en lo atinente a la construcción de consignas de modalidad escrita.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the *forms of address* phenomenon in the context of elaboration of teacher prompts in Buenos Aires Spanish linguistic variety, considering their place among all the modes of appeal to the recipient in this genre (Forte and Nieto González, 2004; García Negroni and Ramírez Gelbes, 2010). The city under study is Bahía Blanca, dialect region to which we belong. The analysis focuses on the pronominal forms of the second person *vos*, *tú* and *usted*, and considers their cooccurrence with nominal forms in the oral and written prompts produced in the four different levels of formal education: initial, primary, secondary and higher education.

The research is developed from a broad sociolinguistic approach, which integrates contributions from Interactional Sociolinguistics (Gumperz, 1982 a and b, 2001; Tannen, 1984, 1994, 2004), Ethnography of Communication (Gumperz and Hymes, 1972), Ethnographic (Socio)Linguistics (Patiño Santos, 2016) and Sociology of Language (Fishman, 1979). We also incorporate contributions from theories of courtesy, specially from Pragmalinguistics (Haverkate, 1994) and Sociocultural Pragmatics (Briz, 2001; Bravo and Briz, 2004; Bravo, 2009, 2020). In addition, we consider theoretical tools from Institutional (Drew and Sorjonen, 2000) and Instructional (Silvestri, 1995) Discourse Analysis. For the specific study of prompts, in our approach, we follow the studies carried by Zakhartchouk (2000), Riestra (2004), García Negroni and Ramírez Gelbes (2010) and Conditto (2013). From this perspective, we conceive teacher prompts as oral and written texts of instructional and prescriptive nature and with pedagogical intentionality.

In corpus conformation, a combination of data collection techniques was used. On the one hand, the *participant-observer* technique was applied (Labov, 1972; Duranti, 2000), in its variant of *non-participating observer* (Moreno Fernández, 1998) in twenty-two educational institutions in the city of Bahía Blanca, eleven of private management and eleven of public management, during the period from August 2012 to November 2019. Our corpus consists of 11348 oral and written prompts. Semi-structured interviews were also conducted with teachers. The methodological analysis strategy is qualitative, but we also incorporate quantitative analysis tools when data so required.

The results of the research reveal that the modes of appeal in oral and written prompts comprise a varied list that is expanded as the educational level progresses. In this context, forms of address occupy a very important place in the configuration of communicative styles in the different levels. The attitudes towards the use of the form *vos* in prompts are mostly positive, while towards *tú* the attitudes have been generally negative, as it is considered foreign to our local linguistic variety. However, the assignment to this pronoun of an intermediate value between the colloquiality of *vos* and the formality of *usted*, influences positively in its choices in prompts discursive construction, specially in secondary and higher education. The form *usted*, for its part, is understood as formal, with a character of professionalism and indicator of respect mostly by higher education teachers, while in the other levels it is perceived as a form which expresses interactional distance between students and teachers.

The educational level, the age of the students, and the type of formulation of prompts are the variables that have been most operational for the explanation of variation in the uses recorded in prompts formulation. Likewise, the discursive tradition of this genre in each of the levels addressed and the construction of the institutional identity of teachers are factors that affect teachers' choices, mainly in the construction of written prompts.

3.1.1.2.	Etnografía de la Comunicación.....	57
3.1.1.3.	(Socio)lingüística etnográfica.....	59
3.1.1.4.	Sociología del Lenguaje	60
3.1.1.5.	Estudios sobre cambio lingüístico	63
3.1.2.	Estudios sobre cortesía	64
3.1.2.1.	Pragmalingüística	66
3.1.2.2.	Pragmática Sociocultural	67
3.1.3.	Análisis del Discurso	73
3.1.3.1.	Análisis del Discurso institucional	73
3.1.3.2.	Análisis del Discurso instruccional	78
3.1.4.	Estudios sobre tradiciones discursivas.....	79
3.2.	Conceptos instrumentales centrales	82
3.2.1.	Fórmulas de tratamiento	82
3.2.2.	Consignas	86
Capítulo 4.	Consideraciones metodológicas	93
4.1.	Estructura del sistema educativo nacional argentino	94
4.2.	Trabajo de campo: conformación del corpus	96
4.2.1.	Técnica de participante observador	96
4.2.1.1.	Decisiones metodológicas generales	97
4.2.1.2.	Estrategias de acceso a las instituciones	100
4.2.1.3.	Observación participante en el aula	102
4.2.1.4.	Relevamiento de las consignas escritas y orales	104
4.2.1.4.1.	Relevamiento de las consignas escritas	104
4.2.1.4.2.	Relevamiento de las consignas orales	106
4.2.2.	Entrevistas	107
4.2.2.1.	Cuestionarios	108
4.2.3.	Corpus complementario de material didáctico de referencia de docentes	112
4.2.4.	Principales dificultades durante el trabajo de campo	113
4.2.4.1.	Dificultades e imprevistos en relación con el acceso a las instituciones en general	113
4.2.4.2.	Dificultades vinculadas con la representación de nuestro rol en las instituciones	115
4.2.4.3.	Dificultades relacionadas con el acceso e interpretación de las consignas	116
4.3.	Consideraciones éticas	118

4.4. Procesamiento y elaboración de los datos	121
4.4.1. Delimitación de la unidad de análisis y selección de casos	121
4.4.2. Variables de análisis	126
4.4.3. Elaboración de los datos.....	132
4.4.4. Descripción de la muestra	134
4.4.4.1. Descripción de la muestra de participantes	134
4.4.4.2. Descripción de la muestra de consignas	137
4.4.4.2.1. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo	138
4.4.4.2.1.1. Modos personalizados	139
4.4.4.2.1.2. Modos despersonalizados	140
4.4.5. Nomenclaturas, formato de citación de ejemplos y pautas de transcripción	145
4.4.5.1. Ejemplos	145
4.4.5.1.1. Consignas escritas	146
4.4.5.1.2. Consignas orales	146
4.4.5.2. Entrevistas	147

PARTE II: LAS FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: USOS Y PERCEPCIONES

Capítulo 5. Las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel inicial: uso y percepción	150
5.1. Formas personalizadas	152
5.1.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona	152
5.1.1.1. Segunda persona del singular <i>vos</i>	152
5.1.1.2. Segunda persona del singular <i>tú</i>	158
5.1.1.3. Segunda persona del singular <i>usted</i>	160
5.1.1.4. Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	164
Síntesis parcial	167
5.1.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas en el nivel inicial	168
5.1.2.1. Primera persona del singular	168
5.1.2.2. Primera persona del plural	176
5.1.2.3. Tercera persona del singular	180
Síntesis parcial	185
5.2. Formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel inicial	185
5.2.1. Construcciones con verbo elidido	186

5.2.2. Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	188
5.2.3. Formas no personales del verbo	189
5.2.4. Formas con <i>se</i>	192
Conclusiones parciales	192
Capítulo 6. Las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel primario: uso y percepción	196
6.1. Formas personalizadas	198
6.1.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona	199
6.1.1.1. Segunda persona del singular <i>vos</i>	199
6.1.1.1.1. La forma <i>vos</i> en las consignas escritas	199
6.1.1.1.1.1. La forma <i>vos</i> en las consignas escritas elaboradas por los docentes	199
6.1.1.1.1.2. La forma <i>vos</i> en las consignas escritas tomadas de libros de texto, manuales y otros materiales didácticos	204
6.1.1.1.2. La forma <i>vos</i> en las consignas orales	208
6.1.1.2. Segunda persona del singular <i>tú</i>	218
6.1.1.3. Segunda persona del singular <i>usted</i>	225
6.1.1.4. Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	226
Síntesis parcial	233
6.1.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas en el nivel primario	234
6.1.2.1. Primera persona del plural	235
6.1.2.2. Primera persona del singular	238
6.1.2.3. Tercera persona del singular y tercera persona del plural	242
Síntesis parcial	244
6.2. Formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel primario	245
6.2.1. Formas no personales del verbo	246
6.2.1.1. Infinitivo	246
6.2.1.2. Gerundio y participio	249
6.2.2. Construcciones con verbo elidido	251
6.2.3. Formas con <i>se</i>	252
6.2.4. Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	252
6.2.5. Sintagmas nominales (<i>consignas título</i>)	254
Conclusiones parciales	255

Capítulo 7. Las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel secundario: uso y percepción	258
7.1. Formas personalizadas	260
7.1.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona	260
7.1.1.1. Segunda persona del singular <i>vos</i>	260
7.1.1.1.1. La forma <i>vos</i> en las consignas escritas	260
7.1.1.1.2. La forma <i>vos</i> en las consignas orales	264
7.1.1.2. Segunda persona del singular <i>tú</i>	267
7.1.1.3. Segunda persona del singular <i>usted</i>	272
7.1.1.4. Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	275
7.1.1.4.1. Segunda persona del plural <i>ustedes</i> en las consignas orales	276
7.1.1.4.2. Segunda persona del plural <i>ustedes</i> en las consignas escritas	281
Síntesis parcial	285
7.1.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas en el nivel secundario	286
7.1.2.1. Primera persona del plural	286
7.1.2.2. Primera persona del singular	288
7.1.2.3. Tercera persona del singular y tercera persona del plural	291
Síntesis parcial	293
7.2. Formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel secundario	294
7.2.1. Infinitivo	294
7.2.2. Construcciones con verbo elidido	298
7.2.3. Formas con <i>se</i>	301
7.2.4. Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	302
7.2.5. Gerundios y participios	303
7.2.6. Enunciados de <i>situaciones-problema</i>	304
7.3. Combinación de formas	305
Conclusiones parciales	307
Capítulo 8. Las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel superior: uso y percepción	311
8.1. Formas personalizadas	313
8.1.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona	313
8.1.1.1. Segunda persona del singular <i>vos</i>	313
8.1.1.2. Segunda persona del singular <i>tú</i>	321

8.1.1.3.	Segunda persona del singular <i>usted</i>	324
8.1.1.4.	Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	331
	Síntesis parcial	338
8.1.2.	Otras formas pronominales de interpelación en las consignas en el nivel superior	339
8.1.2.1.	Primera persona del plural	339
8.1.2.2.	Tercera persona del singular y tercera persona del plural	342
8.1.2.3.	Primera persona del singular	346
	Síntesis parcial	347
8.2.	Formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel superior	347
8.2.1.	Infinitivo	348
8.2.2.	Enunciados de situaciones problema	353
8.2.3.	Formas con <i>se</i>	354
8.2.4.	Nominalizaciones	356
8.2.5.	Construcciones con verbo elidido	358
8.2.6.	Sintagmas nominales	361
8.2.7.	Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	363
8.3.	Combinación de formas	364
	Conclusiones parciales	365

PARTE III: CONCLUSIONES

Capítulo 9. Conclusiones	371
--------------------------------	-----

PARTE IV: BIBLIOGRAFÍA, FUENTES Y ANEXO

Referencias bibliográficas	390
Fuentes	427
Reglamentación	427
Materiales curriculares e informes técnicos	427
Libros de texto y manuales	430
Páginas web	431

Anexo	434
A. Documentación relacionada con el acceso a las instituciones	434
A.1. Modelo de carta de solicitud de acceso a las instituciones	434
A.2. Ejemplo de otorgamiento de autorización por parte de Jefatura Distrital	435
A.3. Ejemplo de planilla para recabar datos acerca de la población de alumnos	436
B. Descripción de la muestra de participantes	437
C. Cuestionarios efectuados en las entrevistas a docentes en los diferentes niveles educativos	438
C.1. Cuestionario nivel inicial	438
C.2. Cuestionario nivel primario	438
C.3. Cuestionario nivel secundario	439
C.4. Cuestionario nivel superior	440
D. Gráficos de análisis por nivel	442
D.1. Nivel inicial	442
D.2. Nivel primario	445
D.3. Nivel secundario	448
D.4. Nivel superior	451
E. Clasificaciones de consignas de acuerdo con la bibliografía especializada	455

Índice de cuadros, gráficos, tablas y mapas

Cuadro 1. Mecanismos de atenuación	70
Cuadro 2. Categorías del sistema de tratamientos del español bonaerense	84
Cuadro 3. Distribución de las variables consideradas en el estudio.....	127
Cuadro 4. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo	139
Tabla 1. Cantidad de horas de observación por nivel e institución	97
Tabla 2. Distribución de docentes de acuerdo con la variable <i>género</i>	135
Tabla 3. Distribución de docentes de acuerdo con la variable <i>edad</i>	135
Tabla 4. Distribución de docentes entrevistados de acuerdo con la variable <i>género</i>	135
Tabla 5. Distribución de docentes entrevistados de acuerdo con la variable <i>edad</i>	136
Tabla 6. Cantidad de consignas por nivel educativo de acuerdo con el criterio de <i>modalidad</i>	137
Tabla 7. Cantidad de consignas por nivel educativo de acuerdo con el criterio de <i>curso/grado/año</i>	138
Tabla 8. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel inicial	150
Tabla 9. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel inicial ordenados según criterio de personalización/ despersonalización	151
Tabla 10. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel primario	197
Tabla 11. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel primario ordenados según criterio de personalización/ despersonalización.....	197
Tabla 12. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario	258
Tabla 13. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario ordenados según criterio de personalización/ despersonalización	259
Tabla 14. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior	311
Tabla 15. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior ordenados según criterio de personalización/ despersonalización	312
Tabla 10. Cantidad de horas de observación por <i>curso/sala/año</i>	437
Tabla 11. Matrícula de alumnos por institución	437
Gráfico 1. Trayectoria de las formas de tratamiento <i>vos, tú y usted</i> en las consignas en el ámbito educativo en español bonaerense	371
Gráfico 2. Trayectoria de formas de interpelación personalizadas y despersonalizadas en las consignas en el ámbito educativo en español bonaerense ...	373
Gráfico 3. Trayectoria de consignas orales y escritas en el ámbito educativo en español bonaerense	374
Gráfico 4. Modos de interpelación mencionados como elegidos por los docentes en las entrevistas	376
Gráfico 5. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>modalidad</i> (NI)	442
Gráfico 6. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>sala</i>	443
Gráfico 7. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>situación de enseñanza</i> (NI)	444

Gráfico 8. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>modalidad y origen de las consignas</i> (NP)	445
Gráfico 9. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>grado</i>	446
Gráfico 10. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>situación de enseñanza</i> (NP)	447
Gráfico 11. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>modalidad y origen de las consignas</i> (NSe)	448
Gráfico 12. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>año</i>	449
Gráfico 13. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>situación de enseñanza</i>	450
Gráfico 14. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>modalidad y origen de las consignas</i> (NSu)	451
Gráfico 15. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>año</i>	452
Gráfico 16. Modos de interpelación de acuerdo con la variable <i>situación de enseñanza</i>	453
Gráfico 17. Modos de interpelación empleados en los distintos niveles educativos	454

Capítulo 1. Introducción

1.1. Presentación

Como uno de los fenómenos más dinamizantes en las interacciones de distintos dominios, marcador de identidad e indicador de grados de distancia social entre los hablantes, el sistema de fórmulas de tratamiento constituye una de las manifestaciones fundamentales y definitorias de la realidad lingüística del español en América, a la vez que un foco particular de interés sociolingüístico, pragmático y discursivo (Rigatuso, 2004, 2008). Estas formas articulan la deixis de persona y la deixis social, aquellos aspectos de la estructura lingüística que codifican las identidades sociales de los participantes o la relación social entre ellos (Rigatuso, 2009a:354-355).

Tal como señalan los estudios de Rigatuso sobre el tema, el sistema de tratamientos bonaerense experimentó, desde mediados del siglo XIX, un proceso de reestructuración en sus pautas interaccionales y en sus formas léxicas, cuyo resultado fue la progresiva evolución hacia usos más recíprocos y de confianza y de fórmulas de tratamiento nominales más modernas y coloquiales (Rigatuso 1992, 2005 a y b, 2011, 2017)¹. Este proceso de cambio hacia usos nominales y pronominales cada vez menos formales y más solidarios (Brown y Gilman, 1960) comprendió a su vez una serie de fenómenos de diversa índole que fueron afectando los tratamientos en diferentes ámbitos de uso y generando cambios en el estilo comunicativo de la variedad de mayor cercanía interaccional (Rigatuso, 2019a) comenzando en el entorno de las relaciones familiares y extendiéndose posteriormente a distintos marcos de interacción en la vida social y a distintos dominios institucionales (Rigatuso, 1992 a y b, 2008 y 2017, 2019a), incluido el ámbito educativo (Rigatuso, 2000 y 2017; Dambrosio, 2013, 2016b, 2017b).

En lo que respecta a los tratamientos pronominales, la mencionada renovación en el sistema significó la expansión del pronombre de confianza *vos* en detrimento del formal *usted*. Este proceso de índole pragmática se intersectó con otro de índole gramatical: el

¹ Este fenómeno puede incluirse como parte de otro más amplio también ocurrido en las lenguas europeas con dicotomía pronominal, tal como lo explica Blas Arroyo (1994): "Desde los trabajos de Brown y sus colaboradores se ha mencionado con frecuencia que la historia de las lenguas europeas que presentan la dicotomía pronominal manifiesta una evolución progresiva hacia el triunfo del eje de la solidaridad en detrimento del representado por el poder. Esta evolución se ha acelerado en la segunda mitad de nuestro siglo tras el triunfo de los ideales democráticos en buena parte del mundo occidental (Braun 1988)" (1994:389).

avance de *vos* como única forma de segunda persona singular familiar o de confianza en detrimento de *tú*, a la vez que su uso extendido en distintos ámbitos y estilos (Rigatuso, 2005, 2008 y 2011). En el estudio de este fenómeno gramatical relativo al avance del pronombre *vos* sobre *tú* –que ha recibido el nombre de voseo (Fontanella de Weinberg, 1977, 1989, 1993a)– rasgo característico (aunque no exclusivo) de la variedad bonaerense, son fundamentales, en Argentina, las investigaciones de Fontanella de Weinberg (1989 y 1999, entre otros) y de Carricaburo (1999), ya que dan cuenta de la evolución diacrónica del uso de la forma *vos*.

En este marco, en el que el voseo constituye un fenómeno lejos de poder considerarse homogéneo en las distintas variedades de español de América (Di Tullio, 2010), el estudio de las fórmulas de tratamiento -fenómenos sociolingüísticos y pragmáticos relevantes en toda comunicación lingüística (Rigatuso, 2007)- en las consignas de los distintos niveles educativos constituye una valiosa herramienta para la reflexión sobre la práctica docente². En este género, las fórmulas de tratamiento vehiculizan posicionamientos y contribuyen a la manifestación de identidad institucional, a la vez que configuran estilos comunicativos que propician distintos tipos de vínculos entre docentes y estudiantes.

Las consignas constituyen una parte central de la labor docente (Zakhartchouk, 2000; Moro, 2007) y, en el marco del discurso instruccional (Silvestri, 1995), son, sin duda, uno de los tipos textuales predominantes en las instituciones educativas correspondientes a distintos niveles y áreas disciplinares (Condito, 2013^a; Muñoz *et al.*, 2015), espacios en los que adquiere rasgos que las diferencian de otros textos del mismo tipo (Fajre y Arancibia, 2000; Cicarelli y Zamero, 2012). Su omnipresencia en las prácticas educativas y su función de mediación en el vínculo entre docentes y alumnos ponderan la importancia del abordaje de su construcción discursiva. Precisamente, en las consignas, las fórmulas de tratamiento integran el conjunto de los diferentes modos en que los docentes pueden interpelar a sus estudiantes, entre los que se encuentran: el empleo de la segunda persona del singular, expresada en los pronombres *vos*, *tú* y *usted*, de la segunda persona del plural (*ustedes*), de la primera persona del singular (*yo*) y del plural (*nosotros*) y de formas desagentivadas (García

² De acuerdo con lo planteado por Gerard (2003), la reflexión en torno a los diferentes aspectos involucrados en la producción de consignas no solo contribuye a la concientización acerca de las decisiones que tomamos como docentes, sino también a la posibilidad de proyectar instancias de trabajo con las consignas que permitan a los estudiantes de los distintos niveles familiarizarse con las características del género y sus implicancias en la interacción áulica y en el proceso de aprendizaje (2003:29).

Negrón y Ramírez Gelbes, 2010; Dambrosio, 2016 a y b). Tomando en consideración el mencionado proceso de reestructuración en las pautas interaccionales del español bonaerense (Rigatuso, 1992, 2007, 2011) y el avance de *vos* sobre *tú* (Fontanella de Weinberg, 1989a y 1999; Carricaburo, 1999) resulta importante analizar cuál es el lugar que estas ocupan dentro de esa variedad de opciones.

Así, el propósito de esta investigación es abordar la problemática de las fórmulas de tratamiento en el marco de la elaboración de consignas 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 Negrón y Ramírez Gelbes, 2010). Tal como anticipamos, el análisis se focaliza en particular en las formas pronominales de segunda persona y considera su coocurrencia con formas nominales en las consignas orales y escritas de los distintos niveles de enseñanza formal: inicial, primario, medio y superior.

En este sentido, pretendemos indagar acerca de la presencia/ausencia de pronombres de segunda persona singular en la producción discursiva de consignas orales y escritas, colocando nuestro foco de interés en el lugar ocupado por la forma *vos*, tanto en el plano gramatical –en su alternancia con el pronombre *tú*–, como en el pragmático –en su alternancia con *usted*–. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que las consignas constituyen un tipo de producción discursiva en la que no se verifica aún la generalización de la forma *vos* (Rigatuso, 2011) o en la que se evidencia incluso su deliberada elusión, principalmente en su modalidad escrita (Moure, 2004; Tosi, 2009; García Negrón y Ramírez Gelbes, 2010; López García, 2015)³. Nos interesa, por un lado, relevar en qué medida, en el

³ Respecto de esta cuestión, Moure afirma: “En nuestro país, los más recientes criterios de enseñanza establecidos en los contenidos curriculares para la educación media, si bien contemplan el tratamiento de la oposición entre variedad regional y lengua en general, suelen adolecer en la práctica, o bien de un escaso o errado tratamiento, o bien de un doble discurso que hace convivir la exposición del concepto teórico de la variedad con la procurada evitación, en los enunciados de consignas de trabajo, de marcas de variedad (en los manuales escolares empleados en Buenos Aires, por ejemplo, que reivindican estrategias comunicativas, se recurre a los infinitivos o a un “ustedes” que elude el voseo), lo que determina la construcción de un destinatario, de quien la instancia pedagógica espera que se reconozca en la lengua que lo interpela, aunque esta no se corresponda, por deliberada omisión, con la norma culta de la región geográfica a la que pertenece. Es decir, que en el pasaje del acto privado de la clase (oral) al público (escrito), debe responder a los cánones de una norma que no coincide con la propia en plenitud. Se induce de ello que, a pesar de que el español rioplatense es el dialecto privilegiado por los medios de comunicación de mayor alcance, no es considerado una variedad prestigiosa, cuyos rasgos merezcan integrar sin restricciones la lengua en que se enseña” (2004:277).

También en relación con los manuales y libros escolares, Tosi sostiene: “La Academia Argentina de Letras recomendó a partir de 1982 la utilización del voseo en todo el ámbito de la lengua culta de la Argentina. No obstante ello, la representación de este rasgo característico de la variedad rioplatense no suele ser positiva y

plano gramatical, la extensión de *vos* sobre *tú* ha tenido lugar en el ámbito educativo, y particularmente en la producción de consignas, y por otro, en el plano pragmático, abordar la expansión del uso del pronombre de confianza *vos* en detrimento de *usted* en las instituciones educativas, dominio institucional en el que la asimetría signa las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos⁴ (Gabbiani, 2000:81) en términos de poder y solidaridad (Brown y Gilman, 1960).

En el desarrollo de nuestro estudio examinamos el modo en que los tratamientos producidos en las distintas modalidades de consignas se relacionan, por un lado, con la tendencia progresiva hacia tratos más informales y cercanos en el ámbito educativo (Rigatuso, 2000, 2005 y 2017; Dambrosio, 2013, 2016 a y b; Tosi, 2018⁵) en el marco del proceso de reestructuración general de las fórmulas de tratamiento del español bonaerense (Rigatuso, 2011), y, por otro, con la adscripción de las propuestas curriculares a los paradigmas constructivistas de la enseñanza⁶, que suponen un tipo de vínculo entre docentes

generalmente no se la considera adecuada para los géneros escolares escritos (López García, 2006). En este sentido, algunas investigaciones recientes (López García 2006 y 2008; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009) han analizado el uso del voseo en libros de texto actuales editados en la Argentina y demostrado que su ocurrencia en la formulación de consignas es escasa. En efecto, los manuales escolares suelen evitar dirigirse al destinatario a través del voseo y así hacen circular una representación de las formas voseantes como marcas de una variedad subestándar, limitadas a un uso coloquial" (2009:102).

4 Respecto de la asimetría inherente al vínculo entre docentes y estudiantes Gabbiani (2000) afirma: "La maestra puede ejercer (y ejerce) el control de forma firme y sistemática. Este control tiene dos caras y se basa en una doble asimetría. Por un lado, la asimetría relacionada con el mayor conocimiento de la maestra, y con el reconocimiento de que tiene objetivos pedagógicos definidos que pretende alcanzar. Esta asimetría justifica el hecho pedagógico: de no existir, toda relación pedagógica perdería sentido" (2000:81).

5 Tosi señala, en relación con las características discursivas de los libros de texto del nivel secundario a partir de la década del ochenta, que "se trata de libros que promueven el despliegue de diversas escenografías con el fin de presentar un estilo novedoso, convocar de un modo más 'efectivo' y 'cercano' a los destinatarios y seguir los lineamientos curriculares, con sus nuevas áreas de interés" (2018:169). En este marco, agrega: "Es posible considerar que tal cambio en la disposición discursiva se configura sobre la base de tres componentes centrales: el ideológico -satisfacer las necesidades de una sociedad democrática-, el pedagógico -responder a las reformas curriculares- y el económico -a partir de la libertad de mercado, es necesario convencer al comprador acerca de que los modelos de libros son diferentes" (*ibidem*).

6 Díaz Barriga (2004) define al *constructivismo* como "una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. Se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio" (Díaz Barriga, 2004, en Ramírez Toledo, 2007:26). En lo que respecta al rol docente en el marco de esta perspectiva pedagógica, Ramírez Toledo señala: "Dentro del constructivismo se considera al docente como aquel profesional reflexivo, que realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, al compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento y presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos; es decir, la función central del docente es esencialmente orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará ayuda pedagógica ajustada a su competencia" (2007:27).

y alumnos más horizontal y cercano, distinto al que existió en otros momentos de la historia de la vida escolar.

La comunidad objeto de estudio seleccionada para el desarrollo de esta investigación es la ciudad de Bahía Blanca, perteneciente a la región dialectal del español bonaerense. Esta región comprende, en términos generales, “la ciudad de Buenos Aires y la provincia del mismo nombre, así como la mayor parte del territorio de la provincia de La Pampa” (Fontanella de Weinberg, 2004 [2000]:45)⁷.

1.2. Objetivos

En el desarrollo de la presente investigación nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

1.2.1. Objetivos generales

- Contribuir al conocimiento de la dinámica de las fórmulas de tratamiento del español bonaerense en marcos institucionales educativos, considerando su significación en relación con la práctica docente como práctica social atravesada por el lenguaje.
- Realizar un aporte a la reconstrucción de la trayectoria histórica del fenómeno del voseo en el español de la Argentina.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar la dinámica de las fórmulas de tratamiento en las consignas de distintos niveles educativos en relación con el conjunto de formas de apelación al destinatario de este tipo de discurso.

⁷ En relación con esta variedad, Fontanella de Weinberg señala también: “el habla bonaerense constituye una variedad del español con una fuerte personalidad, que permite distinguirla con facilidad de los usos de las otras grandes capitales hispánicas. Dos son los rasgos más característicos, cuya combinación la hace única en el mundo hispánico: la existencia de yeísmo rehilado y ensordecido en palabras como *yema, llena, lluvia*, etc. y la presencia de un voseo de determinadas características, extendido a todos los grupos sociales y todos los estilos, desde los más informales a los más formales. A estos dos rasgos se agregan algunas peculiaridades léxicas que bien la distinguen de gran parte del mundo de habla hispana” (Fontanella de Weinberg, 2004 [2000] :45).

- Examinar el modo en el que, en la producción de consignas de cada nivel educativo, las elecciones pronominales y nominales contribuyen a la construcción del estilo comunicativo de los docentes en el vínculo interpersonal construido con los alumnos.
- Verificar fenómenos de variación respecto del uso de las fórmulas de tratamiento en la construcción discursiva de las consignas orales y escritas de los distintos niveles educativos según las variables sociolingüísticas y situacionales presentes en la interacción áulica, así como regularidades que caractericen este género en el ámbito educativo.
- Describir coincidencias y divergencias entre las percepciones y actitudes de los docentes de los distintos niveles educativos en relación con el empleo de pronombres de segunda persona singular en la práctica discursiva de la producción de consignas y los usos efectivos observados.

1.3. Hipótesis

La hipótesis que se intenta verificar mediante el desarrollo de este trabajo sostiene que dentro del conjunto de los modos de interpelación al destinatario en las elecciones lingüísticas que realizan los docentes hablantes de español bonaerense para construir discursivamente consignas operan:

- la edad de los alumnos de cada nivel educativo,
- la tradición discursiva del género en el ámbito educativo,
- las actitudes de los docentes frente al problema de la lengua y, en especial, frente a los rasgos identitarios del español bonaerense,
- estrategias de construcción de su identidad institucional, y
- el tipo de relación que desean priorizar en los intercambios comunicativos que tienen lugar en la interacción áulica.

1.4. Estructura de la tesis

La presente tesis se estructura en tres grandes secciones. Luego de la presente introducción -desarrollada en el **Capítulo 1-**, en la Primera Parte presentamos los antecedentes del tema, nuestro marco teórico y el marco metodológico de nuestra

investigación. En el **Capítulo 2**, *Estado de la cuestión*, exponemos los principales antecedentes vinculados con nuestro objeto de estudio, centrándonos en aquellos referidos a las fórmulas de tratamiento y a las consignas. En relación con las primeras, ponemos en foco de atención las investigaciones que se ocupan de las fórmulas de tratamiento en el español de la Argentina. En este contexto, referimos también a las investigaciones que han abordado el problema de las fórmulas de tratamiento en el ámbito educativo. En cuanto a las consignas, presentamos los antecedentes de acuerdo con la aproximación desde la que se efectúan: especificamos aquellos desarrollados desde la perspectiva lingüística o desde las Ciencias de la Educación y la Psicología.

Por su parte, el **Capítulo 3**, *Marco Teórico*, incluye los enfoques de análisis empleados en nuestro estudio -Sociolingüística Interaccional, Sociolingüística Etnográfica, Etnografía de la Comunicación, Sociología del Lenguaje, estudios sobre cortesía (Pragmalingüística y Pragmática Sociocultural), Análisis del Discurso (en sus vertientes institucional e instruccional), y estudios sobre tradiciones discursivas y cambio lingüístico- y sus correspondientes categorías, así como los conceptos instrumentales centrales en nuestra investigación: fórmulas de tratamiento y consignas.

En el **Capítulo 4**, *Consideraciones metodológicas*, luego de una descripción sucinta de la estructura del sistema educativo argentino, se detallarán las técnicas de recolección de datos empleadas en el desarrollo de nuestro trabajo de campo: técnica de *participante-observador*, realización de entrevistas y, en forma complementaria, el análisis de material didáctico de referencia para los docentes. Comentamos, a su vez, las estrategias de acceso a las instituciones y los aspectos éticos considerados. Asimismo, se especifica nuestra unidad de análisis y el modo en que se seleccionaron los casos, las variables de análisis y la descripción de la muestra obtenida, tanto en relación con los participantes como con los modos de interpelación relevados en nuestro corpus: CAED-CREsBo (Consignas en el Ámbito Educativo-Corpus del Español Bonaerense).

En la Segunda Parte se desarrolla el análisis del lugar que ocupan las fórmulas de tratamiento entre los diversos modos de interpelación a los destinatarios de las consignas en los distintos niveles educativos, atendiendo tanto a los usos registrados como a las percepciones de los docentes. En cada uno de los capítulos se presentará en primer lugar el análisis de las formas de segunda persona que conforman el subsistema del español bonaerense -*vos*, (*tú*) y *usted*- para luego ocuparnos de las restantes formas de apelación

relevadas. Así, en el **Capítulo 5** se desarrolla el análisis de las consignas en el nivel inicial; en el **Capítulo 6**, de las consignas en el nivel primario; en el **Capítulo 7**, se presenta el análisis de las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel secundario, y, por último, en el **Capítulo 8**, se expone el análisis correspondiente al nivel superior.

La tercera parte de la tesis, en el **Capítulo 9**, se ocupa de las conclusiones a las que el desarrollo de nuestro estudio nos ha permitido arribar: se brinda un cierre al análisis con una síntesis que incluye consideraciones generales acerca de los usos y percepciones registrados y tendencias advertidas.

Finalmente, en la cuarta y última parte de la tesis se incluyen las referencias bibliográficas, fuentes consultadas y un *Anexo* en el que incorporamos información, gráficos y cuadros complementarios vinculados con las distintas etapas de desarrollo de nuestra investigación.

PARTE I: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Capítulo 2. Estado de la cuestión

En el presente capítulo se incluye una revisión de los antecedentes destacados en relación con los ejes centrales de nuestra investigación: las *fórmulas de tratamiento* y las *consignas*.

En relación con el primer eje, presentaremos los estudios que se abocan al abordaje de las fórmulas de tratamiento en el español de la Argentina, tanto en la perspectiva histórica como en la sincrónica. Luego, nos focalizaremos en aquellas investigaciones que han tratado el fenómeno de las fórmulas de tratamiento en el ámbito educativo, dentro de los que distinguimos aquellos cuyo objeto de estudio principal lo constituyen consignas, libros de texto y manuales, la interacción áulica y estudios sobre enseñanza del español como lengua extranjera.

Respecto del segundo eje, el de las *consignas*, se detallarán en primer lugar los trabajos desarrollados desde la perspectiva lingüística para luego dar lugar a aquellos llevados adelante desde las Ciencias de la Educación y la Psicología.

2.1. Fórmulas de tratamiento

Las fórmulas de tratamiento constituyen un fenómeno de una vasta tradición de estudios en distintas lenguas y variedades dialectales, fundamentalmente debido al rol que desempeñan como recursos lingüísticos en la expresión de identidades sociales y en la gestión de los vínculos interpersonales entre los hablantes (Rigatuso, 2011, 2017, 2019^a, entre otros). Atendiendo a que existen trabajos como el de Fernández (2006) y Fernández y Gerhalter (2017) que se ocupan de la recopilación bibliográfica de las investigaciones que toman a las fórmulas de tratamiento como objeto de análisis, como así también completos estados del arte como los incluidos en las principales investigaciones sobre el tema (Rigatuso, 1992; Blas Arroyo, 1994; Boretti y Rigatuso, 2004; Hummel, *et al.*, 2010; entre otros) y listados bibliográficos anuales tales como los elaborados por la *International Network of Address Research*⁸, en esta tesis nos abocaremos a presentar una selección de estudios en

8 Puede accederse a estos listados en la Página Web de la Red: <https://inarweb.wordpress.com/home/annual-bibliography/>

torno a las fórmulas de tratamiento en el español de la Argentina, con particular interés en los desarrollados para la variedad dialectal del español bonaerense.

2.1.1. Las fórmulas de tratamiento en el español de la Argentina

El estudio de las fórmulas de tratamiento en el español de la Argentina posee larga tradición. Dentro de los temas abordados, los usos pronominales de segunda persona del singular han ocupado un lugar central, y, en particular, la trayectoria del pronombre *vos*, tanto en su competencia con *tú* como con *usted*.

2.1.1.1. Estudios efectuados desde la perspectiva diacrónica

Dentro las investigaciones realizadas desde la perspectiva histórica, revisten una importancia central las de índole sociolingüística efectuadas por Fontanella de Weinberg (1970, 1971, 1987, 1989, 1990, 1992, 1999), –cuyos aportes “reveladores y decisivos para la comprensión del proceso en la variedad dialectal bonaerense” (Boretti y Rigatuso, 2004: 148) son insoslayables, tanto en el marco de estudios sobre el español de la Argentina como en los referidos a los sistemas de tratamientos en el mundo hispánico.

Fontanella de Weinberg ha realizado contribuciones ineludibles respecto de la trayectoria del voseo en la variedad dialectal del español bonaerense. En su trabajo del año 1970 acerca de la evolución de los pronombres de tratamiento en la referida variedad la autora pone en foco de atención el proceso de cambio en desarrollo en lo referido a la progresiva tendencia hacia usos pronominales más simétricos en el dominio familiar. Su abordaje de un corpus de obras teatrales de Florencio Sánchez, Gregorio Laferrere y Roberto J. Payró da cuenta de una alternancia en los usos de las formas *vos* y *tú* que, tal como expresa la lingüista, es una “manifestación del conflicto entre el uso coloquial y la norma literaria vigente” (1970:15). En un estudio posterior en el que las fuentes abordadas constituyen amplios corpus epistolares, Fontanella de Weinberg se ocupa de la trayectoria del voseo en las dos primeras décadas del siglo XIX en Buenos Aires (1971). El análisis de estas fuentes permite a la autora no solo verificar la referida alternancia entre los usos de *vos* y de *tú*, sino también el hecho de que la clase alta de la época empleaba desde entonces un sistema pronominal no demasiado distante del correspondiente al español bonaerense más cercano a nuestros días, lo que resulta un indicio de que la extensión del voseo es un proceso “ininterrumpido desde el período colonial” (1971: 514). Las conclusiones derivadas de estos

estudios otorgan información que la autora irá sistematizando en investigaciones posteriores (1977, 1992, 1999).

Dentro de las aportaciones en la perspectiva diacrónica se destaca también *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)* (1987^a), descripción de la trayectoria de la variedad como proceso simultáneo al de la evolución de la ciudad de Buenos Aires, dentro de la que se incluye el voseo como uno de los aspectos centrales en el plano morfosintáctico. En la referida trayectoria, Fontanella de Weinberg (1987^a y b) distingue cuatro etapas. La primera tiene comienzo con la fundación definitiva de Buenos Aires; la segunda abarca el período de 1700 a 1800, etapa en la que la autora señala que ya pueden observarse rasgos específicos de la variedad regional. La tercera, que va desde el año 1800 a 1880, resulta de vital importancia en tanto se encuentra signada por el proceso de estandarización del español bonaerense, que, para esta época adquiere “una nueva fisonomía” asociada a los profundos cambios ocurridos en la ciudad de Buenos Aires y en el país a nivel demográfico, político, social y cultural. Entre estos cambios, adquieren particular relevancia los vinculados con el ámbito educativo, dentro de los que la lingüista señala la creación de la Universidad de Buenos Aires, “la inauguración de escuelas secundarias y la multiplicación de las primarias” (1987b:5). La cuarta y última etapa abordada por Fontanella de Weinberg, que inicia en 1880, se caracteriza por la situación de multilingüismo acentuada por el acelerado y profundo proceso de inmigración, en un primer momento europea, y luego, en 1930, de países limítrofes. En este marco, la autora explica que la convivencia con otras variedades de español, lejos de implicar un retroceso en la configuración de los rasgos definitorios del español bonaerense, coadyuva a su consolidación. Asimismo, señala la importancia del habla modélica de los docentes como uno de los factores que contribuyeron a este proceso de estandarización (1987b:9).

Asimismo, en la visión diacrónica del español bonaerense que desarrolla en 1989, la autora se enfoca en la trayectoria de los usos de segunda persona y, de manera específica, en el complejo proceso de la evolución del voseo a lo largo del siglo XX. Fontanella de Weinberg aborda, en fuentes tanto editadas como inéditas, usos y valoraciones en torno a esta forma. En lo que respecta concretamente al voseo pronominal, centra su atención en las formas de presente indicativo y del modo imperativo en tanto resultan los usos más frecuentes y así, permiten elaborar conclusiones con mayor firmeza (1989:39) respecto de su funcionamiento.

Con posterioridad, la lingüista se ocupa del proceso de estandarización policéntrica en el que se enmarca el del español bonaerense, más específicamente de los procesos de normalización e intelectualización de la variedad en el siglo XX (1990, 1992). En ese contexto, destaca al voseo como el fenómeno más característico de la variedad. Esto se debe, según Fontanella de Weinberg, a que resulta el menos extendido en el mundo hispánico, y a que, en muchos países en que se emplea es considerado un rasgo subestándar. A su vez, es un fenómeno que suscita numerosos comentarios por parte de los profesionales de la lengua, como así también por parte de hablantes legos (1992:67). La autora analiza fuentes de diversa índole y advierte la presencia de conciencia lingüística de los hablantes, quienes reconocen al español bonaerense como una variedad particular (1992:72) y describe cada uno de sus rasgos. Así, concluye que esta cumple con todas las funciones propias de una variedad estándar.

Los estudios de Rigatuso, desde la Sociolingüística histórica, continúan esta línea de trabajo y profundizan en la dinámica de las fórmulas de tratamiento en el español regional. En este sentido, la etapa de mediados del siglo XIX ha sido un foco particular de interés en sus trabajos en tanto resulta un período de notables cambios socioculturales en Buenos Aires y en el país en general, que implicaron, a su vez, cambios en el plano lingüístico (1987^a). En este contexto, en diversos estudios, la autora aborda distintos aspectos de los tratamientos en el español de Buenos Aires. Así, se ocupa del análisis de las fórmulas de tratamiento sociales a mediados del siglo XIX en español bonaerense atendiendo a las variables socioculturales que inciden en las elecciones efectuadas por los hablantes (1988-1989). Rigatuso señala las diferencias que el español regional de esa época presenta en relación con el de fines del siglo XX en tanto aquel pondera “la formalidad, la cortesía y la asimetría” (1988-1989:90) incluso en vínculos cercanos como el familiar o el amoroso.

Asimismo, en su tesis doctoral (1992), Rigatuso analiza la evolución de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense en el período que comprende los años 1830-1930. El minucioso estudio de diversas fuentes literarias, periodísticas y de archivo le permite a la autora exponer la complejidad del proceso en cuestión y, de manera específica, del proceso de reestructuración en los usos de las fórmulas de tratamiento, fundamentalmente a partir de la etapa de modernización nacional (1880-1930). Este proceso conllevó el abandono gradual de usos nominales y pronominales marcadores de altos niveles de deferencia y cortesía en favor de otros que denotan mayor simetría y acercamiento. El romanticismo

social y su concepción innovadora de los vínculos sociales fue uno de los factores que influyó en las elecciones lingüísticas de los hablantes, aspecto que implicó un gradual rechazo hacia “las formas aristocráticas contrarias a los nuevos ideales” (1992:199). El proceso abordado reviste gran complejidad debido a la amplia variedad de factores lingüísticos y extralingüísticos en juego, destacándose el grado de formalidad de la interacción y la instancia del discurso en que se insertan las intervenciones, en cuanto al primer grupo, y la variable *género* respecto del segundo grupo de factores. En este sentido, también resulta de interés el estudio de Rigatuso acerca de las actitudes lingüísticas, las reflexiones metalingüísticas de los hablantes y las políticas lingüísticas relacionadas con las fórmulas de tratamiento que incidieron y fueron, a su vez, reflejo del proceso de evolución de los tratamientos entre 1800 y 1930 (2004).

En trabajos posteriores (1993 b y c; 1996^a; 2005), Rigatuso pone en foco de atención los tratamientos en distintos tipos de relaciones y profundiza en su dinámica, destacando la proyección extralingüística de su abordaje por la estrecha correlación entre el fenómeno y variables sociales, históricas, políticas e ideológicas, como así también la sensibilidad de las fórmulas de tratamiento a los cambios en las referidas esferas (2005:78). En el caso particular de la relación amorosa en español bonaerense en el período abordado en su tesis, la autora verifica cambios que se registran también en otros dominios y en estudios efectuados para el caso de otras lenguas: cambios que implican el paso de usos asimétricos a usos recíprocos y, dentro de ellos, de usos alejados a familiares (1993b:283). En este vínculo, este cambio en marcha se advierte principalmente en instancias iniciales de la relación, en la declaración, espacio discursivo en el que Rigatuso observa una tendencia hacia la manifestación de mayor intimidad expresada en la preferencia por la forma pronominal *vos* en lugar del formal *usted* en la constitución de la pauta de uso compuesta también por la forma nominal *nombre* o *fórmula afectiva*. Por su parte, en relación con los tratamientos generales en el español bonaerense a mediados del siglo XIX (1993c), la autora señala la profusión de títulos sociales para mujeres y hombres dentro de los que revisten particular interés fórmulas de préstamo de origen francés e inglés tales como *madame*, y *mister* y *lord*, respectivamente. Asimismo, estudia la presencia de italianismos léxicos en el sistema de tratamientos de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, producto del contacto entre el español y el italiano durante el período inmigratorio (2006^a).

El fenómeno de las extensiones semánticas, ya relevado en su trabajo doctoral, es profundizado por Rigatuso en un trabajo posterior (1996^a) en que lo aborda para el caso de los términos de parentesco. La autora advierte su ocurrencia en relaciones sociales y en vínculos religiosos, con distintos valores pragmáticos y expresivos, lo que implica un cambio respecto de otras etapas en las que estas extensiones semánticas tenían lugar únicamente en el ámbito familiar o de amistad cercana.

Por otro lado, revisten importancia los trabajos de Rigatuso en los que se aborda de manera específica la vinculación de las fórmulas de tratamiento con la cortesía verbal en el Buenos Aires de la etapa colonial (2003, 2006c, 2009^a y 2012b). El estudio de estos fenómenos ha implicado, en la labor de análisis, la necesidad de incluir una amplia variedad de fuentes: documentos públicos, diplomáticos, de tipo administrativo, gubernamental y, hacia fines del siglo XVIII, textos literarios y cartas familiares y de tipo comercial. A la luz del estilo del discurso cortés vigente en prácticas escritas y orales de etapas pasadas del español bonaerense, en "Usos y valores comunicativos de los tratamientos honoríficos en español bonaerense. Visión diacrónica" (2003) Rigatuso aborda, a partir de fuentes documentales variadas, aspectos de la dinámica de los *Tratamientos Honoríficos* (*vuestra o su + un sustantivo abstracto que destaca una cualidad del destinatario*) en el español bonaerense de la etapa colonial y su proyección en la primera mitad del siglo XIX, acercando precisiones respecto del espectro de significación de las formas coexistentes, su funcionalidad pragmática y los cambios producidos en tal sentido diacrónicamente.

Asimismo, en su discurso de incorporación a la Academia Argentina de Letras (2009^a), Rigatuso sitúa los usos de los tratamientos en el marco del estilo cortés transportado desde España que coadyuvó a la construcción de identidad de los colonizadores en este territorio (2009^a:399). Este estilo, enmarcado a su vez en la cortesía normativa (y estratégica), se caracteriza por una "marcada formalidad, asimetría, deferencia y ceremoniosidad" (*ibídem*), expresada en la preferencia por usos nominales y pronominales de respeto que "están al servicio" y a la vez son eco del proceso de *hidalguización* de la sociedad hispanoamericana en esa época (*ibídem*). Tal como hemos referido, el progresivo proceso de modernización del país y el impulso de la generación del ochenta incidieron de manera notable en la pérdida paulatina de ese estilo cortés en favor de usos más simétricos, familiares e informales (2009^a:401-402).

En lo atinente a la construcción de identidad de los conquistadores españoles en América y la de sus descendientes, como así también a la vinculación entre cortesía y poder, es importante referir a sus trabajos acerca de los tratamientos honoríficos y referenciales y voces para el hombre en el Buenos Aires de la etapa colonial (2008b y 2012a). En estos, Rigatuso sostiene que el abordaje de los tratamientos en esta etapa resulta un modo posible de acceso a la realidad de la época, en tanto estos delinean identidades (2008b: 79) en términos de alteridad (“unos y otros”) y posicionamientos de poder. Así, la autora observa el empleo de tratamientos honoríficos con marcado nivel de cortesía en pos de una ponderación de sí mismos en lo que respecta a los colonizadores y su descendencia, mientras que, en forma simultánea, se advierte una minusvaloración de *los otros*, los grupos indígenas originarios, por medio del empleo de marcas discursivas de exclusión (2012a:15). Estos estudios ponen de relieve una problemática de índole metodológica⁹: el hecho de que las fuentes disponibles dan cuenta de la perspectiva del polo de mayor poder, el de los conquistadores españoles, dificultad que fundamenta la atención en el abordaje de las formas referenciales.

Finalmente, otra contribución que reviste interés es el trabajo de Rigatuso (2012b) en el que se atiende los tratamientos nominales en el español de Buenos Aires y su trayectoria a lo largo del proceso de la evolución de la variedad. En este estudio, la autora explica el modo en que las situaciones de contacto y multiculturalismo que tuvieron lugar en la etapa comprendida entre el período colonial y mediados del siglo XX, incidieron en la configuración de las formas nominales, impulsando cambios léxico-semánticos que resultaban reflejo de las complejas circunstancias sociohistóricas y culturales (2012b:1004-1005).

Por su parte, dentro de los estudios diacrónicos que se han abocado a los usos de los tratamientos en Argentina, es necesario considerar los aportes de Rojas Mayer (1997, 2006, 2007, 2011, entre otros). Un foco de atención particular en estos trabajos lo han constituido las formas de tratamiento referenciales en la época colonial en el Río de la Plata. Estas adquieren particular relevancia como recursos del comportamiento pragmalingüístico de los hablantes y elementos para interpretar las costumbres, creencias y anhelos de poder de los

⁹ La problemática metodológica en el campo de la Sociolingüística y Pragmática históricas, concretamente en lo referido a la constitución de *corpora* es abordada por la autora en uno de sus trabajos del año 2011 “La constitución del corpus de análisis en estudios de Sociolingüística y Pragmática históricas: pasado y presente”.

hombres de la época (2006:830). Asimismo, también desde un abordaje sociohistórico de documentos y textos orales, la autora ha contribuido notablemente al campo de estudios en torno a las representaciones y actitudes lingüísticas hacia los rasgos característicos de la norma argentina (2001, 2007). De particular interés resulta el artículo en que la lingüista tucumana analiza las actitudes lingüísticas en Argentina en tres períodos en los que los tratamientos, fundamentalmente los referenciales, ocupan un lugar central en la construcción de identidad de los hablantes y sus posicionamientos en la sociedad. Así, distingue, en primer lugar, el período comprendido entre 1700 y el fin de la colonia, etapa de contacto entre grupos diversos (españoles y criollos y pueblos originarios) en la que predominó la actitud de *superioridad* y *poder*. La segunda etapa examinada se extiende hasta 1830 y durante ella se verifica un sentimiento de *identidad patriótica* paralelo a los intentos de diferenciación lingüística de Europa. Por último, el tercer momento identificado por la autora se centra en la década de 1850. Esta resulta de gran importancia en tanto se verifican actitudes en favor de la *americanización del español*, proceso dentro del cual Rojas Mayer inscribe la definición de rasgos particulares de la variedad argentina.

En el contexto de los estudios que abordan las fórmulas de tratamiento en otras variedades dialectales del español de la Argentina resultan de interés los aportes de Rojas Mayer (1992) para el español de Tucumán y de Fernández Lavaqué (2005) para la variedad de Salta. Esta última autora se ocupa, desde una perspectiva sociohistórica, de la configuración del sistema de tratamientos en la región noroeste argentina, específicamente en Salta, durante el período comprendido entre 1810 y 1910. La lingüista analiza un extenso corpus epistolar que incluye desde producciones realizadas en el dominio familiar hasta otras de carácter oficial y público. En este marco, advierte la pervivencia de la pauta pronominal y verbal limeña, producto del contacto con dicha variedad hasta la segunda mitad del siglo XIX. Así, el cambio en el sistema de tratamientos para la segunda persona, específicamente, el cambio de *tú* a *vos* forma parte, según la autora, de un proceso lento que comienza a acelerarse sobre finales del siglo XIX y principios del XX, cuando el mayor contacto con la capital porteña coadyuva al reemplazo de la pauta de prestigio del norte por la irradiada por Buenos Aires.

Por su parte, dentro del conjunto de las investigaciones en torno al español de la Argentina en general se distinguen los estudios de Carricaburo (1999, 2010), García Godoy (2005) y de Di Tullio (2010) sobre el voseo en el contexto del Bicentenario de la Revolución de

Mayo. En cuanto al exhaustivo trabajo desarrollado por Carricaburo (1999) destacamos el recorrido efectuado por la autora de los usos de las formas *vos*, *tú* y *usted* en distintos géneros de la literatura argentina desde el siglo XIX hasta fines del siglo XX, con particular énfasis en la trayectoria del pronombre *vos*, y el modo en que esta forma se va articulando con las restantes del subsistema pronominal para la segunda persona, de acuerdo con factores económicos, culturales y sociales. Asimismo, y en relación concreta con el ámbito educativo, resulta de interés lo señalado por la autora respecto del reflejo, en las elecciones literarias, de la tensión entre los usos de *vos* y de *tú*, propiciadas por la imposición de este último en el dominio escolar.

Dentro de la perspectiva de la Sociolingüística histórica y en relación con los tratamientos en el discurso cortés en Argentina, García Godoy, en "Estilo cortés y tratamientos honoríficos en los orígenes del constitucionalismo argentino"(2005) se ocupa de las fórmulas de tratamiento parlamentarias empleadas en los orígenes del constitucionalismo argentino, con foco en los esquemas de trato del ámbito de la política vigentes en la primera mitad del siglo XIX, que releva en un corpus documental de carácter institucional.

Di Tullio, por su parte, en diversos trabajos (2006, 2010) ha abordado, desde una perspectiva diacrónica, el lugar y las valoraciones en torno al voseo en Argentina, aportes dentro de los que distinguimos aquellos vinculados con su lugar en la escuela. La autora refiere al fenómeno del voseo como el problema central de las gramáticas y de las instituciones reguladoras de la educación en nuestro país, quienes hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX consideraban a la forma *vos* como "inexistente en la gramática", razón por la que no se permitía su uso en la escuela, sobre todo por parte de los docentes. Asimismo, Di Tullio (2006, 2010) sostiene que son tres los argumentos en los que se ha fundamentado la exclusión del pronombre *vos* en este y otros dominios sociales: el social (por el carácter vulgar asignado a esta forma), el histórico (por considerarlo un arcaísmo) y el lógico (por la mezcla de paradigmas en su uso) (2006:51).

A su vez, reviste importancia el estudio de Pessi (2013) acerca de la personalización en el segmento de cierre de publicidades argentinas producidas entre 1880 y 1930. En este trabajo analiza el lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento, sobre todo las nominales en modo referencial, y las de segunda persona del singular -fundamentalmente el uso de *usted*- dentro de las estrategias léxico-gramaticales que mediatizan dicho proceso en

distintas etapas que la autora distingue en lo que respecta a la configuración discursiva de las publicidades.

Los estudios anteriores resaltan la importancia del análisis de los valores asignados no solo al pronombre *vos*, sino también a las distintas formas pronominales y nominales elegidas por los hablantes, a la vez que aportan datos respecto de los factores que intervienen en dichas elecciones en distintos dominios de uso.

En relación con la trayectoria del fenómeno del voseo en el español del Río de la Plata, Bertolotti, (2012) en su trabajo "Claves para la historia del español en el Río de la Plata: avances y rectificaciones sobre el tuteo y el voseo", plantea la existencia de dos normas lingüísticas a principios del siglo XIX: una urbana-hispana y una rural-criolla, a partir de los datos obtenidos de su análisis de una pieza teatral (el sainete *El valiente fanfarrón y [el] criollo socarrón*). Discute, así, con algunos de los planteos de Fontanella de Weinberg en relación con el punto desde el que se irradia la pauta voseante, ya que Bertolotti lo ubica en el ámbito rural, y con particular agencia de la población indígena.

Por su parte, en lo referido al análisis del problema de la lengua en Argentina, de la norma lingüística y la variedad estándar, los trabajos de Blanco (1991), Di Tullio (2003), Moure (2004) y Ennis (2008) contribuyen a la comprensión del lugar ocupado por la forma *vos* en distintos períodos de la historia de nuestro país, a la vez que se ocupan de las valoraciones de los hablantes respecto de su uso. Blanco (1991) aborda las actitudes lingüísticas en Argentina entre 1800 y 1960 y, en ese contexto, refiere al lugar de la escuela como ámbito tradicionalmente conservador y combativo respecto del uso de la forma *vos*. Este último aspecto se verifica también en la investigación de Di Tullio (2003) en torno a las políticas lingüísticas en Argentina en el período inmigratorio de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La autora examina las actitudes lingüísticas en torno a la norma nacional en el marco del amplio abordaje de las políticas llevadas a cabo en el dominio educativo y explicitadas en las prácticas del Consejo Nacional de Educación, El Monitor y en instrumentos pedagógicos como las gramáticas y los libros de texto. Moure (2004), por su parte, en el panorama trazado a fin de dar cuenta de la génesis de la inseguridad respecto de los hablantes porteños en relación con la norma lingüística a seguir, refiere a la evasión de la pauta pronominal local en los materiales didácticos, particularmente, en la formulación de consignas. Asimismo, Ennis (2008) refiere a las diversas y contradictorias valoraciones y actitudes hacia el voseo en el marco de los grandes debates ideológico- lingüísticos en Argentina verificados desde 1837.

La discusión sobre la lengua nacional y las representaciones y actitudes hacia el voseo en nuestro país es también desarrollada por Rojas (2001) y Oviedo (2008). El trabajo de Rojas (2001) centra su atención en la norma hispánica y, en ese marco, la autora refiere al peso del aspecto cognitivo en las decisiones lingüísticas de los hablantes, manifestado en sus actitudes, en este caso, frente al voseo. Rojas Mayer, en coincidencia con lo relevado por Fontanella de Weinberg y Rigatuso en sus respectivos estudios, afirma que, pese a todas las controversias, el uso de *vos* se encuentra en la actualidad ampliamente extendido en Argentina en todos los dominios sociales de uso.

Por su parte, Oviedo (2008), en su capítulo en *La beligerancia de los idiomas*, coordinado por Horacio González, se ocupa de describir y analizar las principales disputas y controversias en relación con el voseo, su vinculación con el problema del “idioma nacional” y las representaciones idiomáticas que incidieron en la trayectoria del pronombre *vos* en Argentina.

Por último, García Negroni y Ramírez Gelbes (2020), en su capítulo dentro del volumen compilado por Hummel y Dos Santos Lopes, analizan el avance de la norma *descriptiva* por sobre la *prescriptiva* en lo que respecta a las formas pronominales de segunda persona en el español de la Argentina, proceso que implica la extensión del empleo de *vos* en diversos dominios sociales, incluido el de los medios de comunicación social.

2.1.1.2. Estudios efectuados desde la perspectiva sincrónica

Desde la perspectiva sincrónica, una referencia ineludible en relación con el sistema de los tratamientos en el mundo hispánico y, en específico, en Argentina, la constituye el capítulo de Fontanella de Weinberg incluido en la *Gramática Descriptiva* coordinada por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999). En este texto, la autora sitúa el sistema pronominal de Argentina en el que describe como Sistema pronominal IV. Tal como hemos referido con anterioridad, este cuenta con las formas *vos* y *usted* como formas de segunda persona de confianza y de formalidad, respectivamente. A su vez, en la sistematización de los rasgos de la variedad del español bonaerense desarrollada en el volumen coordinado por la misma autora, *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (2004), señala al voseo como el rasgo morfosintáctico más importante de la variedad.

En lo que respecta a la dinámica de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense actual, contamos con las numerosas aportaciones de Rigatuso (1987b, 1996b,

2000, 2006a, 2007, 2009b, 2011, 2016, 2017). En sus estudios, desarrollados desde una perspectiva sociolingüística y pragmática, la autora ha destacado la centralidad de las fórmulas de tratamiento en la gestión de los vínculos interpersonales, como así también su rol fundamental en la construcción de identidades. Ha puesto de relieve, asimismo, la complejidad de su dinámica en el marco de las interacciones en diversos dominios y la importancia de su aproximación en el contexto de los usos efectivos de los hablantes en sus comportamientos comunicativos.

Resultan insoslayables sus aproximaciones teóricas al fenómeno de las fórmulas de tratamiento en la variedad dialectal del español bonaerense (1993, 2008^a, 2011, 2016 b y c), en las que se evidencia la "naturaleza esencialmente pragmática, social e interaccional de los tratamientos" (1993:423) y su rol como "marcadores de relaciones interpersonales" (*ibídem*). En su trabajo del año 1993, Rigatuso se ocupa del abordaje de los tratamientos en los planos morfosintáctico y léxico-semántico. En el plano morfosintáctico, se sistematizan y describen las categorías que integran el sistema: pronombres, verbos y formas nominales, y se atiende a su funcionamiento de acuerdo con el lugar ocupado por estas en la estructura de la oración, a su estructura, y su coocurrencia con otros elementos del discurso tales como posesivos, demostrativos, artículos, adjetivos y construcciones modificadoras en general (1993:429). En lo atinente al aspecto léxico-semántico, la autora se ocupa de las reestructuraciones léxicas y de los cambios de significado, dentro de los que se distinguen las extensiones semánticas (restricciones de significado y desarrollos ameliorativos y peyorativos).

Posteriormente, con base en sus estudios previos efectuados tanto desde la perspectiva diacrónica como sincrónica, la autora aborda los procesos desencadenados por la reestructuración del sistema, producto del avance de la forma pronominal *vos* tanto en el plano gramatical como en el plano pragmático (2008^a). En este marco se señala al ámbito familiar como el primero afectado por este proceso que luego avanzó hacia diversos ámbitos del dominio social (2008^a:4). A su vez, reviste particular interés para nuestra investigación la reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense que expone en su capítulo dentro del volumen *Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales*, coordinado por Rebollo Couto y Dos Santos Lopes (2011). En este trabajo, Rigatuso analiza los cambios momentáneos de tratamiento de *vos* a *usted*, de *usted* a *vos* y de *vos* a *tú* desde la perspectiva de la teoría de cambio de código, y señala la reinserción de la forma *tú* dentro del sistema como forma marcada (2011:392), con

perspectiva connotativa, al servicio de distintas funciones pragmáticas. El abordaje de estos cambios momentáneos de tratamiento pronominal realizado en su trabajo publicado en el número 331-332 del *Boletín de la Academia Argentina de Letras* (2017) reviste particular interés para nuestra investigación, en tanto enfatiza en el potencial comunicativo asociado a las diferentes funciones pragmáticas de las fórmulas de tratamiento (2017:312) incluye los usos aislados del pronombre *tú* en el marco de canciones, poesía, textos del culto católico y las consignas en el dominio educativo y expone de modo sistemático los cambios de *vos* a *tú* en distintas instancias de la estructura conversacional. Entre los resultados a los que arriba la autora en relación con este último aspecto destacamos el empleo de *tú* como estrategia para la manifestación de cortesía y cordialidad, y como recurso de atenuación y ponderación de los mensajes en la producción de actos de habla directivos, ya que es un punto verificado también en nuestras propias indagaciones en el ámbito educativo, sobre todo en los niveles de enseñanza secundario y superior. Asimismo, en este dominio, Rigatuso registra con mayor frecuencia el esquema innovador constituido por la forma nominal de respeto *profesor/a* + pronombre de confianza *vos*, ya relevada de modo incipiente en sus estudios previos.

En esta línea de indagaciones consideramos relevante referir también a aquellos trabajos en los que la lingüista se ocupa de manera específica de los vocativos (2007, 2009b). En estos estudios, se examinan tanto los usos como las valoraciones en torno a los vocativos en español bonaerense, atendiendo a cuestiones morfosintácticas de su constitución y sus implicancias pragmáticas en el marco de la interacción. A partir del análisis de un corpus conformado a partir de la aplicación de la técnica de participante observador en interacciones cara a cara y telefónicas, como así también mediadas por tecnologías digitales como el chat, el correo electrónico y los mensajes de texto, se advierten reestructuraciones léxicas y cambios semánticos en los tratamientos al servicio de distintas necesidades expresivas e identitarias. Otra conclusión sobre la que quisiéramos reparar tiene que ver con la proyección de este fenómeno en el ámbito educativo: Rigatuso destaca la importancia de la instrucción acerca de estos elementos tanto en la lengua materna como en la enseñanza del español como lengua extranjera (2007) ya que esto contribuiría al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los hablantes, y, así al éxito de las interacciones.

Tal como hemos señalado, la trayectoria de estudios de esta autora pone de relieve la necesidad y la importancia del abordaje de las fórmulas de tratamiento en la interacción verbal. Rigatuso ha centrado su atención primeramente en el dominio familiar (1994) para

luego extender su aproximación a otros vínculos correspondientes a distintos dominios sociales. Desde una perspectiva global, que contempla lo relevado con anterioridad en estudios sincrónicos y diacrónicos, Rigatuso examina el lugar de los tratamientos en vínculos como aquel entre padres e hijos, marido y mujer, nietos y abuelos, entre hermanos y entre primos. Su análisis da cuenta de la progresiva solidaridad recíproca expresada en los usos nominales y pronominales y del hecho de que esta se advierte en su máxima expresión entre miembros de la misma generación y también entre grupos de edad joven y mediana.

Posteriormente, en lo que respecta a los tratamientos nominales, a partir de la aplicación de la técnica de *participante observador* y del análisis de material televisivo, radial y gráfico, la lingüista registra una amplia diversidad de extensiones de términos de parentesco con pluralidad de funciones comunicativas y marcación de cortesía y amabilidad (1996b:31). Este fenómeno, en etapas anteriores restringido únicamente al dominio familiar y de las amistades íntimas, se releva a fines del siglo XX como una forma de dar solución a los vacíos léxicos producidos en determinadas situaciones, en el marco de una tendencia hacia mayor informalidad y cercanía interaccional en la variedad del español bonaerense. Asimismo, en otros trabajos en que ha abordado los usos ficticios de parentesco en el español bonaerense actual (2016^a), la autora agrega a la referida manifestación de cortesía, otras funciones como la expresión de afecto, la marcación de roles y la ponderación y atenuación de los mensajes. Rigatuso concluye que, dentro de los usos relevados, aquellos términos de parentesco que resultan de mayor riqueza connotativa y funcional son los relacionados con el vínculo *hijos/padres* (2016^a:139), a la vez que registra que algunas formas como *mami*, *papi* y *mamita* se encuentran cristalizadas y cuentan con entradas específicas en diccionarios (2016^a:142).

Por último, la vinculación entre los usos de los tratamientos y la cortesía ha sido foco de interés en las investigaciones sobre fórmulas de tratamiento en distintos momentos y en distintas lenguas. En este sentido, nos interesa destacar, de la aproximación efectuada por Rigatuso en sus estudios en la variedad dialectal del español bonaerense, la indicación de la autora de la importancia de las evaluaciones de los hablantes de lo que se considera o no cortés (2006^a). Así, en lo que respecta de manera específica a los usos del pronombre *vos*, la autora advierte que, en el registro de su avance en distintos dominios interaccionales, resulta fundamental que el investigador considere las valoraciones de los hablantes, quienes, en el

marco de una interacción, pueden interpretarse como descortés una estrategia codificada por su interlocutor con la intención contraria de manifestar cortesía.

Por su parte, resultan de particular interés para nuestra investigación los estudios abocados a dominios institucionales en la variedad dialectal del español bonaerense. Entre ellos, se destacan, en primer término, las últimas indagaciones de Rigatuso, que se han centrado en el dominio semi institucional de la interacción comercial (2000, 2015, 2019 a, b, c y d). Las interacciones en este ámbito en concreto ponen de manifiesto la necesidad por parte de los hablantes de recurrir a formas nominales en distintas instancias de los intercambios. Así, el vacío léxico en la variedad del español bonaerense respecto de formas nominales en el plano de menor formalidad da como resultado el surgimiento de una pauta innovadora en los usos de la variedad. Esta implica la combinación de las formas nominales de máximo respeto, como *señora* y *caballero* con la forma pronominal de confianza *vos*. La autora sostiene que esta pauta, relevada empíricamente en la interacción comercial, se advierte de manera incipiente también en la díada *paciente/médico* y *alumno/profesor* (2000).

El abordaje efectuado por Rigatuso de las estrategias comunicativas en la interacción comercial en español bonaerense, con foco particular en la dinámica de las fórmulas de tratamiento da cuenta, una vez más, de la tendencia registrada en la variedad hacia mayor cercanía interpersonal y menor formalidad. Esta se verifica no solo en el avance de la forma *vos* en interacciones entre desconocidos sino también en el incipiente empleo del nombre de pila de los compradores por parte de los vendedores sin que necesariamente exista un conocimiento previo (2015, 2019b), -lo que implica un mayor grado de personalización de los mensajes-, el empleo de formas nominales de cariño como *negri* y el uso de *chicos/as* para clientes de distintas edades. Así, el estilo comunicativo característico de estas interacciones se ubica en el marco de una cultura de acercamiento, en términos de Briz (2006). Las interacciones comerciales espontáneas en distintos sectores de la ciudad registradas por la autora, que incluyen no solo intercambios cara a cara sino también efectuados por vía telefónica, dan cuenta de alternancias, por parte de los vendedores, en lo que respecta a los tratamientos pronominales de confianza y formales, como así también del uso de tratamientos metafóricos de carácter afectuoso, que, tal como señala la autora, no siempre son percibidos de ese modo por parte de los clientes (2019b:136). Particular interés reviste, además, el empleo de la expresión *dime* en instancias de apertura conversacional (2019^a).

En vinculación con nuestro estudio, además de la definición de *fórmulas de tratamiento*, de la descripción y clasificación de fórmulas nominales, resultan fundamentales los aportes de Rigatuso en torno a los esquemas discursivos innovadores registrados para la variedad en cuestión, y sus hallazgos respecto de los usos de las formas *tú* y *usted* en el marco de cambios de tratamiento conversacionales, vinculados con múltiples funciones pragmáticas y asociadas con distintos valores expresivos.

Por su parte, dentro de esta misma región dialectal, Julián (2015, 2018) analiza, desde la sociolingüística interaccional y la pragmática sociocultural, el rol desempeñado por las fórmulas de tratamiento nominales y pronominales en interacciones en puestos de atención al público en instituciones del dominio educativo y de la salud, como elementos propiciadores de la construcción de discursos de cortesía y acercamiento en este contexto. Asimismo, aborda usos particulares y originales de formas nominales familiares con valor de descortesía registrados en una institución específica. En el marco de su aproximación al lugar ocupado por estos tratamientos, es importante referir a su trabajo acerca del *nombre de pila* en puestos de atención al público en el ámbito educativo (2017), capítulo en el que destaca la incidencia de la variable de *grado de conocimiento previo* entre los interlocutores como uno de los factores centrales en la selección de esta forma. Julián concluye que

la elección del nombre de pila del destinatario como fórmula de tratamiento nominal resulta predominante y constituye un uso de particular significación en la construcción de un discurso de cortesía en la interacción entre empleados y usuarios (2017:66).

En este sentido, agrega que el uso del *nombre de pila* se orienta hacia la personalización del discurso institucional, como así también a la focalización del destinatario, y forma parte de una tendencia hacia una cultura de acercamiento, personalización y acortamiento de distancias, también registrada por los referidos estudios de Rigatuso en la interacción comercial (Julián, 2017:66).

Por su parte, en el marco de sus investigaciones en torno a la comunicación mediada por SMS en español bonaerense, desarrollada desde una perspectiva sociolingüística y pragmática, Cantamutto (2015, 2017, 2018) analiza el lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento dentro de las estrategias pragmáticas desplegadas por los hablantes en distintos dominios de uso, entre los que se encuentra el institucional, y dentro de los que se incluye la díada docente-alumno.

En su trabajo del año 2015 se focaliza en el rol desempeñado principalmente por las formas nominales en función vocativa, atendiendo a su importancia en tanto elementos vehiculadores de expresividad, fundamentales para el mantenimiento de las relaciones interpersonales en interacciones entre jóvenes. Posteriormente, recupera estos resultados y la función "estructurante de la interacción" (2018: 19) de los vocativos y destaca la importancia de la consideración del dominio de uso en el estudio de este elemento, a la vez que, en un plano más amplio, refiere al empleo predominante de la forma *vos* en las interacciones analizadas.

Asimismo, entre los estudios sobre el uso de los tratamientos en ámbitos institucionales específicos en el español de la Argentina son relevantes los trabajos de de-Matteis (2009, 2010, 2017) acerca de la interacción institucional en el dominio aeronáutico. En el contexto de la descripción y análisis de los aspectos pragmáticos y discursivos de la interacción entre pilotos y controladores aéreos (entre otras diádas), la autora refiere al rol desempeñado por las fórmulas de tratamiento nominales y pronominales, destacando la importancia de las primeras en su función de *autoidentificación* y de las segundas, su valor enfático. Si se toma en cuenta que la situación comunicativa abordada se caracteriza por ser diferida, la función referida adquiere particular importancia, como así también el hecho de que se empleen formas nominales con un contenido identificatorio claro y acorde al marco institucional en cuestión para reafirmar la *seguridad* en el proceso de comunicación y, consecutivamente, de las acciones referidas en él y llevadas a cabo por los involucrados. En relación con los usos pronominales, de-Matteis registra el predominio de la forma *usted*, que se corresponde con la formalidad del estilo en este marco específico y advierte que los usos de la forma de cercanía *vos*, con poca representación en su corpus, se registra en aquellos casos en que la frecuencia de trato entre los interactuantes es mayor. Nos interesa destacar de su estudio, además, la incorporación de la voz de los pilotos, registrada por medio de entrevistas, en cuyo contexto se evidencian las reflexiones metalingüísticas de los hablantes en torno a estos aspectos.

El fenómeno de las fórmulas de tratamiento ha sido abordado también en trabajos en otras variedades dialectales específicas como los de Malanca de Rodríguez Rojas (1981) sobre las fórmulas de tratamiento nominales en el español de Córdoba y el de esta autora junto con Prevedello (1986) sobre las actitudes de los hablantes de la variedad mediterránea sobre su

lengua. De este último estudio nos interesa resaltar de manera particular los hallazgos de las autoras en relación con los usos del pronombre *vos*: en lo atinente a las actitudes frente a la enseñanza escolar de la lengua, y específicamente de las formas de tratamiento, al momento de realización del estudio, la mayoría de los hablantes manifestó la preferencia por enseñar las formas correspondientes al *tú* (frente a las de *vos*) y al *ustedes* (frente a las de *vosotros*). Respecto de estos resultados, las autoras comentan que en el primer caso la referida preferencia “contradice el uso corriente”, mientras que, en el segundo caso, “la inclinación por el uso de *ustedes* constituye una muestra de valoración de las propias peculiaridades lingüísticas” (1986:403-404). Destacan, en este sentido, el lugar ocupado por la escuela: “Creemos que en la base de la primera elección debe verse, más que acatamiento al modelo peninsular como tal, la fuerte presión ejercida por la escuela, que mientras promueve la difusión del *tuteo* acepta como forma generalizada *ustedes* a expensas de *vosotros*” (*ibídem*).

Asimismo, en relación con la variedad del español de Jujuy, resulta importante referir al estudio de Póstigo de Bedia (1992) acerca de los usos de las formas de tratamientos en San Salvador de Jujuy. Para el caso del español de Santa Rosa, La Pampa, revisten interés los trabajos de García de Grégoire y Barroso de Casalegno (1992 y 2004), referidos a las fórmulas de tratamiento en el habla de la referida ciudad (1992) y a aspectos metodológicos vinculados con el estudio del voseo en dicha variedad. Su artículo del año 2004 incluye una interesante revisión bibliográfica en torno a abordajes metodológicos del voseo en la variedad rioplatense que pone en foco de atención el tratamiento de los aspectos pragmalingüísticos de los datos de las investigaciones consideradas.

Por su parte, también en la perspectiva sincrónica, la particularidad del caso de la segunda persona del singular en modo subjuntivo ha suscitado el interés de varios estudios entre los que destacamos el de Fontanella de Weinberg (1979 y 1997), de Boretti (1999), de García Negroni y Ramírez Gelbes (2004) y de Miranda (2005). Estas investigaciones han puesto de relieve el valor pragmático que adquieren las variantes voseantes y tuteantes de formulación de este modo en sus distintos tiempos verbales.

Dentro de los trabajos abocados a cuestiones relacionadas con los usos y percepciones en el español de la Argentina en general, Rizzi (2004) realiza una breve reseña de valoraciones manifiestas en documentación relacionada con el ámbito educativo de principios del siglo XX, documentos entre los que registra valoraciones que asociaban al *vos* con lo *vulgar* y *no gramatical*. En este contexto, indaga acerca de las razones por las que el uso de esta forma

pronominal tenía lugar en las escuelas a pesar de los intentos de su erradicación en ese espacio social. Así, considerando un corpus amplio de avisos fúnebres, obras literarias, plegarias y encuestas realizadas a alumnos de la escuela secundaria, concluye que, dentro de un sistema pronominal constituido por tres variantes -*vos*, *tú* y *usted*-, la alternancia entre las dos primeras formas es motivada por: el estatus asignado a los receptores, la modalidad (grado de certeza o duda) del enunciado, como así también la naturaleza del receptor (vivo/muerto; divino/humano).

Carricaburo (2015), por su parte, en el marco de un panorama general acerca del estado actual de la dinámica de las fórmulas de tratamiento en distintas variedades del español se ocupa de la variedad nacional. De este abordaje nos interesa destacar lo que la autora señala en relación con el lugar ocupado por las formas *vos* y *tú* en el material didáctico. Respecto de este punto indica que, para la década de 1970, el *vos* había sido incluido ya dentro del paradigma verbal de los libros, mientras que, paulatinamente, la forma *tú* se va registrando cada vez en menor número de casos. Asimismo, en lo atinente a la forma *usted*, Carricaburo afirma que esta es desconocida por gran parte de los jóvenes y que su lugar en el ámbito educativo también se encuentra en retroceso. En este sentido, este trabajo de tesis intentará arrojar luz sobre todo en cuanto a las últimas dos afirmaciones acerca del lugar de las formas *tú* y *usted* en el dominio educativo, en el español bonaerense actual.

Entre los últimos estudios sobre el tema se destacan los trabajos de Speranza (2019) y de Gonzalo y Mestriner (2019). La primera aborda los usos de *vos*, *tú* y *usted* en distintos materiales escritos recopilados en Buenos Aires y su vinculación con las políticas comunicacionales desplegadas en espacios públicos y privados de la ciudad. En su artículo ratifica, por un lado, lo señalado por estudios previos en relación con el avance de *vos* sobre *usted* en contextos de formalidad en el que este último resulta el esperado, lo que denomina como *ilusión de modernización*, así como también, por otro lado, un avance de la forma *tú*, que asocia con la ampliación de formas de comunicación gracias a los avances tecnológicos, medio que posibilita el contacto con personas de todo el mundo, favoreciendo también el contacto entre variedades lingüísticas.

Por su parte, Gonzalo y Mestriner (2019), desde la perspectiva de la Escuela Lingüística de Columbia y la Etnopragmática, analizan la alternancia entre las formas tuteantes y voseantes en entrevistas a hablantes migrantes peruanos residentes en la ciudad de La Plata (Argentina) y alrededores incluidas en el corpus CORdEMIA. Las autoras atienden a la

vinculación existente entre este proceso y la configuración de su identidad en la interacción. Así, registran que los hablantes emplean la forma *tú* cuando refieren a temáticas vinculadas con su origen natal (contexto no compartido) mientras que cuando se tratan temas que implican un contexto compartido con el interlocutor, el entrevistador, en este caso, se emplea la forma *vos*.

Finalmente, dentro de los estudios de corte teórico y metodológico, resulta de interés el de Vázquez Larruscaín *et al* (2019) que tiene como finalidad la elaboración de una definición del “voseo nacional argentino” y el de Fernández y Goddard (2020), de tipo exploratorio, en el que los autores describen el estilo comunicativo de cercanía interpersonal desde la teoría de la Metalengua Semántica Natural (NSM). Resulta de particular interés la inclusión de determinadas fórmulas de tratamiento (pronombres *vos/tú*, hipocorísticos, términos de parentesco ficticios, como así también formas diminutivas de nombres de pila) dentro de los rasgos lingüísticos que manifiestan la referida cercanía en los hablantes de español.

2.1.2. Las fórmulas de tratamiento en el ámbito educativo

Las fórmulas de tratamiento también han constituido foco de interés en el ámbito educativo en estudios que se ocupan en forma específica de su uso en este ámbito, y como parte de investigaciones que tienen como objeto de estudio consignas, libros de texto y manuales escolares, interacción áulica, y enseñanza del español como lengua extranjera.

2.1.2.1. Fórmulas de tratamiento en estudios sobre consignas, manuales y libros de texto

Entre los trabajos que se ocupan específicamente de las fórmulas de tratamiento en las consignas destacamos el de Forte y Nieto González (2004), que, desde una perspectiva sociolingüística, aborda el uso de los pronombres de segunda persona en un corpus de consignas orales y escritas en el nivel secundario de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa), complementado con entrevistas a docentes. Las autoras llaman la atención sobre los valores asignados por los docentes a los pronombres *vos* (informal), *usted* (formal) y *tú* (valor formal) en las consignas.

Personalmente, hemos abordado el fenómeno de las fórmulas de tratamiento en las consignas en el ámbito educativo en artículos y ponencias que constituyen avances en el desarrollo del presente estudio. Nuestra primera aproximación al objeto de estudio se

focalizó en el nivel de enseñanza primario (Dambrosio, 2013 y 2016b), contexto sobre el que se realizó nuestro trabajo de grado, para luego centrarse en la dinámica de las fórmulas de tratamiento en las consignas producidas en los niveles inicial (2016^a, 2017a) y secundario (2017b). Asimismo, en otros trabajos nos hemos ocupado de las dificultades metodológicas implicadas en el relevamiento y sistematización de las fórmulas de tratamiento en las consignas, particularmente, en el nivel primario (2015), como así también del lugar de estas formas entre los modos de interpelación empleados en instancias de *reformulación* oral de consignas (2019b) y en el contexto de paratextos y escenografías específicas de libros de texto del referido nivel (2015). Por último, tomando en consideración percepciones de los docentes, relevadas en las entrevistas efectuadas a lo largo de nuestro estudio, hemos analizado los imperativos actitudinales que motivan la presencia o ausencia de fórmulas de tratamiento en la formulación de consignas en los niveles inicial, primario, secundario y superior (2019c).

Por otra parte, desde una perspectiva discursiva, una contribución importante la constituye la de García Negroni y Ramírez Gelbes (2010), quienes estudian el lugar de los tratamientos en las consignas de manuales escolares argentinos del período 1970-2004. El trabajo arroja luz respecto del escaso lugar ocupado por la forma *vos* en los segmentos instruccionales en este género discursivo en el período abordado, y consideran al pronombre deliberadamente evitado debido a su representación generalmente negativa. Esta se fundamenta en la asociación de los usos de *vos* a la oralidad y a la informalidad, razón por la que algunos hablantes no la perciben como una forma que se pueda corresponder con el discurso académico escrito. Asimismo, analizan la aparición de *vos* en distintas *escenografías* y señalan la intención detrás de su empleo: la eliminación de asimetrías y el propósito de involucrar más a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Esta investigación aporta una valiosa herramienta de análisis para la sistematización del conjunto de modos de interpelación al destinatario que se verifica en este género.

También entre las investigaciones que refieren al uso de tratamientos de segunda persona en materiales didácticos, resultan de interés las de Gazali (2005) y Sacerdote (2005), quienes, en sus contribuciones incluidas en *Los textos de la ciencia*, compilado por Cubo de Severino, refieren al uso de la segunda persona del plural dentro de estrategias de atenuación de la fuerza ilocutiva de las consignas incluidas en manuales del nivel secundario, y al uso de

usted e infinitivos en las consignas incluidas en guías de estudio en el nivel universitario, respectivamente.

Asimismo, en este grupo de trabajos, distinguimos los estudios de López García (2010 a y b, 2012, 2015) y de Tosi (2009, 2018). La primera realiza un abordaje glotopolítico de las representaciones acerca del problema de la lengua en los contenidos de manuales escolares producidos entre 1994 y 2011, y el modo en que estas se vinculan con las políticas editoriales. Estas últimas favorecen la conservación y transmisión de las representaciones de la lengua y sus variedades que resulten afines a los intereses de un grupo determinado. La autora indaga, al mismo tiempo, en la dificultad que implica la enseñanza de la variedad regional, y concretamente de uno de sus rasgos característicos, el *voseo*, en este contexto en que las políticas lingüísticas que “han transcurrido entre el purismo hispánico y la valoración de las variedades regionales” (2012:1) en los materiales de enseñanza se orientan hacia la elusión de la variedad local.

Tosi (2009, 2010, 2015, 2018), por su parte, en su tesis de magíster y de doctorado, como así también en abordajes específicos acerca de la exhibición de la subjetividad en los libros de texto, desde la Teoría de la Enunciación, señala la tendencia a la inclusión de formas pronominales de segunda persona para apelar a los lectores en los segmentos instruccionales de los libros y en escenografías concretas. Respecto de este último aspecto, hace referencia específica al uso de la segunda persona del plural en las consignas y en escenografías en las que se intenta “reproducir la interacción oral entre el profesor y los alumnos” (2018: 183), intención puesta de manifiesto tanto en el uso explícito del pronombre *ustedes* como de sus desinencias verbales. Registra, además, que la alternancia entre estos modos de apelación al destinatario en los segmentos instruccionales-evaluativos no se corresponde tanto con las diferencias entre disciplinas (Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) sino con decisiones editoriales que optarán o no por formas voseantes. Asimismo, su estudio ofrece un panorama interesante acerca de los tipos de actividades y consignas propuestas en los libros de texto que conforman su corpus de análisis.

Los trabajos de estas dos últimas autoras arrojan luz a nuestro tema de análisis desde sus aportes sobre las representaciones de la lengua y la inscripción de la segunda persona en los libros de texto.

2.1.2.2. Fórmulas de tratamiento en estudios sobre interacción áulica

En el marco del grupo de trabajos cuyo objeto de análisis lo constituye la interacción áulica resultan de particular interés el de Heras *et al.* (2005), quienes abordan la dinámica de distintas instancias de construcción de *identidades* que se dan en aulas de nivel primario en la provincia de Jujuy. Desde una perspectiva microetnográfica y con base en la Sociolingüística Interaccional, los autores refieren al empleo de formas nominales como una de las numerosas estrategias que los diferentes participantes en la interacción áulica despliegan en la co-construcción de identidades y la diversidad de sentidos -en algunas oportunidades opuestos- que dichas piezas léxicas adquieren en distintos marcos: como marcas de empatía y pertenencia a un grupo o como insultos o expresiones peyorativas que intentan demarcar distancias interaccionales y sociales. Tal es el caso del empleo del lexema *negro*, incluido como ejemplo por parte de los autores, en sentido afiliativo y como insulto.

Por otro lado, Ferraresi (2009) examina los actos de habla en el ámbito universitario en Catamarca y señala, en su estudio, el modo en que las fórmulas de tratamiento y las estrategias de cortesía funcionan como elementos para resaltar la asimetría entre docentes y alumnos en ese nivel. En relación con la variedad bonaerense, Zangla (2010), en el nivel medio de la ciudad de Bahía Blanca, incluye consideraciones sobre el carácter convencionalizado de la interacción áulica en un estudio diacrónico sobre las variedades presentes en ella y la manera en que estas y ciertas formas de tratamiento pueden funcionar como no marcadas o marcadas con significado pragmático vinculado a la expresión de enojo o incomodidad. De esta última autora destacamos, asimismo, su trabajo doctoral (2018) en el que examina la alternancia intralingüística en la interacción áulica en la referida ciudad, contexto en el que refiere al lugar de distintas formas de tratamiento en el marco del empleo de una u otra variedad. Así, registra que la asimetría inherente al vínculo pedagógico y la búsqueda de manifestación de respeto son rasgos que inciden en la elección de las fórmulas de tratamiento en las interacciones áulicas, sobre todo de la forma *usted* por parte de los alumnos hacia los docentes, en coocurrencia con la forma pronominal *profe* y *profesor/a*. A su vez, señala que existe conciencia por parte de los hablantes de los cambios que implica, en distintos niveles de lengua, la alternancia entre la variedad empleada en la interacción entre pares y la empleada en la interacción con docentes, caracterizadas principalmente por manifestar grados distintos de formalidad.

A su vez, dentro de la perspectiva de la Pragmática sociocultural y el Análisis de Redes Sociales, Hernández (2020), examina las funciones de las formas nominales *amigo* y *gil* en el marco de una interacción entre jóvenes en una clase de Matemática de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. El autor refiere al lugar ocupado por estas formas en actos de habla descorteses de fustigación y el modo en que estos se relacionan con estrategias de *autonomía* y *afiliación*.

Finalmente, entre las investigaciones efectuadas sobre otras variedades dialectales del español resaltamos las de Gabbiani (2000) quien se ocupa, en el español de Montevideo, del problema de la identidad y el poder en las aulas del nivel primario, y realiza –en uno de los capítulos de su estudio– un análisis del rol desempeñado por las fórmulas de tratamiento como parte de las estrategias empleadas por los docentes para dar órdenes e instrucciones a sus alumnos, y la de Díaz Ordaz Castillejos (2009) en el español de Chiapas. En este último caso, desde el Análisis del Discurso, la autora analiza las prácticas comunicativas distintivas de docentes y estudiantes y la construcción de identidades en el marco de las diferentes interacciones en una carrera de Maestría, caracterizando estas prácticas comunicativas como más complejas que las que tienen lugar en otros niveles de enseñanza. En ese marco, refiere a las fórmulas de tratamiento nominales y pronominales como *relacionemas*, elementos que permiten evidenciar el grado de cercanía o distancia en las relaciones interpersonales, en este caso, entre docentes y estudiantes.

Por último, desde la Pragmática Sociocultural, Caggiano Blanco y Kilikowski (2018) analizan el lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento como estrategias de atenuación en la producción de actos de habla no corteses (pedidos y rechazos) por parte de estudiantes universitarios en Córdoba (Argentina) y San Pablo (Brasil). Los autores se proponen abordar, en un corpus de enunciados recabados a partir de *tests* de hábitos sociales, el rol desempeñado por estas en el marco de la dinámica interaccional en la que confluyen con otros factores a fin de poder caracterizar las comunidades estudiadas en términos de sociedades de acercamiento o distanciamiento. En este contexto, en relación con los resultados obtenidos en la ciudad argentina, registran usos que podrían indicar la pertenencia de esta a una cultura de acercamiento, evidenciada principalmente en el empleo extendido de la forma *vos*, el vocativo *che* y la forma nominal apocopada de confianza *profe* en interacciones mantenidas con docentes.

2.1.2.3. Fórmulas de tratamiento en estudios sobre enseñanza del español como lengua extranjera

El fenómeno del voseo en Argentina ha sido estudiado también en investigaciones que abordan las implicancias metodológicas del abordaje de este fenómeno en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, por ejemplo, en Brasil (Rangel, 2006; Miranda *et al.*, 2009; Rebollo Couto y Moriondo Kulikovski, 2011). En estos trabajos se señala la importancia de considerar variables sociolingüísticas al momento de enseñar español – específicamente la variedad del español de la Argentina– y las particularidades que presenta el voseo en las distintas regiones lingüísticas en que se emplea, a fin de presentar a los alumnos no una unidad lingüística ideal del español sino una lengua más cercana a los usos reales. En esta misma línea de indagaciones se encuentran trabajos como los de Gassó (2009) y de Grisolí (2019), quienes toman propuestas desarrolladas en aulas de ELE, situando en el foco de la reflexión las fórmulas de tratamiento, con la finalidad de favorecer el desarrollo de la competencia pragmática e intercultural de los estudiantes.

En este contexto, también reviste particular interés el trabajo de Ávila (2013) acerca del uso de telenovelas como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera, en tanto estas permiten acceder a usos coloquiales de la lengua, aspecto que coadyuva al fortalecimiento de la competencia sociocultural de los estudiantes. Así, como texto prototípico de la *glocalización* (2013:4), la telenovela muestra la diversidad lingüística hispanoamericana de cada país productor. Precisamente, las fórmulas de tratamiento constituyen elementos relevantes de esas realidades lingüísticas en cuanto evidencian la diversidad en la expresión de identidad cultural y la gestión de vínculos interpersonales y resultan, en este sentido, de gran importancia en la enseñanza del español como segunda lengua.

También desde una perspectiva de corte aplicado, González Blanco (2018), en su tesis de Máster, realiza una amplia descripción de los rasgos de pronunciación, léxicos y gramaticales característicos de la variedad bonaerense, entre los que incluye el uso extendido de la forma *vos*. La autora esboza propuestas de actividades didácticas que abordan contenidos relacionados con los referidos aspectos, con el propósito de brindar insumos para quienes deseen aproximarse a una variedad no priorizada en la enseñanza de ELE.

Para finalizar, López López *et al.* (2019) se ocupan del análisis del lugar del pronombre *vos* en clases de español como lengua extranjera en una universidad estadounidense, desde la *Language Management Theory*. Los autores, quienes realizan su estudio valiéndose de datos obtenidos de observaciones áulicas, entrevistas y análisis de libros de texto, concluyen que la forma *vos* no se emplea en las clases de español por distintos motivos: su ausencia en los libros de texto empleados, la complejidad de su conjugación verbal, la falta de familiaridad de los instructores con esta forma y las connotaciones negativas asociadas a este pronombre, principalmente por su consideración como informal y, por lo tanto, poco apropiado para el contexto académico. Señalan, asimismo, que los instructores de español propician la aceptación y valoración de la diversidad lingüística, pero que en las prácticas efectivas continúan arraigadas las concepciones tradicionales que conciben al *vos* como una forma estigmatizada.

A continuación, presentaremos los principales antecedentes en relación con las *consignas*, tanto desde la perspectiva lingüística como desde la mirada didáctica, pedagógica y psicológica.

2.2. Consignas

Como género discursivo¹⁰, la consigna ha sido analizada tanto desde la Lingüística como desde las Ciencias de la Educación y la Psicología. Desde estas perspectivas existe acuerdo en considerarla como parte del discurso instruccional (Silvestri, 1995). Referiremos en primer lugar a las investigaciones realizadas desde la Lingüística para luego dar lugar a las desarrolladas desde el segundo tipo de aproximación¹¹.

¹⁰ Duranti (1992) entiende por *género* a "un tipo de unidad de discurso con particulares características formales y de contenido. Así, son ejemplos de géneros el sermón en los servicios religiosos protestantes o la predicación en la misa católica, la lección en clase, el interrogatorio, la conferencia (de la que hay diversos tipos), el intercambio de saludos, el chiste, la adivinanza y la conversación. Esta última sería el género *par excellence* según los analistas de la conversación" (Duranti, 1992: 64, en Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2012:250).

¹¹ Incluimos las investigaciones desarrolladas desde las Ciencias de la Educación y desde la Psicología como parte de un mismo grupo debido a que estas últimas, si bien se desarrollan desde un campo disciplinar diferente, se abocan al ámbito educativo de manera específica.

2.2.1. Las consignas: abordajes desde la Lingüística

Dentro de los estudios que abordan las consignas desde la perspectiva lingüística se incluyen distintos enfoques: el Análisis del Discurso, el Interaccionismo Sociodiscursivo, la Didáctica de la Lengua, la Lingüística Sistémico Funcional, y la Psicolingüística.

Una de las primeras aproximaciones que nos interesa destacar es la efectuada por Horowitz (1989), en Tokio. Su investigación resulta una contribución importante en lo que respecta a la identificación y análisis de las microfunciones sobre las que se construyen las consignas en la instancia evaluativa de redacción de ensayos. Desde el Análisis del Discurso y la Enseñanza del Inglés para fines académicos, entiende a la consigna como un *género* y la define como “evento comunicativo que generalmente tiene un propósito: concretamente, brindar instrucciones de escritura en pruebas de competencia” (1989:24).

Por su parte, en Argentina, Adriana Silvestri (1995), en su reflexión teórica y descripción de los rasgos distintivos del discurso instruccional, coloca a las que denomina *consignas instruccionales* dentro de los discursos de objetivo didáctico, poniendo énfasis en su carácter prescriptivo, ya que “indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (1995:30). En esta caracterización, además, la autora hace referencia a la formulación discursiva de las consignas y afirma que estas adoptan habitualmente el modo imperativo y el infinitivo, formas que considera indicios de directividad “que no necesita atenuar la orden por medio de modalizaciones” (*ibídem*).

A su vez, resulta afín a la orientación metodológica de nuestro trabajo el trabajo de Del Río y García Zamora (1995) acerca del discurso pedagógico en la escuela secundaria. Las autoras, desde el Análisis funcional del Discurso del aula (Sinclair y Coulthard, 1992), efectúan una descripción del discurso del aula en el nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca e identifican distintos tipos de segmentos interaccionales: de exposición, dialogales (entre los que se encuentran los directivos, directos e indirectos), trabajos cooperativos, discusión y debate. Entre estos, las autoras inscriben a las consignas dentro de los segmentos dialogales directivos. De acuerdo con lo planteado por estas lingüistas, las referidas formas interaccionales que, como parte de un *continuum* van desde modos más canónicos y rígidos a modalidades más espontáneas, son internalizadas por los alumnos a lo largo del proceso de escolarización en tanto constituyen parte del *curriculum oculto*.

Por otra parte, Morelli de Ontiveros, Cabaña y Lávaque (1996) se ocupan de la caracterización de las consignas como géneros mixtos entre la oralidad y la escritura. En este contexto, comparten la concepción de las consignas como textos instruccionales, e incorporan dos aspectos interesantes. Por un lado, añaden a la dimensión escrita la oral. Así, entienden a las consignas como textos mixtos entre la oralidad y la escritura que emergen de la actividad pedagógica (1996: 86). Por otro lado, circunscriben las consignas dentro de los discursos formularios debido a su carácter estereotipado (*ibídem*: 91), rasgo que consideran como uno de los responsables de los problemas de su comprensión por parte de los alumnos.

Desde la perspectiva del Análisis del Discurso, Díaz y Checa (2015) abordan el tratamiento del género *borrador* en las consignas de invención en manuales de secundaria del área de Lengua y Literatura de mayor circulación en la provincia de Jujuy y señalan la presencia de *microconsignas* que parecen replicar las intervenciones de los docentes en lo que implicaría la explicación del proceso de escritura de Flower y Hayes (1980).

Por otro lado, tomando como base la propuesta elaborada por Ana Atorresi, Molina y Padilla (2018) analizan, desde una perspectiva discursiva, el rol de las consignas de escritura argumentativa en el aprendizaje de los contenidos disciplinares en el marco de un curso introductorio de Biología en una universidad argentina, por medio de una metodología afín a la de nuestro estudio, que incluye observaciones áulicas, documentos de aula y entrevistas.

Continuando con la línea de trabajos que estudian el género consigna desde la Lingüística, un núcleo importante pone en foco de atención las modalidades de realización que estas pueden adoptar –escrita y oral–, las vinculaciones entre ambas y la problemática de su delimitación conceptual. Sus aportes resultan significativos para el abordaje que realizamos de este género en la presente investigación. Así, desde el Interaccionismo Sociodiscursivo, Riestra (2002, 2004, 2008^a y ^b) analiza lo que denomina *consignas de trabajo* en un corpus conformado por consignas producidas en escuelas primarias y secundarias en San Carlos de Bariloche. La autora las considera en dos planos: como textos orales y escritos producidos en la interacción en el aula, y como parte de “un proceso psicológico a ser construido por los enseñantes para ser realizado por los alumnos” (Riestra, 2004:57). Asimismo, se ocupa de las representaciones de los docentes del área de lengua sobre la concepción del lenguaje y de la enseñanza de la lengua. En sus investigaciones destaca el rol de las consignas en el proceso de planificación docente -concretamente en el área de la enseñanza de la lengua- y su importancia en tanto herramienta de *andamiaje* (en el sentido

bruneriano del término). Así, las considera desde distintas perspectivas: como *herramientas* (en tanto “es una acción de lenguaje producida para provocar un determinado efecto en la mente del otro”), como *textos* y como *andamios* (2008^b:2). En adición, en sus últimos estudios, Riestra (2018) describe y a la vez propone intervenciones para trabajar con la lengua y la literatura de manera integrada. En este marco, aborda el *diálogo en clase* desde la perspectiva de Jakubinskij (2012) atendiendo a la detección de “formatos automatizados” en el habla dialogal áulica. Así, la consigna deviene una herramienta metodológica que favorece la toma de conciencia de las formas de decir de los docentes y de los alumnos (2018: 171).

Partiendo de las aportaciones de Riestra (2004), Muñoz, Suárez y Ponce (2015) analizan el funcionamiento de las consignas en los dos últimos años de la escuela secundaria en el área de Lengua y Literatura en la provincia de San Luis. Las autoras destacan el rol de mediación de las consignas, como así también su omnipresencia en todos los niveles de enseñanza, el lugar central que ocupan en la organización de las actividades de los docentes y la ausencia de reflexión en torno a la práctica de su producción, opacada por la ritualización que esta ha ido experimentando a lo largo del tiempo. Señalan, asimismo, la necesidad de incorporar espacios en que se reflexione de manera sistemática acerca de esta práctica, debido a que problemas en la elaboración de las consignas pueden conducir a problemas de comprensión por parte de los estudiantes. En cuanto a este último aspecto, nos interesa mencionar que uno de los objetivos propuestos por las autoras en su estudio lo constituye la desnaturalización de ciertas representaciones acerca del desempeño de los estudiantes, para (re)orientar la mirada hacia el rol desempeñado por las decisiones de los docentes que pueden afectar la comprensión de las consignas y, así, el aprendizaje de los alumnos.

Desde esta misma perspectiva, Raffaelli (2011) aborda la direccionalidad construida por medio de las consignas en actividades de escritura e investigación en las áreas de Lengua y Ciencias Sociales en la escuela media en la provincia de Santa Fe. Entre los avances presentados, y en relación específica con el posicionamiento enunciativo registrado en las consignas, la autora señala que predominan las formulaciones aseverativas, interrogativas e imperativas. Indica, asimismo, que, si bien en las tareas de escritura las consignas incluyen aspectos vinculados con la reflexión, lo que prevalece es la escritura como procedimiento instrumental (como soporte y registro).

También desde el Interaccionismo Sociodiscursivo y con base particular en el enfoque interaccionista sociocultural de Wertsch (1999), resultan relevantes las contribuciones de

Condito (2012, 2013, 2015^a y ^b, 2016 y 2018) acerca de las representaciones de la escritura¹² evidenciadas en las consignas de la escuela media, tanto en las elaboradas por los docentes como en las contenidas en materiales didácticos de consulta de estos últimos. Su investigación considera las consignas como “herramientas mediadoras de la acción” a la vez que como “discursos productores de representaciones sociales” (Condito, 2015^a) en el proceso de aprendizaje.

En su trabajo del año 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” la autora problematiza los puntos de encuentro, especificidades e interrelaciones entre las consignas escritas y las orales. En este sentido, resulta importante su observación respecto de la “omnipresencia de las consignas en las actividades formativas” (2013:77), aspecto que considera que, junto con la carencia de políticas curriculares al respecto, deriva en que se conviertan en “meros instrumentos ritualizados y sin demasiada consideración respecto de su potencialidad organizadora de las acciones intermentales e intramentales (Vygotski, 1932) de los estudiantes” (2013:77). Asimismo, la autora hace hincapié en la doble modalidad de enunciación de las consignas -escrita y oral- como un rasgo característico de este género. Plantea, a su vez, algunas posibles explicaciones del lugar ocupado por las consignas de modalidad oral en el nivel secundario. Por un lado, el lugar de estas consignas podría dar cuenta de “la crisis de la hegemonía de la tradición letrada en la escuela media”, y por otro, podría vincularse con la existencia de estudios que “ponen en entredicho la hegemonía de la escritura” y que también revalorizan la modalidad oral y su potencialidad en los procesos de enseñanza, en tanto la oralidad constituye “la primera instancia de mediación subjetiva” (Condito, 2013:88). Concluye, así, que la copresencia de ambas modalidades de enunciación de las consignas no solo existe, sino que también es necesaria como requisito para el andamiaje (Bruner, 1998) en la tarea de los estudiantes de

12 Respecto de las representaciones en torno a la escritura consideradas, Condito (2018) explica: “Es decir, dado que asumimos que las representaciones existen en carácter de manifestaciones verbales interdiscursivas, dada la manera en que definimos el dominio de la escritura y, al mismo tiempo, en función de las distintas dimensiones implicadas en todo contrato didáctico (sujeto/objeto/modo de intervención) (Wertsch, 1999), operativizamos metodológicamente las representaciones sobre la escritura en términos de variable compleja pasible de descomponerse en tres dimensiones: operaciones de transformación vinculadas al dominio de la escritura orientadas al sujeto cognoscente (V1: operaciones de acción), operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al objeto de conocimiento (V2: operaciones de identificación y calificación) y operaciones enunciativas de andamiaje docente en relación con el dominio de la escritura (V3: operaciones de reformulación)” (2018: 109).

comprender las tareas a realizar y sentirse exhortados como agentes de dichas tareas (Condito, 2013:87).

Los trabajos de Condito también arrojan luz acerca de la falta de conciencia que se evidencia con frecuencia en algunos docentes en lo que respecta a la formulación de consignas, aspecto que deriva en la reproducción de ciertos esquemas sociohistóricos de consignas y de representaciones sobre la escritura.

También se ocupa del análisis de las concepciones de escritura que subyacen a consignas, aunque en este caso, en manuales de Lengua empleados en la escuela secundaria en Córdoba la tesis de grado de Colafigli (2010). Con base en la concepción de *consigna* planteada por Riestra (2004), la autora analiza las referidas representaciones de la escritura y del proceso de escritura evidenciadas en las consignas y confecciona una extensa y completa clasificación de consignas y actividades de acuerdo con los resultados obtenidos del análisis del corpus de manuales, que hemos incorporado de manera sintética en el *Anexo* de la presente tesis¹³.

Finalmente, también desde el Interaccionismo Sociodiscursivo, se destacan las contribuciones de Goicoechea Gaona (2014, 2017) y Goicoechea Gaona y Goicoechea Gaona (2017) acerca de las interacciones verbales y las consignas de tareas en clases de Educación Física en los niveles inicial, primario y secundario, en San Carlos de Bariloche. En sus trabajos se entienden a las consignas como “los segmentos del texto de la clase que tienen la finalidad de dar instrucciones para que los alumnos realicen distintas tareas” (2015:171). La investigación de María Victoria Goicoechea Gaona reviste importancia ya que, como la misma autora señala, en el área de la Educación Física, y del deporte en general, el foco de atención ha estado puesto sobre todo en los aspectos no verbales de la comunicación (2015:106), descuidando así los verbales, que en esta investigación constituyen el objeto central. La caracterización de las interacciones en las clases de esta disciplina, atendiendo a los múltiples factores que inciden en estos rasgos constituye un aporte muy enriquecedor para el abordaje de las consignas, en tanto permite comprender su estructura y construcción particular en relación con las consignas de otras áreas disciplinares. El lenguaje *telegráfico* (2015:456), *sintético* (2019:2), caracterizado por la brevedad como rasgo principal asociado

¹³ El apartado *E* del *Anexo* de la presente tesis incluye un Cuadro en el que sistematizamos las clasificaciones de consignas propuestas por los diferentes autores referenciados en esta revisión bibliográfica. Como se advertirá más adelante, algunas de ellas han sido incorporadas, a su vez, a nuestro Marco Teórico.

también a la efectividad de las consignas en esta área guarda relación con la multiplicidad de factores contextuales e imponderables que tienen lugar en el marco de las clases de Educación Física. El abordaje llevado a cabo por la autora constituye una contribución a la formación de los docentes de Educación Física, en tanto entiende a la consigna como un instrumento de conocimiento y de evaluación de la propia práctica docente, a la vez que pondera el lugar de las decisiones individuales de cada uno en las propuestas pedagógicas en que luego se enmarcan las consignas y sus estilos comunicativos¹⁴. Asimismo, en estudios recientes, Goicoechea Gaona (2019) aborda de manera específica el rasgo *sintético* de las consignas en el marco de las clases de Educación Física desde la Teoría del Diálogo, considerándolas como *estereotipos verbales* (en términos de Jakubinskij, 2018). Así, sostiene que “los estereotipos constituyen una forma específica de comunicar en el ámbito de la educación física y son producto de una sintaxis concentrada y del vocabulario específico del área del deporte” (2019:14).

Por su parte, el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura proporciona importantes aportes respecto del estudio sobre las consignas. Alvarado (2000, 2003), en el marco de sus trabajos en torno a la elaboración de consignas de escritura en el ámbito de la Lengua y la Literatura en Argentina, considera también que las consignas son instrucciones, y señala que en el ámbito escolar la relación que los alumnos mantienen con el discurso instruccional en general se da más en el nivel de la comprensión (por ejemplo, de las consignas, presentes en todas las asignaturas) que de la producción. Considerando este aspecto, su propuesta de trabajo con las consignas como *problemas* permite avanzar en el terreno de un funcionamiento de las consignas en el que los estudiantes puedan posicionarse desde un rol más activo en su proceso de aprendizaje. Uno de los aportes fundamentales de esta autora para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela lo constituye su consideración de las tareas de escritura como *problemas retóricos* que, en el ámbito escolar, se incluyen en consignas. Estas resultan de vital importancia para poder potenciar verdaderamente la creatividad y la invención por parte de los estudiantes, por lo que deben ser tanto *trampolín* como *valla*, es decir, deben pautar opciones y a la vez un punto de llegada.

14 En relación con la incidencia de los estilos personales en la formulación de consignas, Goicoechea Gaona comenta: “Respecto del Nivel Medio, interpretamos que la información obtenida es consecuencia de los estilos de los profesores, es decir, de las modalidades de interacción y enseñanza que cada uno implementa y no de diferencias entre ciclos (básico y orientado)” (Goicoechea Gaona, 2014:434).

La autora sostiene que por su intermedio se establece un acuerdo entre estudiantes y docentes que guía la producción y la evaluación. En ese sentido, Alvarado (2013) sostiene: “Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docentes, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos” (2013:160).

En este contexto, resulta relevante mencionar también el estudio de Finocchio (2009) quien, en el marco de diversas estrategias para la enseñanza de la escritura en la escuela, propone una interesante clasificación de consignas orientadas a distintos propósitos didácticos de trabajo con la escritura como forma de aprendizaje (véase *Anexo*). Señala, asimismo, criterios fundamentales para la elaboración de consignas, entre los que se destacan su diseño como desafíos cognitivos para los estudiantes y su inserción en una planificación a largo plazo. Asimismo, propone no depositar la dificultad de comprensión de las consignas en los alumnos sino fortalecer el trabajo sobre la eficacia de los enunciados que las constituyen (2009:115).

Por otro lado, en el campo de la enseñanza de géneros específicos, el trabajo de Grigüelo (2010) acerca del parcial universitario ofrece especificaciones interesantes en relación con las consignas. En su capítulo dentro del *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, coordinado por Sylvia Nogueira, la autora describe el referido género y proporciona propuestas de actividades de reflexión sobre las consignas. En su texto señala que las consignas del parcial universitario son, desde el punto de vista de la pragmática “actos de habla que corresponden al discurso instruccional” (2010:112) y recalca que constituyen indicaciones brindadas por docentes destinadas a los estudiantes con la finalidad de que desarrollen ciertas acciones que tienen como finalidad la evaluación de los contenidos adquiridos en las materias. De particular interés para nuestro estudio resulta también su concepción de que “el acto ilocucionario habitual para este tipo de textos es la *orden*” (*ibidem*), que se manifiesta sobre todo en el empleo de imperativos y de infinitivos.

En el dominio particular de la enseñanza de la Lengua y la Literatura se destacan asimismo los aportes de Sardi (2012) en torno a la elaboración de consignas y propuestas didácticas por parte de los docentes entendidos como *artesanos* de su práctica.

A su vez, entre las investigaciones desde la Didáctica de la Lengua centradas en el nivel primario, merece particular atención el estudio de Cicarelli y Zamero (2012), quienes examinan las consignas de Lengua y Literatura en el nivel primario y elaboran una

clasificación de la que destacamos la inclusión de un aspecto no considerado por otros autores: el del origen de las consignas –elaboradas por docentes o extraídas de otros materiales–.

En el marco de la enseñanza de la Lengua, también reviste interés el estudio efectuado, desde la perspectiva intercultural, por D'Agostino (2013). Con base en las aportaciones de los estudios de los talleres de escritura argentinos de la década de 1960 y de la etnopragmática, realiza una propuesta de trabajo que contempla, en la formulación de consignas, la dimensión intercultural en la enseñanza de la escritura orientada a la formación de profesores de Lengua y Literatura. Esta tiene la finalidad, a su vez, de funcionar como instancia de aprendizaje que motive su implementación también en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.

Entre los trabajos efectuados desde la Lingüística Sistémico Funcional, es importante destacar los compilados en el volumen coordinado por Natale (2013) acerca de las tareas escritas en tres carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Estos arrojan luz sobre el tipo de operaciones cognitivas y los tipos de tareas solicitadas a los estudiantes y la vinculación de estos aspectos con el perfil profesional de los futuros egresados y sus representaciones en torno a las tareas requeridas. Al mismo tiempo, constituyen un aporte desde el punto de vista metodológico, sobre todo en lo atinente a las distintas clasificaciones del género consigna y los parámetros de análisis que es importante tomar en consideración en su abordaje en el ámbito educativo (véase *Marco Metodológico*). En este sentido, resaltamos particularmente los capítulos de Bengochea y Natale (2013), Stagnaro y Navarro (2013), Stagnaro y Chosco Díaz (2013) y Stagnaro (2013) en tanto resultan aportes importantes para nuestro estudio en lo que respecta a la delimitación de las consignas escritas. Nos interesa distinguir también los aportes, en esta misma perspectiva, de Natale y Stagnaro (2014) respecto de los rasgos de las consignas en exámenes parciales presenciales y domiciliarios, particularmente iluminadores para la delimitación de los componentes de las consignas y la definición de las distintas operaciones discursivas involucradas. Del trabajo referido resulta particularmente interesante para nuestra investigación la reflexión que se propone en los ejercicios incluidos acerca de los modos de apelación y concretamente las personas gramaticales involucradas en las consignas, como así también la orientación disciplinar del abordaje.

Por otra parte, un trabajo de tipo exploratorio interesante, efectuado desde la misma línea que los autores anteriormente referidos, lo constituye el de Papolla y Santoro (2014) acerca de las consignas de escritura de *monografías* en la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires, estudio en el que las autoras concluyen que, si bien estas son muy frecuentes entre las cátedras de la carrera en cuestión, no existe consenso respecto de la organización textual que deben adoptar las monografías como tampoco respecto de las operaciones discursivas solicitadas en las consignas, registrándose las principales diferencias entre las áreas de Letras Modernas y Lingüística.

Desde la Psicolingüística, Camelo Gonzalez (2010) estudia, en Colombia, la incidencia de las consignas en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en la producción escrita de los estudiantes, mientras que Moro (2005), por su parte, en el español de Rosario, partiendo de la base del carácter textual de las consignas, las aborda en sus distintos niveles de análisis (léxico, morfosintáctico, textual y pragmático) a la vez que elabora una tipología seleccionando como criterios las operaciones mentales implicadas, el número de constituyentes y la modalidad de enunciación. En una contribución posterior (2007), esta última autora retoma los puntos centrales de su trabajo y centra su reflexión en la descripción de las consignas en tanto textos, con la finalidad de proponer líneas de mejoramiento de las prácticas de comprensión de consignas por parte de los estudiantes. Reviste particular interés para nuestra investigación el énfasis puesto por Moro en el problema de la “invisibilización de las consignas” (2007:171) en tanto objeto de estudio y análisis en la formación docente, a pesar de constituir una práctica cotidiana de la labor en las escuelas. Explica, asimismo, que el aspecto mayormente ignorado en la reflexión sobre las consignas es el morfosintáctico, nivel dentro del que podríamos inscribir los diversos modos de interpelación a los estudiantes entre los que se ubican las fórmulas de tratamiento.

También desde esta perspectiva destacamos el trabajo de Kalbermatten (2009), quien analiza –cuantitativa y cualitativamente– la incidencia de las estrategias discursivas de los docentes, de “lo cognitivo” y del entorno sociohistórico y cultural de los alumnos en la resolución de consignas en situación de examen en escuelas de Santa Fe, y los de Sacerdote y Di Lorenzo (2011) acerca de los niveles de procesamiento textual implicados en consignas de manuales de Lengua de EGB 3 (Escuela General Básica) y Polimodal, estudio en el que resaltan la escasez de consignas que propongan procesos inferenciales.

Por su parte, Flores (2013, 2015), en su estudio en torno a consignas de evaluación y los niveles de procesamiento implicados en ellas en una carrera de la Universidad Nacional del Nordeste, incorpora a su análisis las devoluciones efectuadas por los docentes, elementos que considera de relevancia en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

También en el ámbito nacional, se distinguen los aportes de Ibañez, Ramírez y Rosemberg (2018) acerca de las características léxicas y pragmáticas del discurso de los docentes en el jardín maternal. En su estudio, las autoras dan cuenta de la preponderancia de directivas que orientan los comportamientos de los niños en distintas situaciones didácticas (por ejemplo, juego libre y merienda) y de la variedad de formulaciones lingüísticas que estas pueden adoptar para una misma función pragmática.

Por último, Jiménez y Torres (2019) estudian las consignas escritas como espacios de reflexión y como instrumentos didácticos en un estudio de caso de un curso universitario de modalidad *B-Learning*. Ponen su foco de atención en los aspectos semántico-pragmáticos de la organización de las consignas y en este sentido, observan la ausencia de reflexión en torno a la dimensión retórica en las actividades promovidas por las consignas de su corpus, ya que estas se centran en el monitoreo de lectura y comprensión.

2.2.2. Las consignas: abordajes desde las Ciencias de la Educación y la Psicología

Una tradición importante en lo que respecta a los estudios que toman como objeto de reflexión y análisis a las consignas es la desarrollada en Francia. Es en el contexto de los estudios didácticos franceses en los que, de hecho, se acuña el término *consigna* (*consigne*) para aludir al género de carácter prescriptivo elaborado por docentes cuya finalidad es guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo, empleado extendidamente en la tradición local. En este marco, desde el campo de la Didáctica General, Meirieu (en Zakhartchouk, 1999) ofrece una definición de las consignas de tipo metafórico: para este autor son “la piedra de toque de toda enseñanza” y las entiende como “el modo privilegiado de comunicación” (1999:5)¹⁵. En esta misma línea, Zakhartchouk (1999, 2000) enfatiza la idea de que las consignas forman parte de la labor diaria de los docentes: “brindar consignas forma parte del rol clásico de un profesor” (2000: 63)¹⁶. En sus investigaciones (2000, 2001, 2004, 2016), ha abordado al problema de la comprensión de consignas por parte de los alumnos de

¹⁵ La traducción es propia.

¹⁶ La traducción es propia.

los primeros años de enseñanza, y, en dicho contexto, presenta distintas clasificaciones de este género, elaboradas de acuerdo con distintos criterios, como lo son la finalidad y los contenidos abordados en las consignas. De acuerdo con lo expresado por este autor, estas clasificaciones se construyen con el propósito de constituir herramientas que posibiliten la reflexión docente acerca de la práctica de construcción discursiva de consignas. Este último punto, el de la reflexión didáctica y metalingüística en relación con la elaboración de las consignas, recurrente en los estudios de este autor, constituye un tópico de particular preocupación. Así, todos sus trabajos incluyen propuestas concretas y parámetros a considerar al momento de construir consignas. Un aspecto importante a señalar es que, en estas especificaciones destinadas a los docentes, Zakhartchouk se ocupa no solo de las consignas escritas sino también de las de modalidad oral, en ambos casos haciendo particular énfasis en aspectos vinculados con su formulación discursiva, entre ellos la cuestión de la selección léxica y las operaciones intelectuales implicadas en cada uno de los verbos, además de las especificidades existentes en cada una de las áreas disciplinares. En cuanto a las consignas orales, repara, asimismo, en cuestiones como la reformulación y el lugar de la gestualidad. Un aspecto original abordado por este autor es el del lugar de las consignas del trabajo en casa (*travail à la maison*) en las actividades propuestas en la escuela primaria y el rol de los padres en este marco, y brinda también en esta oportunidad, pautas de acción concretas. Por último, nos interesa destacar que Zakhartchouk invita en reiteradas oportunidades a la inclusión de reflexión sobre el trabajo con las consignas en la formación docente y también en la de los alumnos, a quienes, según su planteo, es necesario entrenar en lo que respecta a las competencias necesarias para ser lectores *estrategas* de consignas escritas y orales. En este último caso, este entrenamiento podría favorecer, por ejemplo, el aprendizaje de la regulación de su atención en clase.

En el ámbito de los estudios efectuados en Francia, es importante señalar además que un número considerable de tesis y trabajos finales de grado abordan distintos aspectos vinculados con la producción y comprensión de consignas, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza. En este contexto, un aporte importante es el de Gerard (2003). Esta autora analiza los problemas de comprensión de consignas escritas en alumnos de nivel primario (primeros ciclos, en el sistema de educación francés), elabora propuestas de trabajo para solucionarlos y examina los resultados obtenidos en dichas actividades. Resulta particularmente interesante en su trabajo la consideración de los diversos aspectos

implicados, no solo en la formulación de las consignas, sino también en su transmisión (*passation*) a los estudiantes, que deben ser tomados en cuenta para la formación de buenos lectores de consignas: aprendizajes puestos en juego, aspectos léxicos y gramaticales, el lugar de la oralización y reformulación de las consignas. En este contexto, Gerard (2003) indica que resulta fundamental en la formación de los estudiantes el trabajar sus competencias lingüísticas y pragmáticas para que puedan desempeñarse de manera más autónoma con las consignas. Así, dos tareas fundamentales resultan la diferenciación entre textos instruccionales o exhortativos (*injonctives*) y reconocer cuáles de estos textos son efectivamente consignas. Por su parte, Lengagne (2005) analiza, también en Francia, los principales problemas encontrados en la formulación y comprensión de consignas en los primeros niveles educativos, incorporando las representaciones de los estudiantes respecto de sus concepciones de lo que es una consigna y lo que implica en cuanto lo que se demanda de ellos.

En una línea similar, Bourgeois (2006) y Noguera (2006) se ocupan de las dificultades en la producción y comprensión de consignas en el nivel inicial (*école maternelle*) y en el nivel primario (*école élémentaire*). El abordar el primero de los niveles implica necesariamente que se estudien las consignas de modalidad oral y la diversidad de modos involucrados en su formulación. Además de las propuestas de trabajo para la resolución de las referidas dificultades, constituye un aporte de estos trabajos la revisión que las autoras realizan del concepto de *consigna* en distintas fuentes.

Una aproximación afín ha sido efectuada por Basuyau y Guyon (1994) en su estudio acerca de las consignas en áreas de Ciencias Sociales -concretamente Historia y Geografía-, trabajo en el que se ocupan de la vinculación entre los modos de enunciarlas y el contenido abordado en ellas, como así también del problema de la búsqueda de equilibrio entre el favorecer la autonomía de los estudiantes y el acompañamiento más cercano.

Por último, entre las investigaciones efectuadas en Francia destacamos las de Khenous (2012) y Mathez (2019). La primera se ocupa, en su tesis de Maestría, del problema de la comprensión de consignas en el nivel inicial (*l'école maternelle*), dominio sobre el que señala la existencia de un número menor de trabajos registrados en lo que respecta a las consignas. La autora centra su atención tanto en el momento de la elaboración de las consignas como de su enunciación efectiva a los estudiantes y considera los distintos modos que esta adopta en este contexto y en sus reformulaciones. Por su parte, Mathez (2019),

desde la pedagogía, estudia la influencia de la atención y la memoria en la comprensión y ejecución de consignas de modalidad oral en aulas de los primeros años de escolaridad, a la vez que, como los trabajos anteriormente reseñados, elabora propuestas empíricas, que pone a prueba, y cuyos resultados desarrolla en su tesis.

Dentro de las investigaciones realizadas en el ámbito nacional, uno de los principales aportes a destacar está conformado por los trabajos de Anijovich (2006, 2014) y Anijovich, Malbergier y Sigal (2007). En sus estudios acerca de los criterios para la elaboración de consignas, esta última define a las *consignas de trabajo* como "la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar" (2006:1) y señala la importancia de que estas siempre sean consignas *auténticas*, que apunten al fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, desde una concepción constructivista de este proceso y del alumno. En este sentido, considera fundamentales dos cuestiones: por un lado, la explicitación de las tareas implicadas en el desarrollo de las distintas actividades y, por otro, la escritura (puesta en texto) de las consignas, a fin de que se pueda contar con un registro de las producidas en la modalidad oral. Brinda, a su vez, una serie de orientaciones para la redacción de consignas auténticas junto con los elementos que deben plasmarse en su construcción discursiva. En relación con estas últimas, resulta de interés lo señalado en relación con el ambiente áulico y los vínculos que en este son necesarios para que se puedan promover aprendizajes significativos:

Consideramos que es responsabilidad del docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre sus aprendizajes. En ese sentido resulta fundamental promover estrategias que estimulen un ambiente de cooperación y solidaridad (Anijovich, 2014:42).

Otro aporte de las investigaciones de Anijovich lo constituye su clasificación en consignas obligatorias y optativas, distinción que podría ser indicadora de variación en cuanto a los modos de interpelación seleccionados.

Con foco específico en el lugar de las consignas en instancias de evaluación, Anijovich y González (2016) realizan importantes contribuciones a este campo y destacan la importancia de la claridad y la coherencia en las consignas planteadas en esta instancia pedagógica específica.

Gvirtz (1996), por su parte, en su abordaje diacrónico del discurso escolar vehiculado en los cuadernos de clase, considera a la consigna como uno de los tipos básicos de enunciados que pueden distinguirse dentro de las actividades propuestas por los docentes. Concretamente, afirma que la consigna es el enunciado que está destinado a "estipular la tarea realizada" (1996:167).

Otra contribución importante en cuanto al estudio de las consignas lo constituye el trabajo de Fajre y Arancibia (2000), quienes señalan la importancia del análisis de la consigna escolar como medio para la reflexión sobre la tarea docente y la deuda que representa su abordaje desde una perspectiva transdisciplinar. Destacan, asimismo, el carácter ritualizado que en muchas oportunidades adquiere su formulación, aspecto que deriva en su fosilización discursiva, y la necesidad de incorporar en la reflexión a las consignas de modalidad oral, a las que -frente a las consignas escritas- se suele desautorizar por su carácter eminentemente efímero.

Por su parte, Atorresi (2005) examina las consignas de modalidad escrita y brinda -en un tono interactivo y de desafío hacia el lector- orientaciones tanto para su formulación como para su corrección. De este trabajo destacamos particularmente el modo en que se concibe a la consigna: como texto coproducido por docentes y estudiantes, como un par que implica consigna-respuesta.

En una línea similar de estudio ubicamos las aportaciones de Vázquez (2007, 2014, 2018) y Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales (2006) quienes -entendiendo las consignas como *herramientas didácticas*- abordan principalmente las de escritura en el nivel superior, atendiendo a los procesos lingüísticos y cognitivos implicados y la relación existente entre los conocimientos previos de los estudiantes, las interpretaciones que estos realizan de las consignas y las producciones que realizan. Asimismo, brindan, tal como Atorresi, orientaciones para los docentes en este sentido. Partiendo de una misma concepción de las consignas de escritura, Roldán, Vázquez y Rivarosa (2011) examinan las del área de Ciencias Biológicas en una universidad argentina con el propósito de describir las particularidades que adquiere el género en esta disciplina abordando el fenómeno desde una perspectiva integral que combina el análisis de los documentos de aula (las consignas) y las voces de estudiantes y docentes en relación las decisiones y experiencias en cuanto a su vínculo con las consignas.

Particular atención merecen también los trabajos desarrollados desde la Didáctica de la Historia. Un aporte fundamental lo constituye el de Aisenberg (2010), quien aborda el

problema de las consignas en el marco de la reflexión acerca de la vinculación entre lectura y enseñanza de la historia. Así, las consignas adquieren un rol central en tanto mediadoras de los propósitos. Los objetivos de lectura deben estar muy bien planteados a fin de que el aprendizaje del contenido seleccionado se produzca y que la lectura no se reduzca a responder preguntas. La autora atiende a las consignas *abiertas* y *globales* para orientar su reflexión respecto de si las tareas con frecuencia demandadas a los alumnos guardan o no relación con los contenidos a enseñar.

También en el marco de los estudios sobre consignas en el ámbito de las Ciencias Sociales Espósito *et al.* (2010), desde un enfoque cualitativo didáctico, las abordan en su relación con las prácticas de enseñanza en el segundo ciclo del nivel primario en Argentina, poniendo en foco de atención los procesos cognitivos que se promueven. En el desarrollo de su proyecto concluyen que dentro de su corpus se registra un predominio de las consignas que promueven actividades de lectura y escritura (concretamente, consignas de *reproducción* de información) por sobre las que promueven la oralidad en el aula de Ciencias Sociales. Así, enfatizan en la importancia de incorporar reflexión acerca de la producción de consignas, como así también del vocabulario específico del área, en la formación profesional docente

dado que la consigna debe ser pensada, planificada y elaborada por el profesor, que es el profesional que está preparado para diseñar la enseñanza; en relación de un grupo concreto, en un contexto determinado, con una historicidad en cuanto al proceso de aprendizaje de los alumnos (2010:32).

Un aporte metodológico importante de este estudio lo constituye la amplia clasificación de consignas, de acuerdo con diversos criterios (véase *Anexo*).

También en el marco del nivel primario, con atención particular en sexto grado, Wojtiuk (2014) se ocupa de la vinculación entre las intervenciones de los docentes y las consignas que proponen para el trabajo con la lectura de textos que contienen mapas, epígrafes e ilustraciones. La autora enfatiza, en línea con lo planteado por Aisenberg (2010), en la importancia del trabajo con las prácticas del lenguaje en distintas áreas disciplinares, como en este caso, las Ciencias Sociales, toma de posición que implicaría entender los problemas de comprensión no tanto como de aprendizaje sino como problemas de enseñanza para los que los docentes pueden crear alternativas de solución.

En esta misma línea destacamos, a nivel local, el trabajo de Santos La Rosa (2014), quien analiza las consignas de manuales de la escuela secundaria atendiendo a los tipos de

actividades propuestas en ellos en términos de demanda cognitiva para los estudiantes de este nivel educativo. Un aspecto que nos interesa destacar de este estudio es la vinculación que el autor establece entre la pervivencia en las tareas de los manuales correspondientes al área de Historia de actividades de reproducción de información (más frecuentes en la escuela primaria) y la tradición, el *código disciplinar* en el ámbito escolar, con fuerte raigambre en este tipo de materiales didácticos.

Rosli (2018), por su parte, con base en la propuesta de Aisenberg examina las consignas y actividades propuestas en el área de Ciencias Sociales en la escuela secundaria, atendiendo particularmente a su vinculación con la promoción de la lectura y la escritura como instancia mediadora del aprendizaje de contenidos disciplinares.

En el marco de otras didácticas específicas, en forma concreta en el ámbito de la Didáctica de la Biología y particularmente en estudios acerca del rol de mediación de las consignas de trabajo, Oviedo (2005) reconoce que la consigna implica necesariamente el aspecto textual, por lo que además de ser “una vía relevante en la mediación que hace posible la apropiación del conocimiento” constituye un género textual (2005:1).

Por su parte, desde un área poco considerada en los estudios didácticos, la del arte – concretamente, la de la expresión corporal–, Torrents y Castañer (2009) y Gubbay y Kalmar (2010, 2017) brindan definiciones de consigna como parte del discurso docente y aportan, a su vez, algunas imágenes que dan cuenta de sus características. Las últimas sostienen:

Pensamos que la consigna es aquello que dice el docente para tratar de generar alguna respuesta en el otro, en el sentido más amplio.

En otras palabras y dejándonos llevar por nuestro propio sentir, decimos:

- Es un puente, una manera de llegar al otro.
- Es un estímulo verbal para que el otro se ponga en acción.
- Es una pauta que trata de llegar al otro con lo que se dice (...)
- Es lo que digo para que el alumno se interese en algo (...)
- Es un fósforo que enciende (2010:79).

Dentro del campo de la Didáctica de la Matemática, Vaccaro (2012) analiza el problema de las dificultades en la comprensión de las consignas en el área de Matemática en la escuela primaria atendiendo tanto al modo en que son enunciadas por los docentes como a las competencias lingüísticas que los estudiantes tienen que poner en funcionamiento para la comprensión de estos textos. Por su parte, el trabajo de Lerman y Crespo Crespo (2013) examina los problemas de comunicación y comprensión de textos instruccionales entre

alumnos y docentes en aulas de profesorado de esta carrera. En él, las autoras remarcan la falta de conciencia entre formadores y estudiantes de la importancia de estos textos, como así también la consecuente ausencia de formación específica en cuanto a su formulación. Indican, entre sus resultados, aspectos específicos sobre los que se debe centrar la atención para mejorar la producción de consignas tanto escritas como orales y su comprensión por parte de los estudiantes.

Otro ámbito muy fructífero en el campo de los estudios sobre las consignas es el de la Didáctica de la Educación Física. En este contexto, Blázquez Sánchez (1982), en su trabajo en torno a metodologías de trabajo y tipos de tareas en esta área, hace hincapié en la consigna como “el elemento que caracteriza más especialmente la acción educativa” (1982: 91) y como uno de los factores más determinantes en la interacción establecida entre alumnos y docentes y de estos con el medio. Como parte constitutiva de la tarea -entendida como “la información proporcionada por el profesor” (1982:92)- la consigna o instrucción define el modo en que los estudiantes se relacionarán con el ambiente de trabajo en tanto brindarán especificaciones acerca del material con el que se desarrolla la tarea, los objetivos que esta persigue y las modalidades de su ejecución. La presencia o ausencia de alguno de estos elementos da como resultado tareas *no definidas, semidefinidas o definidas*.

En lo que respecta a investigaciones efectuadas desde el área de la Psicología que tomen como objeto de estudio a las consignas se destacan, en el nivel inicial, estudios tanto en el dominio nacional como internacional, siendo este último el más prolífico en cuanto a cantidad de estudios. Entre ellos, se distingue el de Bertsch *et al.* (2009) quienes desde la Psicología Educativa realizan un riguroso análisis estadístico del rol de las consignas en aulas de preescolar en Estados Unidos. Los aportes principales de este trabajo radican en la combinación de criterios que ponen en funcionamiento para el estudio de sus muestras del uso real, y sus resultados, que ponderan el lugar ocupado por la edad de los alumnos y las diferentes actividades que se realizan en el aula del jardín de infantes en las elecciones efectuadas por los docentes.

Finalmente, Ravela (2015) realiza un estudio empírico y de carácter cualitativo acerca de las consignas propuestas a los estudiantes de escuelas primarias de ocho países latinoamericanos (entre los que se incluye a Argentina) y las devoluciones y calificaciones efectuadas por los docentes, destacando los principales problemas en relación con estos tres

aspectos de la labor de los maestros y maestras y proponiendo algunas líneas de acción para su mejoramiento.

Una mirada de conjunto a la noción de consigna en la bibliografía especializada, tanto del ámbito de la Lingüística como del de las Ciencias de la Educación y la Psicología, muestra puntos en común en lo que respecta a la concepción básica de la consigna, dentro de los que se destacan su carácter instruccional prescriptivo, su concepción como un género que puede adoptar tanto la modalidad oral como la escrita y su rol mediador en el aprendizaje. Se señala, además, la ausencia de reflexión sistemática sobre los aspectos vinculados con la producción discursiva de este género.

La reseña trazada pone de manifiesto que –hasta donde llega nuestro conocimiento– no existe para el español bonaerense una investigación sociolingüística de la índole que nos proponemos efectuar, que ponga en foco de atención el estudio de la problemática de las fórmulas de tratamiento en las consignas de los distintos niveles educativos desde una perspectiva de conjunto, atendiendo por un lado, al lugar que ocupan dentro de los distintos modos de interpelación al destinatario en este género, y por otro, a su vinculación con las percepciones de los docentes y el tipo de vínculo establecido con los estudiantes en el marco del estilo comunicativo que construyen en la interacción áulica.

Capítulo 3. Marco teórico

La investigación se enmarca en un enfoque sociolingüístico amplio¹⁷, que integra aportes de la Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982 a y b, 2001; Tannen, 1984, 1994, 2004; Rampton, 2017), la Etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), la (Socio)lingüística Etnográfica (Rampton, 2006; Patiño Santos, 2016) y la Sociología del lenguaje (Fishman, 1979). Asimismo, incorporamos aportes de las teorías de cortesía, de manera concreta de la Pragmalingüística (1994) y la Pragmática Sociocultural (Briz, 2001; Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009, 2020). A su vez, integramos contribuciones del Análisis del Discurso institucional (Drew y Sorjonen, 2000) e instruccional (Silvestri, 1995).

Este *contexto conceptual* (Maxwell, 1996) nos permitirá efectuar una descripción más completa y representativa del fenómeno en el dominio educativo dentro de la variedad dialectal del español bonaerense.

El capítulo se organiza en dos grandes secciones. En la primera se presentan los enfoques de análisis desde los que se desarrolla la investigación, a la vez que se especifican las categorías de análisis adoptadas en el marco de cada uno de ellos. En la segunda parte nos abocamos a las nociones que constituyen el foco central de nuestro estudio: las *fórmulas de tratamiento* y las *consignas*.

3.1. Enfoques de análisis

3.1.1. Enfoques sociolingüísticos

3.1.1.1. Sociolingüística interaccional

La Sociolingüística interaccional considera la construcción y negociación de las identidades de los hablantes en la interacción. En palabras de Gumperz (2001), “interactuar es involucrarse en un proceso de negociación en curso, tanto para inferir lo que otros intentan

¹⁷ Serrano (2011) afirma: “Las tendencias más actuales en los estudios sociolingüísticos vienen apuntando hacia la insuficiencia de los métodos estrictamente correlativo-cuantitativos en los trabajos de campo y se mueven hacia el estudio de las variantes y formas discursivas en su contexto discursivo-pragmático. Esto implica incorporar otras disciplinas y metodologías lingüísticas a los estudios que se dedican a definir las dimensiones social y discursivo-pragmática de las lenguas tales como el Análisis del discurso y el Análisis crítico del discurso, el Análisis de la conversación y la Pragmática lingüística, cuyos intereses están centrados en integrar lo social con lo discursivo. Con ello se adopta una aproximación holística e integradora de la relación entre lengua y sociedad, en la que no solamente tienen cabida los aspectos correlacionales o cuantitativos, sino también y muy especialmente los cualitativos (cf. Macaulay 2009)” (2011:48).

expresar como para monitorear el modo en que nuestras contribuciones son recibidas” (2001:218)¹⁸. Este abordaje centra su atención en la identificación de los elementos lingüísticos y paralingüísticos que en el marco del proceso interaccional permiten a los participantes construir significados. Un principio de esta disciplina lo constituye el hecho de que la lengua solo puede ser estudiada en contexto y que la interacción es constitutiva de las relaciones sociales (Tannen, 2004). Como perspectiva de corte etnográfico se interesa particularmente por las formas naturales de habla que tienen lugar en diversos ámbitos de la vida cotidiana de las personas¹⁹ y atiende a la incidencia de factores sociales y contextuales en las estrategias discursivas empleadas por los hablantes en distintos marcos, estrategias subsumidas a sus propósitos en la interacción. Por ello, afirma Serrano (2011), “se da cabida a la interpretación significativa de las secuencias y los enunciados, así como a todas aquellas señales a partir de las cuales el hablante y el oyente puedan contextualizar su comunicación” (2011:49). Así, las explicaciones son *situadas*, parten de la interacción, de lo que el analista observa, dado que el centro lo constituyen los hablantes. Gumperz (1982) lo explica del siguiente modo:

Un abordaje de la conversación orientado hacia el hablante, por un lado, se focaliza directamente en las estrategias que regulan el uso de conocimiento léxico, gramatical, sociolingüístico y de otros tipos que el actor posee en la producción e interpretación de mensajes en contexto. (...) La tarea del analista consiste en realizar un estudio en profundidad de una selección de instancias de las interacciones verbales, observar si los actores se entienden entre sí o si no lo hacen, elicitando las interpretaciones de los participantes de lo que sucede en la interacción y luego a) deducir los supuestos sociales que los hablantes deben considerar para actuar del modo en que lo hacen y, b) determinar empíricamente cómo los signos lingüísticos comunican en el proceso de interpretación (Gumperz, 1982:35-36)²⁰.

El foco de atención de la Sociolingüística interaccional, entonces, está puesto en la comunicación de significados por medio del *uso lingüístico*, y, en este sentido, Tannen (2004) sostiene: “La palabra *uso [use]* es crucial. La sociolingüística interaccional entiende al significado no como algo inherente a las palabras sino como algo creado conjuntamente por los hablantes y oyentes en el acto de usar la lengua para alcanzar sus metas interaccionales”

18 La traducción es propia.

19 Sobre este aspecto Gumperz (2001) comenta: “El análisis llevado adelante por la Sociolingüística interaccional es aplicable a situaciones comunicativas de todo tipo, monolingües o multilingües, como un medio de monitorear los procesos de comunicación que resultan tan importantes para la vida institucional” (2001:226). La traducción es propia.

20 La traducción es propia.

(2004:76)²¹. Cada emisión recibe parte de su significado por lo que los otros interlocutores han dicho anteriormente en la interacción. El análisis se centra así en la *inferencia conversacional*, entendida como “el procedimiento interpretativo por medio del cual los interactuantes evalúan lo pretendido en términos comunicativos en cualquier punto del intercambio, y en lo que estos se basan para planificar y producir sus respuestas” (Gumperz, 2001:219)²². Este procedimiento tiene lugar en un contexto determinado. Esta noción es fundamental para la Sociolingüística interaccional y adquiere rasgos particulares en cuanto al modo en que es entendida, ya que no resulta algo externo a los intercambios y que actúa sobre él, sino que el contexto es creado por el discurso. Tal como expresa Tannen (2004) “los hablantes crean contexto por medio de señales lingüísticas” (2004:77), que están presentes en toda interacción. Estas señales constituyen lo que Gumperz denomina *índices de contextualización [contextualization cues]*:

cualquier signo verbal que, procesado en coocurrencia con signos gramaticales y léxicos, sirve para construir la base contextual para la interpretación situada, y, de ese modo, incide en el modo en que los mensajes que forman parte de ella son entendidos (Gumperz, 2001:221)²³.

Estos elementos nos permiten saber quiénes son los participantes, qué posiciones ocupan en la interacción, qué relación existe entre ellos y cómo actuar en consecuencia, a la vez que tienen la característica de que, si bien los empleamos y percibimos en toda interacción “raramente los advertimos de manera consciente y casi nunca hacemos referencia directa a ellos” (Gumperz, 1982:131)²⁴. Esa es la razón por la que “deben ser estudiados en contexto más que en abstracto” (*ibídem*). Entre los elementos que destaca este autor se encuentran: prosodia (entonación, acento y cambios en tono y volumen), señales paralingüísticas (ritmo, pausa, titubeo, tono de voz, cierres, solapamientos), cambio de código y elección de formas léxicas particulares o expresiones formulaicas culturalmente reconocibles.

En cada interacción, para interpretar los enunciados y para construir los propios, los hablantes ponen en juego *marcos de interacción [interactive frames]* y *esquemas de conocimiento [knowledge schemas]*. Tannen (1987) entiende a los primeros como aquellos

21 La traducción es propia.

22 La traducción es propia.

23 La traducción es propia.

24 La traducción es propia.

marcos que permiten descifrar la clave en que se desarrolla la interacción, aquella información que permite interpretar los enunciados, gestos y movimientos. "Las personas continuamente son confrontadas con la tarea de, para comprender los enunciados, saber en qué marco se inserta" (1987:2017), por ejemplo, si se trata de una broma, de una pelea, ironía, etc. Por su parte, los *esquemas de conocimiento* refieren a "las expectativas de los participantes acerca de las personas, objetos, eventos y escenarios en el mundo" (1987:207).

Otra noción fundamental dentro del marco de la sociolingüística interaccional es la de *estilo comunicativo*, entendido como

el conjunto de rasgos característicos que definen el modo de comunicación de un grupo social o de una persona; al mismo subyacen valores culturales y normas de comportamiento adquiridas por el/los hablantes como miembro(s) de una sociedad y que integran su identidad cultural (Tannen 1985, 1996; Bravo, 1998: 315). Estos rasgos comprenden diferentes niveles de lengua y diversos fenómenos discursivos, que plasman en estrategias comunicativas y se adecuan a los diferentes contextos (Rigatuso, 2015:1441).

El estilo comunicativo personal no se construye de manera aislada, sino que se adquiere socialmente, como parte del proceso de adquisición de la lengua y por el contacto con otros miembros de la comunidad.

En este estudio, nos interesa particularmente el estilo comunicativo propiciado por los docentes en la interacción áulica en el contexto de los distintos niveles educativos. Dentro de esta perspectiva, entendemos que "las elecciones estilísticas individuales no son azarosas, sino delimitadas por estrategias lingüísticas que son formas convencionalizadas que responden a necesidades humanas identificables en el marco en la interacción" (Tannen, 2004: 11)²⁵ y pueden ubicarse dentro de un continuum de alternativas que van de la mayor distancia a la camaradería, dependiendo si se pondera la claridad del mensaje o la manifestación de emociones en dicha transmisión.

3.1.1.2. Etnografía de la comunicación

En el marco de la Etnografía de la comunicación, que se ocupa del estudio del uso de la lengua en comunidades de habla y situaciones comunicativas concretas, incorporamos las categorías de *poder* y *solidaridad* propuestas por Roger Brown y Albert Gilman (1960) en su análisis de la dinámica de los pronombres de tratamiento en las relaciones establecidas entre

²⁵ La traducción es propia.

los hablantes en distintas lenguas, en términos de simetría y asimetría, desde una perspectiva psicosocial. El *poder* es una "relación entre al menos dos personas y es no recíproca en el sentido de que los dos no pueden tener poder en la misma área de comportamiento" (Brown y Gilman, 1960:255)²⁶. Los autores señalan diversas fuentes de poder, tales como fuerza física, riqueza, edad y rol institucional, como lo constituye en nuestro caso, la autoridad pedagógica docente. En palabras de Lapesa (2004) "de ello se deduce que la presencia de este factor en la comunicación verbal desemboca necesariamente en la asimetría del tratamiento" (2004:299). Así, estas nociones resultan operativas para analizar los tipos de relaciones establecidas entre docentes y alumnos. La *solidaridad*, por su parte, implica una distribución equitativa del poder, cierta reciprocidad. La consideración de estas nociones en el abordaje de las fórmulas de tratamiento de una determinada comunidad de habla implica una elección diferencial en función de la jerarquía relativa de los interlocutores (*cfr.* Blas Arroyo, 1994) y, en nuestra investigación, resultan uno de los parámetros que permiten explicar las elecciones que los docentes realizarán en cuanto a los modos de interpelación a los estudiantes para elaborar consignas en los distintos niveles educativos²⁷.

Consideramos, asimismo, para el registro y construcción de los contextos de las interacciones relavadas, la propuesta de análisis de eventos comunicativos de Hymes (1972), cuyos elementos organizó en el modelo *SPEAKING*, acrónimo conformado por las iniciales de los referidos elementos en inglés: *situation, participants, ends, act sequences, key, instrumentalities, norms y genre*. A continuación, presentamos la descripción de cada uno de estos componentes de manera sucinta²⁸:

26 La traducción es propia.

27 En relación con las críticas que se han efectuado a estas dimensiones, Rigatuso (2009^a) señala: "Más allá de ciertas limitaciones advertibles en el modelo propuesto, en especial desde una perspectiva pragmática, y de algunas valiosas revisiones críticas de sus postulados (véase por ejemplo TANNEN, DEBORAH. *Género y discurso*, Barcelona: Paidós, 1996), es conocida e innegable la relevancia que el trabajo de Brown y Gilman, con sus conclusiones respecto de la vigencia en la dinámica de los tratamientos de distintas comunidades del mundo de las dimensiones de poder y solidaridad, ha tenido en la investigación sociolingüística sobre el tema. En otros estudios efectuados por Roger Brown se reemplaza la denominación de poder y solidaridad por la de status e intimidad, por ejemplo, en BROWN, ROGER y MARGUERITE FORD "Tratamiento personal en inglés norteamericano". En GARVIN, P. y Y. LASTRA DE SUÁREZ (eds.). *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: UNAM, 1974, pp. 314-335" (2009a:355).

28 Para esta presentación nos hemos basado en la síntesis elaborada por Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls ([2002] 2013:4-5).

- *Situation* (situación): refiere a la localización espacial y temporal en que se desarrolla el evento, como así también a la *escena psicosocial*, es decir, la significación social y cognitiva de esa escenificación.
- *Participants* (participantes): incluye las características socioculturales, bagaje de conocimientos, repertorio verbal, imagen y territorio y la relación entre ellos (jerárquica, cercana, distante).
- *Ends* (metas): implica tanto las *metas y productos* (lo que se espera obtener y lo que realmente se obtiene de la interacción), como las *metas globales y particulares* (finalidades sociales del evento y finalidades individuales o concretas).
- *Act sequences* (secuencia de actos): refiere tanto a la organización y gestión de los turnos de habla como de los temas.
- *Key* (clave): vinculado con el grado de formalidad o informalidad de la situación. Se relaciona con el *tono* en el que se produce la interacción.
- *Instrumentalities* (instrumentos): incluye el canal por medio del que ocurre el evento, las variedades de lengua implicadas, así como también los aspectos no verbales implicados.
- *Norms* (normas): refiere tanto a las normas de interacción como a las de interpretación.
- *Genre* (género): incluye el tipo de interacción, así como las secuencias textuales.

La consideración de estos elementos nos permite elaborar una descripción completa de las interacciones que son objeto de estudio de este trabajo.

3.1.1.3. Sociolingüística Etnográfica

Dentro del sintagma Sociolingüística Etnográfica se incluye, tal como señala Patiño Santos (2016), una forma particular de estudiar la relación entre lengua, cultura y sociedad, sobre todo en entornos institucionales, dentro de los que se destaca el dominio educativo, tal como se observa en las investigaciones desarrolladas por Unamuno (1999, 2003, 2012 a y b), Rampton (2006) y Unamuno y Codó (2007), entre otros. Como perspectiva que combina en sus bases aspectos de la Sociolingüística Interaccional y la Etnografía de la Comunicación, la Sociolingüística Etnográfica se interesa por el modo en que se negocian las identidades sociales en la interacción, como así también en las acciones sociales que derivan de los intercambios comunicativos. Considera, asimismo, los usos de la lengua como prácticas

sociales que se encuentran regidas y condicionadas por múltiples factores: económicos, culturales, políticos. Desde el punto de vista epistemológico, entiende

que el conocimiento se construye socialmente (Saville-Troike, 1982; Heller, 2008) y, en consecuencia, se debe estudiar (describir e interpretar) en y desde los propios hechos sociales en los que este ocurre, teniendo en cuenta las propias interpretaciones que hacen los actores sociales de sus propias acciones y prácticas lingüísticas (Patiño Santos, 2016:55).

La perspectiva etnográfica implica una “continua reflexividad” por parte de los investigadores en lo que respecta a la planificación, desarrollo y difusión de las diferentes etapas de su investigación y de las personas involucradas en ella (Codó, Patiño Santos y Unamuno, 2012). Desde un posicionamiento crítico, y a partir de la observación de los procesos lingüísticos y sociales, el conocimiento construido en este tipo de estudios abre la posibilidad de transformar estructuras. Este aspecto resulta particularmente interesante en lo que respecta a la contribución que este estudio pretende realizar al conocimiento acerca de la práctica lingüística de formulación de consignas en los distintos niveles educativos y de los imperativos actitudinales, sociales y culturales que coadyuvan a los procesos en que esta se inserta.

En línea con lo señalado, y desde una perspectiva sociolingüística crítica incorporamos, a su vez, los aportes de Malvestitti e Iparraguirre (2015), quienes, dentro de los estudios sobre el español norpatagónico, enfatizan en la necesidad de una “formación profesional reflexiva” (2015:269) que pueda problematizar la noción de variedad estándar enseñada y evaluada en la escuela sin perder de vista y sin estigmatizar los rasgos característicos de las variedades empleadas por el alumnado.

3.1.1.4. Sociología del lenguaje

En el marco de la Sociología del lenguaje, incluimos aportes teóricos referidos a la norma lingüística, fundamentalmente en relación con el ámbito educativo nacional (Narvaja de Arnoux y Bein, 1999; Moure, 2004; Ennis, 2008). A su vez, se suman aportaciones de Fasold (1996) y Moreno Fernández (1998) en torno a la noción de actitudes lingüísticas. Este último las define como “una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (1998:179). Es decir, son valoraciones de la lengua que se hacen desde la perspectiva de un hablante o de un grupo de hablantes. Como toda valoración, esta puede

cambiar a través del tiempo y por la influencia de factores de índole diversa: históricos, sociales, económicos, políticos, culturales. Trabajamos, así, con un concepto amplio de *actitudes lingüísticas*, como cualquier indicio afectivo, cognitivo o comportamental de reacciones evaluativas hacia diferentes variedades lingüísticas o sus hablantes (Bouchard Ryan, Giles y Sebastian, 1982:7).

Asimismo, adscribiendo a lo planteado por Alvar (1986), consideramos que las actitudes pueden manifestarse de manera explícita o implícita en el accionar de los hablantes:

(...) -tácita o expresamente- el hablante toma posiciones para encararse con su lengua: unas veces, las más, no las manifiesta; pero otras -acuciado por excitantes externos- responde a una pregunta que se formula o que le formulan (1986:13).

En nuestro abordaje, operamos con la clasificación elaborada por López Morales (1989) de actitudes *positivas* (de aceptación) y *negativas* (de rechazo) e integramos, a su vez, los aportes, de carácter más específico, de Di Tullio (2003), quien elabora una categorización de actitudes lingüísticas atendiendo a cuál es la representación dominante de la lengua por parte de los argentinos en el marco de las políticas lingüísticas durante el período de grandes inmigraciones en el país. Esta autora distingue dos “complejos” diferentes: “la [actitud] conservacionista, [que] sacraliza la lengua como tesoro, formado en el pasado y que ha alcanzado su máximo esplendor, por lo que debe mantenerse incólume²⁹”; y “la progresista [que] habilita la lengua para que sea un instrumento cada vez más eficiente y poderoso en la comunicación nacional e internacional, por lo que se favorece su modernización, intelectualización, flexibilización” (Di Tullio, 2003:35). Junto con estas conceptualizaciones de actitudes lingüísticas, destacamos la de una particular: la noción de *lealtad lingüística* (Weinreich, 1964), entendida como la actitud en que “la lengua (como la nacionalidad) se concibe como una entidad intacta y, en contraste con otras lenguas, asume una posición alta en una escala de valores, una posición que necesita ser *defendida*” (1964:99)³⁰.

A este *contexto conceptual* en torno a las actitudes lingüísticas incorporamos las nociones de *conciencia lingüística* (López Morales, 1989) y de *inseguridad lingüística* (Trudgill y Hernández Campoy, 2007)³¹. La primera proporciona a los hablantes un conocimiento de la

29 Di Tullio (2003) explica: “La [actitud] *conservacionista* [se exterioriza] en el *purismo*, que, en un sentido negativo, pretende frenar la introducción de elementos exógenos, y en el *casticismo*, que, en un sentido positivo, pondera lo que se considera patrimonial del idioma” (2003:36).

30 La traducción es propia.

31 En relación con la (*in*)seguridad lingüística, Moreno Fernández (1998) señala: “Aparte de la actitud, una de las consecuencias directas de la *conciencia sociolingüística* de los hablantes es su *seguridad* o su *inseguridad*”

existencia de variación en una lengua y a la que López Morales considera, junto con las creencias, uno de los elementos productores de *actitudes* (1989:234). Por otra parte, la noción de *inseguridad lingüística* es entendida como las

motivaciones actitudinales que llevan a los hablantes a tener sentimientos negativos sobre su propia variedad materna, o sobre algunos aspectos de ella, y que les hacen sentirse inseguros sobre su valor o 'corrección'. Esta inseguridad puede hacerles intentar acomodarse a, o adquirir, formas de habla de mejor estatus, y puede conducir a hipercorrección a los hablantes o a *hipercorrección laboviana* a los grupos sociales. Según Labov, el segundo grupo más elevado de la sociedad suele ser normalmente el más propenso a sufrir la inseguridad lingüística (Trudgill y Hernández Campoy, 2007:182-183).

Tal como se señala en el estudio de Remysen sobre *inseguridad lingüística* en el ámbito educativo en Francia, (2017)³², estos sentimientos o juicios, que pueden ser de naturaleza estética, moral, afectiva o normativa dan cuenta de que la lengua no solo comunica, sino que nos ofrece una amplia gama de usos que como hablantes asociamos a valores sociales (Remysen, 2017:29). Este concepto reviste importancia en nuestra investigación en tanto nos permite dar cuenta con mayor precisión de la dinámica de las percepciones de los docentes en lo referido al empleo de las fórmulas de tratamiento en la formulación de consignas, particularmente al uso de la forma vos.

El estudio de las actitudes lingüísticas en el ámbito educativo en forma complementaria al de los usos relevados en las interacciones áulicas es importante debido a que aquellas "significan tomas de posición valorativas en relación con el objeto presente (...) y funcionan como el eslabón central que *conecta a representaciones y comportamientos*" (Di Tullio, 2003:34). Además, "tanto las representaciones como las actitudes guían la acción y, en tal sentido, constituyen el fundamento de las prácticas que predominan en una comunidad lingüística en un período determinado" (2003:36). El análisis de las actitudes y las percepciones y representaciones, entonces, en el contexto de las prácticas educativas, puede

lingüística, esto es, la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico: se habla de *seguridad lingüística* cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante; la *inseguridad lingüística* surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece. El prototipo del hablante inseguro sería aquel capaz de hacer afirmaciones como estas: *A mí nunca se me ocurriría decir me se ha caído* o *Yo jamás diría cosas como iré o vendré*" (Moreno Fernández, 1998:182).

³² La propuesta de este autor incluye una puntualización de líneas posibles de trabajo para disminuir la inseguridad lingüística en el ámbito educativo, entre las que incluye integrar en la formación la noción de variación lingüística, valorar el bagaje lingüístico de los estudiantes, redefinir la noción de falta (error) e interesarse por formas de expresión variadas (2017:47-ss.)

significar un aporte importante a la *comprensión y reflexión sobre ellas*, dado que las actitudes lingüísticas de los docentes subyacen a las elecciones que efectúan al momento de elaborar consignas.

3.1.1.5. Estudios sobre cambio lingüístico

Por último, dentro de los enfoques sociolingüísticos y en el marco de los estudios fundamentales acerca del cambio lingüístico, incorporamos la noción de *cambio lingüístico en marcha* planteada por Weinreich, Labov y Herzog en "Empirical foundations for a theory of linguistic change" (1968). De acuerdo con lo señalado por estos autores, el cambio sucede "1) cuando un hablante aprende una forma alternativa; 2) durante el tiempo que las dos formas existen en contacto en su competencia [lingüística], y 3) cuando una de las formas se vuelve obsoleta" (Weinreich, Labov, Herzog, 1968: 184). La concepción sociolingüística de la variación como un rasgo inherente al sistema, explicada por su correlación con la estructura social, permite vislumbrar con mayor claridad la relevancia de los factores sociales en el cambio lingüístico, entre los que adquiere particular interés el de la *edad* de los hablantes³³. A su vez, entre los aspectos que inciden en este proceso, la evaluación social efectuada por los hablantes, en función de su conciencia lingüística, constituye una instancia inexorable a la que los fenómenos lingüísticos son sometidos y de gran importancia en la concreción efectiva del cambio. Esta evaluación, por supuesto, como así también todo el proceso de cambio, involucra tanto estímulos como restricciones por parte del sistema social y del sistema lingüístico (*cfr.* Weinreich, Labov, Herzog, 1968: 186). El cambio nace, entonces, no de la decisión particular de un grupo reducido de hablantes, sino cuando un rasgo lingüístico "asume una cierta significancia social" (*ibídem*). Además,

³³ Uno de los modos en que la Sociolingüística, concretamente con los estudios de Labov (1966), ha propuesto abordar el cambio lingüístico es por medio de la aplicación de la metodología de *tiempo aparente*. Tal como explica Moreno Fernández (1998), esta se presenta como un complemento a la investigación de los cambios *en tiempo real*, no como una alternativa. "Este estudio se realiza manejando simultáneamente informantes de diversas edades pertenecientes a una misma comunidad. Cuando los materiales recogidos de los diversos grupos de edad se extrapolan en un eje temporal, se maneja el concepto de "tiempo aparente", en el que los usos lingüísticos de las generaciones de mayor edad son más antiguos y los usos de las generaciones jóvenes son más recientes y se consideran innovadores. La validez del *tiempo aparente* para la investigación del cambio está fundamentada en una hipótesis (*hipótesis del tiempo aparente*), según la cual los usos lingüísticos de una generación no se ven apenas afectados por el paso del tiempo, esto es, se mantienen prácticamente inalterados y pueden ser confrontados con los usos de otras generaciones, siempre que se trate de comunidades estables" (Moreno Fernández, 1998:116).

como el cambio lingüístico se encuentra inserto en la estructura lingüística, este se generaliza gradualmente a otros elementos del sistema. Dicha generalización dista mucho de ser instantánea y el cambio en la estructura social de la comunidad normalmente interviene antes de que el proceso sea completado. Nuevos grupos ingresan a la comunidad de habla y reinterpretan el cambio lingüístico en marcha de manera tal que uno de los cambios secundarios pasa a ser primario. De tales alternancias del cambio lingüístico y social deriva la extraordinaria complejidad de las estructuras sociolingüísticas registrada en los estudios recientes” (Weinreich, Labov, Herzog, 1968: 187)³⁴.

Es importante destacar, a su vez, que, si bien todos los cambios implican variabilidad y heterogeneidad, no toda variabilidad y heterogeneidad en la estructura de la lengua implica cambio (Weinreich, Labov, Herzog, 1968: 188).

Los postulados anteriores resultan particularmente operativos en nuestra investigación ya que nos permiten explicar algunos aspectos de la dinámica de los usos de las formas de tratamiento de segunda persona del singular *vos*, *tú* y *usted* como modos de interpelación en las consignas de los distintos niveles educativos. Asimismo, ponderan la importancia del abordaje de las percepciones y actitudes lingüísticas de los hablantes como datos necesarios de ser considerados en el estudio de los cambios en marcha.

3.1.2. Estudios sobre *cortesía*

Tal como señalan Bravo y Placencia (2009), la teoría que constituye base y motivación de los estudios sobre cortesía es la *teoría de los actos de habla* desarrollada por Austin (1962) y continuada por Searle (1969). Los aportes de esta teoría resultan esenciales respecto de la agencia de los hablantes implicada en las emisiones verbales y el lugar que en ese marco se asigna a los distintos participantes de la interacción. Resultan de particular interés para nuestro estudio la consideración de las *condiciones de felicidad* requeridas para que un acto de habla resulte exitoso, como así también la concepción triple de estos y de sus *efectos* - locutiva, ilocutiva y perlocutiva- para el abordaje de las consignas en el marco de la dinámica interaccional áulica. El efecto perlocutivo, dejado de lado en la teoría de los autores referidos (*ibídem*:4), adquirió mayor relevancia en los estudios desarrollados desde una perspectiva interaccional, entre los que se destacan notablemente los de Hymes (1972), Gumperz (1982 a y b, 2001) y los llevados a cabo desde el Análisis de la Conversación y la Antropología Lingüística. Asimismo, el Análisis Crítico del Discurso ha puesto su atención en los actos de

³⁴ La traducción es propia.

habla como medios de creación y reproducción de relaciones de poder (*cf.* Bravo y Placencia, 2009:1).

De acuerdo con Bravo y Placencia (2009), en la década de 1970, el interés por los actos de habla, los aportes de Grice y, fundamentalmente, por las diferencias registradas entre lo que los hablantes *dicen* y lo que *quieren decir* resultó un impulso para los estudios de cortesía, en tanto se la tendió a asociar a las formulaciones indirectas de los actos de habla. En este contexto, la propuesta más completa e influyente la constituyó la elaborada por Brown y Levinson en 1978 y publicada en 1987. Más allá de su pretensión de universalidad³⁵, esta fue concebida con base en lenguas y culturas anglófonas, así como otros tantos estudios abocados a la cortesía en sus etapas iniciales (*ibídem*).

Para el caso del estudio de la cortesía en español, son pioneros los trabajos de Escandell Vidal (1993) y Haverkate (1994), a los que más recientemente se suman las numerosas investigaciones desarrolladas en el marco del Programa EDICE (Estudios del Discurso de la Cortesía en Español) y el Grupo VALESCO (Valencia Español Coloquial). En la presente tesis tomamos como referencia los aportes de estos últimos estudios abocados a la lengua española en sus distintas variedades dialectales. Desde esta perspectiva, la cortesía es entendida como una herramienta de relación social. La cortesía lingüística se relaciona de manera directa con la *imagen* de las personas y se dirige a manifestar consideración y respeto hacia los interlocutores a fin de que las interacciones puedan desarrollarse de manera armónica (*cf.* Albelda Marco y Briz, 2010:238). Esta puede derivarse de una norma social (*cortesía normativa*) o de una intención de lograr algún objetivo específico en la interacción (*cortesía estratégica*).

Como mencionamos, una noción fundamental en los estudios de cortesía, como así también de la Sociolingüística Interaccional, la constituye la noción de *imagen*, planteada desde la Microsociología por Goffman (1967) y entendida como un concepto dinámico. El autor define a la *imagen* como “el valor social positivo que una persona reclama para sí misma a partir de la posición que otros asumen que ha tomado en un contacto determinado” (1967:13). Con base en esta noción es que se construye la referida teoría de cortesía de Brown y Levinson (1987), en el marco de la que se desarrollan los conceptos de *imagen positiva* e

29 Precisamente, esta pretensión de universalidad, como así también su concepción agónica de los vínculos interpersonales son dos de los aspectos más discutidos de esta teoría (véase Bravo, 2003; Albelda Marco, 2005; Calsamiglia y Tusón, 2013; Félix-Brasdefer, 2019, entre otros)

imagen negativa, luego retomados por la Pragmática Sociocultural y reelaborados en las nociones de *autonomía* y *afiliación*.

3.1.2.1. Pragmalingüística

Dentro de los estudios pioneros en el abordaje de la cortesía en español resulta ineludible el aporte de Haverkate (1994). Con base en las teorías propuestas por Searle (1969), Grice (1975) y Brown y Levinson (1978), el autor efectúa un estudio centrado en la realización lingüística de la cortesía desde una perspectiva sincrónica.

Los desarrollos de Haverkate resultan clave para nuestro estudio en lo que respecta a los actos de habla implicados en la formulación de las consignas, fundamentalmente en las de modalidad oral que presentan un amplio abanico de modos de construcción discursiva. Con todo, más allá de la formulación que se elija, las consignas constituyen actos exhortativos en tanto tienen como propósito "influir en el comportamiento intencional del oyente de forma que este lleve a cabo la acción especificada por el contenido proposicional de la locución" (Haverkate, 1994:24). De acuerdo con las metas interaccionales de los docentes y el vínculo que se desea propiciar con los estudiantes, entre otros factores, estos actos exhortativos podrán adoptar, en cuanto a su formulación, modalidades *impositivas* (mandatos, ruegos) o *no impositivas* (instrucción, recomendación y consejo) (*ibídem*). El criterio teleológico que subyace a esta clasificación aplica parcialmente al caso de las consignas ya que, desde una perspectiva constructivista de la enseñanza, ambos miembros de la díada, docentes y estudiantes, se ven beneficiados con la realización de las acciones indicadas en las consignas, en el marco de propuestas didácticas más amplias que les otorgan sentido.

Trabajamos además con los conceptos *focalización* y *desfocalización*, entendiendo la primera como una "estrategia referencial que pone de relieve la identidad o el papel social del hablante o interlocutor" (Haverkate, 1994:216), y la segunda como "una táctica de distanciamiento manejada por el hablante para reducir o minimizar su propio papel o el del oyente en lo descrito" (Haverkate, 1984 en 1994:131). Dentro de las estrategias de *desfocalización* resultan de particular interés para nuestra investigación acerca de la formulación discursiva de las consignas las que implican una modificación de la coordenada de persona del centro deíctico (empleo de pronombres pseudorreflexivos y el uso de la primera persona del plural como referencia pseudoinclusiva y como plural de modestia),

como así también las que incluyen modificaciones de la coordenada de tiempo del centro deíctico (uso de verbos modales en condicional, empleo del tiempo presente del modo indicativo en lugar de imperativos) (Haverkate, 1994).

Por último, otro de los aspectos importantes relacionados con los actos de habla exhortativos y la cortesía es el de la distinción entre los actos de habla directos y los indirectos. Al respecto, Haverkate señala que en la diferenciación de unos y otros es fundamental considerar tanto criterios lingüísticos como pragmáticos, "es decir, criterios basados en la estructura proposicional, por una parte, y criterios basados en la interpretación del acto de habla, por otra" (1994:156). En este marco, el autor propone una escala de cuatro puntos en los que se puede ubicar el grado de indirección de los actos de habla (*Ibidem*)³⁶:

- **Punto 1:** contienen una especificación completa del acto exhortado, así como una referencia explícita al interlocutor. Ejemplos: "*Aparte su coche*", "*¿Quiere usted apartar su coche?*", "*¿Puedes traerme el correo?*"
- **Punto 2:** describen el acto exhortado sin hacer referencia al interlocutor. Ejemplos: "*Quisiera que se encendiera la luz*", "*Hace falta encender la luz*".
- **Punto 3:** no especifican el acto sino solo su objeto. Ejemplos: "*¿Está cerrada la puerta?*", "*¿Hay sal en la mesa?*".
- **Punto 4:** son oraciones desprovistas de cualquier indicación del acto exhortado. Ejemplo: "*Hace un frío tremendo aquí*".

Esta escala en la que se pueden establecer distintos grados de indirección de actos de habla nos resulta operativa para el análisis de las consignas que conforman nuestro corpus, fundamentalmente las de modalidad oral.

3.1.2.2. Pragmática Sociocultural

En lo que respecta a la Pragmática sociocultural (Bravo, 1999, 2001; Briz, 2001; Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009, 2020), destacamos la consideración del uso situado de los recursos comunicativos en contextos concretos y el abordaje de las interacciones tomando en consideración las *premisas socioculturales*. Estas categorías analíticas constituyen

suposiciones acerca de cuáles son los contextos socioculturales que estarían en conocimiento del usuario ideal. Estas premisas permitirían dar cuenta de las

³⁶ Los ejemplos son proporcionados por Haverkate (1994).

intenciones sociales que progresivamente están siendo gestionadas por los interlocutores en cuanto a la relación interpersonal y el clima socioemocional de la interacción y/o interlocución (Bravo, 2017; Bravo, 2019) (Bravo, 2020: 10).

Desde esta perspectiva se concibe a la comunicación humana “como una actividad social cuyo objetivo es la transmisión de mensajes entre agentes y cuyo propósito ontológico es gestionar la relación entre el Ego y el Alter” (Bravo, 2020:7). En este marco, los actos de habla son entendidos como *actividades comunicativas* que, dentro de la interacción, implican siempre un compromiso de imagen de quienes participan en ella y en cuyo abordaje -en términos de análisis de potenciales amenazas a esta *imagen*- resulta imprescindible tomar en cuenta factores tanto del contexto interno como del externo³⁷. Así, tal como señala Pons Bordería (2019), el análisis de la cortesía que se lleva adelante desde la Pragmática Sociocultural es dinámico, ya que “tiene en cuenta tanto al receptor como la situación comunicativa en que se produce el acto (des)cortés” (Pons Bordería, 2019:388) y no únicamente las formas lingüísticas y el significado que estas codifican.

La referida noción de *cortesía* es entendida por la Pragmática Sociocultural como:

una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo. El deseo de quedar bien con el otro beneficia a la propia imagen social y las actividades para lograrlo involucran positivamente la imagen del /de la interlocutor/a, o sea que el beneficio es mutuo y simultáneo. (Bravo, 2005: 33-34)³⁸.

Dos de los mecanismos de regulación de la interacción más destacados los constituyen los de *atenuación e intensificación*, nociones que han adquirido mayor atención en los estudios de los últimos años. Se trata de categorías pragmáticas que no deben entenderse como contrapuestas ya que ambas resultan fundamentales en la protección de *imagen* de los hablantes y, en ese sentido, resultan complementarias. Así, Albelda Marco (2004) señala que

³⁷ Bravo entiende como contextos internos a “los propios del evento comunicativo del que se trate” y a los externos como “aquellos que sean de carácter extralingüístico” (Bravo, 2020:23).

³⁸ Otra definición de cortesía es proporcionada por Briz (2006): “Como actividad social, se trata de un fenómeno de acercamiento o aproximación al otro en busca de un equilibrio social, ya se entienda en relación con la imagen del Hablante y del Oyente (Goffman, Brown y Levinson, Bravo), con los costes y los beneficios que estos van a lograr o a sufrir (Leech) o con los derechos y obligaciones de ambos (Fraser y Haverkate)” (2006:227).

“son frecuentes los casos en los que se produce una intensificación en la escala de la modalidad que, a su vez, supone una atenuación social” (2004:329).

La *intensificación* entendida como estrategia es “un procedimiento comunicativo por el que los interlocutores manipulan la expresión lingüística y/o su significado para producir efectos intencionados en alguno de los elementos del proceso de comunicación” (*ibídem*: 282). Con base en las aportaciones de Briz (1998, entre otros), Albelda Marco (2004) sostiene que la *intensificación* tiene la finalidad de lograr algún tipo de impacto en el receptor, un efecto social particular en el interlocutor. Para ello es que se

refuerza la verdad de lo dicho para hacerlo más patente y creíble, para asegurar que lo dicho es una información relevante y para garantizarse a sí mismo la aceptación de su mensaje por parte de el/los oyente/s (Albelda Marco, 2004: 284).

Por su parte, la *atenuación* es una categoría pragmática, un mecanismo estratégico que tiene que ver con el logro de los fines en la interacción, solo determinable contextualmente. Consiste en minorar, debilitar la acción e intención o el efecto que nuestras intervenciones puedan tener en la interacción. En dicha estrategia están implicados los hablantes, los oyentes e, incluso, terceros. Como hecho social, la atenuación es una táctica de acercamiento a veces cortés. El *yo* mitiga la fuerza ilocutiva, de tal manera que logra así distanciarse de su mensaje para acercarse (social y afectivamente) o no alejarse demasiado del otro, incrementando las relaciones interpersonales, intentando que estas no se deterioren, evitando o minorando tensiones y conflictos interaccionales (Albelda y Briz, 2013: 292-293). Albelda Marco y Briz (2010) señalan que la tradición de estudios acerca de la atenuación da cuenta de dos funciones primordiales: reducir el valor significativo de un enunciado o, tal como indicamos más arriba, reducir su fuerza ilocutiva (Albelda Marco y Briz, 2010:245). La primera función se manifiesta en una intención por parte del hablante de no ser claro o “tajante” al hablar, por lo que expresará duda, ambigüedad o disminuirá su compromiso en relación con lo dicho. Por otra parte, la disminución de la fuerza ilocutiva “tiene que ver con la naturaleza gradual de los actos de habla, que puede reducirse o intensificarse” (*ibídem*).

Asimismo, Briz (2006) refiere a los ámbitos de incidencia de la atenuación, que darán lugar a tres modalidades diferentes: la *atenuación semántico-pragmática* –“que afecta directamente lo dicho, minimizando su contenido proposicional, haciéndolo borroso; en este caso afecta también directamente al decir”-; la *atenuación estrictamente pragmática*, que

“afecta directamente al decir y atenúa la fuerza ilocutiva de un acto” (Briz, 2006:237); y la *atenuación dialógica*³⁹, que implica la atenuación del desacuerdo o la disconformidad respecto de la intervención de otro interlocutor. Además, Briz destaca que los procedimientos de atenuación lingüística son numerosos y diversos.

En este trabajo seguimos como base la propuesta de Briz (2006), Albelda Marco y Briz (2010), a la que incorporamos aportes de Haverkate (1994) y Calsamiglia y Tusón Valls (2013). A continuación, presentamos un Cuadro en el que sistematizamos los mecanismos correspondientes a los dos primeros tipos de atenuación planteados por Briz (2006) y a los que hemos integrado las aportaciones referidas.

Cuadro 1. Mecanismos de atenuación

	Tipo de mecanismo	Recursos lingüísticos/ Ejemplos
Atenuación estrictamente pragmática	Atenuación por la acción de por sí atenuadora del verbo performativo.	Empleo de verbos <i>pensar, creer, imaginar, parecer</i> .
	Atenuación por modificación del verbo performativo (<i>Desactualizadores</i>) ⁴⁰	Empleo de verbos en <i>modo condicional</i> (“me interesaría saber...”), en <i>imperfecto</i> (“quería saber cómo comprar...”), en <i>presente</i> (“quiero saber...”)
	Atenuación por modificaciones modalizadoras al margen:	<ul style="list-style-type: none"> - Expresiones acompañantes como “por favor”, “si no es molestia”. - Reparaciones: empleo de justificaciones y explicaciones. - Enunciados preliminares para anunciar y preparar un acto que pueda atentar contra la imagen: “¿me podés hacer un favor?”, “¿te puedo hacer una pregunta?”, “¿te puedo dar un consejo?” - Desarmadores: “Yo sé que no sos de prestar libros, pero...” - Cameladores: “Vos que sos la mejor amiga, ¿me pasás la tarea?”
	Atenuación por elipsis de la conclusión	Omisión de la acción, de su objeto o de ambas: “Habría que cerrar la ventana”, “Hace mucho frío acá”
	Atenuación por impersonalización del yo (<i>Desactualizadores</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formas con se</i> - <i>Indefinidos</i> - <i>Tú impersonalizado</i> - Estructuras lexicalizadas: según cuentan, por lo que dicen, al parecer, supuestamente.

39 Este tipo de atenuación es considerado por Briz (2006) como una modalidad separada de la estrictamente pragmática y de la semántico-pragmática en tanto aquella “va más allá del simple acto de habla de un interlocutor” (2006:243). De acuerdo con la propuesta de este autor, estos atenuantes: a) expresan incertidumbre o fingen ignorancia o incompetencia ante lo dicho por otro interlocutor; b) manifiestan la conformidad parcial, aunque con preludios del desacuerdo que sigue; c) impersonalizan la disconformidad (cfr. Briz, 2006: 243-244)-

40 Calsamiglia y Tusón (2013) definen a los *desactualizadores* como “partículas modales, temporales y personales que ponen distancia entre el Locutor y el acto amenazador. Se trata de un distanciamiento estratégico del centro deíctico propio del acto de habla” (2013:160).

	Atenuación por despersonalización del <i>tú</i> (<i>Desactualizadores</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Impersonal <i>haber</i> - <i>Formas con se</i> - Uso de la primera persona del plural⁴¹ - Elisión de marcas enunciativas de los interlocutores
	Otras	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección y reformulación: marcadores como <i>bueno, pues, o sea, risas</i>, y petición de disculpas
Atenuación semántico-pragmática	Atenuación de un elemento por modificación gramatical o léxica: indeterminación de la cantidad o cualidad de lo dicho	<ul style="list-style-type: none"> - Cuantificadores minimizadores: <i>un poco, solo, simplemente</i> - Difusores significativos: <i>algo, algo así</i> - <i>Diminutivos</i> - Partículas y locuciones aproximativas: <i>como, más o menos</i> - <i>Litote</i>
	Atenuación de toda la proposición	Modificaciones proposicionales como <i>sí, pero...; si acaso no...; cuando (puedas)</i> ⁴²

Albelda Marco y Briz (2010) señalan, respecto de estas categorías pragmáticas, que, si bien no de manera exclusiva, los procedimientos de atenuación y de intensificación se relacionan con la cortesía. Así, y en el plano de la *cortesía estratégica*, los mecanismos de atenuación con frecuencia se vinculan con la *cortesía mitigadora*, mientras que los de intensificación son los que permiten la realización de la *cortesía valorizante*. La primera, la *cortesía mitigadora*, es aquella que se dirige a evitar o reparar potenciales amenazas en la interacción (Albelda Marco y Briz, 2010:242). La *valorizante*, por su parte, es la que “surge por motivos positivos, y que busca crear o potenciar un efecto agradable en la interacción, sin que medie en ella un potencial de amenaza” (Carrasco Santana, 1999 en Albelda Marco y Briz, 2010:242). Esta última ha sido mayormente ponderada en los estudios de cortesía en español, a diferencia de los desarrollados para la lengua inglesa, cuyo foco ha estado centrado en la cortesía atenuadora (Pons Bordería, 2019).

Como anticipamos, desde la Pragmática Sociocultural, Bravo (1999) plantea que existen dos necesidades humanas relacionadas con el concepto de *imagen*: las nociones de *autonomía* y *afiliación*, que, en el marco de esta perspectiva, constituyen “categorías vacías que se concretan en cada una de las culturas particulares y donde no es posible establecer *a priori* el repertorio de sus comportamientos” (Albelda Marco y Briz, 2010:243). La primera

⁴¹ Esta estrategia podría entenderse como una de desfocalización, en términos de Haverkate (1994).

⁴² Acerca de estos recursos, Briz (2006) comenta: “La atenuación de toda la proposición se manifiesta, por ejemplo, a través de modificaciones proposicionales, tales como las que añaden cierto tipo de subordinadas en periodos concesivos, condicionales, causales, adversativos. Se incluiría aquí el movimiento concesivo *sí, pero...*, donde el primer miembro prelude de forma cortés la oposición o restricción expresada en el segundo miembro y marcada inicialmente por *pero*. En tales casos, los atenuantes son a su vez preludios mitigadores del desacuerdo que sigue” (2006:243).

“abarca todos aquellos comportamientos que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo”, mientras que la segunda “agrupa aquellos comportamientos en los cuales se refleja cómo una persona desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo” (Bravo, 2003:106).

Por último, reviste importancia para nuestro estudio la distinción establecida por Haverkate (2004) y Briz (2006, 2007) entre *culturas de acercamiento* y *culturas de distanciamiento*, diferenciación que implica pensar a cada una como extremos de un *continuum* gradual que contiene múltiples valores intermedios. En relación con su definición, Albelda Marco y Briz (2010) señalan:

En algunos patrones culturales se observa una tendencia a mostrar cercanía social, a acortar los espacios interpersonales, a interferir directamente en la esfera privada de los demás, a establecer puentes de relación y confianza entre los interlocutores. Otros modelos culturales se caracterizan, más bien, por lo contrario, por respetar el ámbito y el espacio personal de los demás, por mantener la deferencia y precaución en las relaciones sociales, etc. A las primeras se les considerará *culturas de acercamiento*, mientras que a estas últimas se las denomina *culturas de distanciamiento* (Albelda Marco y Briz, 2010:248).

Tal como lo expresan las definiciones, existen ciertos parámetros lingüísticos que permiten a los investigadores clasificar a las culturas en uno u otro grupo, entre los que se encuentran el empleo de estrategias de atenuación, el lugar de la cortesía valorizante, aspectos proxémicos y de toma de turnos e interrupciones, entre otros⁴³. A estos podemos sumar las fórmulas de tratamiento, como indicadores de la distancia social e interaccional entre los hablantes⁴⁴, en nuestro caso concreto, entre estudiantes y docentes, en el vínculo mediado por las consignas. Así, el análisis considerando esta distinción habilita una

⁴³ Estos parámetros funcionan de manera diferente en cada variedad dialectal. Por ejemplo, los estudios realizados en el marco del Grupo EDISEBO (Estudios sobre discurso, interacción y sociedad en español bonaerense) dan cuenta del proceso de cambio que se verifica en el español bonaerense en relación con los estilos comunicativos característicos de distintos dominios en la variedad dialectal, orientado hacia la cercanía y la informalidad, lo que habilitaría la consideración de la ciudad de Bahía Blanca dentro de las culturas de acercamiento. Aun así, a diferencia de lo relevado por Briz para la variedad dialectal de España, en el español bonaerense, el empleo de estrategias de cortesía, y entre ellas, de atenuación, resulta frecuente.

⁴⁴ Estudios realizados en la variedad dialectal del español bonaerense verifican el papel de las fórmulas de tratamiento como recursos dinamizantes en la configuración de estilos comunicativos (véase Rigatuso, 2011, 2015, 2017, 2019 a y b, entre otros; Julián, 2015 y 2018; y Cantamutto, 2015, 2017 y 2018).

comprensión más abarcativa de los estilos comunicativos propiciados en cada nivel educativo y de este dominio social en general.

3.1.3. Análisis del discurso

Tal como anticipamos, incluimos en nuestro marco teórico aportaciones del Análisis del Discurso, fundamentalmente en sus vertientes institucional (Drew y Sorjonen, 2000; Prego Vázquez, 2007) e instruccional (Silvestri, 1995).

3.1.3.1. Análisis del discurso institucional

Con base en las propuestas de Agar (1985) y de Drew y Heritage (1992), Prego Vázquez (1998) define al discurso institucional como “aquel que tiene lugar entre los representantes de las instituciones y los ciudadanos” (1998:265). Agrega:

el carácter institucional de estos encuentros viene dado en tanto que las actividades interaccionales articuladas por los participantes van dirigidas a hacer relevantes sus identidades profesionales e institucionales (*ibídem*).

Un rasgo que se destaca en los encuentros institucionales es el de la asimetría de las relaciones, no solo en términos de estatus social sino también de “estatus interaccional”, en el sentido de ‘capacidad de control discursivo’ y ‘oportunidad de intervención’ (1998:266).

Así, el Análisis del discurso institucional permite analizar el modo en que las personas utilizan el lenguaje para llevar adelante sus prácticas y actividades particulares asociadas al contexto institucional en que se insertan –en nuestro caso, el ámbito educativo– y su vinculación con la orientación dada por los docentes hacia sus roles e identidad institucional construidas en la interacción áulica.

Los rasgos lingüísticos de la organización del discurso o habla institucional se definen por contraste con los del habla coloquial (*ordinary talk*) y, como se mencionó, el principal factor que permite la distinción lo constituye el hecho de que “en el discurso institucional los participantes tienen metas institucionales específicas que alcanzar y que el tipo de contribuciones que pueden realizarse es acotado” (Benwell y Stokoe, 2006:90).

En relación con este punto, Drew y Sorjonen (2000) señalan que existen cinco recursos lingüísticos principales empleados por los participantes para orientar sus identidades

institucionales⁴⁵: la referencia personal, la selección léxica, la construcción gramatical, la toma de turnos⁴⁶ y las inferencias institucionalmente específicas (2000:148). En el marco de esta investigación, tres son las que adquieren para nosotros particular interés: la referencia personal, la construcción gramatical y las inferencias institucionalmente específicas. En relación con la primera, los autores destacan la existencia de una “relación constitutiva inseparable entre los mecanismos lingüísticos de referencia personal y la conducción de actividades institucionales” (2000:151) dentro de las que estaría incluida la elaboración de consignas.

En lo atinente a las construcciones gramaticales en el discurso institucional, afirman:

Existe, entonces, una variedad de construcciones gramaticales alternativas disponibles para realizar determinadas acciones. El uso de formas gramaticales particulares no es exclusivo ni está restringido a marcos institucionales. Sin embargo, las diversas formas gramaticales son recursos disponibles a los participantes para conducir sus tareas institucionales. En la medida en que esas tareas son parte de la rutina interactiva de un marco dado, es probable que formas gramaticales particulares tengan distribuciones distintivas en los diferentes marcos. Esto es, ciertas formas gramaticales pueden prevalecer en ciertos marcos; o pueden existir patrones característicos de uso que están asociados con las actividades típicas que los participantes llevan a cabo en un marco (2000:155).

En efecto, la diversidad de formulaciones gramaticales que adoptan las consignas de CAED-CREsBo dan cuenta de la multiplicidad de funciones que estos textos pueden adquirir en relación con el marco situacional y disciplinar específico en que estas se inserten.

Por último, las inferencias que se realizan en los marcos institucionales se encuentran restringidas por lo que “puede considerarse una contribución aceptable a actividades institucionales determinadas” (Levinson, 1992 en Drew y Sorjonen, 2000:158), cuestión que guarda relación con lo que Benwell y Stokoe (2006) denominan *derechos discursivos asimétricos (asymmetrical speaking rights)* (2006:90). Este aspecto constituye un punto importante en lo que respecta a las decisiones de los docentes en cuanto a los modos de interpelación que consideran apropiados para la formulación de consignas en cada uno de los

45 La propuesta se basa en la anteriormente formulada por Drew y Heritage (1992) conformada por los siguientes aspectos: selección léxica (*lexical choice*); diseño de los turnos (*turn design*); organización de las secuencias (*sequence organization*); y la epistemología social y las relaciones sociales (*social epistemology and social relations*) (1992:29-53).

46 Acerca de este recurso, Heritage y Greatbatch (1991) explican: “El carácter institucional de la interacción se encuentra principalmente en su *forma*, más notablemente en los sistemas de toma de turnos, que derivan esencialmente del modo en que la toma de turnos es gestionada en la conversación [coloquial]” (1991:95, en Benwell y Stokoe, 2006:90). La traducción es propia.

niveles educativos y así, en la configuración de tradiciones discursivas a partir de estas elecciones.

Asimismo, trabajamos con aportaciones de Prego Vázquez (2007) en relación con las identidades institucionales. Esta investigadora, en línea con lo planteado por la Microsociología y la Sociolingüística Interaccional, entiende que las identidades son “construcciones sociodiscursivas, resultantes de un proceso dinámico en el que se negocian las distintas presentaciones realizadas por los actores sociales en el intercambio comunicativo” (Prego Vázquez, 2007:111). Luego agrega: “así, por medio de los mecanismos discursivos, los participantes redefinen interaccionalmente sus adscripciones grupales y se orientan hacia las diferentes estructuras y categorías sociales” (*ibídem*). La autora considera a estas identidades triplemente articuladas: identidades discursivas, socio-discursivas y sociales. En nuestro estudio, las que revisten mayor interés para el abordaje que realizamos son las *identidades sociodiscursivas*, en tanto son precisamente las que se dan “en un género específico, en un espacio sociodiscursivo institucionalizado culturalmente” (2007:115). Los recursos y mecanismos lingüísticos señalan los roles sociales que desempeñan los participantes en un contexto determinado. Atenderemos, así, al modo en que las identidades de estudiantes y docentes se articulan por medio de la producción de consignas y las particularidades que esto adquiere en cada uno de los niveles educativos.

En este contexto, operamos también con el concepto de estilos de *personalización/ despersonalización* (Prego Vázquez, 2007). El primero es caracterizado, de acuerdo con esta lingüista, por el uso de recursos lingüísticos mediante los que los miembros de una institución establecen alianzas afiliativas con otros hablantes externos a ella. En el marco del segundo estilo se establece una relación distante y asimétrica entre los participantes. En relación con estos estilos que pueden propiciarse en los intercambios institucionales, la autora entiende a ambos como formas en que se gestiona el poder en las interacciones por parte de los representantes de las instituciones. Así, el estilo de personalización forma parte de una estrategia de *conversacionalización* (Fairclough, 1997) y resulta un ejercicio encubierto del poder.

La conversacionalización consiste en integrar recursos coloquiales en el discurso institucional para simular un contexto cercano, cordial e informal, y, de este modo, encubrir las relaciones interactivas asimétricas propias de los encuentros institucionales. (...) A través del estilo de personalización el empleado establece una relación aparentemente más personal y menos institucionalizada. Simula reproducir una interacción simétrica (Prego Vázquez, 2007:119)

El estilo de personalización, tal como es descrito por la autora, puede observarse en numerosos intercambios institucionales. Sin embargo, consideramos que el dominio educativo, particularmente en lo atinente a la gestión de los vínculos entre estudiantes y docentes, presenta diferencias en relación con otros ámbitos institucionales⁴⁷. Una de ellas la constituye el hecho de que ambos participantes forman parte de la institución educativa, aunque los docentes sean quienes ocupen el lugar de representantes de ella y ocupen, en consecuencia, el polo de mayor poder. Por otro lado, y vinculado con el aspecto anterior, se encuentra el propósito, la finalidad hacia la que se dirigen las acciones comunicativas de profesores y alumnos: en principio, la formación académica, ciudadana y profesional. Esto implica una mayor frecuencia de trato entre los participantes, como así también la incidencia de factores de diversa índole en el modo en que estos se vinculan en el marco de la interacción áulica y por medio de las consignas. Entre ellos se encuentran los éticos, psicoemocionales, afectivos, pedagógicos, por mencionar algunos. La consideración de estas cuestiones es importante para poder comprender el modo en que se negocian las identidades institucionales en el marco educativo ya que, si bien no deja de ser asimétrica, la relación pedagógica emplea los recursos lingüísticos al servicio de la constitución de vínculos *personales*⁴⁸, que a su vez resultan de mayor duración que los que se pueden gestionar en instituciones de otro tipo. Es así que a lo largo de esta investigación entenderemos el estilo de personalización como un estilo que se construye como más cercano y afiliativo, no con la finalidad de encubrir la asimetría sino de difuminar sus límites en pos de la consolidación de vínculos más solidarios entre los participantes de los intercambios comunicativos⁴⁹.

Los recursos verbales que registra Prego Vázquez (2007) en su estudio sobre una empresa en Galicia son diferentes de acuerdo con el estilo que se propicie en la interacción. Los vinculados con el estilo de despersonalización son:

⁴⁷ Diferencias similares se registran también en otros vínculos institucionales, como el de médico-paciente, en el ámbito de la salud.

⁴⁸ Ferrero y Martín (2012) sostienen que "un mundo vincular subyace y se agita continuamente en el aula, y lo que está en juego no es solamente la relación del alumno con el conocimiento, sino que también interviene considerablemente la relación con el propio docente y con sus compañeros. Ciertamente, podemos reconocer dos facetas de la labor pedagógica atinente a lo vincular: el modo que tiene el docente tanto de *relacionarse con... como de dirigirse a...* cada uno de los alumnos individualmente, y la forma de favorecer la integración grupal" (2012:29).

⁴⁹ Los trabajos desarrollados en el marco del Grupo EDISEBO verifican este mismo proceso de cambio en el estilo comunicativo de distintos dominios del español bonaerense, entre los que destacamos los efectuados por Rigatuso (2015, 2019 ayb) en el ámbito comercial y por Julián (2008, 2015) en instituciones educativas y de salud.

(a) estructuras sintácticas impersonales, pasivas reflejas, pronombres en primera persona del plural⁵⁰ con los que los empleados se presentan como portavoces de la empresa; (b) jerga y léxico técnico; (c) variedades estándares y registros formales; (d) perífrasis de obligación para acentuar que los comportamientos de los empleados se rigen por normas determinadas del Ayuntamiento y legalmente establecidas; (e) actos de habla ejercitativos orientados a que el cliente compruebe lo dicho con los datos de la factura; (f) argumentos basados en datos objetivos, vinculados a los procedimientos y ordenanzas de las empresa y del Ayuntamiento, para responder a las quejas o preguntas de los clientes; (g) prácticas interaccionales rutinarias con una organización secuencial recurrente (Drew/Sorjonen, 2000: 168); (h) un sistema referencial específico del ámbito institucional; (i) restricciones en la progresión temática y en el tipo de tópicos movilizados (2007:117).

Por su parte, los recursos relevados en el estilo de personalización son los siguientes:

(a) estructura sintácticas cuyo sujeto es el pronombre de primera persona del singular; (b) registro coloquial, variedades dialectales, *code-switching* español/gallego y dichos o refranes para tender alianzas afiliativas con el cliente; (c) ejemplos o metáforas de la vida cotidiana para responder a las preguntas o dudas de los clientes; (d) discurso referido y dialógico; (e) organización interaccional y sistema de toma de turnos propio de las conversaciones; (f) temas cotidianos y personales sin restricciones en la progresión temática (2007:119).

En el marco de los estudios en el ámbito institucional, y sobre todo de aquellos que abordan el discurso académico de manera concreta, incorporamos, de manera complementaria, la definición de *despersonalización* elaborada por Álvarez López (2013). Esta autora define el referido proceso como

un fenómeno discursivo que consiste en la acción de evitar marcas que señalan la presencia explícita y directa de las personas del discurso, esto es, los protagonistas del intercambio comunicativo, el "yo" y el "tú", y la tercera persona que remite a un alguien específico, concreto, al que no se quiere identificar, el "él" (2013:1088).

De acuerdo con el planteo de Álvarez López, la *despersonalización* actúa sobre el discurso y su objetivo es evitar personas en el discurso -ocultándolas, trasladándolas u omitiéndolas- independientemente del papel semántico que cumplan en el enunciado y de su función sintáctica. En lo que respecta a las funciones que puede desempeñar, la autora señala que estas son múltiples -objetividad, distanciamiento, cortesía, atenuación, por mencionar algunas- y que solo pueden establecerse atendiendo a varios factores: "desde el tipo de mecanismo de despersonalización empleado, el contexto discursivo en el que aparece

⁵⁰ En este estudio consideramos el empleo de la primera persona del plural como estrategia desfocalizadora enmarcada dentro de las formas correspondientes al *estilo de personalización*.

y la persona del discurso evitada, hasta la propia intención (o ausencia de intención) del escritor/hablante” (2013:1090).

Del amplio y minucioso recorrido teórico y del análisis de un corpus de géneros académicos escritos efectuado por Álvarez López, consideramos, asimismo, su clasificación de los mecanismos de *despersonalización*, que implican distintos grados⁵¹ de acuerdo con su carácter ± explícito, ± específico, ± relevante. Estos se relacionan con el uso de:

la primera persona del plural, las paráfrasis del “yo” y del “tú” en tercera persona, el pronombre *uno*, las personas generales, las terceras personas no específicas, la primera, segunda y tercera persona específica en función no sujeto, las pasivas perifrásticas, las nominalizaciones, las pasivas con *se*, las construcciones con sujeto nocional en función de objeto indirecto (OI) o complemento de régimen preposicional (CR), las formas no personales del verbo, las impersonales y los objetos metonímicos (2013:1091).

En relación con esta clasificación es necesario realizar una aclaración. Debido a que se elabora con base en géneros escritos que forman parte del dominio educativo-académico, reviste alguna diferencia en cuanto a la sistematización de los modos de interpelación que registramos en esta tesis. En nuestro trabajo, consideramos todas las formas personales como *personalizadas*, mientras que, dentro de las formas *despersonalizadas* incluidas en la clasificación de Álvarez López, contemplamos las nominalizaciones, las impersonales y las formas no personales del verbo⁵².

3.1.3.2. Análisis del discurso instruccional

Tal como señalan Ruiz y Camps (2009:214), y como constitutivo del discurso pedagógico (Bernstein y Díaz, 1984), el discurso instruccional en el ámbito educativo ha sido abordado desde muy diversas perspectivas, que incluyen la psicología cognitiva, el enfoque sociocultural, los estudios de tradición bajtiniana y los enfoques lingüísticos. En numerosas investigaciones desarrolladas desde las Ciencias de la Educación el discurso instruccional es concebido como sinónimo de *discurso de enseñanza*. En este sentido, es importante aclarar que en el presente estudio adscribimos a una concepción al mismo tiempo más amplia y

51 La autora establece cuatro grandes grupos: 1) los que ocultan las marcas, los de menor grado de despersonalización; 2) los que las trasladan, también con un grado reducido de despersonalización, pero mayor que los anteriores; 3) los que las trasladan y ocultan, con un grado intermedio de despersonalización y 4) los mecanismos que omiten las marcas, los de mayor grado de despersonalización (Álvarez López, 2013:1093-1095).

52 Esta aclaración resulta válida fundamentalmente para el uso de la primera persona del plural, incluida por la autora dentro de las formas despersonalizadas y por nosotros dentro de las personalizadas.

específica de esta noción. Así, desde el punto de vista más general, adscribimos a la propuesta de Silvestri (1995). Sus aportes en relación con el discurso instruccional son fundamentales para nuestra definición de *consignas* y la de sus rasgos característicos. La autora coloca a las que denomina *consignas instruccionales* dentro de los discursos de objetivo didáctico, poniendo énfasis en su carácter prescriptivo, ya que “indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (1995:30). En esta caracterización, además, la autora hace referencia a la formulación discursiva de las consignas y afirma que estas adoptan habitualmente el modo imperativo y el infinitivo, formas que considera indicios de directividad “que no necesita atenuar la orden por medio de modalizaciones” (*ibídem*).

Desde una perspectiva más específica y con base en los estudios que abordan la interacción en el aula, incorporamos aportaciones en torno a las características y estructuración de los intercambios comunicativos producidos en el contexto educativo, específicamente, de los segmentos instruccionales (Stubbs, 1984; Del Río y Zamora, 1998; Gabbiani, 2000; Riestra, 2005⁵³; Malhue Vásquez, 2018 y 2019). Dentro de estos trabajos, dada la cercanía metodológica de nuestra investigación, tomamos principalmente los segmentos interaccionales identificados por Del Río y Zamora (1998) quienes, desde el Análisis funcional del discurso en el aula (Sinclair y Coulthard, 1992) registran segmentos de exposición, dialogales, trabajos cooperativos, discusión y debate. Entre estos segmentos, resultan de particular interés para nuestro estudio los dialogales, ya que son los que incluyen los segmentos directivos, instruccionales.

3.1.4. Estudios sobre tradiciones discursivas

De acuerdo con lo expresado por Sánchez Zapardiel (2019), el concepto de *tradicón discursiva* surge en la década de 1980 de la mano de los aportes de lingüistas alemanes que parten de los trabajos de Eugenio Coseriu, Schlieben-Lange (1983), Koch y Oesterreicher (1985) y Kabatek (2004, 2005).

Como noción desarrollada desde la lingüística románica, particularmente de enfoque cultural, investigadores como Schrott (2017) señalan que las tradiciones discursivas constituyen un tipo de saber con el que cuentan los hablantes para poder desarrollar diversas

53 Respecto de la organización estructural de la clase, Riestra (2005) afirma: “La clase se organiza como un género textual dialogado, con segmentos instruccionales y explicativos según la composición secuencial, que combina las modalidades oral y escrita” (2005:552).

tareas comunicativas de manera exitosa (cfr. 2017:26)⁵⁴. La autora destaca, asimismo, la *omnipresencia en el hablar* como uno de los rasgos característicos de las tradiciones discursivas.

Es decir que todo hablar no está sujeto solamente a las reglas generales y universales del hablar, sino que también es preconfigurado por tradiciones discursivas como moldes para toda interacción verbal. No obstante, las diferentes tradiciones discursivas están preconfiguradas culturalmente en diferente grado y por consecuencia tienen menor o mayor validez general (2017:28).

Estos diferentes grados de validez se relacionan, a su vez, con el hecho de que las tradiciones tienen una "envergadura variable",

pueden estar fijadas definitivamente como modelo de configuración textual, como en el caso de las formas literarias, o pueden haberse desarrollado como costumbres comunicativas sin fijación definitiva, como en el caso de las preguntas directivas (2017:49).

En este marco, consideramos que la incidencia de las tradiciones discursivas en la elaboración y construcción de las consignas en el ámbito educativo se corresponde con el segundo tipo de configuración planteado por Schrott (2017), ya que el conjunto de los modos de interpelación potencialmente seleccionados por los docentes no constituyen un modelo fijo, sino uno más flexible, constituido históricamente por las costumbres comunicativas que circulan a través del tiempo en los diferentes niveles educativos.

En el presente estudio trabajaremos con la noción de *tradición discursiva* tal como la plantea Kabatek (2005) entendida como:

la repetición de un texto o de una forma textual o de una manera particular de escribir o de hablar que adquiere valor de signo propio. Se puede formar en relación a cualquier finalidad de expresión o a cualquier elemento de contenido cuya repetición establece un lazo entre actualización y tradición (Kabatek, 2005: 157).

Este concepto resulta operativo para la explicación del funcionamiento del fenómeno abordado, principalmente en lo atinente al empleo del pronombre *tú* en las consignas, en el sentido señalado por Kabatek cuando sostiene que "el empleo situacional de elementos de diferentes variedades lingüísticas puede ser condicionado precisamente por las tradiciones discursivas" (ibídem: 158).

⁵⁴ En este sentido, Kabatek (2018) agrega: "Partiendo de una perspectiva centrada en el hablar, el concepto de tradición discursiva capta el valor añadido del que dispone el hablante a través del recurso a la tradición. Los actos comunicativos no solo están determinados por la lengua (entendida como sistema y norma) y el anclaje pragmático, sino también por su tradicionalidad" (2018:214).

Asimismo, Kabatek (2018) esboza una descripción de categorías de tradiciones discursivas entendidas como categorías *desde el texto* (no prefijadas), por lo que adquieren un carácter de mayor flexibilidad. Estas se basan en el criterio de correspondencia con el significante (forma) y el significado (contenido). Así, dentro de las categorías vinculadas con la forma distingue la *forma discursiva*, la *zona discursiva* y la *fórmula discursiva*, mientras que entre las que se vinculan con el contenido encontramos el *dominio discursivo*, el *tema discursivo* y el *motivo discursivo* (2018:220-222).

En lo que respecta específicamente a nuestra investigación, entendemos que el empleo de determinados modos de interpelación, entre los que se encuentra el uso de fórmulas de tratamiento, se inscribe en la categoría de *fórmulas discursivas*. En relación con ellas Kabatek (2018) aclara que no se trata de una determinada sucesión de unidades temáticas, sino de la repetición directa y a veces variable de material lingüístico (2018:221). En este contexto, el autor señala que las fórmulas discursivas pueden funcionar tanto como textos autónomos o como fórmulas indexadas. Un ejemplo lo constituye la indexicalización discursiva realizada por la fórmula "érase una vez" (*cfr. Ibidem*)

Con base en las aportaciones de los autores referidos, Arbusti (2014) plantea una posibilidad de pensar las tradiciones discursivas en el contexto educativo:

La concepción de tradición discursiva duplica, en cierto sentido, el peso de los factores históricos sobre los textos reales; esto significa que los enunciados proferidos por los hablantes de una comunidad toman forma y llegan a ser tales luego de atravesar dos controles que los filtran y modelan: por un lado, la lengua como sistema gramatical y lexical, y por el otro las tradiciones discursivas. Los textos concretos conjugan dentro de sí una importante cantidad de elementos derivados del pasado, de lo que ya se dijo, de los modos de comunicación que fueron adoptando las comunidades ante sus distintas necesidades. [...] En este sentido es posible pensar que las interacciones orales entre docente y alumno en situación de comentario de un texto disciplinar convoca la reiteración de una disposición de roles asimétrica institucionalmente marcada –el docente pregunta o guía, el alumno responde y busca aprobación–, unas estructuras lingüísticas relativamente estables –la mención explícita al texto que se ha leído–, y, entre otras cosas, algunas fórmulas de tratamiento típicas de la relación entre docente y alumno (Arbusti, 2014:66-68).

Si bien la autora aborda de manera específica las interacciones en la situación de comentario de textos en el dominio escolar, entendemos que la consideración de tradiciones discursivas puede extenderse a otras instancias interaccionales como en nuestro caso, la mediada por las consignas.

A continuación, en la segunda parte de este capítulo, nos abocaremos a la presentación del marco teórico vinculado de manera específica con los ejes conceptuales de nuestro estudio: las *fórmulas de tratamiento* y las *consignas*.

3.2. Conceptos instrumentales⁵⁵ centrales

Dada su centralidad en nuestra investigación, en los siguientes apartados nos abocaremos a la definición y caracterización de las nociones de *fórmulas de tratamiento* y *consignas*.

3.2.1. Fórmulas de tratamiento

En lo que respecta al fenómeno de fórmulas de tratamiento, se incorporan contribuciones de índole teórica y de análisis concretos de fenómenos lingüísticos, en especial referidas al español bonaerense, efectuados por Rigatuso (1992 a y b, 1993, 2004, 2005, 2007 a y b, 2017, entre otros). Dentro de este contexto, integramos al análisis la conceptualización de fórmulas de tratamiento (Rigatuso, 1992 a y b, 1993a, 2000, 2005, 2007, 2011, 2017) y la noción de *pauta de uso* (Rigatuso, 2007, 2011, 2017).

Asimismo, se atiende a las aportaciones de los volúmenes conjuntos de Hummel *et al.* (2010) y Rebollo Couto y Dos Santos Lopez (2011) referidos a los sistemas de tratamiento en español y en portugués. Incluimos, además, cuestiones relacionadas con el fenómeno del voseo dentro de las aportaciones de Fontanella de Weinberg (1989, 1992b, 1999).

Como anticipamos, respecto del concepto de fórmulas de tratamiento seguimos a Rigatuso, quien las define como

el conjunto de formas que poseen los hablantes de una variedad lingüística para dirigirse al destinatario y hacer referencia a una tercera persona –incluyendo grupos humanos– y a sí mismos en el mensaje. Estas formas comprenden el uso concertado, en el discurso y en el sistema, de elementos nominales, pronominales y verbales, articulación funcional que da como resultado la pauta de uso o esquema de trato vigente entre los hablantes en términos de simetría y asimetría de las relaciones, siguiendo la propuesta de vigencia de las dimensiones de poder y solidaridad de R. Brown y A. Gilman, 1960 (Rigatuso, 2008:2).

⁵⁵ Adoptamos esta denominación de Nacuzzi (2010), quien afirma: "Explicitar los conceptos instrumentales que utilizaremos en la interpretación y análisis de nuestros datos es, en parte, describir el marco teórico que nos guiará" (2010:144).

Esta conceptualización de las fórmulas de tratamiento considera “su triple funcionalidad dentro del sistema como modo vocativo, modo referencial y designación de carácter general” (Rigatuso, 2000: 296).

Tal como se indica en la anterior definición, las categorías que integran el sistema de tratamientos en español –al igual que en muchas otras lenguas– están compuestas por pronombres, verbos y formas nominales (Rigatuso, 1993a).

En el caso de los pronombres de tratamiento –sobre los que se pondrá foco de atención en esta investigación–, será importante considerar

la probable marcación del contraste familiaridad/formalidad a través de la coexistencia de varias formas pronominales para una misma persona gramatical, y la manifestación o no del mismo contraste a través de la concordancia de la flexión verbal (1993: 425).

Por su parte, el sistema nominal presenta en las distintas lenguas “una particular amplitud y complejidad, derivadas, básicamente, de la multiplicidad de elementos y construcciones gramaticales capaces de actuar en el discurso como fórmula de trato nominal” (ibídem: 425). Entre ellas se destaca el uso de: sustantivos de distintos tipos – comunes, propios, concretos y abstractos– (*hijo, Pérez, encanto*, y extensiones metafóricas de formas como *corazón*), adjetivos calificativos de variada índole en distintos grados de significación (*linda, cabezón*) y participios de distintos verbos en calidad de tratamientos sustantivos (*mi amada*) (Rigatuso, 1993a).

Estas formas nominales, a su vez,

suelen organizarse en dos subcategorías claramente definibles: *nombre personal* – que incluye nombre de pila, sobrenombres, hipocorísticos y apellidos–, y *términos de tratamiento* –*términos de parentesco* (papá, abuela) y *formas de trato social de índole general* (señor, doña), *de amistad, cordialidad y afecto* (amigo), *ocupacionales* (gobernador, ministro) y *honoríficos* (excelencia) (ibídem: 426).

A continuación, presentamos el sistema básico de fórmulas de tratamiento registrado en los estudios de Rigatuso.

Cuadro 2. Categorías del sistema de tratamientos del español bonaerense (Rigatuso, 1994)

FORMAS NOMINALES						
Términos de tratamiento					Nombre personal	
De parentesco	Sociales				Nombre de pila (sobrenombre)	Apellido
papá-mamá pá-má hijo-hija abuelo-abuela nono-nona tío-tía familia etc.	Generales	Ocupacionales	De amistad, cordialidad y afecto	Honoríficos	Juan (Juancho)	Borelli
					Esteban	Dumrauf
					Pablo (Pablito)	García
					Daniel	Gutiérrez
	señor-señora	gobernador	amigo-amiga	Vuestra	María (Marita)	Petersen
	don-doña	ministro	compañero-compañera	Excelencia	Manuela	Rossi
	caballero	intendente	compatriota	Su excelencia	Silvia	Varela
	joven	cónsul	paisano-paisana	Vuestra	Laura	etc.
	niña	doctor	flaco-flaca	Honorabilidad	Liliana (Lili)	
	etc.	etc.	querido-querida	Vuestra	etc.	
			tesoro	señoría		
			gente	Su señoría		
				etc.		

PRONOMBRES (+ formas verbales)			
segunda persona singular	<i>vos</i> (pronombre de confianza)	segunda persona plural	<i>ustedes</i>
	<i>usted</i> (pronombre formal)		

El empleo concertado, “en el discurso y en el sistema” (Rigatuso, 2011), de las diferentes categorías que integran el sistema de tratamientos en español y a las que hemos hecho referencia, da como resultado lo que Rigatuso denomina *pauta de uso*. Es precisamente

esta co-ocurrencia de elementos [la que] define y expresa, en su articulación, el tipo de vínculo que une a los hablantes en términos de simetría y asimetría de las relaciones –siguiendo la propuesta de vigencia de las dimensiones de poder y solidaridad de R. Brown y A. Gilman– (Rigatuso, 2017).

Tal como se ha anticipado, la renovación en el sistema de tratamientos para la segunda persona del singular del español bonaerense –proceso en marcha desde mediados del siglo XIX– ha tenido como consecuencia la “instauración definitiva de *vos* como forma única de confianza no marcada” (Rigatuso, 2017) en detrimento de *tú*; mientras que en la dimensión de formalidad el sistema cuenta con el pronombre *usted*.

Sin embargo, existen algunos contextos en los que se advierte la pervivencia del empleo del pronombre *tú*. Tal es el caso de “lenguajes convencionalizados y altamente formulaicos, por ejemplo, en discursos correspondientes a servicios religiosos (...) como así también en el lenguaje de algunas poesías y canciones, y en el discurso de las consignas en el ámbito escolar” (Rigatuso, 2017:231), objeto de estudio de esta investigación.

Asimismo, Rigatuso señala que “en el comportamiento lingüístico cotidiano del español bonaerense” se observan usos marcados de *tú*, instancias en las que se lo emplea con una “clara marcación funcional” (2017), por lo que propone considerar su reinserción en el sistema de tratamientos de esta variedad desde una perspectiva connotativa⁵⁶. Entre los usos marcados se encuentran aquellos que tienen lugar en el marco de una interrupción momentánea de la pauta de uso habitual -constituida por el uso de *vos*- pragmáticamente motivado “al servicio de diferentes funciones comunicativas” (Rigatuso, 2017), por ejemplo, en expresiones de saludo entre amigos y colegas, o el uso de la forma *dime* en la conversación de compra/venta como respuesta amable⁵⁷ (Rigatuso, 2011: 395), y en circunstancias de contacto de lenguas, en las que el hablante que habitualmente emplea el *vos* realiza un cambio pronominal hacia el *tú* por convergencia lingüística.

Una realidad ineludible respecto del fenómeno de las fórmulas de tratamiento lo constituye el “grado de variación considerable” (Fasold, 1990:16) de acuerdo con numerosas variables sociales y contextuales. En este sentido, Fasold (1990) anticipa:

La verdad es que existe una variación considerable en el uso de las formas de tratamiento a través de las lenguas, a través de límites nacionales, a través de grupos dentro de un mismo país, de un individuo al siguiente e incluso en el comportamiento de una misma persona de una situación a otra. Sería temerario intentar predecir exactamente qué forma de tratamiento será usada en un momento determinado, aún si pudiéramos saber con exactitud cuál es la relación entre el hablante y la persona a la que se dirige (1990:16)

Así, tal como señala Lapesa (2004), entre otros autores, las manifestaciones de *poder* y *solidaridad* no se encuentran asociadas directamente a características de los hablantes, sino que obedecen a interpretaciones contextuales de las relaciones comunicativas que pueden

⁵⁶ En uno de sus últimos trabajos, Rigatuso (2016b) retoma esta propuesta reinsertando el pronombre *tú* en el subsistema pronominal del cuadro de categorías como forma personal marcada.

⁵⁷ Sobre este uso, Rigatuso (2011) señala: “En efecto, *Dime* aparece, a nivel de microanálisis, en el par de adyacencia pregunta/respuesta o petición/respuesta, como respuesta amable que indica buena predisposición al requerimiento efectuado, y funciona, a su vez, de apertura y motivación para una próxima respuesta. En relación con los usos marcados de *tú* en la interacción comercial véase Rigatuso (2015, 2019 a, b, c y d).

cambiar de acuerdo con distintos factores situacionales (Ruiz Morales, 1987; en Lapesa, 2004:307). En nuestra investigación se advertirá precisamente que el uso de los distintos pronombres de tratamiento se encuentra estrechamente relacionado con la manifestación de distintos aspectos de la identidad de los participantes, que a su vez se gestionan de manera diversa de acuerdo con el marco en que se inserten las diferentes consignas. En este contexto, es importante destacar el rol central ocupado por las fórmulas de tratamiento como *índices de contextualización* (Gumperz, 1982; véase Rigatuso, 2000 y 2016b) que expresan la negociación y co-construcción de las identidades en la interacción, como así también el señalamiento de rasgos particulares de la interacción y la identificación de actos de habla (por ejemplo, permiten diferenciar una consigna de un reto o llamado de atención en el marco de la interacción en el aula) (Dambrosio, 2013, 2016b).

Como marcadores lingüísticos de relaciones interpersonales, de identidad lingüística individual y grupal y como elementos vehiculizadores de manifestación de cortesía (Rigatuso, 1992, 1996^a, 2006^a, 2009^a, 2011, 2012b, 2016c, 2017, 2019c), las fórmulas de tratamiento constituyen un elemento fundamental en el abordaje de la formulación de consignas en distintos niveles de enseñanza en español bonaerense, en tanto por medio de estas se entablan distintos vínculos pedagógicos con los estudiantes en cada uno ellos.

3.2.2. Consignas

La revisión bibliográfica y el análisis de los datos de nuestro corpus nos permiten definir a la consigna como el género discursivo producido por docentes cuya finalidad principal es la promoción y control de acciones cognitivas o físicas de los estudiantes en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su carácter prescriptivo (Silvestri, 1995; Noguera, 2006), intencionalidad pedagógica (Morelli de Ontiveros *et al.*, 1996) Noguera, 2006⁵⁸; Cicarelli y Zamero, 2012) y la distribución asimétrica de los roles en las interacciones en que se insertan (Moro, 2007) constituyen sus rasgos característicos.

Si bien pertenece al discurso instruccional (Silvestri 1995; Roich, 2007; Moro, 2007; Benítez Sastre, 2016), la consigna se diferencia de otros textos de este tipo (recetas,

⁵⁸ La autora retoma la definición de *consigne* proporcionada por el *Diccionario de Pedagogía BORDAS* (1996): "Corresponde al docente brindar a los estudiantes las indicaciones que les permitirá realizar las tareas demandadas en las mejores condiciones posibles: objetivos de la tarea, medios a utilizar, organización (en particular los tiempos asignados), etc. Los criterios de evaluación deben igualmente ser aclarados desde el comienzo" (Noguera, 2006:2). La traducción de esto es propia.

manuales de instrucciones, prescripciones médicas) por el ámbito específico en que se produce: el educativo. Es precisamente este contexto el que define, por un lado, los participantes de la situación comunicativa en que se inserta la producción de consignas – docentes y alumnos– y, por otro, la función pedagógica de estas, tal como señalan los diferentes autores.

Riestra (2008^a) destaca el carácter textual de las consignas y el hecho de que se produzcan “en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza” (Riestra, 2002:59). Acerca de la delimitación de la unidad *consigna*, efectúa la siguiente aclaración:

Las consignas, según Adam (1992:97), serían consideradas como secuencias descriptivas, mientras que para Bronckart (1997^a:246) se trataría de secuencias exhortativas o instruccionales. Las mismas pueden identificarse como los segmentos textuales de las clases que, contruidos con determinados modos y tiempos verbales (imperativo, infinitivo, futuro del indicativo) y con la marca de la segunda persona del singular o plural, organizan, como estructura, los contenidos de las actividades durante las clases (2008^a:313).

La consigna es entonces, para Riestra, un “instrumento necesario de la comunicación entre enseñante-aprendiente, por esta característica dialógica, constituyente de los intercambios verbales” (2004:9), el “eslabón dialógico con el que interactuamos mentalmente con nuestros alumnos, en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje” (Riestra, 2008^b:4). En ella se dan de forma simultánea dos funciones: la comunicativa (instrucción) y la teórico- cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales) (*cfr.* Riestra, 2008^a:129).

En lo atinente a la *modalidad de enunciación* de las consignas la autora diferencia dos grandes grupos: las consignas en sentido *amplio* - “las producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto”- y las consignas en sentido *estricto* - “los segmentos de textos [escritos] que definen e inician la actividad producida mediante la clase”- (Riestra, 2008^a:132-133). En este sentido, respecto de la posibilidad de considerar a las consignas de modalidad oral y las de modalidad escrita como unidades de análisis comparables, adscribimos al planteo de Condito (2013) quien considera que -más allá de sus particularidades y especificidades- ambas constituyen unidades de análisis comparables dada su “pertenencia a un mismo género que, en cuanto

tal, implica la pertenencia a la misma actividad sociodiscursiva y, por ello, a un modo global de estructuración y finalidad relativamente homogénea”⁵⁹ (2013:88).

A esta clasificación de acuerdo con la *modalidad* de las consignas incorporamos la elaborada por Zakhartchouk (2000), de acuerdo con el criterio de *función* de las consignas. Este autor distingue entre *organizativas*, cuyo objetivo es la acción inmediata (crear las condiciones para el trabajo en la clase y generar un clima áulico⁶⁰ de orden); *de aprendizaje*, aquellas que permiten ejercitar determinadas competencias; y *facilitadoras*, cuyo objetivo es acompañar al estudiante en el proceso de realización de una tarea. En relación con las primeras, Espósito *et al.* (2010) advierten, en su estudio acerca de las consignas en el segundo ciclo del nivel primario en Argentina, que este tipo de consignas se registra con mayor frecuencia en los primeros años del nivel y, sobre todo, en la primera mitad del año, como parte de una transición y adecuación entre el nivel inicial y el primario (*cf.* 2010:22).

Por otra parte, en sus estudios, Conditto (2016) esboza también una clasificación de los tipos de consignas de acuerdo con la concepción de escritura subyacente: como *registro* o *recordatorio*, como *representación* y como *acción*, a la vez que refiere a distintas modalidades de formulación de consignas: a) estructuras enumeradas con modalidad interrogativa directa sin verbo regente explícito, b) estructuras con modalidad exhortativa, con verbo regente explícito y elemento nominal o de estructura interrogativa indirecta y c) estructuras con modalidad exhortativa con verbo regente explícito y complemento de estructuras interrogativas directas enumeradas (2012:1089-1090). Estas modalidades resultan importantes ya que dan cuenta de la presencia/ausencia de interpelación directa a los alumnos en las consignas, aspecto central en nuestro estudio. En este sentido, Conditto (2016) señala que

la presencia/ausencia del predicado regente opera como un indicador de la interpelación o no del estudiante para la realización de una actividad determinada y, por consiguiente, suponen distintos tipos de mediación. Eso es así puesto que el predicado nuclear es el encargado de no solo proyectar y organizar la estructura exhortativa, sino también de explicitar la acción verbal y cognitiva que el alumno debe realizar como respuesta a la consigna (2016:269).

⁵⁹ Respecto de esta decisión metodológica véase también Conditto (2018).

⁶⁰ Ferrero y Martín (2012) definen el *clima áulico* como “el conjunto de condiciones distintivas que se dan en el salón de clase. Las manifestaciones expresivas que acompañan a las lingüísticas -tanto de los alumnos como de los docentes- contribuyen a conformar una determinada atmósfera” (2012:32).

Dentro de los estudios desarrollados desde la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo, además de los ya citados de Riestra y Condito, nos interesa destacar, de las investigaciones desarrolladas por Goicoechea Gaona (2014), la estructura organizativa de las consignas en el área de Educación Física, que puede extenderse a las de otras áreas disciplinares, como así también la referencia que realiza la investigadora a la potencial reformulación⁶¹ de las consignas en su producción oral.

(...) por lo general, las consignas de los profesores tienen la siguiente estructura: mediante el lenguaje (acción verbal), en primer lugar, se ordena a los alumnos en lo que sería la distribución en el espacio (previamente, en muchos casos, se ha dispuesto de una forma determinada el material con el que se va a trabajar); también se dan indicaciones acerca de la conducta proxémica que han de mantener durante el ejercicio. En segundo lugar, (mediante la acción verbal del profesor) se presentan las instrucciones e indicaciones requeridas para realizar la tarea. Es muy habitual que la acción verbal esté acompañada de la acción general (del profesor o un alumno) para mostrar lo que hay que hacer. Si el enunciado de la consigna es muy largo, el profesor repite las instrucciones o hace una síntesis del texto de la consigna (2015:230).

En lo que respecta a los diversos formatos discursivos de las consignas, en nuestra investigación las consideraremos en su aspecto verbal, tanto escritas como orales (Morelli de Ontiveros *et al*, 1996; Riestra, 2008^a; Condito, 2013), que conllevan en sí mismas actos de habla exhortativos (Haverkate, 1994; Ferrer y Sánchez Lanza, 2002) en sus diversas modalidades de expresión⁶², tales como recomendación, invitación y desafío (Gabbiani,

61 Arbusti (2014) entiende a la *reformulación* como "una nueva formulación que el hablante genera en su discurso, una nueva instancia lingüística que contiene todas las características de un enunciado (es único, está anclado en un tiempo y en un espacio determinados, tiene un autor que le imprime marcas subjetivas), y aunque esté vinculado con otro respecto de su significación, no es posible pensar en ello como una repetición ni una imitación que respete el contenido pero modifique sus componentes lingüísticos. Si se producen cambios en la organización de un enunciado, entonces su sentido último también habrá variado. [...] La reformulación, más que una estrategia, es un procedimiento lingüístico-discursivo que el sujeto emplea cuando, a partir de la escucha de efectos de lengua, advierte que debe decir de manera diferente lo ya dicho" (2014:107-109).

A su vez, entre los procesos de reformulación de consignas Riestra (2008^a) y Goicoechea Gaona (2014) incluyen los procesos de *repetición* -motivados por solicitudes de alumnos o manifestados como síntesis cuando las consignas son extensas-; los de *ampliación* -en los que se aporta más información acerca de lo que se debe hacer o se detallan modos de proceder- y *reformulación*, entendido como el "proceso utilizado por el profesor para, en función de lo que los alumnos hacen, modificar la tarea prescrita, lo que implica modificar el texto de la consigna" (Goicoechea Gaona, 2014:174-175) ya sean estas escritas u orales en su formulación original.

62 Tal como señalan Ferrer y Sánchez Lanza (2002), en la formulación de actos exhortativos resulta muy frecuente la estrategia de enunciarlos de manera indirecta "mediante expresiones convencionales que responden al uso que se les asigna en cada sociedad y que son interpretadas según el consenso general respecto de patrones de comportamiento adoptados por la comunidad; se estructuran con formas interrogativas, del tipo ¿quierés cerrar la puerta?, se reconocen como un pedido y se sabe que no requieren una respuesta verbal" (2002:137).

2000). En este marco es importante aclarar que este estudio no se ocupará de formulaciones no verbales como las consignas gestuales, sonoras y visuales (Noguera, 2006).

Respecto de las formas de interpelación al destinatario que se registran en este género, incorporamos, tal como hemos referido, las propuestas por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) y por Riestra (2008^a). Las primeras autoras señalan en su estudio el empleo de los siguientes modos de apelación: segunda persona del singular (*vos, tú y usted*), segunda persona del plural, primera persona del singular y del plural y formas desagentivadas mediante el empleo de infinitivos y cláusulas impersonales con *se*. Por su parte, los modos de interpelación referidos por Riestra (2008^a) son: uso de la primera persona del plural y del singular (que indica la coincidencia entre productor-enunciador) y uso de la segunda persona del singular y del plural (como formas pronominales exofóricas). Asimismo, en relación con los modos verbales adoptados por estas formas, agrega:

Los altos índices de verbos en presente del indicativo (67%) señalan tanto el momento de la acción del discurso interactivo como la característica de la explicación del discurso teórico. El verbo *ir* como auxiliar con valor perifrástico de futuro inmediato que indica el momento de la producción natural (8%) (...) es propio del discurso interactivo. Asimismo, las frases no declarativas, interrogativas y exhortativas tienen una presencia fuerte (30/100 verbos) en los dos niveles de enseñanza. La densidad verbal alta (0,135) es otro indicador del discurso interactivo. Hallamos también auxiliares de modo (querer, deber y poder)” (2008^a:187).

Más adelante, Riestra también refiere al uso de formas con *se*, gerundios y participios con valor imperativo (2008^a:191).

A partir de los datos de nuestro corpus de análisis, a estas formas integramos el empleo de la tercera persona del plural, de cláusulas con verbo elidido, nominalizaciones y sintagmas nominales.

A este conjunto sumamos, a su vez, las referidas aportaciones de Gabbiani (2000) en relación con las estrategias de cortesía que permiten atenuar los actos de habla incluidos en las consignas que amenazan la imagen de los niños⁶³. Según esta lingüista, la *gravedad* de cada acto depende de las percepciones de distancia social, del poder relativo y de la variación del grado de imposición (Brown y Levinson, 1978) del acto docente en un momento dado (Gabianni, 2000). La autora indica como estrategias de atenuación de las órdenes el uso del

63 En estudios efectuados en otras lenguas, Cazden (1991) señala que, como parte del registro conversacional del maestro en el aula y por la misma naturaleza de su rol profesional, este incurrirá en actos amenazadores de la imagen de los estudiantes ya que limitará su libertad de acción, evaluará sus acciones y expresiones y con frecuencia interrumpirá sus tareas y conversaciones (*cfr.* Cazden, 1991:174-175).

modo indicativo en lugar del imperativo, el empleo de formas no conjugadas del verbo –entre las que nosotros destacamos el infinitivo–; la utilización de sustantivos y adverbios –que nosotros consideramos en el marco de las construcciones con verbo elidido–; el empleo de formas del tipo “hay que” y el uso de la primera persona del plural y de la tercera persona del singular (Gabbiani, 2000:138-139).

Por último, respecto de la concepción de las consignas en el nivel inicial, el desarrollo de nuestra investigación -dentro de la que adquiere particular interés la información proporcionada por las docentes en las entrevistas- ha dado cuenta de que, en este nivel, las consignas se entienden en un sentido *amplio* en cuanto a los contenidos abordados, ya que se incluyen consignas cuya función se asocia con la indicación de normas, de pautas en el marco de la interacción áulica. Así, partiendo de la base de la clasificación de los contenidos elaborada por Sanjurjo y Rodríguez (2009), confeccionamos una clasificación de consignas que considera: a) aquellas cuyo contenido a enseñar es de tipo *disciplinar*; b) aquellas que involucran un contenido *procedimental*, c) y, por último, aquellas que apuntan hacia la enseñanza de un contenido *actitudinal*⁶⁴. Este último tipo de consignas –incluidas dentro de esta noción más amplia del término a la que hicimos referencia– ha sido considerado de manera específica en el nivel inicial, ya que en este resultan las predominantes. En los niveles de enseñanza restantes, gran parte de estos aspectos ya se consideran aprehendidos por los alumnos. Esta concepción de las consignas está en consonancia con los contenidos señalados en el Diseño Curricular (2008): “creación y/o aceptación de pautas, normas y límites; valoración y respeto por los símbolos patrios; adquisición y afianzamiento de prácticas de orden e higiene” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2008:50).

En el marco de esta conceptualización, en la que las consignas en el nivel inicial adquieren rasgos particulares que las diferencian de las producidas en otros niveles educativos, en nuestro abordaje consideramos los aportes de Berstch *et al.* (2009) quienes, en el ámbito del referido nivel definen a la consigna como un “enunciado verbal en el que un docente o cuidador demanda una respuesta motora, verbal o ambas de un niño o un grupo de niños” (2009: 145)⁶⁵. Asimismo, incluimos la clasificación de Ibañez, Ramírez y Rosemberg

64 En el nivel inicial, en algunas oportunidades, las consignas actitudinales coinciden con las *organizativas* (Zakhartchouk, 2000).

65 La traducción es propia.

(2018) de tipos de directivas⁶⁶, basada en las contribuciones de Dalton Puffer y Nikula (2006): pedidos de información y pedidos de acción, bienes o servicios, como así también la descripción de las formas de realización lingüística de estas directivas. En este sentido, las autoras distinguen: a) oraciones con verbo finito (segunda persona del singular *vos* y *usted*, segunda persona del plural *ustedes*, primera persona del plural *nosotros* en futuro perifrástico, primera persona del singular en modo indicativo, *se* impersonal); b) construcciones preposicionales con infinitivo; c) sustantivos; d) adverbios y e) adjetivos.

Esbozada la perspectiva teórica desde la que se desarrolla nuestra investigación y definidos los conceptos instrumentales que funcionan como ejes y objeto de análisis de nuestro estudio, en el próximo capítulo (Capítulo 4), procederemos a la especificación de las consideraciones metodológicas de nuestro trabajo.

66 Si bien las autoras elaboran la clasificación con base en sus observaciones en jardines maternos, estas pueden hacerse extensivas a nuestro estudio para las consignas en el segundo ciclo del nivel inicial.

Capítulo 4. Consideraciones metodológicas

De acuerdo con el marco teórico señalado, en nuestro estudio trabajamos con los lineamientos metodológicos de Labov (1970), Gumperz (1982), Moreno Fernández (1990, 1998), Duranti (2000), Hernández Campoy y Almeida (2005), Bravo (2009) y Delamont (2014, 2016, 2019). A ello incorporamos como herramienta metodológica las aportaciones de García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) en cuanto a los modos de interpelación al destinatario en las consignas, de Riestra (2004), Conditto (2013, 2015^a), Navarro y Stagnaro (2013), Zunino y Muschietti (2013) y Bengochea y Natale (2013) acerca de su construcción discursiva, y de los estudios sobre fórmulas de tratamiento, en especial referidos al español bonaerense (Rigatuso, 1992, 1993a, 2000, 2006b, 2007, 2011, 2017, 2019, entre otros).

La perspectiva sociolingüística e interaccional adoptada implica un abordaje cualitativo del fenómeno bajo estudio. A su vez, este involucra un análisis individualizado de las interacciones que, sin embargo, permite plantear tendencias en los usos registrados a lo largo de la investigación (Serrano, 2011:49). Al respecto, María José Serrano (2011), sostiene que el factor analítico cuantitativo o correlacional empleado por perspectivas como la variacionista resulta compatible con el abordaje llevado adelante desde la Sociolingüística Interaccional:

No son modelos incompatibles; de hecho, para completar dicha aproximación cualitativa de los aspectos de la interacción es necesario aportar la correlación entre los aspectos de la interacción con los condicionantes sociales que sean pertinentes. (...) Así pues, la conjunción de los aspectos cualitativos (entendido estilística y discursivo-pragmáticamente) y los correlacionales proporcionan un conocimiento más exhaustivo de las variantes y de los usos lingüísticos (2011:57).

En relación con el abordaje de las fórmulas de tratamiento concretamente, consideramos los aportes de autores (Rigatuso, 1992, 2000, 2011, entre otros; Blas Arroyo, 1994), que destacan la importancia de su análisis *en* la interacción, en la combinación de factores textuales y contextuales de diversa índole.

En tanto esta investigación se ocupa de consignas generadas y transmitidas en los distintos niveles educativos, previo a la presentación de las técnicas de trabajo de campo empleadas para la conformación del corpus y de la estrategia metodológica de procesamiento de los datos, a continuación, describiremos brevemente cada uno de ellos, y comentaremos las decisiones efectuadas en nuestro trabajo, vinculadas con las características particulares de cada nivel en la ciudad de Bahía Blanca.

4.1. Estructura del sistema educativo nacional argentino

La estructura del sistema educativo en Argentina consta -tal como establece la Ley de Educación Nacional N°26206- de cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior.

El nivel inicial abarca una población de alumnos desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive. En cuanto a su organización interna, se distinguen dos ciclos: los *Jardines Maternales*, que atienden a los niños de entre cuarenta y cinco días y dos años, y los *Jardines de Infantes*, que se ocupan de los niños de entre tres y cinco años. En el caso particular de la provincia de Buenos Aires, según lo estipulado por el artículo 20 de la Ley Provincial de Educación, la educación es obligatoria desde los cuatro años de edad.

En la presente investigación, las observaciones áulicas se han efectuado únicamente en Jardines de Infantes a fin de poder contar, aunque fuera en un número menor en relación con otros niveles de enseñanza, con un cierto número de consignas de modalidad escrita, que inferimos -por la edad y nivel de desarrollo de los niños- estarían ausentes en el ciclo maternal.

Por su parte, el nivel primario se ocupa de la formación de los niños a partir de los seis años y, junto con el nivel secundario, conforma la enseñanza de carácter obligatorio (véase Art. 16 Ley 26.206). Este último se aboca a los adolescentes y jóvenes que hayan concluido la enseñanza primaria y cuenta con dos ciclos: uno básico y uno orientado, diversificado de acuerdo con distintas áreas del conocimiento y del mundo del trabajo⁶⁷. En relación con estos dos niveles es importante señalar que, si bien cuentan con la modalidad destinada a adultos, en nuestra investigación no la hemos tomado en consideración.

En el caso particular del nivel secundario, y en lo que respecta a las orientaciones de los bachilleratos, en la medida de lo posible, se realizaron observaciones en clases de las orientaciones Ciencias Naturales y Humanidades debido a que son con las que cuentan la mayoría de las escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca.

Por último, la educación superior comprende universidades, institutos universitarios e institutos de educación superior, tanto de jurisdicción nacional como provincial. A este nivel

67 Para un abordaje de la expansión del nivel secundario en Argentina a partir de la instauración de su obligatoriedad y de sus rasgos particulares como objeto de estudio véanse Acosta (2007), Dussel (2010), Nobile (2016), Moreno Olivos (2017) y Causa, Vicente y Asprella (2020).

pueden acceder todas las personas que aprueben la educación secundaria⁶⁸ (véase Ley 24.521). En relación con el nivel universitario provincial y el nivel terciario, el artículo 24 de la Ley Provincial de Educación expresa su orientación prioritaria hacia la formación de docentes y profesionales necesarios para el sistema educativo y de otras áreas del saber.

Las instituciones universitarias nacionales cuentan con oferta de carreras de grado y de posgrado⁶⁹. En esta investigación nos hemos abocado únicamente a la formación de grado tanto universitaria como en institutos de formación docente.

Es importante aclarar que de los diferentes ámbitos de la educación -urbanos, rurales continentales y de islas, los contextos de encierro, los domiciliarios, los hospitalarios y los virtuales- hemos trabajado únicamente con el primero.

Como lo establece el artículo 58 de la ley 13.688, "el sistema educativo provincial se organiza sobre la base de Regiones Educativas" que a su vez comprenden uno o más distritos educativos. En el caso particular de la ciudad de Bahía Blanca, esta corresponde al distrito educativo N°8 y forma parte de la región educativa N°22.

El artículo 68 de la referida ley manifiesta que la Provincia de Buenos Aires "reconoce un único sistema de educación pública, existiendo en su interior dos modos de gestión de las instituciones educativas que lo componen: educación de gestión estatal y educación de gestión privada". En nuestra investigación han sido tomados en cuenta ambos modos de gestión debido a que entendemos que cada uno presenta particularidades en cuanto a su organización, y ello podría explicar algunas de las prácticas cotidianas en los establecimientos.

Finalmente, es necesario aclarar que el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires es uno de los más importantes del país, tal como señala Carbonetti⁷⁰ (2015:199), "no

68 La Ley de Educación Superior establece, asimismo: "Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente".

69 El artículo 39 de la ley 24.521 versa: "La formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efectos. Las carreras de posgrado —sean especialización, maestría o doctorado— deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología".

70 Esta autora realiza un interesante análisis del *Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires* (2007) desde una perspectiva glotopolítica.

solo por su volumen sino también por el impacto político nacional que pueden tener las medidas adoptadas localmente" (*ibidem*).

4.2. Trabajo de campo: conformación del corpus

Tal como hemos anticipado, el trabajo de campo se efectuó en la ciudad de Bahía Blanca, correspondiente a la región dialectal del español bonaerense y a la cual pertenecemos. En este marco, la muestra que se buscó conformar se corresponde con una *diversa*, definida por Hernández Sampieri *et al* (2014) como la muestra que es utilizada

cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades (2014:387).

Dado que pretendemos indagar, desde una perspectiva sociolingüística y cualitativa, la incidencia de factores lingüísticos y extralingüísticos en la presencia/ausencia de pronombres de segunda persona singular en las consignas orales y escritas en los diferentes niveles educativos, tanto en los usos como en las percepciones y actitudes de los docentes, para la conformación del corpus se trabajó con una combinación de técnicas de recolección de datos⁷¹. En este sentido, aplicamos las técnicas de *participante-observador*, en su vertiente de *observador no participante* (Moreno Fernández, 1998), y la realización de entrevistas. Además, de manera complementaria, hemos consultado material didáctico de referencia para los docentes que integran la muestra.

4.2.1 Técnica de participante-observador

La elección de la técnica de *participante-observador* se fundamenta en la perspectiva sociolingüística adoptada (Labov, 1970; Hymes, 1972; Duranti, 2000) desde la que se entiende que no es posible describir lo que realmente hacen los individuos lingüísticamente sin estar mínimamente identificados con su punto de vista, sus prácticas sociales, o al menos ser conscientes de que estas pueden incidir en sus usos de la lengua (Serrano, 2011:217). Concretamente, en las distintas instancias de observación prevaleció la *observación no*

71 En relación con este aspecto, Bravo (2009) señala: "Al estudiar un corpus de habla natural aplicando los métodos del análisis de la conversación o del análisis del discurso, se consigue, con mayor o menor aproximación, interpretar los significados que surgen de la interacción (ya sean estos los del hablante, el oyente y/o el mensaje) para a continuación, si se requiere justificar estas interpretaciones, consultar al usuario de la lengua en cuestión. Los datos se complementan sin excluirse" (2009:39).

participante (Moreno Fernández, 1998) o *participación pasiva*, en términos de Duranti (2000), aunque alternó, en algunas oportunidades, con *participación completa* (Duranti, 2000).

4.2.1.1. Decisiones metodológicas generales

Se efectuaron observaciones sistemáticas en veintidós instituciones educativas de la ciudad de Bahía Blanca, once de gestión privada y once de gestión pública⁷², durante el período comprendido entre agosto del año 2012 y noviembre del año 2019. Estas instituciones fueron seleccionadas atendiendo a sus distintas ubicaciones geográficas en la ciudad y a la población de estudiantes que reciben. A continuación, presentamos en la Tabla 1, la cantidad de horas de observación distribuida por cada nivel educativo abordado.

Tabla 1. Cantidad de horas de observación por nivel e institución

	Cantidad de horas de observación	
Jardín de infantes 1	27	Nivel inicial Total: 138 horas Promedio: 23 horas
Jardín de infantes 2	22	
Jardín de infantes 3	23	
Jardín de infantes 4	20	
Jardín de infantes 5	26	
Jardín de infantes 6	20	
Escuela primaria 1	36	Nivel primario Total: 204 horas Promedio: 36 horas
Escuela primaria 2	36	
Escuela primaria 3	36	
Escuela primaria 4	36	
Escuela primaria 5	30	
Escuela primaria 6	30	
Escuela secundaria 1	45	Nivel secundario Total: 252 horas Promedio: 42 horas
Escuela secundaria 2	43	
Escuela secundaria 3	42	
Escuela secundaria 4	38	
Escuela secundaria 5	40	
Escuela secundaria 6	44	
Institución de nivel superior 1	35	Nivel superior Total: 299 horas Promedio: 74
Institución de nivel superior 2	34	
Institución de nivel superior 3	51	
Institución de nivel superior 4	179	
Total	893	

72 En cada uno de los niveles educativos la mitad de las instituciones corresponden a instituciones de gestión pública y la mitad restante a escuelas de gestión privada. En el caso de los niveles inicial, primario y secundario tres instituciones son de gestión pública y tres de gestión privada. En cuanto al nivel superior hemos efectuado nuestras observaciones en dos institutos superiores de formación docente y profesional (uno de gestión pública y otro de gestión privada) y en dos universidades (una de gestión pública y otra de gestión privada):

Como se puede observar a partir de la Tabla anterior, a medida que se avanza en el nivel educativo, aumenta la cantidad de horas de observación. Esto se debe a que aumenta, asimismo, la carga horaria curricular en cada caso, y nuestra investigación intentó dar cuenta de esa característica del ámbito abordado. Respecto de este aspecto y su vinculación con la transición entre niveles⁷³, en particular entre el primario y el secundario, en su estudio sobre este tema, Fabuel (2015) señala:

También se amplía el currículo, el horario de clase es más extenso, hay un mayor número de asignaturas. Se incrementan las tareas y el trabajo para desarrollar por parte del alumno será más intenso que en la etapa anterior, con una mayor importancia de los exámenes y con exigencias más altas (Fabuel, 2015:162).

Si bien estas afirmaciones se realizaron para el ámbito educativo de la ciudad de Valencia, en la comunidad estudiada las características de la transición entre niveles son similares⁷⁴.

En relación con los cursos elegidos para realizar las observaciones es importante señalar que dicha selección intenta dar cuenta de los tramos iniciales, intermedios y finales del trayecto de cada uno de los niveles. En el nivel inicial, dado que la distinción de dichos tramos coincide con las *salas* que conforman el nivel, hemos tomado los cuatro tipos de salas en consideración: sala de tres, sala de cuatro, sala de cinco años y salas multiedad⁷⁵ (de 3 y 4 años y de 4 y 5 años), esta última en aquellas instituciones en que la organización del jardín de infantes respondía a ese criterio. Por su parte, en el nivel primario los cursos observados fueron primero, cuarto y sexto año⁷⁶, al igual que en el nivel secundario⁷⁷. Finalmente, en el nivel superior hemos priorizado las asignaturas del primer, tercer y quinto año, aunque dada

73 Acerca de la transición entre el nivel inicial y el primario y las trayectorias escolares en general véanse Varela y Verón (2010) y Terigi (2010), respectivamente.

74 Un abordaje completo de la cuestión de la transición entre el nivel primario y el secundario en Argentina la encontramos en Rossano (2006), trabajo cuyos resultados retomaremos en el Capítulo 7.

75 Pitluk (2014) describe a las salas multiedad del siguiente modo: "Las salas que asumen la modalidad multiedad, históricamente conocidas como 'salas integradas', agrupan por lo general (en la ciudad [y en la provincia] de Buenos Aires) a niños/as de dos edades distintas –2 y 3 años; 3 y 4 años; 4 y 5 años–. Excepcionalmente, encontramos salas que integran edades de 3, 4 y 5 años, y otras de 1 y 2 años" (2014: 7). En relación con esta segmentación en el nivel inicial en jardines de Buenos Aires véase Siede, Bernárdez y Britez (2019).

76 Los alumnos de primer grado tienen entre cinco y seis años; los de cuarto, entre nueve y diez años; y los de sexto, entre once y doce años.

77 La edad de los alumnos de primer año se ubica entre los doce y trece años; la de los de cuarto año entre los catorce y los dieciséis años y la de los alumnos de sexto año entre los dieciséis y dieciocho años. Primer año corresponde a la Escuela Secundaria Básica (que abarca tres años de escolaridad), mientras que cuarto y sexto forman parte de la Escuela Secundaria Superior (que incluye los últimos tres años del nivel secundario).

la duración de algunas carreras y la disponibilidad de los docentes para participar del estudio, incluimos también datos de segundo y cuarto año.

En lo que respecta a los *turnos* en que se efectuaron las observaciones, estos abarcaron tanto el matutino, como el vespertino y el nocturno, este último únicamente en el caso del nivel superior.

Respecto de las asignaturas, en los niveles secundario y superior el criterio adoptado en su selección, además del año de la carrera en que se dictan, es el de *disciplina*. Así, se intentó conformar una muestra equilibrada en relación con dos de las *grandes áreas* que han sido definidas con base en la clasificación de Áreas del Conocimiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET): Ciencias Sociales y Humanidades y Exactas y Naturales⁷⁸. La única diferencia que hemos aplicado en este caso es que hemos incluido la disciplina Biología dentro del área Exactas y Naturales y no como un área independiente. Por su parte, en los niveles inicial y primario se realizaron observaciones de jornada completa en todos los espacios curriculares incluidos en ella.

En el nivel superior, y en lo atinente a las modalidades de las clases observadas - teóricas o prácticas- en aquellos casos en que esta división existe, las observaciones se efectuaron en clases *prácticas*, debido a que en estas resulta más probable la aparición de consignas (orales y escritas) que en las clases teóricas, que suelen ser de índole más expositiva. Las clases prácticas, de acuerdo con Marín Llaver *et al.* (2018) apuntan a “la formación y desarrollo de habilidades y la aplicación independiente de conocimientos” (2018). A su vez, suelen implicar en su desarrollo una organización diferencial del espacio que favorece el intercambio entre los estudiantes, como así también el desplazamiento de los docentes por distintos grupos de trabajo. Esta organización se asemeja a la que Cid Sabucedo (2001), en su estudio acerca de la dinámica de clases universitarias en España, ha asociado a la *clase renovada*:

Generalmente contiene una disposición de los asientos en la que unos están orientados hacia otros. La posición del profesor es menos uniforme. Es decir, este criterio hace referencia a aquella aula con una organización más informal o a la enseñanza basada en laboratorios. Puede tomar la forma de semicírculo, circunferencia, rectángulo o cuadrado, etc. En este caso, a diferencia del anterior, el

78 Una selección similar ha sido efectuada por Tosi (2015) en su estudio sobre libros de texto: “En tercer lugar, escogimos tres áreas de conocimiento representativas para el nivel abordado: dentro de las ciencias ‘blandas’, Castellano, Lengua y Literatura o Prácticas del Lenguaje; Historia o Ciencias Sociales, y dentro de las ‘duras’: Biología o Ciencias Naturales” (Tosi, 2015:129).

lugar del profesor está menos definido a priori, ya que puede acceder visualmente a los estudiantes con parecida facilidad desde diversas posiciones. (Cid Sabucedo, 2001:192)⁷⁹.

Asimismo, en el caso del referido nivel hemos seleccionado asignaturas dictadas por docentes cuya formación de grado coincidiera con la carrera de la que aquellas forman parte, con la finalidad de acceder de modo más transparente a los aspectos disciplinares vinculados con la producción de consignas.

La duración de las clases observadas varió de acuerdo con el nivel educativo. En el nivel inicial, la distinción por *clases* o *lecciones* no resulta pertinente, a excepción de los espacios curriculares como Educación Física o Educación Artística, de manera que hemos optado, para el restante tiempo didáctico, por la segmentación en *rutinas*⁸⁰. Estas han sido de duración variable: de quince a cuarenta minutos. En el nivel primario ya resulta posible la diferenciación entre *clases* de distintas áreas disciplinares llevadas adelante por una misma docente o por distintas profesoras a cargo de grupos de espacios curriculares. La duración de estos espacios ha sido de cuarenta a cincuenta minutos aproximadamente. Por su parte, en el nivel secundario, la *hora reloj* u *hora módulo*⁸¹ tiene una duración de sesenta minutos, y en algunas oportunidades las clases combinan hasta dos horas módulo. Por último, en el nivel superior, las clases a las que hemos asistido -prácticas y teórico-prácticas- cuentan con una duración promedio de dos horas, y, en algunos casos, pueden extenderse hasta cuatro horas, sobre todo en aquellas que se desarrollan en laboratorios.

4.2.1.2. Estrategias de acceso a las instituciones

Las estrategias de acceso a las instituciones han sido diversas. En los niveles inicial, primario y secundario se solicitaron las respectivas autorizaciones a los directivos de las escuelas y jardines de infantes y a organismos educativos reguladores a nivel local en

79 Si bien este autor realiza sus investigaciones en el ámbito universitario, consideramos que algunos de sus aportes en lo que respecta a la interacción en el aula pueden hacerse extensivas a los niveles primario y secundario.

80 En relación con las rutinas, Rodríguez Sáenz (2009) comenta: "Si de describirlas se trata, podríamos decir que las rutinas tienen, en general, un componente de acción que aparece como necesaria, ya sea para el niño o para la organización de la tarea. Podemos considerar dentro de las primeras la colación, la higiene, el juego en el patio... todas ellas actividades que tienen en su origen la intencionalidad de dar respuesta a necesidades de los niños" (2009:2).

81 Pitluk (2015) señala que "la denominación módulo se usa habitualmente para diferenciarlo de la hora cátedra. Un módulo son 60 minutos de clase, una hora reloj, mientras que la hora cátedra tiene una duración de 40 minutos" (2015:12).

entrevistas personales y pedidos formales. En cambio, en el nivel superior se operó de dos modos diferentes. En el caso de los institutos superiores de formación docente y profesional se enviaron cartas formales y se pautaron entrevistas personales con los equipos de gestión y dirección de las instituciones, quienes posteriormente funcionaron como nexo con los docentes de las diferentes carreras. Por su parte, en las universidades, por las características de su organización, se consultó de manera particular a cada uno de los docentes de las cátedras en las que se aspiraba realizar las observaciones. En algunos casos, cuando estos lo solicitaron, se elevaron también notas a los Decanatos de Departamentos, informando acerca de la actividad a desarrollar.

En ese contexto, un aspecto común a todos los niveles lo constituyó la presentación de cartas formales, ya sea a las instituciones reguladoras del ámbito educativo en el distrito local, a los directivos de cada una de las instituciones o a los docentes a cargo de las cátedras preseleccionadas para efectuar las observaciones áulicas. En estas se incluyó: a) una especificación de las instituciones que financian la investigación y que constituyen el marco dentro del que esta se lleva adelante; b) una descripción de la investigación y de sus objetivos; c) una explicitación de las técnicas de recolección de datos a emplear; c) una indicación de la cantidad de horas de observación necesarias para el estudio a la vez que de los cursos, grados, asignaturas o cátedras elegidos; d) una referencia a la "garantía de permanecer su persona en el anonimato y la confidencialidad de la información" (Tisdale, 2003:26) y, finalmente, e) información para contactar a la investigadora⁸².

En el caso de los niveles inicial, primario, secundario y superior terciario, luego de contar con la autorización de los directivos de las instituciones, estos se encargaron de consultar personalmente a los docentes a cargo de los cursos y asignaturas seleccionados para efectuar las observaciones y, una vez que estos manifestaron su acuerdo para participar, las autoridades nos informaron de dicha aceptación y esto dio paso a la planificación detallada de la observación.

El primer contacto con los docentes se dio de diverso modo de acuerdo con el nivel en cuestión. En estas instancias no solicitamos la firma de consentimientos escritos, ya que consideramos que exigir la firma de este tipo de documentos podría generar dudas, sospechas o incomodidad en las personas (Crowley, 2007:28) por lo que preferimos la

82 En el *Anexo* se presenta un ejemplo del prototipo de carta entregada en las instituciones.

aprobación verbal para participar de las actividades áulicas. En los niveles inicial, primario, secundario y superior terciario el contacto se produjo generalmente en el primer día de observación: los docentes nos presentaban frente al grupo de alumnos y nos invitaban a tomar asiento en el aula. Luego, mientras estos se encontraban desarrollando alguna actividad, se acercaban a conversar e indagar un poco más acerca del estudio y nuestros intereses particulares en realizar las observaciones en tal o cual curso o materia.

En otras oportunidades, hemos contado con la posibilidad de conversar con cada docente antes de comenzar con las observaciones, ya sea en entrevistas pautadas por la dirección de la institución o en instancias más informales, en salas de profesores, pasillos de los institutos, escuelas y jardines de infantes.

En el caso del nivel superior universitario, el primer contacto se estableció con los docentes a cargo de las diferentes cátedras, quienes en algunos casos eran asimismo los que estaban al frente de las clases a observar. Cuando esto no fue así, estos nos pusieron en contacto directo con los profesores -asistentes o ayudantes a cargo de las clases prácticas- a fin de comentar el propósito de nuestra investigación y de, en caso de manifestar acuerdo con la participación, acordar días y horarios para efectuar las observaciones.

4.2.1.3. Observación participante en el aula

Durante el desarrollo del trabajo de campo en las interacciones áulicas se implementó principalmente la toma de notas etnográficas (Duranti, 2000; Rockwell, 2009; Delamont, 2019) debido a que consideramos que la grabación tanto en audio como en video podría constituir un obstáculo para el acceso a las aulas en los diferentes niveles. Asimismo, esta herramienta permite dar cuenta de la dimensión más experiencial del trabajo de campo y recuperar información contextual que escaparía a la visión de otros dispositivos, a la vez que interpretaciones e ideas que surgen de la participación con distintos grados de implicación en las diversas situaciones.

Tal como ha sido señalado por Labov (1970), la labor de campo trae consigo una paradoja, la denominada *paradoja del observador*⁸³. Al respecto, señala Duranti (2000):

83 Labov (1972) plantea esta paradoja del siguiente modo: "El objetivo de la investigación lingüística en la comunidad debe ser averiguar cómo las personas hablan cuando no son examinadas sistemáticamente; pero solo podemos obtener estos datos mediante una observación sistemática" (1972: 209, en Hernández Campoy y Almeida, 2005: 115).

para obtener información necesitamos observar la interacción, pero para observar la interacción (de manera aceptablemente ética) necesitamos estar en el escenario; por tanto, cuando observamos, influimos en lo que vemos, porque otros siguen nuestra presencia y actúan de acuerdo con ella (Duranti, 2000:167)⁸⁴.

El comportamiento de los hablantes observados en sus interacciones cotidianas en el aula puede verse, al menos en las primeras instancias, influido por nuestra presencia como observadores. Esto no ha constituido un mayor obstáculo en nuestro caso por al menos tres razones. En primer lugar, tal como expresa Duranti (2000: 168), los hablantes no crean sus conductas lingüísticas o sociales “de la nada”, de manera que la presencia de un observador no implicará necesariamente una modificación en la conducta de los participantes en la interacción⁸⁵. En segundo lugar, el ámbito educativo, y sobre todo en los tres primeros niveles de enseñanza, constituye un contexto dentro del que la presencia de observadores resulta frecuente, aunque estos suelen cumplir el rol de evaluación del accionar docente: directivos, personal de acompañamiento psicopedagógico, inspectores y, en casos en que en el aula haya docentes residentes, profesores que evaluarán a estos últimos. Así, tanto docentes como alumnos suelen estar acostumbrados a la presencia de otros agentes en las aulas. Este aspecto, por un lado, en algunos casos condujo a confusiones por parte de los estudiantes, en el aula, en cuanto a nuestro rol -por ejemplo, nos consideraban docentes residentes- (Dambrosio, 2015a). Por otro, sin embargo, favoreció al trabajo de campo en la medida en que no resultamos un elemento distractor en la clase⁸⁶. Por último, en el nivel superior, la gran cantidad de alumnos presentes en algunas clases (en ciertas oportunidades más de

84 Duranti (2000), entre otros autores, plantea que la observación neutral es imposible, constituye una ilusión, “una construcción cultural” (2000:167). Aun así, agrega, esto no implica que “debamos ignorar la paradoja, sino que tenemos que tratar con ella siendo conscientes de su naturaleza insoslayable” (*ibídem*).

85 Respecto de este punto, Duranti (2000) expresa: “Creo que la mayor parte del tiempo las personas están demasiado ocupadas con sus propias vidas como para alterarlas por causa de un nuevo aparato o de una nueva persona” (2000:168).

86 Bertely Busquets (2007) sostiene que, más allá del grado de participación efectiva en el desarrollo de las clases a las que [el investigador] asiste como observador, la observación siempre resulta participativa: “A mi juicio, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Estas modificaciones, más que considerarse como interferencias, deben valorarse como datos significativos. A fin de cuentas, el sujeto observado o entrevistado tratará de comportarse, sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo, de acuerdo con lo que supone que espera observar y escuchar el investigador. El etnógrafo educativo se percata de que, en la medida en que transcurre su instancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían que debían decir o hacer en un primer momento, hacia otros códigos de representación y acción que contradicen lo que dijeron o hicieron antes” (2007:48-49).

doscientos) permitió que nuestra presencia se considerara como una más dentro del estudiantado.

En lo atinente a la búsqueda del *punto ciego* (Duranti, 2000:146) en el aula, nuestra ubicación – en la mayoría de los casos– fue en los últimos bancos, a fin de no interferir en la dinámica cotidiana de las clases, aunque ocasionalmente los docentes solicitaron nuestra ubicación al frente de la clase, en los laterales o cerca de su escritorio.

En lo que respecta a las formas de participación, estas fueron variadas de acuerdo con cada uno de los niveles. Además de las clases, hemos participado de recreos, consultas, actos, espacios de transición en las horas extraescolares (caminatas, viajes en colectivo), clases en diversos espacios, jornadas de capacitación y de esparcimiento⁸⁷. Esta participación y las conversaciones informales mantenidas en estos contextos han resultado importantes para la comprensión de la dinámica de funcionamiento de cada una de las instituciones⁸⁸.

4.2.1.4. Relevamiento de las consignas escritas y orales

El proceso de relevamiento de las consignas que conforman nuestro corpus de análisis adquirió rasgos distintivos de acuerdo con la modalidad de las consignas a registrar. En este apartado nos ocuparemos de describir el referido proceso, en primer lugar, para el caso de las consignas escritas y, en un segundo momento, para el de las consignas de modalidad oral.

4.2.1.4.1. Relevamiento de las consignas escritas

En lo atinente al primer tipo de consignas, las escritas, la secuencia de relevamiento constó de tres instancias que, en cada uno de los niveles educativos, asumieron características particulares asociados a la dinámica organizacional de cada uno de ellos. En rasgos generales, la secuencia se desarrolló del siguiente modo:

1. En primer lugar, se consultó a los docentes acerca de los soportes y materiales con los que los estudiantes trabajan en la cotidianidad del aula (cuadernos, carpetas, libros,

⁸⁷ En relación con este asunto, Duranti (2000) señala que “son necesarios diversos modos de participación para realizar una buena descripción de un evento o situación social” (2000:148) y que “la observación de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante y seguro, sino desde el interior de las cosas, esto es, participando en tantos eventos sociales como sea posible” (2000:131).

⁸⁸ Sobre este tipo de participación, Okeley (2008) afirma: “Paradójicamente, son estas conversaciones las que suelen conducir a una mayor comprensión. Aunque no se tenga un registro fiel, estas pláticas iluminan perspectivas y significados locales” (en Rockwell, 2009:189)

cuadernillos, material subido a plataformas educativas) a fin de conocer los potenciales espacios en los que acceder a las consignas.

2. Luego, se solicitó autorización a los docentes para aproximarnos al material de trabajo de los alumnos.
3. Finalmente, se accedió a los materiales y se tomó registro escrito de las consignas incluidas en cada uno de ellos, indicando con claridad los datos necesarios para la posterior sistematización de acuerdo con nuestras variables de análisis (véase apartado 4.4.2).

En el caso del nivel inicial, durante las observaciones áulicas, las docentes a cargo de las diferentes salas nos proporcionaron cuadernos de registro o *cuadernos agenda* de distintos alumnos de los que tomamos registro escrito tanto de las consignas como de las notas de pedidos enviados a padres. Atendimos particularmente a si estos textos se encontraban escritos de puño y letra de las docentes, con sellos que luego estas completaron con información específica o en copias escritas pegadas en los cuadernos. Otra fuente de la que pudimos relevar consignas escritas, aunque en un número menor de casos, fueron en los pizarrones, en aquellos momentos en que las docentes las escribían para la posterior copia por parte de los niños.

Procedimos de manera similar en los niveles primario, secundario y superior. Al registro de las consignas contenidas en cuadernos y carpetas de los estudiantes y a las copiadas en el pizarrón se incorporaron aquellas dictadas por los docentes, a las que solo fue posible acceder en la observación áulica.

En todos los casos, a fin de confeccionar un registro fiel del material, hemos replicado el modo en que las consignas se encontraban escritas en cuanto al uso de la puntuación, de mayúsculas, ortografía, subrayados y dibujos. Asimismo, hemos tomado nota de correcciones y anotaciones efectuadas por los docentes en las producciones y tareas de los estudiantes.

En otras oportunidades, cuando los materiales se encontraban disponibles en centros de copiado, se realizaron copias de estos textos. Por su parte, cuando fue posible acceder a ellos por medio de distintas plataformas virtuales, luego de solicitar acceso a los docentes, hemos descargado de allí los archivos correspondientes a trabajos prácticos, evaluaciones y cuadernillos de trabajo. En otros casos, los materiales fueron enviados en archivos *Word* o

PDF (Portable Format Document) por correo electrónico por los docentes, sobre todo aquellos correspondientes a distintas instancias de evaluación.

Es importante señalar que el relevamiento en los distintos niveles educativos incluyó un importante número de consignas correspondientes a instancias de trabajo previas a la realización de las observaciones áulicas, aspecto que enriqueció notablemente el corpus y nos permitió, en algunas oportunidades, registrar ciertos cambios respecto de los modos de interpelación relevados durante los primeros meses del ciclo escolar o académico y los relevados a mitad o final de este.

4.2.1.4.2. Relevamiento de las consignas orales

El acceso a las consignas orales resultó posible gracias a la aplicación de la técnica de *participante-observador*. Estas fueron asentadas de manera escrita, atendiendo tanto a las particularidades de su enunciación (pausas, elevamiento o disminución del volumen de la voz, orientación proxémica de los docentes en el aula y en relación con los alumnos, énfasis, gestos y movimientos de manos), como al contexto interaccional en que se insertan. En este sentido, es importante señalar que nuestro foco estuvo puesto en la producción discursiva de los profesores de los distintos niveles de enseñanza y, de manera específica, de sus enunciados en el marco de los segmentos instruccionales de las clases. Esto ha implicado, por un lado, que no hemos relevado producciones orales de los estudiantes, y, por otro, que no se tomó registro escrito de los segmentos expositivo-explicativos (teóricos) de las clases, a excepción de aquellos casos en que estos se vincularan de manera estrecha con los instruccionales. En relación con el primer punto, las producciones orales de los estudiantes, a lo largo de la presente investigación se advertirá que se incluyen sus intervenciones en estos segmentos instruccionales en tanto forman parte del contexto en que se producen, reformulan y repiten las consignas en la interacción en el aula. Intervenciones más extensas, como las mantenidas al interior de grupos de trabajo o entre compañeros, exposiciones orales o lecturas en voz alta han sido registradas solo como actividades que nos posibilitan asentar el contexto general de cada una de las clases observadas (por ejemplo “el alumno expone”, “una alumna lee en voz alta”, “los alumnos resuelven la actividad en grupos”). La producción discursiva de los estudiantes en esos marcos no ha constituido el centro de nuestro interés.

Tal como anticipamos, la aplicación de la técnica de *participante-observador* permitió, por un lado, tener acceso a las consignas escritas de diferentes disciplinas, y por otro, posibilitó el acceso a las consignas orales de los docentes y a las que ellos mismos dictan y los alumnos copian. Esta técnica también hizo posible la recuperación de los contextos reales en que tienen lugar las interacciones que son objeto de estudio de esta investigación.

4.2.2. Entrevistas

En nuestro estudio hemos efectuado entrevistas semiestructuradas a docentes de los distintos niveles educativos a fin de relevar sus actitudes lingüísticas explícitas (Alvar, 1986) en relación con el lugar que ocupan las fórmulas de tratamiento dentro del sistema pronominal para la segunda persona singular en español bonaerense en el marco del tipo de discurso instruccional abordado. Tal como se señala en Quesada Pacheco (2019), una de las ventajas de esta técnica es que “el entrevistado puede llegar a tocar temas o asuntos que el investigador de otro modo habría pasado por alto” (Agheyisi y Fishman, 1970:148, en Quesada Pacheco, 2019:164). Asimismo, la entrevista permite establecer un contacto más cercano con los hablantes, con lo que “hay una mayor probabilidad de obtener datos honestos y fiables” (Quesada Pacheco, 2019:167).

En la presente investigación se entrevistaron setenta y ocho docentes: catorce de nivel inicial, veinticinco de nivel primario, veinticinco de nivel secundario y catorce de nivel superior. En todos los casos se entrevistó a aquellos docentes que estaban a cargo de las salas, cursos y cátedras observados. Estos fueron seleccionados priorizando el criterio *disciplinar*, es decir, se intentó obtener respuestas de la mayor variedad posible de áreas disciplinares al interior de cada uno de los niveles, a excepción de los niveles inicial y primario en los que la formación de los docentes integra varias de ellas.

La realización de las entrevistas adquirió rasgos diferentes de acuerdo con el nivel educativo en el que se desempeñaran los docentes. En los niveles inicial y primario, las entrevistas se efectuaron en su mayoría en los momentos en que el grupo de estudiantes se encontraba en otro espacio, durante alguna de las horas especiales. En relación con las entrevistas en estos dos niveles nos interesa aclarar que, en algunas oportunidades, no fue posible incluir en la entrevista todas las preguntas que conforman el cuestionario debido a que esta tuvo que ser interrumpida por la llegada de los alumnos al aula/sala.

Por su parte, en el nivel secundario, la mayoría de las entrevistas tuvieron lugar dentro de las instituciones, en espacios de reunión: salas de profesores, cocinas, bibliotecas, aunque algunas de ellas también se pautaron en horarios y espacios extraescolares. En el nivel superior, una parte importante de las entrevistas fueron realizadas en los horarios de consulta de los diferentes docentes (en gabinetes, oficinas, laboratorios), mientras que otras se desarrollaron en las aulas luego de finalizada alguna de las clases. Por último, es importante aclarar que en todos los casos las entrevistas se realizaron una vez finalizadas las observaciones áulicas o en sus tramos finales, con el objetivo de disminuir lo más posible las consecuencias de la inevitable *paradoja del observador* (Labov, 1997).

En la mayoría de las oportunidades las entrevistas fueron efectuadas de manera presencial y estas fueron grabadas en audio, con el consentimiento de los docentes (véase apartado 4.3.). En los dos últimos niveles educativos, y en casos aislados, el cuestionario fue enviado de manera escrita por correo electrónico. Esto se debió a la imposibilidad de reunión con algunos profesores, generalmente por incompatibilidad de horarios. En este contexto, a los cuestionarios se les incorporaron algunas aclaraciones y se les incluyeron ejemplos en aquellos casos en que lo consideramos necesario. En este sentido, es importante señalar que esta modificación no implicó alteraciones en los resultados obtenidos.

Dado el carácter de la herramienta seleccionada -la entrevista semiestructurada- una de las explicaciones que incluimos por escrito en los cuestionarios enviados por *mail* y también en las entrevistas realizadas de manera presencial, se relaciona con el carácter abierto del cuestionario y su función como *guía* para el abordaje de determinados temas de nuestro interés.

A continuación, presentaremos algunas especificaciones en relación con el diseño y aplicación de los cuestionarios utilizados para efectuar las entrevistas semiestructuradas.

4.2.2.1. Cuestionarios⁸⁹

Los cuestionarios empleados en la realización de las entrevistas constan de dos grandes secciones. La primera tuvo la intención de recabar información sociocultural de los hablantes (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 117), mientras que la segunda se ocupó de

⁸⁹ En el *Anexo* se presentan los distintos cuestionarios realizados.

indagar de manera específica en los aspectos relacionados con las decisiones involucradas en la formulación de consignas.

Los datos consultados en la primera parte del cuestionario incluyen información en torno a los siguientes aspectos: edad, lugar de residencia de los docentes, formación profesional, trayectoria docente y experiencia laboral actual. Asimismo, indaga acerca de las características de su actividad docente en el curso/cátedra particular en que se realizaron las observaciones áulicas.

La segunda parte se encuentra dividida en distintas secciones con leves variaciones de acuerdo con el nivel educativo de que se trate. En rasgos generales, en las principales secciones se indaga acerca de: a) los aspectos considerados como fundamentales en el momento de elaboración de consignas para los estudiantes; b) modos de interpelación elegidos; c) potencial variación de acuerdo con distintas variables contextuales; y d) material y recursos empleados en la planificación de actividades y clases.

A continuación, comentaremos brevemente las variaciones que presentan los cuestionarios de los distintos niveles educativos. Estas responden a dos cuestiones: por una parte, a los rasgos específicos de cada nivel, y por otra, al perfeccionamiento de la herramienta con el desarrollo del trabajo de campo a lo largo de todo su trayecto.

Presentaremos las especificaciones incluidas en el primer aspecto refiriendo a cada nivel de manera particular.

El nivel primario fue el primero en el que se realizó la labor de campo. Así, el cuestionario efectuado cuenta con *preguntas base* que, en el desarrollo de las entrevistas y de acuerdo con las respuestas brindadas por los docentes, se reformularon o plantearon nuevas. Por ejemplo, en las entrevistas realizadas en el año 2013 se incorporó una pregunta en relación con la opinión de los docentes sobre el uso del *tú* en el ámbito escolar. Esto se debió a que, en las primeras observaciones efectuadas, en reiteradas ocasiones se dieron discusiones y debates en los recreos entre los docentes a partir de una iniciativa del gobierno nacional de ese momento en torno a los doblajes de películas extranjeras al español “de Argentina”⁹⁰.

⁹⁰ Respecto de este debate, pueden consultarse las siguientes notas periodísticas: <https://www.infobae.com/2013/07/17/720479-sera-obligatorio-el-doblaje-al-espanol-peliculas-y-series-extranjeras/> (Infobae) ; <http://ps://cinealsur.blogspot.com/2013/08/mitos-y-verdades-sobre-la-ley-de-doblaje.html> (Cinealsur); <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/los-puntos-mas-destacados-de-la-ley-de-doblaje-que-reglamento-el->

La segunda etapa del trabajo de campo se llevó a cabo en el nivel inicial. El carácter prioritariamente oral de las consignas de este nivel implicó la incorporación de una sección en la que se indagó acerca de rasgos particulares de la formulación de consignas, como el lugar de las canciones, el uso de diminutivos y de la forma nominal *amigos*, y la elaboración de pedidos en notas a padres. Asimismo, añadimos una pregunta acerca de las estrategias empleadas por las docentes para llamar la atención a los alumnos, ya que en las observaciones en la sala registramos fenómenos de particular interés que ameritaban, desde nuestro punto de vista, un análisis más profundo.

El trabajo de campo en el nivel secundario mostró la importancia de anexar al cuestionario preguntas referidas a instancias específicas de evaluación (mesas de examen de períodos de compensación, por ejemplo) y el trabajo con plataformas de educación virtual.

Por último, en el nivel superior, incluimos -en la primera parte, que indaga acerca de la edad y datos en torno a la formación y trayectoria laboral de los docentes- una pregunta atendiendo a la potencial realización de tramos pedagógicos de formación docente en los casos en que los profesionales contaran con otros títulos (tecnicaturas, licenciaturas, maestrías, doctorados). Por su parte, en la segunda instancia, incorporamos una sección con la intención de examinar las percepciones de los docentes en torno a la posible influencia de su biografía escolar y académica y de su formación profesional en su labor docente, como así también en la formulación de consignas, en tanto entendemos que constituye una variable importante en los últimos niveles de enseñanza.

En lo que respecta al segundo aspecto que incidió en las diferencias entre los cuestionarios efectuados en los distintos niveles educativos, el perfeccionamiento de la herramienta metodológica, nos interesa destacar la complejidad que fue adquiriendo su diseño a medida que se avanzó con la labor de campo. La experiencia de realización de entrevistas en cada nivel, las respuestas brindadas por los diferentes docentes y los comentarios y sugerencias que algunos de ellos han realizado han decantado en un formato enriquecido y más completo en los últimos niveles de enseñanza, que se corresponderían con los últimos cuatro años de nuestro trabajo de campo⁹¹.

[gobiernonid1601933](#) (*La Nación*). Por su parte, es necesario aclarar que las respuestas referidas a esta pregunta han sido consideradas en trabajos previos (Dambrosio, 2016b) y no han sido incluidas en la presente tesis.

⁹¹ Tal como señala Bertely Busquets (2007), "el dominio de las técnicas e instrumentos se adquiere en la práctica, a partir del diálogo permanente con investigadores experimentados" (2007:50).

Así, por ejemplo, la necesidad de modificar el soporte de la entrevista de oral presencial a escrita diferida implicó la necesidad de ampliar la cantidad de preguntas en relación con la potencial variación en la elección de modos de interpelación en las consignas de acuerdo con las distintas variables contextuales consideradas.

Por su parte, dado que la finalidad última de las entrevistas es indagar acerca del lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular dentro de la diversidad de opciones de interpelación a los alumnos en las consignas y las actitudes explícitas de los docentes en relación con ellas, decidimos incorporar una pregunta en la que los profesores debieran optar por uno o más formatos prototípicos de consignas que las incluían y justificar su decisión. La realización de entrevistas en los primeros niveles educativos ratificó la necesidad de incluir precisamente un ítem en que los docentes contaran con opciones a elegir, debido a que, en algunas oportunidades, manifestaban no saber cómo dar respuesta a la pregunta que indagaba acerca de las formas preferidas para enunciar las consignas. Como anticipamos, en su formulación, estas opciones se redujeron a consignas construidas empleando las fórmulas de tratamiento de segunda persona singular *-vos, tú y usted-* y del plural (*ustedes*), debido a que nos interesaba indagar acerca de su potencial decisión dentro de estos modos y las razones que motivan o desmotivan su elección, sobre todo en aquellos casos en que los docentes manifestaban durante la entrevista elegir formas despersonalizadas como el infinitivo.

Por último, en lo que respecta a la formulación de las respuestas de los docentes, un aspecto que consideramos importante aclarar es que, en lo atinente a las respuestas a la pregunta que indaga acerca de qué formas se prefieren para enunciar las consignas, en la gran mayoría de los casos no se hizo referencia explícita a los modos de interpelación, sino que se brindaron ejemplos de consignas que los incluían. En adición, en algunos casos encontramos discrepancias entre el modo de interpelación que se manifestó emplear y los ejemplos brindados. En estos últimos casos hemos optado por considerar como válida la forma de apelación inserta en los ejemplos.

4.2.3. Corpus complementario de material didáctico de referencia de docentes

Al constituido por medio de las técnicas anteriormente señaladas, se incorporó un corpus⁹² de consignas vinculadas al ámbito educativo correspondientes a manuales, libros de texto, revistas para docentes, recursos *online*, tanto para docentes como para alumnos. En su conformación se efectuó un recorte seleccionando aquellos materiales que los docentes observados efectivamente emplean en su trabajo cotidiano en el aula. Los datos de este material didáctico los hemos obtenido tanto de las entrevistas a los docentes como del contacto directo con el material durante las observaciones áulicas. La decisión de sumar este corpus se vincula con el hecho de que las actitudes implícitas no se registran solamente en la elaboración de las consignas por parte de los docentes, sino también en el modo en que se transfieren a los estudiantes las consignas de otras fuentes en las que se emplea, por ejemplo, la forma pronominal tuteante.

Asimismo, en forma auxiliar, se trabajó con los Diseños Curriculares de los distintos niveles educativos, tanto los destinados a la provincia de Buenos Aires como los elaborados para instituciones nacionales, a la vez que con documentos y materiales expedidos por el Ministerio de Educación, tanto a nivel nacional como provincial, importantes para la comprensión del funcionamiento de las instituciones. En relación con este punto es importante señalar que se trabajó con los Diseños Curriculares vigentes en el momento en que se efectuaron las observaciones áulicas, es decir, los producidos en los años 2008 y 2015.

Incorporamos, a su vez, investigaciones que toman como objeto de estudio al referido nivel en su dimensión pedagógica, institucional y sociocultural. Estas últimas resultan de particular interés por sus lecturas de los principales núcleos problemáticos de la enseñanza en Argentina en los últimos años.

Por último, y en relación específica con el nivel inicial, consideramos de forma complementaria en nuestro análisis las consignas y pedidos a las familias de los alumnos en notas incluidas en los cuadernos de comunicados o en los *cuadernos registro* o *agenda*⁹³. Estas

92 Respecto de la labor etnográfica en el ámbito educativo, Bertely Busquets (2007) sostiene: "En relación con los instrumentos de investigación, el trabajo etnográfico se funda principalmente en registros de observación y entrevistas, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica. (...) Muchas veces es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, estadísticas y encuestas, periódicos, fotografías o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación" (2007: 50).

93 En el *Diseño Curricular* del nivel inicial se explica: "El cuaderno agenda también puede ser un anotador, hojas anilladas o abrochadas, como se presenta en la vida cotidiana. El propósito didáctico del uso del cuaderno en el

adquieren la particularidad discursiva de contar con un doble destinatario: los estudiantes y sus familias o personas a cargo.

4.2.4. Principales dificultades durante el trabajo de campo

Numerosos autores han reflexionado respecto de las dificultades y limitaciones inherentes al desarrollo de investigaciones con perspectiva etnográfica. En el marco de los estudios efectuados en el ámbito educativo destacamos los de Rockwell (2009) en México, referente indiscutible del dominio de la etnografía escolar, y de Bertely Busquets (2007) en este mismo país. Rockwell (2009) afirma: "La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control⁹⁴", (2009:49) y es así como, en este contexto, surgen múltiples situaciones imprevistas. A continuación, describimos las dificultades e imprevistos verificados en nuestro proceso de investigación de acuerdo con tres aspectos: el acceso a las instituciones, la representación de nuestro rol en ese contexto y el acceso a las consignas y su interpretación.

4.2.4.1. Dificultades e imprevistos en relación con el acceso a las instituciones en general

El acceso a la vida de las instituciones escolares implica, en principio, la dificultad de que estos constituyen dominios de ejercicio privado de la profesión docente, de manera que, naturalmente, suele existir cierta reserva por parte de las autoridades ante la solicitud de efectuar observaciones áulicas sistemáticas. De acuerdo con lo comentado por Rockwell (2009) y con lo verificado en nuestro propio estudio a partir de comentarios de directivos y docentes de distintas instituciones, consideramos que esta actitud muchas veces se fundamenta en que, en ciertas oportunidades, ya sea por desconocimiento o falta de experticia en el campo, no se brinda, por parte de los investigadores, la información necesaria acerca del rol a desarrollar en la labor de campo o no se explicitan las consideraciones éticas de la investigación. A fin de evitar, en el mayor grado posible, incomodidad por parte de las

jardín es el de poder reunir y conservar algunas de las producciones individuales de los chicos, a las cuales ellos podrían volver y recuperar si es necesario, y también para recordar lo que tienen que traer de casa. También el cuaderno puede ser llevado a las salidas y emplearlo para toma de notas o para registrar por medio del dibujo información que será recuperada en la sala. En todas estas situaciones hay que preservar el sentido de esas escrituras, para evitar que el cuaderno se convierta en un conjunto de trabajitos" (Dirección General de Cultura y Educación 2011:21).

⁹⁴ La autora también agrega: "Más allá de [la] elección inicial de la localidad, el trabajo de campo suele ser poco previsible y, por lo tanto, difícil de programar" (Rockwell, 2009:53).

instituciones educativas que nos han recibido para realizar nuestro trabajo de campo, en nuestro estudio, hemos mantenido entrevistas con los directivos y docentes a cargo de las cátedras -en el caso del nivel superior- con anterioridad a las observaciones. Esta decisión no se restringe a la solicitud de aval, sino que también tuvo la finalidad de constituir una instancia en la que estos y los potenciales participantes contaran con la posibilidad de realizar todas las preguntas que fueran necesarias en relación con el estudio, como así también de establecer condiciones, límites o aclaraciones respecto de las actividades y espacios en los que participar.

Otro aspecto a considerar se relaciona, en los tres primeros niveles educativos, con la edad de los alumnos, ya que se trata de menores de edad y es necesario que la institución tome todos los recaudos pertinentes para la protección de la integridad de los estudiantes. En nuestro estudio, dado que las producciones de los estudiantes no han constituido el foco central del abordaje, nos ocupamos de efectuar esta aclaración a los docentes y a los estudiantes, en este último caso, cuando fue solicitado.

Finalmente, nos hemos encontrado también con la dificultad de la ausencia de respuesta por parte de directivos y docentes a nuestra solicitud de entrevistas para la presentación de nuestro estudio y propuesta de trabajo de campo. En estos casos, en lo que respecta a las instituciones, procedimos a la búsqueda y contacto de otras con características similares en relación con el tipo de gestión, ubicación sociogeográfica y potencial población estudiantil y, en cuanto a los docentes, contactamos a otros que fueran del mismo campo disciplinar y dictaran clases en la misma institución y en asignaturas correspondientes al mismo año del plan de la carrera que los contactados inicialmente.

En relación con los imprevistos ocurridos durante nuestro trabajo y que han implicado variaciones en la conformación de la muestra planificada se destacan las problemáticas de índole social e institucional que afectan el funcionamiento de los establecimientos. Entre ellas se encuentran: la suspensión de clases por cuestiones de higiene (profilaxis), cortes de electricidad e imposibilidad de acceso a las escuelas y jardines de infantes por las condiciones del tránsito en las zonas en que estos se ubican. Asimismo, en algunas ocasiones, nuestro trabajo de campo para la conformación del corpus se vio modificado por suspensión de clases debido al conflicto gremial docente y las medidas de fuerza adoptadas por las distintas instituciones.

4.2.4.2. Dificultades vinculadas con la representación de nuestro rol en las instituciones

En algunas oportunidades, los docentes han demostrado *desconfianza* (Rockwell, 2009) respecto de nuestra tarea por confundirla con la de autoridades tales como *inspectores*. Esto ha ocurrido en casos aislados en que los directivos no habían contactado con anterioridad a los docentes para consultarles sobre nuestra participación en las clases. Cuando estos manifestaron su inquietud se les explicó el motivo de nuestras observaciones, se les consultó si deseaban participar del estudio, y la labor de campo se desarrolló sin inconvenientes.

En relación con la actitud de *desconfianza* que puede observarse por parte de las instituciones en las instancias iniciales de la investigación Rockwell (2009) afirma:

La desconfianza es normal, pues los habitantes –los maestros, padres y niños– quieren indagar más acerca de nuestras intenciones. Enseñarles las notas de campo suele dar seguridad, si hemos tenido el cuidado de registrar sin juzgar. También es importante aclarar cuál será el destino de la información, qué se hará público y cómo. En el caso de estudiantes, la legitimidad del trabajo de tesis suele generar una relación más igualitaria. Entre maestros, la contribución que los estudios etnográficos han hecho a la comprensión de los problemas cercanos a las escuelas respalda los esfuerzos para seguir con este tipo de estudios” (2009: 188).

En nuestro caso, hemos puesto a disposición de los participantes nuestras notas de campo. Aunque estas no han sido solicitadas en ningún caso, los docentes sí se han mostrado muy interesados en conocer los resultados a los que se arribaría con el desarrollo de la investigación.

Otra representación advertida en algunos miembros de las instituciones en las que realizamos nuestro trabajo de campo se relaciona con una visión negativa del rol del investigador, fundamentada en experiencias previas con otras personas que trabajaron en las escuelas con la intención de obtener datos para sus estudios y que, por diversos motivos, no resultaron positivas para las instituciones. Esto ha implicado cierta dificultad en el establecimiento de vínculos con los docentes en algunos casos. Asimismo, hemos relevado una percepción de los investigadores, y sobre todo de aquellos que abordamos cuestiones lingüísticas, que nos asocia a la figura de *jueces* evaluadores de su desempeño tanto lingüístico como profesional. Esto suele generar incomodidad en los primeros contactos, que, a medida que se comparte más tiempo en la institución tiende a desaparecer.

Por último, en algunas clases hemos sido confundidas por docentes y/o estudiantes con alumnas residentes o alumnas regulares de distintas carreras de grado. En esos casos hemos aclarado nuestro rol a los participantes, aunque hemos aceptado nuestra presentación como docentes o *practicantes* en las observaciones áulicas efectuadas en los niveles inicial y primario en los que los alumnos son niños pequeños. En estos casos, para los estudiantes hemos pasado a formar parte de las clases como *señoritas*⁹⁵, que es el tratamiento empleado en estos niveles por parte de los niños para referir a las docentes mujeres.

4.2.4.3. Dificultades relacionadas con el acceso e interpretación de las consignas

Si bien el acceso a las consignas no ha presentado mayores dificultades, nos hemos encontrado con algunas en el relevamiento de las consignas dirigidas a los estudiantes de manera individual. Estas residen principalmente en que el acceso depende de nuestra ubicación en las aulas -cualquiera sea el nivel del que se trate- y, como hemos referido, esta no siempre ha podido ser elegida. Las consignas individuales suelen brindarse en situaciones de enseñanza en las que los alumnos se encuentran trabajando de manera individual o en grupos y los docentes se acercan a sus espacios de trabajo (bancos, mesas de laboratorio) con la finalidad de acompañar y evaluar el desarrollo de las tareas y responder, si las hubiera, consultas de los estudiantes. En este marco, en muchas oportunidades, las consignas individuales se enuncian en un tono de voz más bajo y direccionadas hacia los estudiantes, y, con frecuencia, en un contexto de trabajo áulico en el que los alumnos conversan y discuten en voz alta de manera simultánea, y eso ha obstaculizado el registro. Esto ha implicado que en nuestro corpus se cuente con menor cantidad de consignas de esta modalidad en relación con las dirigidas al grupo total de estudiantes.

Por su parte, en lo atinente a la interpretación de las consignas, y, de manera central, de los modos de interpelación empleados en ellas, las dificultades se vinculan principalmente con el uso de la segunda persona del singular y la posibilidad de distinción entre el empleo de *vos* o de *tú*, y con el uso de la primera persona del plural y la diferenciación de consignas de registros de clase.

En relación con el primer aspecto, la distinción entre consignas formuladas por medio del empleo de las formas *vos* o *tú*, cuando las consignas no corresponden a instancias de

⁹⁵ En trabajos previos hemos abordado esta representación en el nivel primario (Dambrosio, 2015a) como así también otras dificultades que se especifican más adelante.

observación áulica sino a datos obtenidos de las carpetas de los alumnos, el primer problema que se presenta en relación con su producción discursiva es el de la ortografía de los estudiantes. En efecto, en la copia de las consignas dictadas por los docentes o en las copiadas por los estudiantes del pizarrón, la omisión de tildes en algunos verbos que se verifica en la escritura de los estudiantes (*corta/cortá, copia/copiá*) dificulta el reconocimiento de la forma de segunda persona seleccionada en el plano de la variación gramatical *vos/tú*. En estos casos hemos adoptado diversas estrategias para la correcta interpretación de los datos. En primer lugar, en la medida de las posibilidades, se cotejó con el material elaborado por docentes, con las consignas escritas por ellos mismos en su material personal de trabajo. En otras oportunidades, hemos atendido a las correcciones efectuadas por los docentes. En muchos casos se ha podido observar que estos corrigen faltas de ortografía, pero no la ausencia de las tildes en verbos voseantes, lo que nos permitiría suponer, en primera instancia, que la forma escrita por los alumnos (sin tilde) es la misma empleada por ellos, por medio de la forma *tú*.

Asimismo, entre los datos de nuestro corpus contamos con algunos materiales -trabajos prácticos y parciales- proporcionados en copias escritas o digitales a los estudiantes en las que parecen convivir las formas *tú* y *vos*. En aquellos casos en que, por lectura en voz alta de las consignas por parte de los docentes, observamos que se elige la forma voseante interpretamos la ausencia de tilde como un error ortográfico. Asimismo, optamos por la búsqueda, en otras consignas brindadas por los mismos docentes, de verbos en cuya morfología se advierta claramente si se trata de una forma que emplea el *vos* o el *tú* (e.g. *encuentra* vs *encontrá*) a fin de contrastar los usos registrados en distintas instancias de producción discursiva de los docentes.

Por último, en vinculación con el empleo de la primera persona del plural, un inconveniente encontrado lo constituye la dificultad verificada en el trabajo de campo en relación con su identificación en casos de ambigüedad gramatical en el discurso de los *registros de clase*⁹⁶ en los niveles inicial y primario. El problema radica en la dificultad para

96 Entendemos por registros de clase a los textos producidos por los docentes y copiados por los alumnos en sus cuadernos y carpetas en los que dejan constancia de lo trabajado en algún momento de la clase. Se los emplea fundamentalmente luego de realizar alguna actividad de intercambio grupal o discusión oral, cuando se realizan visitas educativas y también cuando se trabaja con la proyección de alguna película o video. De acuerdo con lo manifestado por los docentes en las entrevistas, los registros tienen un doble destinatario: los alumnos, a quienes permite visualizar la organización del trabajo realizado, y los padres, quienes mediante estos textos toman conocimiento de las actividades desarrolladas por sus hijos en la escuela.

distinguir, en relación con determinadas formas verbales (*escribimos, pintamos*, por ejemplo), si estas corresponden a la primera persona plural del presente de indicativo –lo que permitiría constatar que se trata de una consigna–, o a la primera persona plural del pretérito perfecto simple de indicativo de la primera y tercera conjugación, que referiría al hecho de una actividad ya realizada. Lo único que permite diferenciar estas dos modalidades discursivas es el contexto en el que se insertan dichas formas verbales, algo que solo pudo hacerse con las consignas relevadas durante las observaciones áulicas o mediante la consulta a los docentes en las entrevistas.

4.3. Consideraciones éticas

La *cuestión ética* se encuentra implicada en cualquier tipo de investigación que se realice. Tal como señalan diversos autores, entre ellos Locher y Bolander (2019), el grado de relevancia que esta adquiera dependerá, en todo caso, del tipo de estudio que se efectúe. Para el caso concreto de los estudios lingüísticos -dentro de los que se inscribe el nuestro- puede advertirse con claridad que las decisiones en relación con la ética serán distintas en un abordaje *de sillón*, de laboratorio o de campo (Locher y Bolander, 2019:3)⁹⁷. Es así que, en nuestra investigación, al enmarcarse en este último grupo, las consideraciones éticas adquieren particular importancia. En este sentido, y si bien existen instancias en las que el compromiso ético se vuelve particularmente relevante, adscribimos a una concepción de la ética en la investigación como un proceso que implica la toma de decisiones de manera constante a lo largo del desarrollo del estudio, una forma particular de proceder en el campo y fuera de él, una labor de reflexión persistente sobre nuestro rol como investigadores lingüistas y las responsabilidades que este conlleva en nuestro accionar con las comunidades

⁹⁷ En relación con esta distinción, Locher y Bolander (2019) sostienen: “Al observar datos lingüísticos con estos conceptos en mente, podemos afirmar con certeza que hay diferentes grados de relevancia involucrados. Tomando como punto de partida la distinción entre métodos de sillón, de laboratorio y de campo (para una mirada más amplia sobre este aspecto véase Jucker, 2009) u observación intuitiva y experimentación (Schneider, 2018: 49), podemos ver que las diferentes deliberaciones éticas se vuelven relevantes cuando se considera el proceso de recolección de los datos. Mientras que todos los investigadores necesariamente tendrán que adoptar una conducta ética, un lingüista de sillón, que trabaja con ejemplos inventados en lingüística teórica para explicar un aspecto de sintaxis gramatical, es menos probable que se encuentre en riesgo de dañar a alguien con un ejemplo que un investigador que trabaja con datos obtenidos del habla natural” (Locher y Bolander, 2019:3). La traducción es propia.

dentro de las que trabajamos como así también en el procesamiento, análisis y difusión de los resultados.

Estos aspectos se vinculan directamente con la *investigación ética* y la *defensa de la investigación*, fundamentales en la tradición de estudios sociolingüísticos. La primera implica “reducir al máximo el riesgo de perjuicio al informante y compensarle por los posibles inconvenientes ocasionados” (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 153). La segunda, por su parte, refiere al hecho de que la investigación “se lleva a cabo no solo sobre sino también para los informantes en tanto que miembros de la comunidad” (*ibídem*).

Así, en relación con el compromiso ético de nuestra investigación, adscribimos a los lineamientos para el Comportamiento Ético en las Ciencias Sociales y Humanidades de la Res. 2857/2006 del CONICET, en relación con las personas que son sujetos de la investigación, a la sociedad en general y al propio quehacer de la investigación. En este marco, consideramos el *principio de consentimiento informado* que “exige que los informantes han de haber accedido voluntariamente a participar en la investigación y a saber lo que esta conlleva” (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 152). Asimismo, en algunos casos hemos empleado también el *consentimiento procesual (processual consent)*, que consiste en “brindar repetidamente a los participantes la posibilidad de frenar una entrevista, evitar ciertos tópicos” (Tisdale, 2003:26) o incluso nuestro ingreso a las aulas en momentos en que los docentes no se sintieran cómodos por alguna razón.

En coincidencia con lo señalado por Duranti (2000), una preocupación central en el desarrollo de nuestro estudio ha sido “el respeto a la sensibilidad de nuestros anfitriones por encima del deseo de obtener ‘buena’ información y de la emoción de documentar algo fundamental para nuestros objetivos de investigación” (2000:148). En este sentido, en el procesamiento del material, hemos confeccionado una muestra anonimizada en la que no se incluyen datos que permitan la identificación ni de las personas participantes en la investigación como así tampoco de las instituciones involucradas (véase apartado 4.4.3).

En esta misma línea, en todos los casos hemos expresado nuestra disponibilidad hacia los participantes para responder sus consultas en relación con el estudio, para la explicitación de que sus identidades permanecerán en el anonimato y de que no se verán comprometidos de ningún modo con la publicación y difusión de nuestros resultados. Respecto de este punto, Rockwell (2009) expresa:

Lo más importante, tal vez, es comunicar con hechos la seguridad de que no utilizaremos ninguna información en contra de quienes nos permiten estar en su localidad de trabajo y vida. La confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre las personas, y sobre todo al no tomar ninguna acción que pueda perjudicarlos. Este compromiso tiende a fijar límites a la participación en las situaciones relativamente privadas; también, nos obliga a ser discretos respecto de la inclusión de cierta información en los registros (Rockwell, 2009:55).

La adopción de una actitud abierta, desprejuiciada y humilde (Bertely Busquets, 2007) frente a las distintas realidades educativas observadas constituye, asimismo, un aspecto fundamental en el desarrollo del trabajo de campo:

Desde que llega al espacio de estudio, el investigador comienza a ganarse la confianza de sus informantes, la cual se establece a partir del modo en que les comunica sus intereses y motivaciones. Para actuar como observador participante necesita reconocer no solo la repercusión de su presencia en el acontecer cotidiano de las escuelas y salones de clases. El etnógrafo tiene la responsabilidad de declarar ante otros, de manera general, sincera, precisa y cautelosa -para no obstruir los canales de comunicación ni perfilar precipitadamente sus hallazgos-, sus intereses y motivaciones académicos y personales. El sinceramiento cuidadoso del investigador ocurre cuando reconoce que efectivamente está inmiscuido en el objeto que estudia, a la vez que ignora mucho de lo que observa y escucha. La observación participativa supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido (Bertely Busquets, 2007:49).

A su vez, es importante señalar que en varias de las instituciones en las que se realizó el trabajo de campo trabajan docentes colegas, que en muchas oportunidades fueron quienes nos permitieron conocer la dinámica de cada institución en mayor profundidad y establecer lazos y conexiones con los demás profesores.

Por último, y tal como hemos anticipado, en relación con la protección de la identidad de las personas e instituciones involucradas en nuestro estudio, en los ejemplos incluidos en la presente tesis, como así también en otras producciones académicas, hemos trabajado con una versión anonimizada de nuestra muestra, que incluye la información esencial para la comprensión de los contextos en que se insertan las consignas orales y escritas e incorpora la información relativa a los hablantes e instituciones de manera general para favorecer la imposibilidad de su identificación. En el caso particular de las consignas relevadas en el nivel superior y, de manera específica, de las alojadas en plataformas como *Moodle*, *Google Classroom* y *Facebook*, se enmascararon datos vinculados con el contenido disciplinar de las consignas y, en gran parte de los casos, se presentaron fragmentos de las actividades, es

decir, una selección de las consignas incluidas en las distintas instancias (e.g. trabajos prácticos, parciales) para ilustrar los usos. Si bien los referidos espacios virtuales constituyen plataformas de acceso restringido⁹⁸, y aunque contamos con el consentimiento informado de los docentes para acceder a la información, dado que los datos obtenidos de estos entornos virtuales son datos escritos *disponibles en línea* (De Matteis, 2014) se implementó esta estrategia a fin de evitar su trazabilidad y posterior identificación de los hablantes.

4.4. Procesamiento y elaboración de los datos

A lo largo del presente apartado precisaremos los aspectos metodológicos vinculados con la elaboración de los datos de nuestro corpus. En primer lugar, describiremos cómo hemos delimitado nuestra unidad de análisis y cómo ha sido la selección de casos. En segundo lugar, referiremos a las variables de análisis consideradas en nuestro estudio. En tercera instancia, presentaremos los principales datos de la muestra conformada y, finalmente, brindaremos especificaciones respecto de las nomenclaturas adoptadas en la transcripción de los ejemplos de las interacciones áulicas y entrevistas.

4.4.1. Delimitación de la unidad de análisis y selección de casos

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos al momento de efectuar el registro de las consignas y su posterior sistematización es el de la delimitación de esta unidad de análisis. Las definiciones y clasificaciones revisadas en trabajos anteriores (Dambrosio, 2019a), a la vez que algunas incluidas en el marco de esta misma tesis (véanse *Estado de la cuestión* y *Marco Teórico*), no son unánimes, y, tal como hemos observado, cada perspectiva pone en foco de atención distintos aspectos de este género, aunque el problema de su delimitación textual parece ser uno aún pendiente de resolución.

En el Capítulo 3 hemos referido a los rasgos distintivos de las consignas: carácter prescriptivo (Silvestri, 2005), intencionalidad pedagógica (Zakhartchouk, 2000; Cicarelli y Zamero, 2012), distribución asimétrica de roles entre alumnos y docentes (Gabbiani, 2000) y finalidad de control sobre actividades mentales y materiales de los estudiantes en el marco

⁹⁸ En las plataformas involucradas en nuestra investigación el acceso restringido implica que es necesario contar con la aprobación de los docentes a cargo de los *grupos* o *aulas virtuales* para poder ingresar a estos espacios virtuales y, previo a ello, con la necesidad de obtener una cuenta en cada una de ellas. Asimismo, en todos los casos el ingreso es por medio de una clave personal de acceso.

del proceso educativo (Riestra, 2004). A los rasgos mencionados, en esta sección hemos incluido algunas precisiones acerca de los elementos que componen las consignas, elaboradas con base en las aportaciones de autores que han abordado este género en el marco de sus propias investigaciones⁹⁹ y en el análisis efectuado en este estudio. Previo a la descripción de estos aspectos es importante recordar que nuestro abordaje de la problemática se centra en la elaboración de consignas desde el punto de vista de los productores, es decir, de los docentes de los distintos niveles educativos considerados¹⁰⁰.

Las consignas están compuestas por diversos elementos. En su mayoría, estos son verbales, pero intervienen también otros sistemas semióticos como el numérico (cálculos, cifras, fórmulas, símbolos matemáticos) y el gráfico (gráficos, infografías, diagramas de flujo, tablas) (Stagnaro y Navarro, 2013:76), a la vez que aspectos relacionados con lo paraverbal, kinésico y cronémico, en el caso de las consignas orales.

De todos los componentes, hay dos que resultan de fundamental importancia: la operación a realizarse y el objeto de las acciones que las consignas solicitan que se desarrolle. La operación discursiva (cognitiva o material) a realizar es de carácter imprescindible¹⁰¹. En relación con este punto, Stagnaro y Navarro (2013) definen como *operación discursiva* el

proceso normalmente conductual, dado que involucra dimensiones materiales, verbales y mentales, realizado en distintas manifestaciones léxico-gramaticales, que es interpretado por el estudiante como rol inherente (usualmente actante) en el plano ideativo y que muestra manifestaciones de aquella asimetría entre docente y estudiante en el plano interpersonal (e.g. mediante la aparición del modo imperativo) (2013:73)¹⁰².

99 Los investigaciones y autores citados a continuación han constituido un aporte fundamental en las decisiones metodológicas de este estudio, entre las que se destaca la delimitación de la unidad de análisis *consigna*: Silvestri (1995), Cicarelli y Zamero (2012), Condito (2013), Bengochea y Natale (2013), Stagnaro y Navarro (2013), Stagnaro y Chosco Díaz (2013) y Zunino y Muschietti (2013).

100 Esta perspectiva es compartida con los estudios de Riestra (2004, 2008).

101 Nos referimos al carácter imprescindible de este elemento en tanto sin él la consigna no podría existir, sin afán de afirmar que este constituya un elemento suficiente para que la consigna cumpla con la finalidad pedagógica que se proponga. En este sentido, compartimos lo expuesto por Stagnaro (2013): "Así, en nuestro marco, la finalidad de la consigna es que el estudiante desarrolle determinadas habilidades y operaciones que habiliten la adquisición de ciertos conocimientos. Para alcanzar dicho fin, es necesario que la consigna brinde no solo información acerca del contenido que se espera que el estudiante desarrolle en el texto, sino también pautas sobre el modo en que esa información debe organizarse para cumplir con éxito su propósito y la actividad social implicada en el género (2013: 166).

102 Si bien los autores lo plantean para el dominio específico de las consignas escritas, consideramos que la definición puede hacerse extensiva a las consignas orales.

La expresión de esta operación discursiva puede adquirir diversos formatos, ya que son múltiples las posibilidades de interpelación a los alumnos (Riestra, 2008^{a103}; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010) (véase apartado 4.4.4.2.1), aunque de manera general suele expresarse en verbos y formas no personales del verbo. En relación con este punto y nuestro objeto de estudio en particular, es importante aclarar que en los modos de interpelación a los estudiantes que involucran la elección de formas pronominales (*yo, vos, tú, usted, él/ella, nosotros, ustedes, ellos/ellas*) en la generalidad de los casos estas no se emplean de manera explícita, sino que se manifiestan en la flexión de los verbos¹⁰⁴ de las consignas (*leo, leé, lees, lea, lee, leemos, leen*).

El otro elemento que en el caso de las consignas escritas puede considerarse también de carácter obligatorio es el del objeto de la acción (e.g. "Leer *el siguiente texto*"; "Responder *las siguientes preguntas*") o la mención del contenido a abordar (Natale y Stagnaro, 2014:119).

Por su parte, dentro de los componentes prescindibles de las consignas podemos encontrar las *ayudas, restricciones o pautas*¹⁰⁵. Estas comprenden: contextualización de la información requerida en la consigna, inclusión de la bibliografía que debe emplearse, solicitud de asunción de algún rol particular de los estudiantes en la resolución de la consigna, planteo de situaciones hipotéticas o reales a tener en cuenta por los alumnos, pautas

103 Los modos de interpelación referidos por Riestra (2008^a) son: uso de la primera persona del plural y del singular (que indica la coincidencia entre productor-enunciador), uso de la segunda persona del singular y del plural (como formas pronominales exofóricas). "Los altos índices de verbos en presente del indicativo (67%) señalan tanto el momento de la acción del discurso interactivo como la característica de la explicación del discurso teórico. El verbo *ir* como auxiliar con valor perifrástico de futuro inmediato que indica el momento de la producción natural (8%) (...) es propio del discurso interactivo. Asimismo, las frases no declarativas, interrogativas y exhortativas tienen una presencia fuerte (30/100 verbos) en los dos niveles de enseñanza. La densidad verbal alta (0,135) es otro indicador del discurso interactivo. Hallamos también auxiliares de modo (querer, deber y poder)" (2008^a:187). Más adelante, Riestra también refiere al uso de formas con *se* y gerundios con valor imperativo (2008^a:191).

104 En español, las formas pronominales pueden manifestarse en el discurso tanto de manera explícita como por medio de su expresión verbal. Respecto de esta cuestión, desde una perspectiva más general, Brown y Gilman (1960) señalan: "En la interacción cara a cara generalmente podemos evitar el uso de nombres o títulos, pero evitar el uso de un pronombre no se puede evitar tan fácilmente. Aun si el pronombre se puede evitar estará implícito en la flexión del verbo" (Brown y Gilman, 1960:268). La traducción de la cita es propia.

105 Estas pueden inscribirse, a su vez, en las *microfunciones* planteadas por Horowitz (1989), que, si bien han sido relevadas en consignas centradas particularmente en la redacción de ensayos, pueden hacerse extensivas a la realización de otras tareas. Estas abarcan especificaciones respecto del *qué hacer* y del *cómo* se deben desarrollar las actividades: a) identificar el tópico (*identify the topic*); b) proporcionar información contextual en relación con el tema (*provide background information about the topic*); c) especificar el contenido requerido (*specify required content*); d) especificar estructura retórica (*specify rhetorical structure*); e) especificar la persona del escritor (*specify the writer's persona*); f) especificar los recursos a utilizar (*specify sources to be drawn upon*); y g) especificar la extensión del ensayo (*specify the length of the essay*).

formales de la presentación de los trabajos (*cf.* Navarro, 2011; Zunino y Muschietti, 2013:30-31; Bengochea y Natale, 2013:46), y especificación de elementos o materiales necesarios para ejecutar la actividad.

En lo que respecta a la delimitación de las consignas de modalidad escrita hemos adoptado el criterio empleado por Stagnaro y Navarro (2013): "la demarcación gráfica mediante párrafos independientes y márgenes especiales y la utilización de números, letras y viñetas" (2013:73). Incluimos en esta categoría las consignas escritas contenidas en las carpetas y cuadernos de los estudiantes y que estos han copiado del pizarrón o a partir del dictado de los docentes. En este último caso, si bien las consignas se transmiten por el canal oral, son concebidas desde el punto de vista de la escritura (Oesterreicher, 1994). Consideramos también aquellas consignas escritas incluidas en copias escritas entregadas a los alumnos, ya sean de elaboración propia de los docentes o tomadas de distintas fuentes, y las de formato digital, producidas en el marco de las plataformas educativas como *Google Classroom* o *Moodle*, como así también las contenidas en archivos independientes y posteriormente subidas a los referidos entornos virtuales.

Asimismo, en nuestro corpus hemos registrado consignas que incluyen o implican otras subordinadas a ellas en el marco de una actividad, a las que hemos dado en denominar *macroconsignas*. Estas suelen ubicarse en un espacio diferente a las demás, a veces en recuadros, otras en el margen superior izquierdo de la página, separadas por un espacio de las restantes consignas incluidas en la actividad y, en ocasiones, numeradas como las primeras consignas dentro de una secuencia.

Por último, y considerando una de las clasificaciones proporcionadas por Bengochea y Natale (2013)¹⁰⁶, en nuestra investigación hemos priorizado la inclusión dentro de nuestro corpus de aquellas encabezadas por verbos o formas no personales del verbo que indican el

¹⁰⁶ Bengochea y Natale (2013) proponen una clasificación de las consignas de acuerdo con su formulación que incluye las siguientes variantes: las presentadas como interrogantes y las presentadas por medio de verbos o formas no personales del verbo que indican las acciones que se espera que los alumnos lleven adelante. A su vez, Condito (2012) elabora una clasificación similar atendiendo a la estructura lingüístico-predicativa de las consignas (véase *Anexo*).

En relación con las consignas del primer tipo, Zakhartchouk (2000) incluye una reflexión en torno a esta modalidad de consignas "presentadas en forma interrogativa" (2000:65) y su reconocimiento por parte de los alumnos. Respecto de la posibilidad de reconocer cuándo una pregunta es una consigna sostiene: "Sin dudas, cuando quien efectúa la pregunta conoce la respuesta y espera que el otro precisamente brinde esa respuesta o una similar. En la escuela, la presencia de estas falsas preguntas es masiva, mientras que en la vida social no son frecuentes (a excepción de en juegos de la televisión y en diálogos con intencionalidad educativa entre padres y niños pequeños)" (2000:65).

tipo de acción que debe llevar a cabo el estudiante, dado que es precisamente en este tipo de consignas en las que se puede evidenciar la potencial presencia o ausencia de uso de fórmulas de tratamiento de segunda persona singular como modo de apelación.

En el caso de las consignas orales, esta delimitación adopta necesariamente otros criterios, debido a que “los textos orales están caracterizados por la espontaneidad y la fragmentariedad” (Arbusti, 2014:39). Dentro de las consignas orales consideramos las producidas de manera espontánea por los docentes en el marco de la interacción áulica, y que se enmarcan, a su vez, en distintos tipos de actividades (individuales o grupales), áreas disciplinares o rutinas. Este rasgo de espontaneidad que atribuimos a las consignas orales se circunscribe únicamente a lo atinente a su formulación discursiva en el marco de la interacción en el aula, dado que los contenidos abordados a partir de su planteamiento forman parte de actividades planificadas por los docentes. Esto no implica que por el propio desarrollo de la clase o el surgimiento de imprevistos o situaciones no esperadas en el aula (como puede ser una resolución inesperada de la actividad por parte de los alumnos), no se produzcan consignas cuyo contenido no había sido anticipado por los docentes. Incluimos además en esta modalidad las *textualizaciones orales* (Riestra, 2004) de consignas escritas, producidas por los docentes en el marco de explicaciones de actividades o de reformulaciones de consignas.

Asimismo, la consigna oral suele corresponderse con la unidad de *intervención* (Briz, 2004),¹⁰⁷ entendida como cada una de las emisiones de un interlocutor, sean estas continuas o discontinuas. En otras ocasiones, esta podrá corresponderse más bien con la unidad

107 En relación con los criterios involucrados en la delimitación de intervenciones, Briz (2004) explica: “En resumen, las intervenciones se vinculan al emisor y a la reacción de otro. Y dicha reacción es un claro límite formal de esta unidad, ya que marca el principio de una nueva intervención y, en general, el final de otra anterior. Otros criterios para el reconocimiento y segmentación de intervenciones son los siguientes:

— El cambio de voz es marca de una nueva intervención.

— Algunas marcas lingüísticas de las intervenciones iniciativas directas (por ejemplo, la interrogación, la exhortación, la presencia de referencias explícitas al tú y a su colaboración) nos indican el límite de una unidad y potencialmente el comienzo de otra.

— Ciertas marcas paralingüísticas nos ayudan a veces a reconocer el final de la unidad intervención y el paso a una nueva, así como a establecer tipos dentro de dicha unidad: la entonación descendente en una afirmación, el tonema ascendente en una interrogación, una pausa prolongada.

— Algunas expresiones no verbales (un gesto, una mirada) pueden ser indicadoras también del paso de una intervención a otra.

— La fuerza ilocutiva o intención informativa del emisor. No olvidemos que, desde el punto de vista informativo, una intervención es una acción o conjunto de acciones dirigidas a una meta, por tanto, dentro de una estrategia única” (Briz, 2004:270-271).

intercambio, constituida por dos intervenciones sucesivas de distintos emisores, que, en este caso, involucra a docentes y estudiantes, una de inicio y otra de reacción, que puede ser propiciada por cualquiera de los miembros de la díada.

En relación con la delimitación discursiva de estas consignas, consideramos criterios discursivos y fonológicos. Entre los primeros incorporamos los elaborados por Todd, Chaiyasuk y Tantisawetrat (2007): a) que el intercambio implique que los estudiantes *deban hacer algo*; b) frases clave que anticipen la introducción de una consigna como “vamos a...”, “la idea es que...”, “lo que tienen que hacer es...”, por ejemplo; c) inclusión de palabras como *consigna, actividad, tarea*; y d) que el intercambio sea seguido por acciones por parte de los estudiantes¹⁰⁸. A su vez, tomamos en consideración la propuesta de Dalton-Puffer y Nikula (2006), que identifican los enunciados producidos en el marco de la interacción áulica como consignas dependiendo del contexto: “si lo que sigue interaccionalmente sugiere que los estudiantes los interpreten como directivas, entonces son tomadas en cuenta” (2006: 247). A estos aspectos sumamos el rol particular de los marcadores discursivos *bueno y a ver* como frecuentes en el comienzo o preludio de la enunciación de las consignas (Gabbiani, 2000).

Finalmente, en lo que respecta de manera específica a los aspectos fonológicos que posibilitan la delimitación de las consignas orales, a excepción de aquellas formuladas como preguntas, que adquieren otros rasgos entonacionales, hemos incorporado las aportaciones de Dabrowski y Labastía (2013). En este marco, adoptamos el criterio fonológico de la declinación tonal como elemento que permite el procesamiento de unidades. Así, la curva entonacional descendente constituye la demarcación final de cada una de las consignas.

4.4.2. Variables de análisis

La estrategia metodológica de análisis es predominantemente de tipo cualitativo, aunque se incluyeron también técnicas cuantitativas en el procesamiento del material cuando fue pertinente. Se toman en cuenta distintas variables sociodemográficas (Hernández Campoy y Almeida, 2005), discursivas y contextuales, de acuerdo con la distribución que presentamos en el siguiente Cuadro.

¹⁰⁸ La traducción es propia.

Cuadro 3. Distribución de las variables consideradas en el estudio

Tipo de variable	Variable	En relación con
Variables sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo <ul style="list-style-type: none"> o Inicial o Primario o Secundario o Superior (terciario y universitario) - Ubicación en la ciudad <ul style="list-style-type: none"> o Centro o Macrocentro o Periferia - Tipo de gestión <ul style="list-style-type: none"> o Pública o Privada 	las instituciones
	<ul style="list-style-type: none"> - Edad 	los docentes y los estudiantes
	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Formación disciplinar/profesional - Nivel y cursos en que se desempeñan 	los docentes
Variables discursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidad de formulación <ul style="list-style-type: none"> o Orales (y consignas-canción) o Escritas - Origen <ul style="list-style-type: none"> o Elaboradas por docentes o Tomadas de material didáctico de índole diversa - Disciplina - Tipos de actos de habla asociados 	las consignas
Variables contextuales	<ul style="list-style-type: none"> - Situación de enseñanza en que se insertan las consignas - Modalidad de ejecución de la actividad - Espacio en que se desarrollan las clases - Número de involucrados en la interacción - Grado de formalidad del estilo de la interacción 	<p>las consignas</p> <p>la interacción áulica</p>

Dada la centralidad en nuestro estudio, a continuación, efectuaremos algunas especificaciones y aclaraciones en relación con las variables vinculadas con las consignas.

A. Modalidad

I. Orales: una característica de esta modalidad de formulación de consignas es que existe un menor grado de distancia con el contexto que en el caso de las escritas y, por lo tanto, menor dependencia del lenguaje verbal para construir significados (*cfr.* Martin & Rose, 2007). Montes y Navarro (2019), refieren, a su vez a que la comunicación oral,

al ocurrir en la copresencialidad del hablante y su audiencia, permite la retroalimentación directa; la audiencia tiene la posibilidad de hacer preguntas, pedir

aclaraciones y abrir el diálogo y la discusión, a veces explícitamente, otras veces con gestos y reacciones no verbales. Así, la comunicación oral no solo supone la coordinación de elementos verbales y no verbales, sino la interacción directa en un diálogo y retroalimentación permanente entre hablante y audiencia (Montes y Navarro, 2019:17).

Dentro de este grupo incluimos también un tipo particular de consignas orales: las consignas-canción. Entendemos por consignas-canción¹⁰⁹ a aquellas rimas¹¹⁰ o versos cantados –a veces con acompañamiento instrumental, de palmas o chasquidos– en los que se pondera el contenido que se comunica, relacionado con la realización de alguna acción en particular por parte de los alumnos, y no el aspecto musical en sí, ya que este opera más bien como soporte para la transmisión de la consigna. Se distinguen de otras consignas orales y de las escritas principalmente por tres rasgos: en primer lugar, en la mayoría de los casos no son de elaboración propia de los docentes, sino que son tomadas de cancioneros destinados al jardín de infantes (en su mayoría disponibles en formato digital), cuya autoría no se suele conocer, y socializadas en las instituciones. En segundo lugar, en este caso, no son solo los docentes los que cantan las consignas, sino que también lo hacen los niños, aunque generalmente son aquellos quienes inician las canciones a las que luego los niños se incorporan. Por último, este tipo de consignas se emplean particularmente en el marco de ciertas rutinas del jardín de infantes como el momento ameno, el saludo a la bandera y la merienda, entre otros. A su vez, otras características de este tipo de consignas son: la tendencia hacia el empleo de formas despersonalizadas, de personificaciones y la inclusión de diminutivos. Las consignas-canción se emplean regularmente en los mismos momentos de la interacción áulica, con contenidos similares y con la intención de regular las mismas conductas ya que constituyen uno de los principales recursos para lograr que los alumnos logren “internalizar determinadas respuestas y conductas” (Rimoli y Ros, 2003:96). De allí derivan los rasgos de su generalidad y la tendencia hacia la impersonalización en su formulación discursiva, como podrá observarse en el análisis desarrollado en el Capítulo 5.

II. Escritas

1. Copiadas por estudiantes a partir del dictado de los docentes o copiadas del pizarrón. En este último caso, la distinción solo puede realizarse con las consignas dadas durante las clases en las que se efectuó la observación participante.

¹⁰⁹ Bustamante *et al.* (2018) denominan a estos textos como *behavior songs*.

¹¹⁰ Se considera a las consignas-rima como un subtipo particular de consigna-canción.

2. Entregadas por docentes en copias escritas individuales a los alumnos.
3. Incluidas en aulas virtuales como *Moodle*¹¹¹ o *Google Classroom*. En relación con estas consignas, es importante señalar que consideramos dentro de esta categoría a aquellas insertas de manera directa en la interfaz de la plataforma (en descripciones o etiquetas) y no a las incluidas dentro de archivos independientes y posteriormente subidos a las aulas virtuales. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que estas últimas no constituyen una modalidad diferente de las escritas elaboradas por los docentes, comentadas en el punto anterior. Las consignas concebidas para ser incluidas en primer lugar en el soporte digital, como veremos en el análisis efectuado en esta investigación, adquieren rasgos particulares que las distinguen de aquellas.

B. Origen

Consideramos las consignas elaboradas por los docentes o tomadas de material didáctico diverso. En cuanto a la primera modalidad, es importante señalar que la verificación del origen de las consignas se efectuó por medio de consultas personales a los docentes. (Espósito *et al.*, 2010; Cicarelli y Zamero, 2012)

C. Disciplina

Con la finalidad de poder efectuar contrastaciones entre los diferentes niveles educativos, hemos agrupado las asignaturas y cátedras particulares en seis *áreas disciplinares*:

- **Ciencias Naturales:** Biología, Química, Física
- **Ciencias Sociales:** Historia, Geografía, Construcción de Ciudadanía, Psicología, Educación, Derecho
- **Educación Artística:** Música, Plástica, Teatro
- **Educación Física**
- **Lengua y Literatura:** Prácticas del Lenguaje, Literatura
- **Matemática**

¹¹¹ *Moodle* es una plataforma de Educación Virtual. Se trata de un sistema de gestión de cursos de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizajes en línea (Stagnaro y Chosco Díaz, 2013:99).

En los niveles inicial y primario existe además una categoría que abarca algunas de estas asignaturas: las *horas especiales*. En el ámbito escolar se denominan *horas/áreas especiales* a aquellas que están a cargo de profesores de distintas disciplinas y no del docente titular del curso, que es quien dicta las áreas básicas: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y, en las escuelas confesionales, Formación Religiosa. En nuestra muestra, las horas especiales abarcan: Música, Plástica (Educación Artística), Teatro y Educación Física.

D. Situación de enseñanza

Rosa (2004, en De Vargas, 2006) define a la situación de enseñanza aprendizaje como “el resultado de la conjunción de varios sistemas: a) el sistema del profesor; b) el sistema del alumno, y c) el espacio de interacción en el que se desarrollan las operaciones de los dos anteriores” (2006:1). En el marco de esta conjunción de sistemas, en nuestro estudio, nos hemos focalizado en las actividades concretas que se desarrollan y en los rasgos distintivos de los diferentes géneros académicos y escolares implicados en estas situaciones de enseñanza.

I. *Evaluaciones*: en lo que respecta a los textos incluidos dentro de las situaciones evaluativas, tomamos en cuenta los géneros propios de cada nivel con las distintas denominaciones que adquiere en cada uno de ellos (trabajos prácticos, pruebas, exámenes, evaluaciones, parciales¹¹², finales) atendiendo a su posible realización de manera presencial o domiciliaria.

1. *Trabajos prácticos*: suelen implicar tareas de rastreo bibliográfico o investigaciones breves, ejercicios de aplicación o de análisis que exigen mayor tiempo de elaboración que otras tareas. Pueden tener carácter domiciliario o presencial. Asimismo, pueden ser de realización individual o grupal. En nuestra investigación hemos incluido a estos últimos en una categoría distinta -*trabajos grupales*- ya que advertimos diferencias notables en cuanto a la información que incluyen y los modos de interpelación en las consignas que estos incorporan, en relación con los trabajos prácticos de realización individual. A diferencia de lo que ocurre con las tareas a desarrollar en clase, el grado de obligatoriedad de realización

¹¹² El *parcial universitario* es un “género que responde a una de las prácticas académicas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos en el transcurso de la cursada de la materia” (Grigüelo, 2010).

individual de las actividades propuestas suele ser mayor en los trabajos prácticos. Con frecuencia, contienen especificada una fecha de entrega, a veces acordada entre docentes y alumnos y, otras, propuesta por los primeros.

2. *Evaluación tradicional presencial*: en ella los estudiantes deben resolver las tareas requeridas en el aula, de manera individual, en silencio, en presencia del docente y en un tiempo relativamente breve. Puede admitir una variante que es el *examen a libro abierto* en el que los estudiantes pueden consultar sus apuntes y material bibliográfico de la asignatura (cfr. Bengochea y Natale, 2013: 52¹¹³).

3. *Evaluaciones domiciliarias*: son frecuentes sobre todo en el nivel superior bajo el nombre de *parcial o trabajo final domiciliario*. Suponen que las actividades propuestas se desarrollan domiciliariamente. Generalmente implican consignas de elaboración, “que van más allá de la mera presentación de la información aprendida a partir de las lecturas y que demandan la asunción de una postura propia, el análisis de un caso o una situación problemática” (Bengochea y Natale, 2013:52). Respecto de esta modalidad, Natale y Stagnaro (2014) señalan que se trata de “un género bisagra entre el parcial presencial y la monografía” (2014:137).

II. *Trabajos desarrollados en clase*: incluyen las actividades que los docentes proponen para ser realizadas en el marco de las clases, de manera presencial. En lo que respecta al modo de ejecución, los docentes suelen especificar en cada instancia si debe ser individual, grupal o en díadas, como también si hay una modalidad sugerida, pero se admiten otras. Durante estas instancias están permitidas las consultas a los docentes y el intercambio entre compañeros.

III. *Tareas domiciliarias*: son aquellas actividades en las que se indica explícitamente que deben realizarse de forma domiciliaria, pero que no tienen una finalidad necesariamente evaluativa. Pueden implicar la búsqueda de información en diversas fuentes, o de materiales para realizar alguna otra actividad en clase. En los niveles inicial y primario suelen incluir un dibujo de una casa o el sintagma “en casa”, y, en cuanto a su contenido, suelen implicar el trabajo conjunto entre los alumnos y sus familias.

113 Si bien estas autoras realizan esta descripción para la categoría *parcial tradicional*, de acuerdo con el análisis del material que compone nuestro corpus de análisis, consideramos que estos rasgos se corresponden también con los géneros evaluativos de otros niveles educativos, distintos al superior. Esta misma aclaración es válida para el género *evaluación domiciliaria*.

Por último, resulta importante destacar que la variable *situación de enseñanza* adquiere ciertas particularidades en el nivel inicial, debido a que la organización del tiempo pedagógico difiere de la de los restantes niveles educativos. Tomando como base los aportes de Bertsch *et al.* (2009:146) distinguimos: actividades vinculadas con la comida (*food activity*), juego libre (*free play*), actividades preacadémicas (tareas que involucran brindar respuestas correctas o demostrar dominio de ciertos conceptos) y actividades de transición (aquellas que implican el movimiento de grupos de alumnos de una actividad a otra o de un espacio a otro).

E. Modalidad de ejecución de la actividad

Esta variable refiere al modo en que se espera que se realicen las tareas propuestas: de forma Individual, en díadas, en pequeños grupos, el grupo total de estudiantes y el grupo total de alumnos junto con los docentes.

4.4.3. Elaboración de los datos

Como hemos señalado, para el procesamiento de los datos que conforman nuestro corpus hemos adoptado un abordaje cualitativo que incorpora herramientas de análisis cuantitativas. En este sentido, concordamos con lo propuesto por Condito (2015^a), en tanto

un análisis cuantitativo resulta de interés puesto que constituye un indicio preliminar respecto de la descripción del objeto, que podría confrontarse en investigaciones posteriores y que, al mismo tiempo, nos permite tener un 'mapeo' general a los fines de poder ir deduciendo también conclusiones de tipo cualitativo (2015^a:6).

Para el procesamiento de las consignas que conforman nuestro corpus se trabajó con estadística descriptiva, principalmente análisis de frecuencias *absolutas* y *relativas* (Moreno Fernández, 1990)¹¹⁴, para lo que hemos empleado los programas *Microsoft Excel* e *IBM SPSS Statistics (versión 26)*, mientras que para la desgrabación y análisis de las entrevistas se

¹¹⁴ Respecto de la noción de *frecuencia*, Moreno Fernández (1998) explica: "El concepto de frecuencia es bien conocido por todos: el número de veces que aparece un elemento dado en una unidad concreta. La sociolingüística trabaja constantemente con frecuencias: el número de veces que se ha producido la caída de -d- intervocálica en la terminación -ado de los participios, en los textos recogidos del discurso informal de hablantes de una clase social concreta; el número de elementos léxicos de la industria textil (en español) que han sido tomados de la lengua inglesa sin una adaptación fonomorfológica, etc. Las frecuencias suelen presentarse de dos formas: bien como frecuencias absolutas (el número real de veces que aparece un elemento), bien como frecuencias relativas, llamadas también proporciones o porcentajes (la proporción de casos respecto de un total en que aparece un elemento)" (1998:127). Asimismo, el autor señala la conveniencia de dar cuenta de ambos tipos de frecuencia para "poder comprobar la significación real de las proporciones" (*ibidem*).

incorporaron como herramientas informáticas los programas *Express Scribe Pro v.5.63* y *Atlas.ti Versión 7.5.18*.

En el procedimiento de elaboración de los datos se confeccionaron dos muestras sobre la base de la muestra original.

1. En primer lugar, se volcó el registro escrito en planillas *Excel*, insumo a partir del que luego se pudieron efectuar los análisis con el software *IBM SPSS Statistics*. Estos documentos contienen la muestra original, con todos los datos recabados acerca de los productores de las consignas, a la vez que la información textual y contextual vinculada con ellas.
2. Luego, atendiendo a las particularidades de la variable *disciplina* en cada uno de los niveles educativos, se elaboró una segunda muestra con la agrupación de las disciplinas independientes a las que pertenecen las consignas en áreas disciplinares. En el caso del nivel inicial dicha equiparación solo fue posible en las áreas de Educación Física y Artística, debido a que en las restantes la compartimentalización en áreas no resulta pertinente, ya que se trabaja de modo interdisciplinar en el desarrollo de las propuestas didácticas de los docentes.
3. Por último, se confeccionó una muestra anonimizada, empleada para la presentación de los ejemplos incluidos en la presente tesis y en las producciones académicas vinculadas con ella.

Los análisis de nuestro estudio fueron efectuados sobre la segunda muestra, en constante cotejo con la primera, es decir, con la muestra original y el cuaderno de campo.

En el procesamiento de los datos se atiende a la aparición en las consignas de formas pronominales y verbales correspondientes a la dimensión de confianza (alternancia *vos/tú*) y a la dimensión de formalidad (alternancia *vos/usted*) (Brown y Gilman, 1960) en las distintas modalidades de enunciación implicadas en su formulación. Asimismo, se pone en relación la presencia/ausencia de pronombres de segunda persona con los otros modos de interpelación al destinatario de este género y con las fórmulas de tratamiento nominales con las que conformarán las pautas de uso (Rigatuso, 1992, 2000, 2002, 2007) en la interacción entre docentes y alumnos en la producción de consignas.

A su vez, se correlacionan los usos registrados con las actitudes lingüísticas puestas de manifiesto por los docentes y las pautas de uso entre estos y los estudiantes en el marco de la interacción áulica, más allá de su uso en las consignas.

Dentro de la perspectiva sociolingüística interaccional en la que se enmarca esta investigación, se considera que las variables referidas en los apartados anteriores funcionan de manera dinámica en la construcción del discurso de cada interacción, en este caso la mediada por el tipo instruccional.

4.4.4. Descripción de la muestra

Dado el carácter cualitativo de nuestro abordaje, el tamaño de la muestra, tanto de los participantes como de las consignas, no fue definido con anterioridad a la recolección de los datos (Neuman, 2014; Hernández Sampieri *et al.*, 2014)¹¹⁵. Tal como hemos señalado en el apartado 4.2.1., a fin de obtener una muestra lo más representativa posible (Battaglia, 2008), se seleccionaron instituciones, cursos (salas, grados, años) y áreas disciplinares que posibilitaran el conocimiento acerca del funcionamiento del fenómeno abordado de manera global. En el marco de esa previsión inicial, mantenida a lo largo de toda la investigación, el número de docentes participantes y de consignas relevadas fue constituyendo la muestra de manera progresiva conforme el avance del estudio.

En la presente sección, presentamos la muestra sobre la que se desarrolló la investigación. En primer lugar, describiremos la muestra de los participantes para luego dar lugar a la exposición de la muestra de consignas que constituyen nuestro corpus, al que hemos dado el nombre de *CAED-CREsBo* (Consignas Ámbito Educativo-Corpus del Español Bonaerense).

4.4.4.1. Descripción de la muestra de participantes

Los docentes que han participado de nuestro estudio constituyen un total de 271 personas. A continuación, presentamos la distribución de acuerdo con la variable *género* y *edad*. Las Tablas 2 y 3 describen la muestra total de docentes observados, mientras que las Tablas 4 y 5 dan cuenta de la distribución de los docentes entrevistados, de acuerdo con las referidas variables.

¹¹⁵ Respecto de las características de las muestras en la investigación cualitativa, Hernández Sampieri *et al* (2014) explican: "Finalmente, como explica Neuman (2009), en la indagación cualitativa el tamaño de muestra no se fija a priori (antes de la recolección de los datos), sino que se establece un tipo de unidad de análisis y a veces se perfila un número aproximado de casos, pero la muestra final se conoce cuando las nuevas unidades que se añaden ya no aportan información o datos novedosos ("saturación de categorías"), aun cuando agreguemos casos extremos" (2014:385).

Tabla 2. Distribución de docentes de acuerdo con la variable *género*

Mujeres	20	Nivel inicial
Varones	1	
Mujeres	36	Nivel primario
Varones	7	
Mujeres	78	Nivel secundario
Varones	23	
Mujeres	65	Nivel superior
Varones	41	
Total	271	

Tabla 3. Distribución de docentes de acuerdo con la variable *edad*

Entre 22 y 30 años	5	Nivel inicial
Entre 31 y 45 años	13	
Entre 46 y 56 años	2	
Mayores de 56 años	1	
Entre 22 y 30 años	11	Nivel primario
Entre 31 y 45 años	25	
Entre 46 y 56 años	7	
Mayores de 56 años		
Entre 22 y 30 años	10	Nivel secundario
Entre 31 y 45 años	70	
Entre 46 y 56 años	19	
Mayores de 56 años	2	
Entre 22 y 30 años	13	Nivel superior
Entre 31 y 45 años	57	
Entre 46 y 56 años	25	
Mayores de 56 años	11	
Total	271	

Tabla 4. Distribución de docentes entrevistados de acuerdo con la variable *género*

Mujeres	14	Nivel inicial
Varones		
Mujeres	24	Nivel primario
Varones	1	
Mujeres	23	Nivel secundario
Varones	2	
Mujeres	11	Nivel superior
Varones	3	
Total	78	

Tabla 5. Distribución de docentes entrevistados de acuerdo con la variable *edad*

Entre 22 y 30 años	2	Nivel inicial
Entre 31 y 45 años	9	
Entre 46 y 56 años	2	
Mayores de 56 años	1	
Entre 22 y 30 años	5	Nivel primario
Entre 31 y 45 años	17	
Entre 46 y 56 años	3	
Mayores de 56 años		
Entre 22 y 30 años	3	Nivel secundario
Entre 31 y 45 años	12	
Entre 46 y 56 años	8	
Mayores de 56 años	2	
Entre 22 y 30 años	1	Nivel superior
Entre 31 y 45 años	7	
Entre 46 y 56 años	3	
Mayores de 56 años	3	
Total	78	

Como se puede advertir, en general, existe un amplio predominio de docentes mujeres, aspecto que guarda relación con la tendencia general a nivel nacional a que sean estas quienes ocupan un lugar preponderante en el ámbito educativo (Fischman, 2007). La preeminencia de mujeres abocadas a la profesión docente no constituye un rasgo excluyente del caso argentino, ya que, de acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO, los resultados obtenidos para el año 2014 dan cuenta de esta tendencia a nivel latinoamericano y global¹¹⁶. Asimismo, se advierte que la edad de la amplia mayoría del cuerpo docente en actividad oscila entre los treinta y uno y cincuenta años, tal como se verifica a su vez en los últimos informes elaborados por el Ministerio de Educación (*véase Informe/Aprender 2016, 2017 y Buchbinder et al., 2019*).

Acerca del lugar de procedencia de los docentes, la muestra total se encuentra conformada por personas pertenecientes a la región dialectal del español bonaerense.

En lo que respecta a la población estudiantil, el promedio de alumnos asistentes a las instituciones resulta variado de acuerdo con cada uno de los niveles educativos y el tipo de

¹¹⁶ Acerca de la feminización en la enseñanza en Argentina y del lugar y representaciones de las mujeres, particularmente en el nivel inicial véanse Fischman (2007) y Fernández país (2017) respectivamente.

gestión de estas. Esta información ha sido obtenida tanto de los datos provistos por las distintas instituciones como de bases de datos de acceso abierto. En el *Anexo* hemos incluido una tabla que da cuenta de la matrícula aproximada de cada una de las instituciones. En el caso del nivel superior, estos datos se restringen a las carreras seleccionadas en este estudio. El promedio de matrícula de estudiantes por nivel es el siguiente: 165 alumnos para el nivel inicial, 314 en el nivel primario, 477 en el secundario y, por último, 2571 en el nivel superior.

En cuanto a la procedencia de los estudiantes, si bien en algunas instituciones nos han proporcionado datos específicos en cuanto a barrios de residencia de los estudiantes, en la amplia mayoría de los casos se ha señalado que estos provienen de sectores muy diversos.

En relación específica con los cursos observados, lo que ha predominado son las aulas mixtas, a excepción de algunas clases de Educación Física (en el nivel secundario) en que el alumnado se encontraba dividido entre varones y mujeres. También es frecuente que la composición de las clases de esta área no contemple la división por cursos, sino que se unifican dos o tres cursos para la práctica de un deporte¹¹⁷.

4.4.4.2. Descripción de la muestra de consignas

La muestra total que conforma nuestro corpus está constituida por 11348 consignas: 523 correspondientes al nivel inicial, 3105 al nivel primario, 4350 en el caso del nivel secundario, y, por último 3370 en el nivel superior. La Tabla 6 presenta estos datos de acuerdo con la *modalidad de formulación* de las consignas.

Tabla 6. Cantidad de consignas por nivel educativo de acuerdo con el criterio de *modalidad*

	Nivel inicial	Nivel primario	Nivel secundario	Nivel superior	Total
Orales	511	1025	1299	717	3552
Escritas	12	2080	3051	2653	7796
Total	523	3105	4350	3370	11348

A continuación, presentamos asimismo una Tabla (7) en la que se describe la distribución de las consignas de acuerdo con el *curso/grado/año* en el que se insertan en cada uno de los niveles educativos.

¹¹⁷ Para su estudio sobre las consignas del área de Educación Física en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Goicoechea Gaona (2014) aclara: "Las clases no siempre son mixtas; no está reglamentado este aspecto. La realidad nos demuestra que en los primeros años son mixtas (además de numerosas), mientras que en los tres últimos años es frecuente encontrar agrupamientos por sexo, uniendo varios cursos" (2015:150).

Tabla 7. Cantidad de consignas de acuerdo con la variable curso/grado/año

	Cantidad de consignas	
Sala de 3 años	50	Nivel inicial
Sala de 4 años	84	
Sala de 5 años	321	
Sala de 3 y 4 años	14	
Sala de 4 y 5 años	46	
Todas las salas	8	
Primer grado	810	Nivel primario
Cuarto grado	576	
Sexto grado	1719	
Primer año	2159	Nivel secundario
Cuarto año	1314	
Sexto año	877	
Primer año	1320	Nivel superior
Segundo año	584	
Tercer año	648	
Cuarto año	594	
Quinto año	224	
Total	11348	

La mayor cantidad de consignas correspondientes al primer año de educación secundaria se relaciona con la edad de los alumnos, quienes atraviesan una etapa de transición entre el nivel primario y el nivel secundario, razón que podría motivar la inclusión de mayor cantidad de consignas por tareas, a fin de ofrecer mayor andamiaje a los estudiantes en el tránsito de sus trayectorias educativas (Fabuel, 2015).

4.4.4.2.1. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo

A continuación, presentamos los modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo, organizados de acuerdo con el criterio de *personalización/despersonalización* (Prego Vázquez, 2007; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010; Álvarez López, 2013).

Cuadro 4. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo

Formas personalizadas	Formas despersonalizadas
<ul style="list-style-type: none"> - Segunda persona del singular <i>vos</i> - Segunda persona del singular <i>tú</i> - Segunda persona del singular <i>usted</i> - Segunda persona del plural <i>ustedes</i> - Primera persona del singular <i>yo</i> - Primera persona del plural <i>nosotros</i> - Tercera persona del singular - Tercera persona del plural 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas no personales del verbo: <ul style="list-style-type: none"> o infinitivo o participio o gerundio - Nominalizaciones - Formas con <i>se</i> - Construcciones con el verbo <i>haber que</i> + infinitivo - Ausencia de modos de interpelación explícitos: <ul style="list-style-type: none"> o Construcciones con verbo elidido o Sintagmas nominales o Enunciados de situaciones-problema

Estos modos de interpelación dan cuenta de distintos grados de (in)dirección de los actos de habla exhortativos implicados en las consignas. A continuación, realizaremos una breve descripción de cada uno de ellos.

4.4.4.2.1.1. Modos personalizados

Tal como hemos anticipado, los modos personalizados de interpelación a los estudiantes en las consignas incluyen el empleo de: la segunda persona del singular (*vos, tú y usted*), segunda persona del plural (*ustedes*), primera persona del singular (*yo*), primera persona del plural (*nosotros*), tercera persona del singular y tercera persona del plural. En relación con ellos, es necesario señalar que pueden manifestarse de diversas formas. Las observadas en nuestro corpus son:

- modo imperativo¹¹⁸, que constituye la formulación directa prototípica de las consignas y de los actos directivos implicados en ellas (Dinçer y Çubukçu, 2019). (“Respondan las siguientes preguntas”, “Resolvé las cuentas¹¹⁹”)

118 Respecto del modo imperativo, Garrido Medina (1999) señala: “El imperativo tiene dos propiedades (...): se refiere a acciones que no han tenido ni están teniendo lugar (acciones futuras, como indica Bello (1847:678), y está dirigido al oyente” (1999:3910).

119 Carricaburo (2015) sostiene que, dentro del paradigma verbal voseante, las formas más uniformes son las del imperativo (2015:18).

- modo indicativo¹²⁰ (Gerard, 2003). El empleo del modo indicativo se verifica en el uso de diversos tiempos verbales y modalidades que comparten el matiz directivo:
 - cláusulas directivas de futuro construidas con perífrasis con infinitivo¹²¹ (Carricaburo, 2008, 2015; Ibañez, Ramírez y Rosemberg, 2018) (“*Van a anotar* todo lo que les llame la atención”)
 - perífrasis de gerundio: estas perífrasis “presentan como rasgo general la acción vista en su desarrollo, en su transcurso” (Yllera, 2000:3393). (“*Vayan dictándole* al compañero”)
 - cláusulas en presente con modalidad deóntica, que incluyen también las perífrasis de obligación construidas con *tener que* + infinitivo, *deber* + infinitivo (Gómez Torrego, 2000; Cros, 2003) (“En cinco minutos *resuelven* las consignas”; “*Tienen que revisar* el texto primero”; “*Deberán respetar* las siguientes pautas”)
 - interrogativas con modalidad de obligación, en términos de Correa Restrepo (2006) *preguntas imperativas* (“¿Alguien *lee* el párrafo que sigue?”)
 - peticiones, sugerencias, recomendaciones (Cros, 2003) (“Lo que les pedimos es que se organicen”; “Yo les recomiendo que adelanten lo más que puedan”).

4.4.4.2.1.2. Modos despersonalizados

Los modos de apelación al destinatario de las consignas despersonalizados abarcan el empleo de: formas no personales del verbo (infinitivos, participios, gerundios), nominalizaciones, formas con *se*, construcciones con *haber que* + *infinitivo* y ausencia de modos de interpelación explícitos (construcciones con verbo elidido, sintagmas nominales, enunciados de situaciones-problema). En relación con las formas despersonalizadas registradas en las consignas de nuestro corpus, es importante efectuar algunas aclaraciones y especificaciones.

Respecto del uso de formas no personales del verbo, en nuestro corpus hemos registrado sobre todo el empleo de *infinitivos imperativos*¹²² (Lluïsa Hernanz, 1996), tanto en

120 Gerard (2003) advierte que, si bien la formulación prototípica de las consignas es por medio del empleo del modo imperativo, existen otras como aquellas que emplean otras formas pronominales en modo indicativo (por ejemplo, la primera persona) a la vez que el infinitivo.

121 Las formas perifrásticas de futuro, actualmente, registran un uso extendido en gran parte del territorio argentino (Carricaburo, 2015:21).

122 Tal como señala Lluïsa Hernanz (1996), “el infinitivo constituye una de las muchas formas de que dispone el español para expresar el mandato” (1996:2338).

las consignas de modalidad escrita (*Responder las siguientes preguntas*) como en las de modalidad oral (*A ordenar*), aunque son predominantes en la primera. En lo atinente a empleo de gerundios con valor directivo (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002; Riestra, 2008a) y participios (Riestra, 2016), estos han sido relevados mayoritariamente en las consignas de modalidad oral. Consideramos dentro de este grupo a las consignas que los empleen de manera autónoma, es decir, no en el marco de construcciones subordinadas (e.g. *Sentados, Levantando la mano*).

En relación con las consignas formuladas por medio de *haber que* + infinitivo (*Hay que hacer las cuentas primero*) los datos de nuestro corpus dan cuenta de su empleo exclusivo en las consignas reformuladas oralmente por los docentes. Sobre esta construcción gramatical Gómez Torrego (2000) señala que uno de sus rasgos fundamentales lo constituye el hecho de que posee un carácter encubridor de *actores* (agente o paciente), "por lo que solo es combinable con infinitivos de verbos que solo pueden llevar fuera de la perífrasis sujetos animados semánticamente actores fuera de la perífrasis" (2000:3357). A su vez, señala como valores fundamentales de esta construcción los de obligación, necesidad y conveniencia (2000:3358).

En lo atinente a las formas con *se*, incluimos dentro de esta categoría tanto a las oraciones pasivas¹²³ como las impersonales con *se*¹²⁴ (Mendicoetxea, 2000) (e.g. *Se apoya la escuadra como en el caso anterior y se traza una recta paralela a A en forma punteada*).

Las consignas formuladas por medio de nominalizaciones¹²⁵ (e.g. "1. *Lectura del texto*; 2. *Resumen de la propuesta del autor*") constituyen las que expresan el mayor grado de despersonalización. Si bien este es uno de los rasgos más característicos del discurso

123 "Las oraciones llamadas 'pasivas con se' (o 'pasivas reflejas') se corresponderían formal y semánticamente con las pasivas perifrásticas en términos generales, en cuanto que tienen como sujeto gramatical el objeto nocional del verbo" (Mendicoetxea, 2000:1637).

124 "Formalmente, las oraciones impersonales con *se* se diferencian de las pasivas con *se* en que, con verbos transitivos, el objeto del verbo aparece introducido por la preposición *a*, al igual que en la correspondiente oración activa. (...) Por lo tanto, el verbo aparece con flexión invariable de tercera persona del singular al carecer la oración de un sintagma nominal sujeto realizado con el que pueda concordar el verbo" (Mendicoetxea, 2000: 1637-1638).

125 Hall y Martín (2011) definen a las *nominalizaciones* como "sustantivos abstractos derivados de bases verbales y adjetivales que encierran una cláusula, es decir, que son portadoras de acciones y eventos. En muchísimas ocurrencias aparecen sin que se explicita el complemento agente, sin embargo, la acción o evento es fácilmente demostrable por la relación que existe entre una nominalización y sus complementos. (...) Así, los procesos verbales son recategorizados como objetos, mediante su transformación en sintagmas nominales complejos. En este sentido, comportan un poderoso recurso gramatical en el discurso científico y en el académico, así como en el académico-pedagógico, porque constituyen 'compactos' o 'condensados' lingüísticos" (Hall y Martín, 2011:105-106).

académico y científico (Ciapuscio, 1992; Cubo de Severino, 2005; Castro Fox y Vallejos, 2013) en las consignas no resulta la forma más frecuente, en parte debido a la complejidad implicada en su interpretación dentro del género consigna, dada precisamente por su alto nivel de abstracción. En nuestro caso, nos focalizaremos en las nominalizaciones deverbales, ya que es precisamente esta clase de palabra la que encierra la actividad a desarrollarse en la consigna y de la que se heredan los argumentos.

Por otro lado, dentro de la categoría *ausencia de modos de interpelación explícitos* hemos incluido tres posibilidades de construcción discursiva en las que no se verifica la presencia de forma verbales: las construcciones con verbo elidido, los sintagmas nominales y los enunciados de situaciones-problema.

Dentro de la categoría de consignas construidas mediante el empleo de construcciones con verbo elidido¹²⁶ hemos integrado aquellas de modalidad oral en las que, repuesto el contexto de situación en que se insertan, puede inferirse el verbo implicado en el desarrollo de la tarea o actividad propuesta en la consigna, que -en la mayoría de los casos- corresponde al verbo *hacer*¹²⁷. Así, por ejemplo, en algunas áreas disciplinares, tal como es el caso de Educación Física, la acción suele no especificarse, sino que se manifiesta directamente en sus productos, ya que se da por supuesta por el contexto de trabajo (e.g. [*Hacé/Hagan*] tres piques).

La clase *sintagmas nominales*, por su parte, se restringe a las consignas de modalidad escrita. En este caso particular, es necesario efectuar una distinción respecto de sus rasgos específicos en los niveles educativos en que ha sido relevada: niveles primario y superior. En el nivel primario hemos denominado a estas consignas *consignas título*. Son frecuentes sobre todo en los primeros años de la escuela primaria y suelen ser presentadas en el formato paratextual de títulos cuando son copiadas en el pizarrón por los docentes (e.g. *Anterior* y *posterior*, en el área de Matemática). 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 por parte de los docentes.

126 Goicoechea Gaona (2014) refiere a este modo de interpelación como *empleo de grupos nominales* (por ejemplo, "por la nariz", "espinales, manos al costado", "veinte trotecitos") (2015: 458), mientras que Dinçer y Çubukçu (2019) las denominan *elliptical statements*.

127 Respecto de la elipsis, Brucart (2000) sostiene: "Es un mecanismo de infraespecificación léxica mediante el cual se evita la realización fónica de alguno de los constituyentes necesarios para interpretar adecuadamente el enunciado. Tal omisión es posible gracias a que el contenido de la unidad elíptica es directamente accesible al oyente a través del contexto discursivo o situacional" (2000:2789).

Su brevedad¹²⁸ podría verse explicada por el hecho de que los estudiantes de este tramo del nivel educativo primario se encuentran en proceso de alfabetización y la copia de consignas extensas, además de la demanda de tiempo que exige al alumno (y del tiempo de clase en general), podría obstaculizar la comprensión lectora. Las consignas de esta modalidad incluidas en nuestro corpus han sido relevadas durante las observaciones áulicas. Hemos descartado sus apariciones en los cuadernos de trabajo de los alumnos en tanto en estos últimos casos no contamos con el contexto de enunciación que permita distinguir si se trata de una consigna o de un título. En este sentido, un rasgo esencial de esta modalidad de consignas es que, en la totalidad de los casos registrados son acompañadas de *textualizaciones orales* (Riestra, 2004) por parte de los docentes, a partir de reformulaciones y ampliaciones en las que se incluye cuál es la acción concreta implicada en el desarrollo de la actividad. Un aspecto que distingue a las *consignas título* de los sintagmas nominales relevados en el nivel superior (e.g. *Desertificación. Causas y consecuencias*) es la presencia de las referidas *textualizaciones orales*, vinculada con la tradición discursiva disciplinar, la situación de enseñanza y los géneros en que se insertan. Estas construcciones, en el nivel superior, han sido relevadas casi en su totalidad en exámenes parciales y finales. Debido a que se trata de instancias de evaluación, de acuerdo con nuestras observaciones áulicas y las respuestas de los docentes en las entrevistas, las reformulaciones orales resultan poco frecuentes. A su vez, como anticipamos, la tradición discursiva del género consigna en algunas áreas disciplinares, como por ejemplo el Derecho, instaura un contrato tácito entre docentes y estudiantes que pareciera favorecer la ausencia de indicaciones verbales de las operaciones discursivas implicadas, que se dan por supuestas.

Finalmente, la última modalidad incluye dos tipos de consignas escritas: los enunciados de situaciones-problema y consignas de formato *multiple choice*¹²⁹. El entrenamiento en su resolución alcanzado por los estudiantes durante su formación

128 Respecto de este rasgo, Espósito *et al.* (2010) advierten acerca de la dificultad que puede implicar la comprensión de este tipo de consignas por parte de los alumnos, aspecto que motiva necesariamente la reformulación oral de los docentes: "Es frecuente observar situaciones en las que el docente se desorienta por que los alumnos no han comprendido la consigna que para él parece tan clara. Esto en algunos casos, puede deberse a la forma en que la misma está redactada: los enunciados resultan breves, poco claros; los verbos utilizados no son pertinentes, o se incluyen conceptos del campo social que los estudiantes desconocen" (2010:28).

129 La inclusión de estos dos tipos de consignas en la categoría *ausencia de modos de interpelación* no implica que este sea su rasgo característico. Se trata de una organización confeccionada a los fines del criterio adoptado para la sistematización de las consignas de nuestro corpus de análisis. Como se verá a lo largo del trabajo, en nuestro corpus hemos registrado casos en que este tipo de consignas incluyen algún modo de interpelación.

académica parece constituir el factor más influyente en el hecho de que no se indiquen de manera explícita las acciones a realizarse, porque estas ya son conocidas por los estudiantes (por ejemplo: resolver los problemas y elegir la opción correcta).

A su vez, en nuestro corpus hemos encontrado asimismo casos en los que se combinan formas personalizadas con formas despersonalizadas. En tanto en la delimitación de las consignas escritas hemos adoptado como unidad de trabajo el criterio *espacial* y no el *oracional* -una oración simple no equivale a una consigna- la combinación de formas implica que en *una misma consigna* convivan estas dos modalidades de formulación, ya sea porque estas:

- a) forman parte de una oración compuesta por coordinación¹³⁰: "En el primer capítulo de la novela, Aime nos cuenta cómo se siente. *Transcribí* dos estados de ánimo y *explicar* por qué se siente de esa manera" (segunda persona del singular *vos* + infinitivo) o porque
- b) forman parte de una oración compuesta por yuxtaposición¹³¹: "Leer el texto. Luego, respondan las preguntas presentadas a continuación".

Por último, es importante destacar que, en nuestro estudio, a excepción de las formulaciones en modo imperativo, las demás construcciones consideradas constituyen *actos de habla indirectos*¹³² en diferentes grados. En este sentido, advertimos que los actos de habla indirectos por medio de los que se suelen formular las consignas son muy difíciles de identificar y de clasificar¹³³. En lo que respecta a las estrategias de indirección, tomamos en cuenta la clasificación elaborada por Dalton-Puffer y Nikula (2006): cambio del centro

130 La coordinación es definida por Hernández Alonso (1996) como "el procedimiento por el que se unen dos elementos o unidades lingüísticas (palabras, sintagmas, nexus, oraciones...) equifuncionales y que guardan entre sí ciertas relaciones de contenido, por medio de un conector conjuntivo" (1996:285).

131 Respecto de la vinculación entre coordinación y yuxtaposición Hernández Alonso (1996) señala: "Coordinación y yuxtaposición, desde un punto de vista sintáctico, son un mismo procedimiento para engarzar unidades lingüísticas en un mismo nivel, es decir, equifuncionales. Una y otra difieren en la forma: la coordinación exige un conector conjuntivo, mientras que la yuxtaposición no lo lleva" (*ibidem*: 305).

132 Garrido Medina define al *acto de habla indirecto* como "el acto de habla que presenta este desacuerdo entre el tipo oracional y tipo de acto de habla (o entre la forma lingüística del enunciado y la fuerza ilocutiva" (1999:3887).

133 En relación con la referida dificultad, Dalton Puffer y Nikula explican: "Somos conscientes de que tal procedimiento supone marcar límites analíticos claros en la información obtenida de discurso natural que a menudo desafía esos intentos por su naturaleza multivalente y multifuncional. Por ejemplo, delinear límites entre usos del lenguaje directo o indirecto no constituye siempre una tarea sencilla, especialmente en el contexto institucional educativo en el que muchos tipos de usos lingüísticos adquieren matices directivos especialmente si son pronunciados por el docente" (2006: 247). La traducción es propia.

deíctico, empleo de preguntas en lugar de actos imperativos, empleo de verbos modales, de parentéticos, de marcadores de cortesía y minimizadores (2006:258)¹³⁴.

Asimismo, tal como plantea Garrido Medina (1999:3919), el tipo de texto y la relación jerárquica entre los interlocutores son factores que inciden en que incluso solo la mención de una acción pueda ser considerada como una orden o una propuesta.

4.4.5. Nomenclaturas, formato de citación de ejemplos y pautas de transcripción

En los ejemplos presentados en la presente tesis se incluye la información indispensable para la comprensión e interpretación de los fragmentos citados, tanto en lo que respecta a la situación de producción de las consignas orales y escritas como de los datos de los participantes involucrados en estas instancias y en las entrevistas. Respecto de uno de los datos incluidos en nuestros ejemplos resulta necesario efectuar una aclaración. En relación con la referencia a la edad de los docentes, incluidas como información tanto en los contextos de los ejemplos como en la indicación de la entrevista correspondiente, si bien contamos con los datos de las edades de los profesores, hemos optado por incluir, en los ejemplos y en las citas de las entrevistas, una edad aproximada, a fin de favorecer la protección de la identidad de los docentes.

4.4.5.1. Ejemplos

La presentación de los ejemplos requiere de diferentes precisiones según se trate de consignas de modalidad escrita u oral. En lo que respecta a su numeración, esta se realiza de manera continuada, tanto en los ejemplos incluidos en el cuerpo del texto como en los insertos en notas al pie.

4.4.5.1.1. Consignas escritas

Antes de la presentación de los ejemplos, tanto de las consignas escritas como de las de modalidad oral, incluimos información contextual de la situación en que se tomó el registro a la vez que las características del material. El número colocado al comienzo responde al orden de los ejemplos en la presente tesis.

¹³⁴ La traducción es propia.

(1) *Contexto*: consigna extraída de una carpeta de Prácticas del Lenguaje de un alumno de sexto grado. Elaborada por una docente y copiada por los alumnos en su carpeta.

Indicá el sinónimo más apropiado para la palabra destacada.

4.4.5.1.2. Consignas orales

Para la transcripción de las interacciones áulicas en las que se insertan las consignas seguimos las convenciones ideadas por Gail Jefferson e incluidas en Van Dijk (2000:442-444).

- *Dos puntos (::)*. Indican que la sílaba previa ha sido prolongada. El número de signos de dos puntos es un intento de representar la longitud de la prolongación.
- *Guión (-)*. Representa una interrupción de la sílaba previa inmediata.
- *Mayúsculas*. Representan un mayor volumen de las emisiones (o partes de las emisiones) así marcadas.
- *Subrayado*. Se utiliza para representar un énfasis mayor (en la acentuación del hablante) en emisiones o partes de las emisiones así marcadas.
- *Signo igual (=)*. Se emplea para indicar que no transcurrió tiempo entre los objetos "conectados" por el signo. Se usa con frecuencia para comodidad de la transcripción; también puede significar que el hablante siguiente inicia su emisión precisamente al final de la emisión del hablante actual.
- *Punto encerrado entre paréntesis (.)*. Denota una pausa de un décimo de segundo.
- *Números encerrados entre paréntesis*. Indican los segundos y décimas de segundos entre los turnos de los hablantes. Pueden utilizarse también para indicar la duración de pausas internas en el turno de un hablante.
- *Signo numeral (#)*. Indica una pausa de aproximadamente un segundo que no fue posible discriminar con precisión.
- *Doble paréntesis*. Incluye descripciones, no emisiones transcritas.
- *Un solo paréntesis incluyendo palabras*. Indica que se escuchó algo, pero el transcriptor no está seguro de qué fue. Esto puede servir de advertencia de que la transcripción podría no ser fiable.
- *Paréntesis incluyendo una x*. Indica una detención repentina o una vacilación por parte del hablante.
- *Signos de puntuación*. Se utilizan para representar la entonación, no con fines gramaticales. Un punto representa entonación "descendente", un signo de interrogación representa entonación "ascendente" y una coma representa un contorno de entonación de "descenso-ascenso".
- *Símbolos de grado*. Representan suavidad o amplitud disminuida de las emisiones incluidas, donde el símbolo del lado derecho marca el retomo a un nivel normal de amplitud.

Es importante aclarar, asimismo, que en las citas de los fragmentos hemos empleado la nomenclatura [D] para indicar las intervenciones de los docentes y [A] para señalar las de los alumnos.

Asimismo, en el caso de las consignas formuladas por medio de construcciones con verbo elidido, hemos incluido entre corchetes los verbos que consideramos que fueron omitidos en cada una de las intervenciones en cuestión.

4.4.5.2. Entrevistas

La nomenclatura que hemos empleado para indicar los datos correspondientes a las entrevistas responde a la siguiente estructura:

(Nl2014E7-39-F-S3)

La primera parte de esta nomenclatura incluye los datos del registro de la entrevista:

- N + letra: "N" remite a "nivel" y la letra siguiente corresponde a la inicial de cada nivel específico (*I*, para inicial; *P* para primario; *Se* para secundario; y *Su* para superior)
- Año en que se realizó la entrevista
- Numeración asignada dentro del corpus: E (entrevista) + número

La segunda parte incluye información acerca de los docentes entrevistados:

- Edad de los docentes
- Género: F (femenino), M (masculino)
- Curso/grado/ año en que se desempeñan como docentes.
 - o Nivel inicial: *S*₃ (sala de tres años), *S*₄ (sala de cuatro años), *S*₅ (sala de cinco años), *S*_{3y4} (sala multiedad de tres y cuatro años), *S*_{4y5} (sala multiedad de cuatro y cinco años)
 - o Nivel primario: 1 (primer grado), 4 (cuarto grado), 6 (sexto grado)
 - o Nivel secundario: 1 (primer año), 4 (cuarto año), 6 (sexto año)
 - o Nivel superior: 1 (primer año), 2 (segundo año), 3 (tercer año), 4 (cuarto año), 5 (quinto año)
- Área disciplinar, si corresponde: *CS* (Ciencias Sociales), *CN* (Ciencias Naturales), *A* (Educación Artística), *EF* (Educación Física), *M* (Matemática), *LL* (Lengua y Literatura)

Efectuada la descripción de las diferentes consideraciones metodológicas de nuestro estudio se da cierre a la Primera Parte de este trabajo.

A continuación, en la Segunda Parte, se presentará el desarrollo del análisis del lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento -en particular de las formas pronominales de segunda persona *vos, tú* y *usted*- entre los diversos modos de interpelación registrados en las consignas de los distintos niveles educativos en la región dialectal del español bonaerense.

PARTE II: LAS FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: USOS Y PERCEPCIONES

Capítulo 5. Las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel inicial: uso y percepción

Los modos de interpelación relevados en las consignas en el nivel inicial son variados. Esta diversidad establece las bases de un conjunto de estrategias discursivas puestas en juego en la producción de consignas en el dominio educativo que irá acrecentándose y complejizándose en el transcurso de los distintos niveles, de acuerdo con las características particulares de cada uno de ellos.

Presentamos las distintas formas de apelación recogidas en nuestro corpus en orden decreciente de ocurrencias, organizadas de acuerdo con el criterio de *personalización/despersonalización* (Prego Vázquez, 2007; Álvarez López, 2013), tal como hemos señalado en el Capítulo 4. Dentro del grupo de formas que exponen un estilo de personalización se encuentra el uso de: primera persona del singular, primera persona del plural, segunda persona del plural (*ustedes*), segunda persona del singular (*vos*), y segunda persona del singular (*usted*), tercera persona del singular. Por su parte, el segundo grupo está constituido por los siguientes modos de interpelación: construcciones con verbo elidido, construcciones con *haber que + infinitivo*, formas no personales del verbo (infinitivos y participios) y formas con *se*. A continuación, incluimos dos Tablas en la que se especifican los porcentajes registrados para cada una de estas formas, ordenadas de manera decreciente de acuerdo con el número de ocurrencias.

Tabla 8. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel inicial

	Frecuencia	Porcentaje
Primera persona del singular	130	24,9
Primera persona del plural	102	19,3
Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	99	18,9
Segunda persona del singular <i>vos</i>	52	9,9
Tercera persona del singular	43	8,2
Construcciones con verbo elidido	41	7,8
Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	20	3,8
Infinitivo	19	3,6
Formas con <i>se</i>	12	2,3
Segunda persona del singular <i>usted</i>	3	0,6
Participios	2	0,4
Total	523	100

Tabla 9. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel inicial ordenados según criterio personalización/despersonalización

	Frecuencia	Porcentaje
Primera persona del singular	130	24,9
Primera persona del plural	102	19,5
Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	99	18,9
Segunda persona del singular <i>vos</i>	52	9,9
Tercera persona del singular	43	8,2
Segunda persona del singular <i>usted</i>	3	0,6
Total formas personalizadas	429	82
Construcciones con verbo elidido	41	7,8
Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	20	3,8
Infinitivo	19	3,6
Formas con <i>se</i>	12	2,3
Participios	2	0,4
Total formas despersonalizadas	94	18
Total general	523	100

Los datos del corpus dan cuenta de que en la formulación de consignas en el nivel inicial predomina un estilo personalizado, ya que el 82% de los modos de interpelación relevados corresponden a construcciones de este tipo. En este contexto, la forma predominante resulta el uso de la primera persona del singular, que constituirá uno de los rasgos distintivos en la producción de consignas en este nivel. En lo que respecta a las fórmulas de tratamiento del subsistema pronominal del español bonaerense, advertimos que la forma más empleada es la segunda persona del singular *vos*. La segunda persona del singular *usted* se emplea en casos aislados, y la forma *tú* no se registra entre los modos de interpelación relevados.

Dado que constituyen el foco de atención de este estudio, el análisis se iniciará presentando los usos y percepciones en torno a las referidas formas de tratamiento de segunda persona. Luego, se examinarán los restantes modos de interpelación pronominales relevados en nuestro corpus, y, finalmente, en la última sección, se estudiarán los modos despersonalizados de apelación en las consignas en el nivel inicial, siempre de acuerdo con el criterio de orden de frecuencia decreciente¹³⁵.

¹³⁵ Mantendremos esta misma estructura en la organización de los siguientes capítulos.

5.1. Formas personalizadas

En el presente apartado nos ocuparemos del análisis de las formas personalizadas de interpelación relevadas en las consignas en el nivel inicial. Como hemos señalado, presentaremos en primer lugar el abordaje de las formas pronominales de segunda persona para luego dar lugar a los restantes modos de apelación contruidos por medio de estrategias de personalización relevados en nuestro corpus.

5.1.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona

Dada su centralidad en nuestra investigación, en primer término, analizaremos las formas correspondientes al subsistema pronominal para la segunda persona del singular en español bonaerense: *vos*, *tú* y *usted*.

Más allá de su representatividad en el corpus, la sección inicia con el examen de la forma *vos* en tanto constituye la forma de tratamiento sobre la que se centra nuestro estudio, tanto en su competencia en el plano gramatical con el pronombre *tú*, de la que nos ocupamos en segundo término, como en su competencia en el plano pragmático con el *usted*, abordada en tercera instancia¹³⁶.

5.1.1.1. Segunda persona del singular *vos*

La segunda persona del singular *vos* ocupa el cuarto lugar (9,9%) entre los modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo- Nivel inicial, y se registra en un 12,12% entre los modos personalizados. Se registra de manera exclusiva en las consignas orales con destinatarios tanto individuales como grupales. Entre las consignas brindadas individualmente, el uso de la forma *vos* ocupa un espacio importante: se ubica en el segundo lugar luego del uso de la primera persona del singular. A su vez, en consignas correspondientes a salas de cinco años se releva en un porcentaje levemente mayor que en las restantes salas: se releva en un 11,2%¹³⁷. A continuación, presentamos el fragmento de una situación áulica que ilustra estos usos.

(1) *Contexto*: sala de cinco años. Los alumnos escriben en sus cuadernos de registro el título de un texto que estuvieron trabajando de manera conjunta con la docente. Tal

¹³⁶ Empleamos el mismo criterio de organización en los capítulos subsiguientes.

¹³⁷ El uso de la segunda persona del singular *vos* se registra en un 4% entre las consignas de sala de tres años, un 8,3% entre las de sala de cuatro años y en un 10,9% entre las de salas de 4 y 5. No se ha relevado este uso en las consignas producidas en salas de 3 y 4 años.

como se advertirá en el fragmento a continuación, lo copia en el pizarrón y después indica a los alumnos que deben copiarlo.

<i>Emisor</i> (mujer - 36 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de sala de cinco años)
	<-----	

01 [D]¹³⁸ vamos a poner abajo de donde pusieron la fecha (.) VIMOS LA LEYENDA EL
02 ROBO DEL FUEGO. (#) miren que es mucho lo que hay que escribir eh? así que
03 ahora en silencio °empezamos a escribir°.

((La docente se desplaza por la sala, deteniéndose en cada mesa de trabajo para observar cómo trabajan los alumnos. En este contexto, va brindando indicaciones y consignas particulares a los niños, señalando qué aspectos deberían mejorar. Se dirige a un estudiante))

04 vamos a escribirlo más chiquito, (.) sí? ((Sonríe))

((Como algunos chicos finalizaron más rápidamente la tarea, la docente les asigna una nueva))

05 el que terminó (.) hace el dibujo de la leyenda. (2) EN (#) SILENCIO. (#) el que está
06 charlando no puede estar copiando ((Continúa circulando por las mesas)) listo

07 Deni? (#) *hacé* el dibujito.

((Se dirige a otra alumna))

08 *escribilo* ahí derecho (.) sin salirte del renglón, (.) Lau

Como se advierte en el ejemplo, la docente emplea la forma *vos* para brindar consignas de manera individual a los alumnos, ya sea para indicar una nueva actividad (línea 7) o para señalar algún aspecto a mejorar en el desarrollo de la tarea (línea 8). Este uso está en consonancia con el hecho de que esta forma es una de las partes constitutivas de la pauta de uso habitual en las interacciones en la región dialectal del español bonaerense, incluido el ámbito educativo (Rigatuso, 2007, 2011, 2017, entre otros; Dambrosio, 2016^{a y b}, 2017b). Además, si bien los vínculos que tienen lugar en este dominio -y concretamente el de docente-estudiante- se caracterizan por la asimetría, el nivel inicial constituye un caso particular en este sentido, ya que tradicionalmente se le atribuyen rasgos diferenciales en relación con los demás niveles educativos en cuanto al trato entre docentes y niños: este es más cercano e incluso familiar (Fernández País, 2017; Ormart y Taborda, 2020, entre otros). Este tipo de trato se evidencia, asimismo, en la elección de las fórmulas nominales afectuosas que coocurren junto con el uso de *vos*: nombres personales, sobre todo en sus formas apocopadas, tal como se observa en el ejemplo (*Deni*, *Lau*), aunque también hemos registrado algunos usos de términos de tratamiento sociales formales como *señor* o *señora*

¹³⁸ Tal como hemos explicado en el Capítulo 4, emplearemos la nomenclatura [D] para indicar intervenciones de los docentes y [A] para señalar las de los alumnos.

con tono humorístico (*¿Ya terminó, señora?*), que constituye un cambio de código orientado -acompañado del uso de la forma *usted*- hacia la manifestación de afecto (véase Rigatuso 2011, 2017, entre otros).

En lo que respecta a la edad de los alumnos, consideramos que la forma *vos* cuenta con un mayor porcentaje de ocurrencias en las consignas en sala de cinco años debido a que, siendo estos estudiantes los de mayor edad del nivel, los docentes optan por formulaciones focalizadoras en los actos de habla directivos implicados en las consignas frente a otras estrategias desfocalizadoras, como el uso de la primera persona del singular o del plural.

La segunda persona del singular *vos* se utiliza también, en algunas oportunidades, en las consignas dirigidas al grupo total de alumnos¹³⁹.

(2) *Contexto*: en una sala de cinco años, una docente propone a los alumnos una actividad en la que tienen que dibujar cómo ellos imaginan que es la biblioteca del jardín.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 35 años)	<-----	(alumnos de sala de cinco años)

o1 [D] sala naranja (.) guarden to:das las estrellas en los bolsi:llos.

((Se dirige a un estudiante))

o2 vaya a cerrar la puerta.

((Se dirige a todos nuevamente, aunque se trata de un llamado de atención hacia una alumna en particular))

o3 hay una amiga (.) que se llama *Abigai:l* (.) y que está hablando.

((La alumna hace silencio. La docente se dirige a otra niña))

o4 *ABRIL* (.) sacate eso de la boca. ((vuelve a dirigirse a todos)) *bue:no* (.) *bie::n* (#)

o5 escuchamos. (#) yo te voy a dar una ho:ja (.) y *vos vas a dibujar* como vos te

o6 imaginás la biblioteca.

((La docente reparte las hojas y los alumnos comienzan a trabajar. Un niño muestra a la docente la hoja en blanco dispuesta de manera vertical))

o7 [A1] así (.) se?

((La docente niega con la cabeza y luego se dirige a todos))

o8 [D] *sala naranja*, (#) *mirá*. (2) yo te voy a dar una hoja (.) y la vas a usar así

((Muestra la hoja dispuesta de manera horizontal, apaisada))¹⁴⁰

139 Acerca de este uso de la segunda persona del singular Muñiz Cachón (1998) señala: "La segunda persona del singular también puede funcionar como persona general. Al igual que las otras personas, solo cuando cuenta con el contexto adecuado puede dejar de referirse al lector y adquirir un valor omnipersonal. En estos casos, la segunda persona puede actualizar cualquiera de las personas del discurso, tanto la primera y la segunda como la tercera persona" (1998 en Álvarez López, 2013:317).

140 Si bien su trabajo se centra en las consignas relacionadas con juegos, entendemos que las reflexiones de Migdalek y Rosemberg (2012) pueden hacerse extensivas a otras situaciones didácticas en el nivel inicial. Concretamente nos interesa destacar lo que señalan respecto del lugar de los gestos en la producción de las consignas: "El análisis realizado puso de manifiesto cómo los gestos pueden contribuir a focalizar la atención de

og no la pongas así ((la muestra de manera vertical))

El destinatario plural de estas consignas queda evidenciado en la elección de la fórmula nominal vocativa de tipo metafórico *sala naranja*, que nuclea a todo el grupo de estudiantes como una unidad, como así también en el tono de voz elevado en que la docente brinda la consigna, su disposición en el aula (al frente de la sala, junto al pizarrón) y su mirada que recorre todo el espacio ocupado por los alumnos (Ferrero y Marín, 2012).

Un aspecto para destacar en cuanto al fragmento citado lo constituye el empleo explícito de los pronombres: *yo* que corresponde a la docente y *vos* que corresponde al grupo de niños. Consideramos que estos usos marcados tienen la finalidad de enfatizar y focalizar en las acciones que cada uno de los participantes en la interacción áulica deben realizar, de diferenciar con mayor claridad cuál es el rol de cada uno.

Por su parte, en relación con los matices adquiridos por las consignas, vinculados con su formulación gramatical, resulta interesante referir al hecho de que la producción de las consignas por medio del empleo de construcciones en indicativo y tiempo futuro (líneas 6 y 10) en lugar del modo imperativo parece guardar relación con una intención de describir el proceso de acciones implicadas en el desarrollo de la tarea y que deberán llevarse a cabo con posterioridad al momento de su enunciación.

En cuanto a las fórmulas nominales que coocurren con el trato de *vos* por parte de los docentes en estos contextos, el ejemplo 2 da cuenta de dos cuestiones a destacar. La primera se relaciona con el empleo de los nombres personales completos de los alumnos en los retos y llamados de atención (líneas 3 y 4), frente al uso de formas apocopadas en las interacciones cotidianas en la sala. Estos usos -marcados en el contexto de las interacciones de este nivel en particular- coadyuvan a la ponderación de la fuerza ilocutiva del enunciado que solicita modificar una conducta por parte de los estudiantes.

El segundo punto de interés lo constituye el uso de la forma *se*, apócope de *señorita*, por parte de los alumnos para dirigirse a la docente, que coocurre con la forma pronominal *vos*. Los datos del corpus muestran que esta es precisamente la fórmula nominal registrada con mayor frecuencia en las observaciones áulicas.

los niños en los aspectos centrales de la consigna, a precisar y a destacar los componentes de un guion al que los niños podrán recurrir para organizar su juego, a la comprensión de las reglas del juego; permiten ejemplificar y concretizar los conceptos abstractos que configuran el discurso" (2012:39-40).

En lo que respecta al campo de las percepciones, los docentes, en el marco de las entrevistas, al responder a la pregunta que indaga acerca de las formas elegidas para elaborar sus consignas, sobre todo las individuales, y en sus opiniones sobre los usos de las formas de segunda persona del singular por los alumnos, aquellos docentes que refieren al uso de la forma *vos* la vinculan con expresión de cercanía.

(3) A mí *me gusta más el vos* [que el *tú*]. Es como que, bueno, *más cercano*. *Vos podés decir vos y tener respeto total*.

(NI2014E10-56-F-S5)

En el ejemplo anterior, la docente establece una comparación entre el uso de *tú* en la formulación de las consignas y el empleo de la forma *vos*. Esta última, frente a aquella, es percibida como más cercana. En cuanto a este punto, es necesario efectuar una aclaración: la comparación real se da entre el pronombre *vos* y el pronombre *usted*. Se arriba esta conclusión debido a que no hemos registrado el empleo de *tú* en la formulación discursiva de consignas en el nivel inicial y a que, en el marco de la entrevista, la docente brinda ejemplos que permiten inferir que cuando responde en relación con la forma *tú* en realidad refiere a los usos de la forma *usted*¹⁴¹. El uso de este último pronombre, de carácter formal, es vinculado por la maestra con la manifestación de respeto. El *vos*, por su parte, al tratarse de una forma más cercana, es ubicada en el polo más próximo a la no formalidad. Esto podría explicar la aclaración que realiza la docente de que el empleo de esta forma *cercana* no implica faltar el respeto al interlocutor.

Por último, nos interesa mencionar los usos de *vos* en el discurso escrito, relevados únicamente en indicaciones contenidas en los mensajes dirigidos a los padres o tutores en los cuadernos de comunicaciones¹⁴².

(4) *Contexto*: mensaje extraído de un cuaderno de sala de 5 años, elaborado por una docente de 41 años.

Mami: la fonoaudióloga te espera el 15 de julio a las 10hs para informarte del resultado del fonoaudiológico efectuado a tu hijo. *Confirmanos* si podés. Señó Valeria

¹⁴¹ Esta confusión entre las formas *tú* y *usted* ha sido registrada en múltiples oportunidades en el marco de las entrevistas efectuadas a docentes de los distintos niveles educativos.

¹⁴² Acerca del uso de las fórmulas de tratamiento en los cuadernos de comunicaciones en el nivel inicial véase Dambrosio (2017a).

El empleo de la forma pronominal de segunda persona *vos* en este contexto tampoco resulta sorprendente debido a que en este mensaje se replican las pautas interaccionales de la interacción cara a cara, en la que hemos observado que se emplea esta forma de tratamiento o la segunda persona del plural cuando la docente se dirige a grupos de padres. En una entrevista, en respuesta a la pregunta que indaga precisamente acerca de cómo es el trato establecido con los padres y cómo se dirigen a ellos, una docente ejemplifica una situación cotidiana.

(5) Primero, les decimos, ponele, si notás una dificultad en el nene, le decimos "Mirá mamá". La citamos acá, en algún horario de música...Decimos "mirá, notamos estas dificultades *fijate vos si podés en casa, ayudame*".

(NI2014E2-41-F-S5)

La cercanía interaccional también se expresa en la elección nominal del encabezamiento del mensaje, *mami*, extensión semántica del término de tratamiento filial que refleja la interacción cara a cara entre las docentes y las madres de los alumnos del jardín (Rigatuso, 1996b)¹⁴³, tal como se observa en el ejemplo anterior. Esta forma, y su variante *mamá* y *mamita*¹⁴⁴ ha sido registrada con mucha frecuencia, a pesar de que es desaconsejada por las disposiciones del Ministerio de Educación y por especialistas en el nivel inicial (véase DGCyE, 2012). En las entrevistas, las docentes manifiestan conocer estas informaciones y ser conscientes de que existen otras formas que incluyan a otros miembros de la familia, pero que a pesar de ello "sale así", lo que podría interpretarse como un uso no consciente que reproduce una tradición discursiva particular dentro del nivel, además de que constituye un recurso lingüístico al que se apela también en ocasiones en otros dominios en nuestra

143 En relación con la extensión semántica de los términos de parentesco *mamá-mami*, advertimos su empleo por parte de las docentes para aludir a los padres en interacciones tanto orales como escritas. Sobre este fenómeno, Rigatuso (1996) expresa: "También en el marco de las relaciones correspondientes a la educación preescolar, estas formas se escuchan en el trato entre las madres de los alumnos entre sí, cuando el grado de confianza existente no implica el conocimiento del nombre de pila. Nuevamente, este uso extensivo, forma de uso básicamente oral, está en estrecha vinculación con la problemática del rol desempeñado y la necesidad de contar con una forma de focalización del destinatario" (Rigatuso, 1996b:299). Respecto de la extensión semántica de términos de parentesco en el español bonaerense actual véanse también Rigatuso (2016a) y (2019b).

144 En algunos cuadernos de comunicaciones hemos registrado que esta forma (*mamita*) se emplea en un sello con un formato predeterminado que se completa. En una entrevista, una docente expresa que, si bien sabe que "No es lo mejor" le resulta "más cómodo", sobre todo cuando tiene que escribir muchas notas para muchas familias.

variedad dialectal, como el de los vínculos familiares y de amistad, dominios institucionales, y semi institucionales como el comercial, tal como lo ha registrado Rigatuso (1996b, 2016a).

5.1.1.2. Segunda persona del singular *tú*

El uso de la segunda persona del singular *tú* no ha sido registrado en las consignas del corpus del nivel inicial. En el plano escrito, relevamos un único caso de empleo de esta forma en una consigna en un cuaderno de comunicados.

(6) *Contexto:* consigna extraída de cuaderno de sala de 3 años, elaborado por una docente de 39 años. Copia escrita pegada en el cuaderno de comunicados.

Familia: ¡seguimos investigando! Para el festejo de los 25 años de nuestro jardín.
Pregúntale al ex alumno de nuestro jardín que *conoces* a qué le gustaba jugar.

En este caso, que constituye, como mencionamos, un uso aislado, el empleo de *tú* se advierte en el verbo de la consigna dirigida hacia la familia y, dentro de ella, en la especificación de a quién se le debe efectuar la consulta (*conoces*). La aparición de esta forma podría responder a dos razones. Por un lado, podría tratarse de un error de tipeo o de intervención del *autocorrector* del procesador de textos que con frecuencia se encuentra configurado en *español* en la variedad dialectal de España.

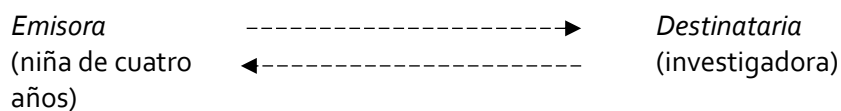
Por otra parte, el uso de *tú* podría vincularse con la asignación de un valor formal a este pronombre, un valor intermedio entre el *vos* y el *usted* (Forte y Nieto González, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2020), que podría considerarse apropiado para el mensaje dirigido a las familias.

Más allá del registro ocasional del empleo de *tú* en la producción de consignas dirigidas a las familias de los alumnos, en las interacciones observadas, tanto en la sala como en el patio o salón, y particularmente en situaciones de juego libre¹⁴⁵ o *por rincones*, registramos el

¹⁴⁵ El lugar del juego en la educación inicial ha sido objeto de interés de diversos estudios, como así también de materiales curriculares elaborados a fin de propiciar determinadas propuestas en relación con su lugar en los jardines de infantes. Entre estos destacamos el de Sarlé (1999) quien señala al juego como aspecto paradigmático del nivel, aunque a veces minimizado en relación con otras actividades; el coordinado por Laffranconi (2011), en el que se incluyen indicaciones respecto de la formulación de consignas en distintas modalidades de juego, y el de Ormart y Taborda (2020) donde puede encontrarse un interesante abordaje desde la perspectiva psicológica. En relación específica con el juego libre, Pitluk (2008) sostiene que “implica la posibilidad de desarrollar un juego utilizando los espacios y elementos de los sectores, pero sin ningún tipo de consigna de trabajo. No hay un fin conversado con anticipación y el juego está guiado por los intereses de cada niño o de un grupo de niños que conforman el sector. Esto no significa que no se planifique, ya que se lo incluye como una propuesta de juego espontáneo que tiene como objetivos y contenidos el compartir, el cooperar, el interactuar en espacios de juego con los otros” (Pitluk, 2008 :98).

uso de *tú* por parte de los alumnos en instrucciones brindadas a pares o dirigidas a la propia investigadora, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

(7) *Contexto*: durante las observaciones áulicas en una sala de cuatro años, una alumna que se encontraba jugando *al hospital* cerca de donde nos encontrábamos sentadas, nos involucró en su juego y nos brindó indicaciones



01 [A] *tú tienes que tomar un remedio de mamadera*

((La niña nos entrega una taza de plástico con la que se encontraba jugando))

Este uso del *tú*, como así también de léxico asociado por las docentes a lo que nombran *español neutro* (Iparraguirre, 2014), ha sido abordado en numerosos estudios, entre los que destacamos el de Carricaburo (1995) quien asigna el carácter de *ficcional*¹⁴⁶ a este empleo de la forma *tú*, en tanto replica -en situaciones de juego- usos propios de los dibujos animados transmitidos por la televisión y con los que los niños se encuentran con frecuencia muy familiarizados. En este sentido, Rigatuso (2017) sostiene que se registra su uso

por parte de niños en sus juegos, al remedar los intercambios comunicativos producto del doblaje en otras variedades de español de dibujos animados y series televisivas. Esta última alternancia suele acompañarse, a nivel de producción discursiva del habla infantil, de algunos cambios léxicos para la referencia a objetos cotidianos, empleados asimismo en dichos productos mediáticos (ej. *pastel* por *torta*, *nevera* por *heladera*) (2017)¹⁴⁷.

En el marco de las entrevistas, varias docentes hicieron alguna referencia a estos usos por parte de los alumnos en la situación de juego e, incluso, una de ellas manifestó “corregirlos”.

(8) En la sala yo lo noté también y siempre les digo ‘¿tú? No. ¿goma de mascar? No es goma de mascar’. ¿Viste? Pero cosas así, yo se los marco cuando los escucho porque, cuando dicen ‘tú tienes’ yo les digo ‘no. Vos tenés’. Siempre se los marco.

(NI2014E8-32-F-S5)

¹⁴⁶ Rizzi (2004:287) también asigna al pronombre *tú* el valor de marcador entre la ficción y la realidad.

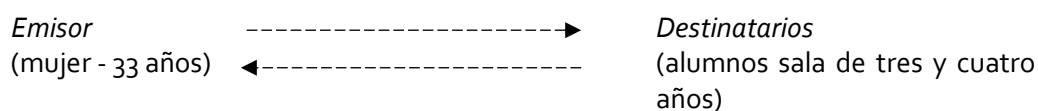
¹⁴⁷ En el artículo citado, Rigatuso refiere a los estudios de Carricaburo y consigna del trabajo citado: “El tuteo fue desapareciendo poco a poco de la escuela, pero los niños lo irían aprendiendo de la televisión. Las series dobladas en un español neutro, los dibujitos animados y posteriormente los programas de cable hacen que el niño aprenda un *tú* que llamamos *ficcional*, pues está relacionado con la ficción o con la lejanía. El niño argentino suele utilizar el tuteo e incluso el futuro sintético durante el juego” (Carricaburo, 1995, en Rigatuso 2017).

En lo que respecta a las actitudes lingüísticas manifestadas por los docentes, podríamos considerar esta actitud de la maestra como una de *lealtad lingüística* (Weinreich, 1964), en tanto pondera, en la corrección efectuada al estudiante, uno de los rasgos característicos de la variedad del español bonaerense: el uso de la segunda persona del singular *vos* por sobre el *tú*, como así también la inadecuación de un ítem léxico cuando señala “no es goma de mascar”, en tanto esta forma no constituye una propia de la variedad dialectal del español bonaerense.

5.1.1.3. Segunda persona del singular *usted*

El uso de la segunda persona del singular *usted* ocupa un porcentaje mínimo entre los modos de interpelación relevados en las consignas en el nivel inicial (0,6%), ya que ha sido registrado en casos aislados, en consignas dirigidas a alumnos de manera individual.

(9) *Contexto*: en una sala de tres y cuatro años, los alumnos realizan una actividad vinculada con una visita a una granja que habían realizado unos días antes de esta clase. La docente pega en el pizarrón unas imágenes con animales y luego entrega otras a los niños para que las sumen, de a uno, en la pizarra.



- 01 [D] levantando la ma:no (.) y sin gritar (.) qué animales ven acá?
 ((Los estudiantes comienzan a nombrar animales en voz alta, superponiéndose entre ellos))
- 02 levanto la mano (.) y me quedo esperando a que me lla:men. (#) me pongo el broche
 03 en la bo::ca (.) °que tengo que contarles algo re importante°
 ((Algunos alumnos continúan conversando entre ellos y nombrando animales))
- 04 A: (.) LA (.) U:(.)NA, (.) A: (.) LAS (.) DO:S Y (.) A: LAS TRE:S, (#) CA:LLA (.) DI:TO (.)
 05 ME: QUE(.)DÉ. ((la docente hace una seña de silencio)) nadie se mueve de su lugar.
 ((Los alumnos hacen un poco más de silencio, pero no todos))
- 06 a ver¹⁴⁸. (#) escúchenme. (#) tienen que quedarse sentadi:tos.
 ((Permanece unos segundos en silencio. Luego entrega a cada niño una imagen de un animal))
- 07 bue:no. (#) °escuchen° (2) las mi:ro [a las imágenes] (#) miro bien qué son, (.) qué
 08 animales. (#) puedo mostrársela al amigo, (.) si quiero. (2) a ve:r, (.) quién pasa?
 09 ((pone cara de pensativa)) quié::n tiene:: (.) el cha:ncho?
 ((Los alumnos miran sus imágenes))

148 El uso del marcador discursivo *a ver* cumple en este caso la función de llamar la atención (Gabbiani, 2000:120), que resulta la más frecuente en nuestro corpus, junto con la de introducción de consignas en sus diversas formulaciones discursivas.

- 10 [A1] YO (.) SE
11 [D] genial (.) Nati, (#) *venga a poner el chancho*
((La alumna se pone de pie y pega en el pizarrón la imagen del cerdo))
12 y la ove:ja?
13 [A2] YO YO YO ((el alumno se pone de pie))
14 [D] tranqui (.) Juan, (.) paso a ponerlo.
((El alumno tiene algunas dificultades para pegar la imagen en el pizarrón))
15 uso las manos para pegarlo.

El empleo del pronombre *usted*, tal como se observa en la línea 11, parece constituir un uso humorístico, en el marco de una suerte de formalidad impostada con la finalidad de atenuar la fuerza ilocutiva del enunciado de la consigna.

Esta utilización "lúdica" de *usted* se verifica asimismo en el juego verbal propio de las consignas-rima y de las consignas-canción, con frecuencia empleadas para organizar el clima áulico y lograr silencio.

(10) *Contexto*: durante el llamado *momento ameno*, que nuclea a los alumnos y docentes de todas las salas, como así también auxiliares y directivos, la docente de Música, de 55 años, toca una canción en el piano y todos la cantan.

-Calle callejuela, calle callejón, *cállese* la boca nene rezongón.

Por otra parte, vinculado con el acto de habla incluido en la consigna citada anteriormente es importante señalar que un espacio discursivo en el que el empleo del pronombre *usted* se releva con mayor frecuencia que en las consignas es en los llamados de atención y retos hacia los alumnos.

De acuerdo con lo observado en las interacciones en las salas, en algunos casos este uso se vincula con estrategias de *atenuación*¹⁴⁹ y, en otros, con estrategias de

149 En el ejemplo que incluimos a continuación se ilustra el uso de *usted* en el marco de estrategias de atenuación.

(11) *Contexto*: en una sala de cinco años, la docente brinda consignas en el marco de una actividad de Matemática en la que los niños deben trabajar con los números conocidos por ellos hasta el momento.

Emisor → Destinatarios
(mujer-41 años) ← (alumnos de sala de cinco años)

- 01 [D] escuchá. (.) cuando yo te nombre (.) tenés que pasar al pizarrón y hacer un número. (#) y
02 de:ntro de los nú:meros (.) tengo que saber cuál es (#) no po:ngo un número grande que no sé.
((Se dirige a dos alumnos))
03 Blanca y Braian (.) pasamos a hacer un número.
((Los niños se dirigen al pizarrón y la docente les entrega una tiza a cada uno. Uno de ellos se da vuelta para pedir ayuda a sus compañeros porque no pensó ningún número))

*intensificación*¹⁵⁰. El comportamiento no verbal de las docentes y la coocurrencia con otros fenómenos lingüísticos son los índices de contextualización que nos permiten atribuir al uso de *usted* a una función u otra. A su vez, la situación específica en que se inserta el acto de habla y, vinculado con ella, la gravedad de la acción que requirió el llamado de atención, como

04 [A₁] el uno (.) es chiqui:to

05 [A₂] sí (.) es un bebé

((Algunos ríen. La actividad continúa y los alumnos pasan a la pizarra de a dos a escribir números. En un momento, ingresa al aula una preceptora y comenta algo a la docente. Uno de los alumnos se levanta de su mesa y se dirige al lado de las docentes y estas le indican que vuelva a su lugar))

06 [A₃] ((el alumno se dirige a sus compañeros)) está diciendo un secreto

07 [D] ((sonriendo)) *usted cállese* (.) che (.) no sea chusme:ta.

En este caso, el pronombre *usted* se emplea como estrategia de atenuación del llamado de atención, ya que en la construcción discursiva de este acto de habla se incluyen elementos indicadores de cercanía interaccional como la sonrisa -como aspecto no verbal- el vocativo *che* y un adjetivo en diminutivo con el sufijo *-eta*, que le otorga carácter afectivo a la expresión. En relación con este ejemplo también resulta interesante señalar que el empleo de *usted* se registra en el verbo *callar*, y así, con el acto de habla de pedido de silencio.

150 En este caso presentamos un ejemplo que ilustra el uso intensificador de *usted* en llamados de atención.

(12) Contexto: en una sala de cuatro años, la docente propone a los alumnos realizar tarjetas con dibujos para el día de la madre. Para poder trabajar de manera ordenada, cada alumno debe permanecer en su mesa de trabajo, compartida por otros cuatro compañeros. Algunos niños, en medio del desarrollo de la actividad, comienzan a circular por la sala. Dos juegan con unos bloques, en un sector de la sala y otro se desplaza por las distintas mesas. Ante la queja de algunos compañeros a quienes la presencia del niño resultaba molesta, la docente le llama la atención.

Emisor → Destinatarios
(mujer-47 años) ← (alumnos de sala de cuatro años)

01 [D] poné la cola acá ((señala una silla que tiene al lado de su escritorio)) y tranquilidad.

((El alumno se sienta, pero mientras la docente explica algo a una alumna en una de las mesas de trabajo este se levanta y pellizca a una compañera. La niña comienza a llorar y en ese instante la docente se dirige nuevamente al alumno))

02 *usted* me escuchó? (#) *se va a seguir portando así?* (#)

03 POR QUÉ LA PELLIZCÓ? (#) *se va a ir* con la seño Cris si *se sigue portando así*.

((El alumno vuelve a sentarse en la silla al lado del escritorio de la docente durante unos minutos y cuando se levanta la docente nuevamente le llama la atención))

04 *venga acá* (.) *siéntese acá* ((señalando la silla)) *usted se va a senta:r* porque *se está haciendo demasiado* el

05 gracioso me parece (#) y e:so no me gusta nada.

Como se puede advertir, la docente, en este caso, emplea la segunda persona del singular *usted* para llamar la atención del alumno con una función intensificadora. Tal como indica Albelda Marco (2004), "a nivel dialógico, la intensificación de la fuerza ilocutiva influye en la relación con el otro interlocutor" (2004:286). Así, se emplea esta forma para expresar con mayor claridad la fuerza ilocutiva del acto de habla en cuestión y la necesidad de que el comportamiento llevado adelante por el alumno finalice. Ténganse en cuenta que el primer llamado de atención -en el que se usa la forma *vos*- la docente elige una forma menos explícita de señalar al niño que debe modificar la conducta indicada, solo con el sustantivo *tranquilidad*. Luego de que este pellizcara a una compañera, se dirige al niño con tono más asertivo, sin sonreír. Coadyuvan además a enfatizar el enunciado el empleo explícito del pronombre *usted* (04), la reiteración del reto (02, 03, 04) y el acto de habla expresivo con que la docente valora la situación (05).

así también la edad de los alumnos constituyen los factores que consideramos que inciden en la opción por estas estrategias.

Desde una perspectiva pragmática, estos casos constituyen usos marcados, dados por la interrupción de la pauta de uso habitual, señalados por Rigatuso en sus estudios sobre el tema en la variedad bonaerense (Rigatuso, 2011, 2017). Se trata de un cambio de tratamiento conversacional, de la *interrupción momentánea de la pauta de uso habitual* en una relación o tipo de relación (Rigatuso, 1992, 2011 y 2017) verificada en el español bonaerense con diferentes valores pragmáticos para la producción de determinados actos de habla que pueden manifestar enojo, afecto, humor, ponderación o atenuación del mensaje. En este caso, se advierte un cambio en la *pauta de uso pronominal básica* empleada en el ámbito educativo, particularmente en el nivel inicial, establecida a partir del uso de *vos* por parte de los docentes como pauta habitual con sus alumnos.

También en el contexto de una entrevista a una docente y, concretamente en respuesta a la pregunta acerca de qué estrategias se emplean para llamar la atención a los alumnos, esta refiere que con los niños de sala de tres años usa el pronombre *usted* "como un juego", mientras que con los alumnos de mayor edad del jardín este uso expresa descontento, enojo.

(13) Ves, a mí, por ejemplo, el tratar de usted, cuando lo hacía con los más grandes, era una manera de enojarme más, no de enojarme menos. Y *acá, en salita de tres es porque me da mucha risa y no puedo. "Pero caramba, dígame usted". Es un juego el usted. En sala de tres. Para mí. No sé para otras. Acá en sala de tres tratarlos de usted es porque me tiento. No puedo, me tiento mal. (...) No, en salita azul, en la sala de cinco, cuando utilizaba el usted era porque me habían hartado.*

(NI2014E6-54-F-D)

Por su parte, otra docente hace referencia a que casi siempre se recurre al grito efectuar retos dirigidos a los niños y entiende que la estrategia de usar el *usted* permite "hacer algo distinto" para llamar la atención, algo que el alumno interpreta como distinto a la interacción cotidiana y le permite cambiar su conducta.

(14) Generalmente yo utilizo el usted cuando se equivocan. Es una manera de mostrarle, o más de una vez, cuando hay uno donde continuamente le estoy llamando la atención queda muy en evidencia. *Entonces, "¿a usted le parece lo que hizo?" Le marcás cierta distancia y él sabe que lo estás retando, inconscientemente. Es una manera de hacer algo distinto en relación con...porque si lo ponés en evidencia, ya todos saben quién lo hizo.*

(NI2014E7-39-F-S3)

Podría considerarse, en la situación referida por la docente, que el empleo de *usted* pondera el mensaje (el reto) en tanto esta formulación resulta distinta a la de otro tipo de indicaciones en la interacción cotidiana en la sala a la vez que intenta mitigar los efectos hacia la *imagen negativa* de los interlocutores (los niños) en el contexto de trabajo en las aulas.

5.1.1.4. Segunda persona del plural *ustedes*

El empleo de la segunda persona del plural *ustedes* representa un 18.9% en las consignas en el nivel inicial registradas en nuestro corpus, y se ubica en el segundo lugar entre los modos de interpelación elegidos por los docentes, luego del uso de la primera persona del plural. Entre las formas de apelación personalizadas, por su parte, ocupa un 23%. Las instancias de uso de la segunda persona del plural son similares a las registradas para el uso de la primera persona del plural (véase apartado 5.1.2.2): se advierte exclusivamente en las consignas de modalidad oral dirigidas al grupo total de niños. La principal diferencia con el uso de la primera persona del plural radica en que la opción por la segunda persona implica de algún modo un posicionamiento de mayor autonomía por parte de los docentes en relación con los niños en lo que respecta a los roles de cada uno en el desarrollo específico de ciertas tareas. El empleo de la segunda persona del plural pondera la diferenciación entre las actividades llevadas por los docentes y las efectuadas por los alumnos en las acciones planteadas en las consignas.

(15) *Contexto*: en una sala de cinco años, luego de finalizar una actividad de Matemática realizada junto con la docente en el pizarrón, los alumnos trabajan en el cuaderno de registro.

<i>Emisor</i> (mujer - 41 años)	-----▶	<i>Destinatarios</i> (alumnos de sala de cinco años)
	◀-----	

01 [D] vamos a buscar el cuaderno y la cartuchera.

((Los alumnos buscan el material solicitado, algunos se levantan de la mesa para buscar en sus mochilas, otros las tienen debajo de sus bancos))

02 *sala azul* (.) *busquen* en el cuaderno el último trabajo:to (.) y ahí *empiezan* (#) sin dejar

03 hojas en bla:nco.

04 [A1] qué hay que dibujar?

05 [D] no (.) no, (.) no hay que dibujar nada. (#) *espe:ren*.

En el ejemplo observamos que en las consignas se emplea la segunda persona del plural en modo imperativo (líneas 2 y 5) y en modo indicativo y tiempo presente (línea 2,

empiezan). De acuerdo con los datos de nuestro corpus, esta última forma es la que se emplea con mayor frecuencia, como así también el tiempo futuro con perífrasis verbal, usos que expresan una mayor indirección respecto de las acciones indicadas en las consignas. Este empleo en que tiene lugar una desfocalización del centro deíctico temporal podría vincularse con la intención de atenuar la fuerza ilocutiva de las acciones involucradas en las consignas, relacionada a su vez con la edad de los alumnos. Esta estrategia, si bien se registra ocasionalmente con otras formas pronominales, es más frecuente en el empleo de la segunda persona del plural.

A su vez, hemos registrado el empleo de las cláusulas declarativas con modalidad de obligación (Silvestri, 1995; Stein, Migdalek y Sarlé, 2012) con la construcción *tener que* + infinitivo, como se observa en (06) aunque en un menor número de ocurrencias que en los restantes niveles educativos. Esta pondera la acción a realizar por los niños a la vez que intensifica la obligatoriedad de su realización, y esta razón podría explicar su uso en la tarea central (Goicoechea Gaona, 2015) de la actividad propuesta por la docente. El siguiente caso da cuenta del uso referido, registrado ocasionalmente en nuestro corpus.

(16) *Contexto:* clase de Educación Física con alumnos de una sala de tres años, desarrollada en el patio de la institución. Los niños participan de un juego.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer – 30 años)	<-----	(alumnos de sala de tres años)

01 [D] *preparen* las orejas de cucurucho

((La docente hace la seña imitando este elemento y los alumnos lo repiten))

02 el amigo que gri:ta se va a tener que ir a la sala (.) y no va a poder jugar.

((Se dirige a un alumno))

03 escuchá Juani. (#) ((se dirige a todos)) los amigos de la sa:la *se van a transformar* en
04 hormiguitas.

((Algunos niños murmuran. La docente se dirige a una de las alumnas))

05 escuchá (.) Fati.

((Se queda en silencio durante unos cuatro segundos, aguardando que los alumnos hagan lo mismo. La docente luego va realizando las acciones que indica en la consigna))

06 *tienen que ir* por u:na ((pasa al costado de una sogá)) (.) y doblar para acá.

Por otro lado, en lo que respecta a las fórmulas nominales empleadas en los anteriores ejemplos, observamos que el uso de la segunda persona del plural coocurre con frecuencia precisamente con formas que aluden al conjunto de estudiantes y que resultan exclusivas del nivel inicial. Se trata de tratamientos de amistad, cordialidad y afecto *amigos* y la fórmula

metafórica (Rigatuso, 2007 y 2009) *sala + rasgo identificador* (*Sala azul, Sala de cinco*). Dentro de la interacción en la sala, estas formas se usan principalmente para realizar actividades colectivas que involucran a todos los alumnos. La forma *sala + rasgo identificador* es la más utilizada por los docentes para focalizar en los grupos a los que está destinada la consigna en los *momentos amenos*, que son aquellos que nuclean la participación de todas las salas de la institución.

Para finalizar con los aspectos relacionados con las consignas orales, nos interesa destacar que los datos de CAED-CREsBo- Nivel inicial llaman la atención sobre el uso de la segunda persona del plural con el pronombre explícito *ustedes*. Esto se advierte en casos como en que una docente de treinta y dos años a cargo de una sala de tres años, en una actividad enmarcada en la preparación de la fiesta por el "Día de los jardines", esta brinda la consigna: "Yo les voy a dar una hoja a cada uno y *ustedes se van a dibujar* con el disfraz que quieren". Esta modalidad de formulación de consignas se registra sobre todo en actividades en las que es importante distinguir las tareas a realizar por los docentes de aquellas que deben llevar adelante los alumnos. En este caso, la oposición explicitada en la especificación de quiénes realizan cada tarea se evidencia en el uso de los pronombres *yo* y *ustedes*, construcción a la que hemos referido también en relación con el uso de *vos* en consignas dirigidas al grupo total de niños. Se trata, así, de una estrategia por medio de la que los docentes se posicionan de manera autónoma en relación con los niños en cuanto a los roles desempeñados en la actividad y que posibilita delimitar con mayor claridad el lugar ocupado por cada uno de ellos en el desarrollo de las tareas específicas.

En lo que respecta a las entrevistas, en sus respuestas, muchas de las docentes han brindado ejemplos de formulación de consignas en los que se emplea la segunda persona del plural, pero no han brindado especificaciones acerca de las motivaciones que subyacen a la opción por esta forma pronominal.

Por último, haremos referencia al lugar de la segunda persona del plural en las consignas y mensajes incluidos en los cuadernos de comunicados. En estos advertimos usos que podrían ubicarse en puntos opuestos dentro de un *continuum* de mayor a menor indirección del acto de habla implicado: el de *pedido*. El empleo de la segunda persona del plural guarda relación con el destinatario plural de los textos: los padres y miembros de la familia en general.

(17) *Contexto*: consigna extraída de cuaderno de sala de 3 años, elaborado por una docente de 36 años.

Papis: el día miércoles *deben acercar* un elemento por familia que sea significativo para *ustedes* para armar nuestro sector de reflexión.

(18) *Contexto*: consigna extraída de cuaderno de sala de 5 años, confeccionado por una docente de 33 años.

Familia: nos empezamos a preparar para festejar el día de la independencia. *Necesito que investiguen* este fin de semana sobre las pulperías, vestimentas...

Los pedidos efectuados a las familias de los alumnos implican el desarrollo de actividades de manera domiciliaria, concretamente de búsqueda de objetos en un caso y de información, en el otro, de modo que la opción por una formulación más o menos indirecta de la solicitud no parece responder al contenido de los mensajes. En el ejemplo 17 advertimos que se pondera la obligatoriedad de la ejecución de lo solicitado (acercar un elemento particular al jardín) mientras que en el ejemplo 18 la solicitud se plantea de manera indirecta, como una necesidad de la docente. En esta última formulación se pone en riesgo la imagen de la docente en favor de la construcción de un pedido de tipo cortés que podría resultar más efectivo. Asimismo, esta parecería replicar el formato de un pedido realizado de manera oral, tal como otros que hemos registrado durante nuestras observaciones áulicas, en el nivel inicial de docentes hacia padres, y en otros niveles como el secundario y el superior, directamente de docentes a estudiantes.

Síntesis parcial

En el marco de las formas de tratamiento de segunda persona, el empleo de la segunda persona del plural *ustedes* resulta la empleada con mayor frecuencia. Este se registra en el marco de consignas orales dirigidas al grupo total de alumnos, principalmente en aquellos casos en que se hace hincapié en la realización de tareas diferenciadas por parte de docentes y alumnos. Registramos el empleo de la segunda persona del plural *ustedes* en consignas orales dirigidas al grupo total de niños -razón por la que coocurre con fórmulas nominales que aluden a pluralidad (*amigos y sala + rasgo identificador*)- formuladas de manera preponderante en construcciones en tiempo presente, lo que constituye una estrategia de atenuación. Asimismo, se ha relevado el empleo explícito del pronombre *ustedes* acompañada de la focalización egocéntrica por parte de los docentes, uso que parece

ponderar la diferenciación de tareas específicas a llevar adelante por cada uno de los participantes en el marco de las actividades indicadas en las consignas.

Dentro de las formas que constituyen el subsistema pronominal de tratamientos de segunda persona del singular en el español bonaerense en las consignas registradas en el nivel inicial relevamos el uso de la forma *vos* en las consignas orales dirigidas a los alumnos tanto de manera individual como grupal. El pronombre *usted*, por su parte, ocupa un porcentaje mucho menor en nuestro corpus, aunque se emplea con frecuencia en el marco de retos y llamados de atención con finalidad tanto atenuadora como intensificadora. Finalmente, la forma *tú* no ha sido registrada en las consignas de CAED-CREsBo-Nivel inicial.

Por último, en lo que respecta a las percepciones de los docentes acerca del empleo de estas formas en la producción de consignas, hemos registrado que las actitudes hacia el *vos* son en su mayoría de aceptación, mientras que las relevadas para el *tú* y el *usted* son de rechazo, por considerarla ajena a nuestra variedad dialectal y muy distante en relación con los alumnos, respectivamente. Más allá de estas valoraciones, en cuanto a la última forma, el *usted*, las docentes destacan la efectividad de su empleo en el marco de retos dirigidos a los niños.

5.1.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas en el nivel inicial

En el presente apartado, atenderemos a los restantes modos de interpelación personalizados relevados en nuestro corpus. Tal como se pudo observar en las Tablas 8 y 9, entre las estrategias de apelación en las consignas en el nivel inicial adquiere un lugar preponderante el empleo de la primera persona, tanto del singular como del plural.

5.1.2.1. Primera persona del singular

Como se pudo observar en las Tablas 8 y 9, el empleo de la primera persona del singular ocupa el primer lugar entre los modos de interpelación relevados en las consignas en el nivel inicial, con un 24,9%. Los datos del corpus muestran que este uso predomina tanto en las consignas orales dirigidas a todo el grupo de alumnos como en aquellas brindadas a niños de manera individual. Prevalece también en las consignas-canción y en las escritas. A

continuación, iremos presentando y analizando algunos ejemplos que ilustran las funciones de estos usos.

En las consignas de modalidad oral, la primera persona del singular es elegida por los docentes en la formulación discursiva de distintos tipos de consignas. Tal como se advierte en el ejemplo 19, en las organizativas (líneas 1, 7 y 9), en las de aprendizaje (16), como así en consignas reformuladas a partir de la detección de aspectos a mejorar en el desarrollo de las tareas (24) y en llamados de atención (11-12).

(19) Contexto: en una sala de cinco años, los alumnos participan de una propuesta en la que la docente les lee un capítulo de una novela (cuya lectura inició unas semanas atrás, según nos comenta la propia docente) y luego desarrollan una serie de actividades: primero en sus cuadernos, donde registran su trabajo, y después en una hoja que les entrega la docente.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 40 años)	←-----	(alumnos de sala de cinco años)

01 [D] *me siento cómodo y cómoda* (.) *hago silencio y no hablo más* con mi

02 *compañerito.*

((Los alumnos se sientan cerca de la docente, en el suelo))

03 *miren.* (#) *no tiene ningún dibujo* (.) *todo lectura.*

((Algunos niños murmuran))

04 *atención* (1) *sh:* (#) *hay que escuchar.*

((Se dirige a dos alumnos que están parados))

05 *pongan la cola en el suelo.*

((La docente procede a leer el capítulo de la novela; los niños escuchan atentos y en algunos casos intervienen con comentarios acerca de la historia. Finalizada la lectura la docente les propone una tarea))

06 *vamos cada uno a su silla.*

((Los alumnos vuelven a sus mesas de trabajo))

07 *voy a buscar* la hoja donde me toca trabajar

((los niños buscan sus cuadernos y los abren))

08 *y eso ya lo tengo que saber hacer solito* (.) *solito.* (2) *vamos a poner la fecha de hoy.*

09 (2) *agarro* el lápiz negro de escribir, (#) *y ponemos veinticinco de 10 noviembre.* (5)

10 *primero vas a escribir tomamos un helado.*

((Ella lo copia en el pizarrón y los alumnos comienzan a hacerlo en sus cuadernos.

Uno de ellos se muestra bastante inquieto. La docente se acerca a él))

11 *sabés una cosa Facu?* (#) *cuando trabajo en el cuaderno,* (.) *lo tengo que hacer*

12 *tranquilo.* ((luego se dirige a todos)) *A VER.* (#) *el trabajo es tranquilo.* (#) *estamos*

13 *trabajando en el cuaderno.*

((Un alumno se acerca a ella))

14 [A1] *ya terminé*

15 [D] bueno¹⁵¹, (.) ahora hay que hacer un dibujo.

((Los alumnos continúan con la actividad y la docente recorre las mesas de trabajo brindándoles indicaciones, ayudándolos a resolver dudas))

16 *dibujo y pinto*, a ve::r

((Cuando los niños terminan con esta actividad la docente propone una nueva))

17 hasta que venga sala rosa (.) vamos a hacer un trabajito que es medio peligro:so (.)

18 porque si me ma:ncho el guardapolvo (.) no sale.

19 [A2] nooooo=

20 [D] =sí: (.) este agua de color no sale. (2) yo les voy a dar esta agua de colo:r (.) y

21 ustedes van a tener que poner gotitas por toda la hoja, (#) pero con cuidado eh? (#)

22 yo les voy a dar la ho:ja, (.) esperen. (#) no la rompan, (.) no la arruguen porque es

23 la que va a la carpeta. (2) y el que quiere (.) puede trabajar parado.

((La docente reparte los materiales y los alumnos comienzan a trabajar. Al ver que en algunos casos los niños estaban concentrando las gotas de color solo en una sección de la hoja, ella comenta a todos))

24 CHICOS (#) *miro* la hoja (.) y *goteo* donde no hay colo:r. (3) lo dejan en la mesa [al

25 papel] (#) no lo levanten de arriba de la mesa.

La variable que parece ser la más influyente en las decisiones de los docentes en cuanto a la producción de consignas en este nivel es la de la edad de los estudiantes. El hecho de que los alumnos que forman parte del nivel inicial sean niños pequeños (de entre 2 y 5 años) podría favorecer el predominio de formas como la primera persona -tanto del singular como del plural- como parte de estrategias de atenuación de los actos directivos implicados en las consignas. El empleo de la primera persona del singular implica discursivamente la adopción por parte de los docentes de la voz de los niños en la formulación de las consignas, y, en este sentido, funciona como una estrategia de desfocalización de los destinatarios de las directivas.

En relación con los destinatarios de las consignas, uno de los índices que permiten la distinción entre consignas grupales e individuales -además de los no verbales, ya mencionados en apartados anteriores- es la coocurrencia con determinadas fórmulas nominales: *chicos*, en el caso de las consignas dirigidas al grupo total de alumnos o a subgrupos dentro de él (línea 24) y el uso del nombre propio de los niños o su apócope en las individuales (línea 11).

¹⁵¹ Este uso del marcador *bueno* se corresponde con la función descrita por Gabbiani (2000) como indicación del fin de una etapa e inicio de otra (2000:117). En este caso, el niño ha finalizado una parte de la tarea y la docente le indica que debe continuar con una nueva.

De acuerdo con nuestros registros de las observaciones áulicas, en algunas oportunidades, el uso de la primera persona del singular en las consignas destinadas a todos los alumnos de manera general puede implicar cierta dificultad para la comprensión por parte de los niños¹⁵². Esto se debe precisamente a una dificultad en la identificación de la referencia, al momento de dilucidar si se trata de una afirmación de la docente o de una interpelación hacia los niños. El caso que presentamos a continuación ilustra la referida situación.

(20) Contexto: clase de Educación Física destinada a alumnos de sala de cinco años. El grupo está conformado por aproximadamente dieciséis niños y niñas. La clase tiene lugar en un salón cerrado.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 33 años)	←-----	(alumnos de sala de cinco años)

- 01 [D] nos agarramos una nena y un nene.
((Los alumnos van formando una ronda))
- 02 *hago* silencio. (2) A VE::R (.) SALA VERDE, (#) se sientan. (1) si hablamos todos
- 03 juntos no nos entendemos.
((Los alumnos van haciendo silencio y acomodándose en la ronda))
- 04 ustedes me van a ir diciendo qué tengo que hacer para hacer un roll. (#) a ve:r, (.)
- 05 quién me dice cómo se hace el roll?
((Ninguno de los niños responde. La docente muestra ella misma, en una colchoneta, cómo se hace el roll))
- 06 apoyo las ma:nos, (.) me miro la pa:nza: (.) y me largo.
((Uno de los alumnos se acerca para hacer el roll))
- 07 pará. (.) cuando te tranquilicés lo hacés. ((se dirige a todos)) HACEMOS DOS
- 08 TRENES.
((Los alumnos forman dos filas, una detrás de cada una de las colchonetas que dispuso la docente. Comienzan a pasar de a uno a hacer el roll))
- 09 acuérdense que *pongo* las manos al lado de las ore:jas, (2) *me miro* la panza eh?
((Un alumno lo hace de manera incorrecta))
- 10 NO SACO LAS MANOS
((La actividad continúa durante unos diez minutos. La docente aplaude))
- 12 hacemos una ronda.
((Comienza a cantar y los alumnos se suman))
- 13 al ami:go *le doy* una ma:no (#) al veci:no *se la doy* tambié:n (#) juntos vamos a hacer
- 14 una ronda::: (#) que a la luna se va a parece::r. (2) bueno¹⁵³. (.) este es un jue:go que
- 15 tienen que imitar lo que hace la seño.

152 Respecto de este tipo de situaciones, Garrido Medina (1999) comenta: "Sin embargo, ante varios interlocutores puede no ser suficiente la orientación de la mirada y demás procedimientos de alocución. Por ello sí hay una posición sintáctica para representar al destinatario, que es el vocativo" (1999:3904).

153 En esta oportunidad, el uso del marcador *bueno* "inicia una ruptura en el discurso, como un prefacio de cambio de tópico, de acción o de los presupuestos" (Gabbiani, 2000:117). En este caso, el cambio que se produce es la introducción de una nueva consigna.

16 [A1] qué es imitar?

17 [D] *hago lo que yo hago*. (2) ustedes hacen lo que yo hago.

En este ejemplo podemos advertir que la docente, consciente de que la reformulación de la consigna del juego podría no ser del todo clara para los alumnos -en la expresión *hago lo que yo hago* no da cuenta de modo explícito *quiénes* deben hacer *qué*- vuelve a formularla empleando la segunda persona del plural. Así queda expresada de manera más evidente cuál es la dinámica del juego y lo que debe realizar cada uno de los involucrados en él.

Por otra parte, tal como se expondrá en los siguientes capítulos, el uso de la primera persona del singular en las clases de Educación Física no constituye un rasgo exclusivo de este nivel, sino que se registra también en los niveles educativos primario y secundario. Además de poder considerarse parte de una estrategia de atenuación -en este nivel en particular- como característica de las consignas de esta disciplina entendemos que el uso de la primera persona del singular se vincula principalmente con el hecho de que los docentes, al impartir las consignas, en forma simultánea las demuestran, al modo de una narración del proceso que se está realizando, también, en primera persona. Stein, Migdalek y Sarlé (2012), en sus estudios sobre interacciones en el nivel inicial, refieren a esta demostración como *modelizar* la instrucción dada y señalan que constituye precisamente una instancia en la que, de acuerdo con sus investigaciones, se suele emplear la primera persona del singular.

El fragmento citado da cuenta también del uso de esta forma pronominal en las consignas-canción (12-13), como así también se puede advertir en el siguiente ejemplo.

(21) Contexto: en una sala de tres años, una docente canta en voz muy baja una canción mientras los chicos se sientan en sus mesas por grupos, sobre almohadones que tienen para descansar antes de que sus padres los *retiren* del Jardín.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 36 años)	-----<	(alumnos de sala de tres años)

01 [D] vue:la que: te vue::la un broche colora::do, (#) *lo pongo en la bo::ca y me quedo*
02 *calla::do*

En las consignas que adquieren el formato de rimas, el uso de la primera persona con frecuencia se registra en verbos en pretérito perfecto simple: "A la una sale la luna, a las dos sale el sol, a las tres, *me callé*". La elección de este tiempo verbal parece estar vinculada con la intención de indicar que la acción debe ser realizada de manera inmediata.

En lo que respecta a las acciones que con mayor frecuencia forman parte de consignas en formato de canciones o de rimas, en estudios previos (Dambrosio, 2016^a) hemos señalado el lugar ocupado por la solicitud de hacer silencio. Así, las consignas-canción¹⁵⁴, formuladas en su gran mayoría por medio del uso de la primera persona del singular, son generalmente organizativas (Zakhartchouk, 2000): buscan crear las condiciones propicias para comenzar con las actividades áulicas o con juegos, entre las que se destaca la necesidad de un cierto clima de silencio, al menos en el primer momento en que las docentes brindan las primeras indicaciones¹⁵⁵.

Tal como se describió en el Capítulo 4, las consignas escritas registradas en el nivel inicial son muy pocas (12), corresponden a sala de cinco años, y en la totalidad de ellas se emplea la primera persona del singular.

(22) Contexto: consigna extraída de un cuaderno de registro de sala de cinco años.

En casa: solo *copio* tres veces mi nombre.

En las consignas escritas relevadas en este nivel, todas las actividades proponen la modalidad de ejecución individual. En el ejemplo anterior, esto se enfatiza con la indicación

154 Sobre los rasgos discursivos distintivos de esta modalidad de consignas véase Dambrosio (2016^a).

155 Acerca de las instancias y situaciones didácticas propias del nivel inicial en las que se emplean consignas-canción Rodríguez Sáenz (2009) sostiene: "Actividades como la formación de rondas para la conversación inicial, los "trenes" para desplazarse por la institución, los cantos para dar comienzo a una actividad o para obtener silencio, las filas o las rondas para esperar sentados un turno, las formaciones para los saludos iniciales parecieran ser actividades que responden a la búsqueda de modos de organización que "agilicen", "ordenen" y hagan viables situaciones que de otro modo resultarían aparentemente complejas para el docente, dada la cantidad de niños con las que se maneja" (2009:2). Una visión crítica sobre el uso de las consignas-canción y las consignas-rima la encontramos en Kantor (1998), quien sostiene: "En la cotidianeidad del Jardín de Infantes se observa la implementación de ciertos recursos que parecen orientarse a controlar las situaciones a través del control de la conducta de los alumnos. Tal vez sin saberlo, o bajo el supuesto de estar respondiendo a la necesidad lúdica, a la fantasía y a la imaginación de los chicos, se emiten por esas vías demandas carentes de fundamentación, prohibiciones, amenazas, etc. Los juegos como jugar a "pegar la cola al piso con plasticola" pueden ser valiosos para la imaginación, para la expresión para la postura, etc., pero si lo que se pretende lograr es que los chicos se sientan (y se queden sentados), tal vez valga más la pena comunicarles la demanda, inducirlos que piensen el "porqué", el "cómo", el "qué pasaría si no", etc. y JUGAR DE VERDAD cuando se pueda. Algunos de estos recursos ejercen incluso –simbólicamente- una presión física sobre los niños, ése es el caso de las "costuras", los "tapones", los "brochecitos" y los adhesivos de todo tipo. El sentido común suele tranquilizar respecto a las consecuencias de tales recursos. Nuestro análisis, en cambio, nos conduce a considerar que estos "juegos" favorecen la fijación de hábitos por condicionamiento –de manera general, el hábito de obedecer- en detrimento del aprendizaje de normas flexibles que encuentran, en cada situación concreta, motivos para ser aplicadas. De esta manera, el juego en sí mismo liberador se instrumenta en función de la obediencia a demandas externas y pierde –o se desvirtúa- su esencia placentera (1998:4-5).

solo, como así también con la del momento y espacio en que se debe realizar la actividad: *en casa*.

Pese a la elevada frecuencia de este modo de interpelación, resulta llamativo que, en el desarrollo de las entrevistas, en la respuesta a la pregunta acerca de los modos de enunciar las consignas, el uso de la primera persona del singular solo fue mencionado por una docente como la forma elegida para interpelar a los alumnos. Es probable que esta diferencia entre los usos relevados y lo referido por las docentes en las entrevistas se deba en parte a que en este último contexto las maestras reparan en otros rasgos particulares de las consignas de este nivel: uso de canciones, empleo de diminutivos y de la forma nominal *amigos*. Por otra parte, como rasgo naturalizado de la tradición discursiva y del estilo comunicativo en el nivel, puede que el uso de la primera persona del singular no se reconozca como tal de una manera consciente. Además, los rasgos en que reparan las docentes son aquellos que han presentado mayor controversia y discusión en el marco de los estudios acerca del nivel inicial, mientras que el uso de la primera persona del singular, hasta donde llega nuestro conocimiento, no ha sido cuestionado en ese sentido.

Por último, nos interesa referir a los usos de la primera persona del singular en los mensajes y consignas dirigidos a las familias de los alumnos en los cuadernos de comunicaciones. De acuerdo con nuestros datos, esta forma pronominal, más allá de que se incluye en enunciados cuyos autores son los docentes, vehiculiza distintas voces: la de los niños, la de las docentes y la de la institución. La mayoría de estos mensajes constituyen solicitudes de material para trabajar con alguna actividad específica en el jardín. De acuerdo con el contenido de esta solicitud encontramos distintas fórmulas nominales encabezando dichos textos, en coocurrencia con la primera persona del singular.

(23) *Contexto:* consigna extraída de un cuaderno de comunicaciones de sala de tres años, elaborado por una docente de 37 años.

Familia: *necesito traer* al jardín una hoja de lija para mañana.

La primera persona del singular es la forma predominante también en estos textos y la construcción que registramos con mayor frecuencia en nuestro corpus es *necesito* + infinitivo en coocurrencia con el tratamiento nominal *familia/s*, que es la propuesta por la documentación curricular frente al empleo de *mami*, *mamita*, *papis*, *papitos*, ya que aquella, como mencionamos, resulta más inclusiva (DGCyE, 2012). En el ejemplo 23 advertimos que

la voz que encarna la solicitud es la de los alumnos. En el texto que presentamos a continuación se observa la misma estrategia de atribución de la voz a los niños, pero en la firma se evidencia la voz autoral de la docente.

(24) Contexto: consigna extraída de un cuaderno de comunicaciones de sala de tres años, elaborado por una docente de 25 años.

Familia: para el día viernes 4 *necesito traer* al jardín un relato acerca de los trabajos de mamá y papá. ¡*Muchas gracias! Señor Fer*

Considerando que los destinatarios de estas consignas son las familias de los niños, la elección de la primera persona del singular en estos mensajes, además de replicar la forma de enunciación predominante en las consignas del nivel, podría estar relacionada con una estrategia de persuasión, ya que los pedidos son efectuados *discursivamente* por los niños, y, en ese sentido, como estrategia de *desfocalización*, las docentes colocan la responsabilidad enunciativa en los alumnos y no en ellas mismas.

En otros casos, la referida responsabilidad enunciativa evidenciada en el uso de la primera persona del singular sí recae expresamente en las docentes. Esto ocurre en aquellos mensajes en que la solicitud se relaciona con cuestiones administrativas.

(25) Contexto: mensaje extraído de cuaderno de comunicaciones de sala de cuatro años, elaborado por una docente de 35 años.

Señores padres: les recuerdo que se está cobrando el dinero de materiales: \$150 y los \$10 de fotocopias correspondientes al mes de abril. Muchas gracias!! Señor Ale

El contenido de la solicitud deriva, asimismo, en la elección de un encabezamiento más formal que los que hemos visto anteriormente (*señores padres*).

Consideramos que el uso de la primera persona del singular, fundamentalmente cuando se emplea para dar lugar a la voz del alumno en los mensajes de los cuadernos de comunicados, constituye también una práctica que forma parte de la tradición discursiva del nivel inicial, como en el caso de las consignas, estrechamente vinculada con la edad de los alumnos, que funciona como una estrategia de atenuación de los pedidos incluidos en ellos.

5.1.2.2. Primera persona del plural

El empleo de la primera persona del plural constituye el segundo modo de interpelación con mayor número de ocurrencias en CAED-CREsBo-Nivel inicial, con un 19,5%, y se registra en las consignas orales dirigidas al grupo total de alumnos.

La utilización de esta forma, en algunos casos como *nosotros inclusivo* (García Negroni, 2008 y 2010) y en otros como *nosotros de condescendencia* (Brown y Levinson, 1987; García Negroni, 2008 y 2010; Tosi, 2015), responde a distintos propósitos. El primer uso implica “que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor” (García Negroni, 2008:13), mientras que en el segundo, “el autor-locutor” -en nuestro caso, el docente- “se asume como partícipe de las acciones atribuidas al lector” (Tosi, 2015:134).

El *nosotros* con función inclusiva se registra en un gran número de casos, lo que resulta coherente con el hecho de que la mayoría de las veces los docentes realizan las actividades propuestas junto con los niños. Este constituye otro de los rasgos característicos de la dinámica de la interacción en el nivel inicial.

(26) *Contexto*: en una sala de cuatro y cinco años, finalizado el momento de juego por rincones, la docente indica a los niños que guarden los elementos con los que estuvieron jugando y luego les propone una actividad de construcción a desarrollarse de manera grupal.

<i>Emisor</i> (mujer - 33 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de sala de cuatro y cinco años)
	<-----	

01 [D] a guarda::r y a ordena::r (.) cada cosa en su luga:r

((Los alumnos ordenan los elementos con los que estuvieron jugando y luego se sientan en sus mesas de trabajo, a excepción de un niño que arroja un juguete al suelo. La docente se dirige a él))

02 vení acá. (.) juntalo.

((El niño levanta el juguete y lo deposita en un canasto. La profesora vuelve a dirigirse a todos))

03 voy a poner los bloques acá (#) ((señala una de las mesas)) y *pensamos* algo todos

04 juntos. (#) tienen que estar atentos. (1) *pensamos* algo todos juntos y lo construyen.

La participación conjunta de alumnos y docente, en este caso en particular, se ve reforzada por el empleo de la expresión *todos juntos*. Esta, a su vez, permite diferenciar el segmento de actividad que se realiza de este modo del que requiere desarrollo solo por parte de los alumnos: se piensan las ideas entre todos (*pensamos algo todos juntos*), pero la

construcción con los bloques queda a cargo de los niños (*y lo construyen*). Asimismo, la participación de la docente en la actividad no siempre implica que lleva adelante las mismas tareas que los alumnos. En esta situación específica, observamos que los niños proponían las ideas y expresaban sus opiniones y la docente cumplía el rol de moderadora de los turnos de habla, a la vez que llevaba un registro escrito de las propuestas de los alumnos en el pizarrón.

Por su parte, en las consignas de Educación Física, el uso de la primera persona del plural, que cumple también una función inclusiva, da cuenta de la participación de los docentes, con fines de ejemplificación, en la realización de las acciones que indican las consignas, que son las mismas que deben efectuar los niños. Así, el papel de la demostración brindada por los docentes en conjunto con las consignas es fundamental para comprender el uso de esta forma pronominal que, lejos de ser exclusivo de este nivel, se registra también en las consignas de Educación Física en el nivel primario y en el nivel secundario.

La demostración o la ejemplificación llevada adelante por las docentes adquiere particular relevancia en las consignas vinculadas con los momentos de *higiene*, sobre todo en sala de tres años, en la que uno de los principales contenidos abordados es precisamente el del cuidado del cuerpo y la salud (DGCyE, 2008; Pitluk, 2008; entre otros). Observamos, así, que las acciones indicadas en consignas como “*Nos arremangamos y nos lavamos las manos*”, “*Nos ponemos alcohol en gel*” emplean la primera persona del plural porque la docente no solo realiza la acción junto con los niños, sino que asimismo representa un modelo a seguir en el proceso de adquisición de hábitos vinculados con la higiene personal y del espacio.

La primera persona del plural es la que el mayor número de docentes reconoce como empleada en sus consignas en el contexto de las entrevistas, en respuesta a la pregunta que indaga acerca los modos de interpelar a los alumnos en las consignas. Al respecto, dos profesoras de este nivel vinculan este uso al hecho de que las actividades se realizan de manera conjunta, y a su vez, a que el trabajo en grupo es un rasgo propio del nivel.

(27) Viste que uso más que nada el *chicos*. ¿Viste? O ‘*vamos a hacer*’. Se supone que los que vamos a hacer somos todos los que estamos ahí.

(NI2014E10-56-F-S5)

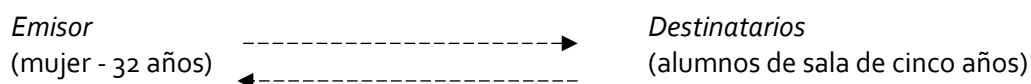
(28) Capaz que, no sé. Yo digo más ‘*hacemos una ronda*’. En el jardín es más trabajo en grupo. Después ya es por ahí más individual, en la primaria.

(NI2014E1-36-F-S4)

Como mencionamos con anterioridad, la primera persona del plural se emplea en las consignas en el nivel inicial no solo con función inclusiva sino también con función atenuadora. Con esta función se registra tanto en consignas orales y en las consignas-canción brindadas al grupo total de alumnos, como en llamados de atención a los niños.

En cuanto a las primeras, encontramos varios ejemplos en los fragmentos de clases citados a lo largo de este capítulo. En el caso que presentamos a continuación, se ilustra, junto con la finalidad mitigadora del empleo de la primera persona del plural, otro uso frecuente: el que expresa una progresión gradual (Yllera, 2000:3408) en la realización de una tarea.

(29) Contexto: en una sala de cinco años, sobre el final del momento de la merienda¹⁵⁶, la docente brinda distintas consignas a los alumnos en cuanto a la organización de los tiempos de esta rutina.



- 01 [D] el amigo que terminó (.) se queda sentado en la silla.
((Algunos alumnos siguen merendando mientras otros se levantan y circulan por la sala y otros conversan entre ellos en sus mesas de trabajo. La docente da una indicación entonándola como una canción))
- 02 *vamos termina::ndo* (.)
- 04 *vamos termina:::ndo*
((La docente pasa por las mesas. Se dirige a una alumna en particular))
- 05 listo señora?
((La alumna sonríe y asiente. Vuelve a dirigirse a todos))
- 06 *vamos guarda::ndo las ta::zas (#) secretarios.*
((Dos alumnos se levantan y toman dos canastos en los que luego cada alumno coloca su taza))

A diferencia del caso que hemos presentado anteriormente, en este, la docente no realiza junto con los alumnos las acciones indicadas en las consignas (finalizar la merienda y guardar las tazas). En este sentido, la elección de la primera persona del plural, como así también de la enunciación en formato de canción, forman parte de una táctica de

¹⁵⁶ Manrique (2012) comenta que el momento de la comida en el jardín de infantes cuenta con rasgos que lo diferencian de otras rutinas: "[...] estas situaciones constituyen un ámbito con características y reglas propias. La disposición espacial en pequeños grupos, la necesidad de permanecer quietos en ese lugar y sin hacer ninguna otra actividad, las reglas comunicativas implícitas en la situación -el hecho de que todos los niños tengan permiso para conversar entre sí o con la maestra de modo simultáneo o pedir la palabra para dirigirse al grupo, y que el tema de conversación no esté pautado- son características propias de este tipo de situaciones que les confieren un lugar destacado como entornos comunicativos que pueden favorecer los intercambios lingüísticos entre pares y con la maestra" (2012:1-17).

desfocalización de los destinatarios de las consignas y de atenuación de las acciones indicadas a los alumnos, ya que hemos advertido a lo largo del desarrollo de nuestra labor de campo que, tal como señalan Dalton Puffer y Nikula (2006), suele registrarse mayor indirección -y, en consecuencia, mayor atenuación- en aquellas indicaciones brindadas por los docentes que demanden *comportamientos* por parte de los niños. Los alargamientos vocálicos verificados en las líneas 2, 4 y 6 coadyuvan también a la construcción de la estrategia atenuadora.

La opción por estas formas atenuadas se evidencia asimismo en las consignas-canción, muy frecuentes en los momentos iniciales o preparatorios de las actividades, motivo por el que las consideramos como un tipo particular de consigna organizativa. A modo de ejemplo, presentamos el siguiente caso en que una docente de treinta y cinco años, en una sala de cuatro y cinco, antes de comenzar con un momento de lectura compartida canta la siguiente canción: "Al señor silencio *vamos a llamar* y nuestra boquita *vamos a cerrar*". En ese caso, observamos también que el empleo de formas diminutivas (*boquita*) contribuye a la atenuación del mensaje¹⁵⁷.

En lo que respecta a los llamados de atención a los alumnos, se registra el uso de la primera persona del plural tanto en aquellos que son dirigidos a todo el grupo de niños - "Amigos, *¿podemos* respetar el momento y dejar de charlar?"- como en los dirigidos a alumnos de manera individual -"Por favor, Tomi, *nos venimos a sentar*". En ambos casos, esta estrategia resulta un recurso eficaz para mitigar los actos de habla y protegen así también la imagen negativa de los interlocutores, en este caso, los alumnos.

Por su parte, en el discurso escrito, el empleo de la primera persona del plural se releva en los *registros* incluidos en los cuadernos de los niños y en consignas y mensajes en los cuadernos de comunicaciones.

En cuanto al primer uso, en el ejemplo que incorporamos a continuación, extraído de un *cuaderno de registro* de un niño de sala de cinco años, se incluye una fotografía proporcionada por la docente y, con la escritura del propio alumno el enunciado: "*Plantamos* una semilla de perejil y así creció". Como hemos anticipado en el Capítulo 4, los registros son muy frecuentes en el nivel inicial, ya que tienen la finalidad de dar a conocer a las familias parte del trabajo realizado en las aulas. Estos registros se caracterizan precisamente por el

¹⁵⁷ El uso de diminutivos podría considerarse como una estrategia de atenuación semántico-pragmática de indeterminación de la cualidad de lo dicho (Briz, 2006; Albelda Marco y Briz, 2010).

empleo de la primera persona del plural, en tanto dan cuenta de las actividades que los alumnos han desarrollado junto con sus compañeros y docentes. Su utilización se extiende hasta los primeros años de la escuela primaria. En relación con estos textos, en el marco de una entrevista, una docente del nivel primario refiere a la finalidad de estos *registros*:

(30) Yo acá, nosotros como que... yo ya en parte lo dejo de hacer un poco. Con los chiquitos se hace mucho más. La idea es que el papá cuando abra el cuaderno, o si lo abre ((risas)) la carpeta no diga "ah, ¿pero no hicieron nada hoy?" Entonces como para que quede asentado.

(NP2013E13-41-F-4)

Por último, en lo atinente a los mensajes dirigidos a los padres en los cuadernos de comunicaciones, el empleo de la primera persona del plural representa la voz enunciativa de la institución que firma sobre el final del comunicado.

(31) *Contexto*: mensaje extraído de cuaderno de sala de 4 y 5 años. Copia escrita pegada en el cuaderno.

Sres. Padres: les informamos que el día 12 de junio *realizaremos* la salida educativa a la Biblioteca Rivadavia, acompañados por los docentes de la institución. *Jardín xxx*

La índole de la información incluida en el mensaje -información relacionada con actividades institucionales que involucran a varios de sus agentes-, implica, además, una selección de un encabezamiento formal (*Sres. [señores] Padres*) acompañando el uso de este *nosotros institucional*¹⁵⁸ (cfr. Drew y Sorjonen, 2001: 148-149).

5.1.2.3. Tercera persona del singular

El uso de la tercera persona del singular ocupa el quinto lugar entre los modos de interpelación en las consignas en el nivel inicial y representa entre ellos un 8,2%. Esta forma pronominal coocurre con los tratamientos nominales *sala + rasgo* identificador y *amigo/a, amigos/as*. Los datos de nuestro corpus muestran que se utiliza en aquellas consignas dirigidas tanto a todos los alumnos como un conjunto y a grupos concretos dentro de él, como a los niños de manera individual. En cuanto a las consignas dirigidas a un destinatario plural la primera función registrada tiene que ver con la *focalización* en grupos concretos dentro de

¹⁵⁸ Respecto de un uso similar de esta forma pronominal por parte de miembros de otras instituciones en la interacción que tiene lugar en puestos de atención al público véase Julián (2015).

un conjunto más amplio a fin de indicar acciones específicas que cada uno debe realizar. En este sentido, el uso de la tercera persona del singular en coocurrencia con *sala + rasgo identificador* se verifica, sobre todo, aunque no exclusivamente, en los *momentos amenos* o de *juego libre* en el patio, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

(32) *Contexto*: en el momento de *juego libre* en el patio de la institución, tres de las salas del jardín de infantes comparten el espacio. Los niños realizan distintas actividades: algunos juegan en el arenero, otros en los juegos, otros con pelotas y sogas. Finalizado este momento, una de las docentes brinda una consigna en voz alta y luego las demás docentes también lo hacen para los grupos de alumnos a su cargo.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 32 años)	←-----	(alumnos de sala de cuatro años)
(mujer- 35 años)		(alumnos de sala de tres años)
(mujer-39 años)		(alumnos de sala de cinco años)

01 [D1] ((aplaude)) SA:LA VE:RDE:: (#) DE A POQUI:TO ORDE::NA

02 [D2] SALA AMARI::LLA (#) *hace* un tren acá

((Señala un espacio al lado de una hamaca))

03 [D3] los amigos de sa:la azu::l (#) vamos terminando con los jue:gos (#) y vienen

04 para acá (.) y hacen una ro:nda y esperamos a la seño Lau ((que es la docente de Educación Física))

Como se puede advertir en el ejemplo, las consignas de las primeras docentes que intervienen están construidas por medio del uso de la tercera persona del singular en coocurrencia con el vocativo *sala + rasgo identificador* con la finalidad de indicar acciones diferenciadas que los alumnos de los distintos grupos deben realizar.

En relación con los procesos de creación de fórmulas vocativas como la referida, Rigatuso señala:

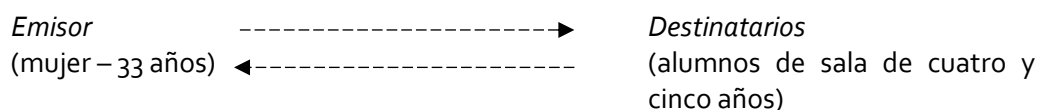
En efecto, de la mano de la variedad de funciones interaccionales desempeñadas por el tratamiento vocativo junto al recurso interaccional de los procesos de cambio de código, la posibilidad de coocurrencia de las formas nominales entre sí, y los mecanismos de creación léxica ofrecidos por la lengua –en los que ocupan lugar de privilegio los procedimientos metafóricos de las llamadas metáforas de la vida cotidiana (Lakoff y Johnson 1983, Sanmartín Sáez 2000) o metáforas de la oralidad (Rojas 1994, 1998)-, el hablante, en numerosas ocasiones y contextos de interacción, puede crear una fórmula vocativa *ad-hoc*, priorizando en su selección léxica el parámetro del interlocutor que considere más pertinente y funcional en su propósito de comunicación: la edad, el sexo, su labor, rasgos de personalidad, habilidades o destrezas, pertenencia a un grupo social o etario, pertenencia a una institución, rol social, etc. Así, según el rasgo identitario del destinatario que quiera destacar o sobre el que quiera focalizar la atención, y el mensaje que busque transmitir, el productor del discurso elegirá la voz o el conjunto de voces que en forma más apropiada

responda a su intención comunicativa, realizando una apelación inicial como llamado de atención, concretando un acto de saludo, ponderando, minimizando el mensaje, agradeciendo, solicitando algo, elogiando, profiriendo insultos, marcando un perfil de personalidad, destacando habilidades intelectuales o físicas, ofreciendo una evaluación del destinatario para expresar cortesía o descortesía, integrando - desde una perspectiva de cortesía afiliativa- al o los destinatarios del vocativo al grupo del productor del discurso o recortando su identidad, entre otras funciones comunicativas (Rigatuso, 2007:84).

En el ejemplo anterior observamos que con la selección de la fórmula nominal en cuestión se pondera la identidad de un conjunto de alumnos con la intención de brindar una consigna (organizativa) dirigida de forma particular a ellos. En este sentido, es importante aclarar que, aunque esta pauta (*sala + rasgo identificador + tercera persona del singular*) sea la que tiene mayor número de ocurrencias en nuestro corpus, la *focalización* viene dada principalmente por el empleo de la forma nominal y no tanto por la pronominal. En efecto, como se ha indicado en apartados anteriores, esta constituye una fórmula nominal que en ocasiones coocurre también con el empleo de la forma pronominal *vos* y con la segunda persona del plural *ustedes*.

También se registra esta función especificadora en aquellas consignas dirigidas a todo el grupo de alumnos pero que pretenden indicar acciones específicas para algunos de manera particular.

(33) Contexto: en una sala de cuatro y cinco años, luego de cantar junto con los alumnos la canción de María Elena Walsh "Osías el osito en mameluco", una docente les propone una consigna en la que deben compartir ideas personales vinculadas con la canción.



01 [D1] me siento en mi lugar (.) vamos.

((Los alumnos se van sentando en sus mesas de trabajo))

02 *bue::no. (#) levante la ma:no el amigo* que quiere contarme qué se compraría como

03 *Osí:as. (2) A VER. (#) cada uno vuelve* al lugar que le dijo la seño.

El uso ilustrado en el ejemplo anterior (línea 2), el del empleo de la tercera persona del singular con función de focalización y especificación de destinatarios se inserta en una consigna organizativa, en este caso, del intercambio entre los alumnos luego de trabajar con una canción.

La opción por esta formulación más indirecta de las consignas permite reducir la fuerza ilocutiva de las emisiones implicadas en estos textos. Así, su empleo se registra mayoritariamente en las consignas que inician distintos momentos de trabajo en la sala, como en el caso del ejemplo anterior, el comienzo de una actividad de interpretación de la canción escuchada. Por medio de la elección de la fórmula nominal *amigo* (que no refiere a ningún niño de manera específica) y la opción por la tercera persona, la docente brinda una consigna que se acerca, en cuanto a su construcción, a una invitación, en tanto se brindan opciones a los alumnos, y atenúa así la direccionalidad del enunciado.

Respecto de la forma nominal de cordialidad y afecto *amigos*, nos interesa señalar que, en el marco de las entrevistas, la mayoría de las docentes manifiestan conocer la documentación curricular que desaconseja su uso, pero que aun así la emplean (a veces de forma inconsciente) por tres motivos. El primero se relaciona con la intención de propiciar un vínculo cercano con los niños:

(34) Son tics de la maestra jardinera, eh... pero no responde a nada en particular. Capaz que es como, por ahí cuando decimos "el gordo, la gordita" para referirnos a los nenes. Lo que pasa que en el Jardín no podemos llamarlos alumnos. Entonces amigos por ahí suena más amigable. Pero no, la verdad que no lo hago conscientemente.

(NI2014E11-26-F-S3)

La segunda motivación parece responder a la intención de fomentar valores vinculados con la amistad entre los niños que transitan este nivel.

(35) Sí, es una forma que se da mucho en el jardín. Asocio su uso a que es el lugar donde se experimentan y refuerzan por primera vez valores que tienen que ver con la amistad. El compartir, jugar con otros, prestar, etc. Además, en estos primeros años de la vida se establecen los primeros lazos de amistad. Considero que es más acertado dirigirnos al grupo llamándoles de otra forma ya que en un grupo no todos somos amigos.

(NI2014E13-40-F-S5)

Por último, en las respuestas de las docentes se encuentran referencias al tratamiento *amigos* por "costumbre". En el siguiente ejemplo, la maestra refiere también a la función del empleo de esta fórmula nominal como recurso para reunir al grupo de niños.

(36) No hay ningún fundamento teórico que sustente el uso de la palabra “amigos”. Considero que es, más bien, una comodidad o costumbre de algunas docentes para reunir al grupo.

(NI2014E14-47-F-S4)

El empleo de la forma *amigos* es identificado como parte de una característica propia del nivel inicial en las palabras de la primera docente citada al expresar “son tics de la maestra jardinera”. Incluso en el mismo *Diseño Curricular para la Educación Inicial* de la provincia de Buenos Aires se refiere a este uso como parte de una tradición y se señalan ciertas intervenciones posibles de los docentes para favorecer la distinción que los niños deberían hacer entre *amigos* y *compañeros*.

En el Nivel Inicial están arraigadas ciertas tradiciones como decir ‘vamos a jugar con los amigos’, lo cual puede generar una situación violenta, pues muchos niños no muestran empatía entre sí, no ‘se eligen’ como amigos. Las intervenciones del docente podrían ayudar a diferenciar las relaciones entre amigos, que se eligen de modo personal, de las relaciones entre compañeros, que no hemos elegido pero con los cuales compartimos una tarea y un espacio. A lo largo de la escolaridad, en el mundo del trabajo y en numerosas ocasiones de la vida social, convivimos con compañeros impuestos por las circunstancias. Desde el Nivel Inicial, cada niño puede aprender a compartir actividades y tareas con cualquier compañero de la sala o de otras salas. Al mismo tiempo, irá eligiendo amigos que trasciendan el compañerismo, con las ansiedades y los disgustos ocasionales que puede provocar el aprender a elegir (*Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2008:53).

Otra de las docentes entrevistadas expresa su opinión respecto del uso de la forma *amigos* y la vincula con la de *sala+rasgo identificador* como dos usos característicos del nivel.

(37) Eso es algo muy común. Es terrible. Encima lo vas a ver en todos lados. Lo mismo que decir por ejemplo “vamos sala roja”. A mí una profesora nos decía “¿qué, la sala se mueve y va al patio?”. Siempre nos hacía pensar en esas cosas y tenía razón. Con amigos pasa lo mismo. Los chicos no son amigos en realidad, son compañeros.

(NI2014E9-35-F-S4)

Resulta interesante resaltar en la respuesta de esta docente, el hecho de que refiere a la formación docente como un espacio en el que precisamente se reflexiona sobre estos usos tradicionales del nivel.

Respecto de los usos de la tercera persona del singular, en otras oportunidades hemos registrado que esta forma pronominal se combina con el pronombre interrogativo *quién*, con la misma función especificadora, como en “¿Quién le cuenta a la seño lo que pasó en la

leyenda?”. Esta consigna da cuenta, a su vez, del uso de la fórmula *seño* por parte de la docente para referir a sí misma. En relación con este aspecto, Rigatuso señala:

La fórmula apocopada *seño* o su plural *seños* aparecen también en forma referencial precedidas de artículo *-la seño, las seños-* como modo afectuoso de alusión a docentes de nivel de educación preescolar o primaria. Como uso marcado, de tono simpático y lúdico, se escucha también la forma apocopada dentro del dominio educativo de los niveles señalados, en boca de las docentes para referirse a sí mismas, a otras docentes o a practicantes o auxiliares o como designación de carácter genérico. (...) En niños pequeños se escucha asimismo para dirigirse a la maestra la forma apocopada de *seño*: *se*, unida igualmente al pronombre *vos* (Rigatuso, 2017:347).

Nos parece importante destacar que, en el marco de las entrevistas, esta autorreferencia en tercera persona es una de las formas más recurrentes entre las mencionadas por las docentes cuando formulan las consignas, aunque no realizan mayores especificaciones respecto de los fundamentos de ese uso.

Síntesis parcial

Los modos de interpelación personalizados son los predominantes en las consignas en el nivel inicial. Entre ellos, se destacan el empleo de la primera persona del singular y el de la primera persona del plural como formas que dan cuenta de la realización grupal y en conjunto entre docentes y niños de gran parte de las actividades que se desarrollan en los jardines de infantes.

En relación con los restantes modos de interpelación relevados, observamos el empleo de la tercera persona del singular con funciones asociadas a la focalización y a la especificación de características y tareas concretas en los enunciados de las consignas insertas fundamentalmente al comienzo de distintas situaciones de enseñanza.

A continuación, nos ocuparemos del análisis de las formas despersonalizadas registradas en nuestro corpus de análisis.

5.2. Formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel inicial

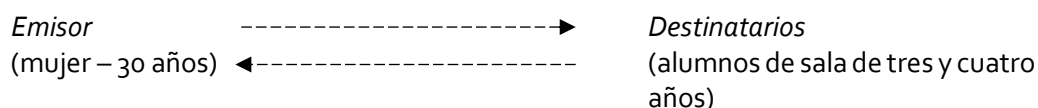
Las formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel inicial ocupan en su conjunto un porcentaje considerablemente menor que las personalizadas: representan el 18% del total de modos de interpelación registrados en CAED-CREsBo- Nivel

inicial. A continuación, presentaremos cada uno de estos modos en orden decreciente de frecuencia.

5.2.1. Construcciones con verbo elidido

Las consignas elaboradas por medio de construcciones con verbo elidido, que representan un 7,8% dentro del total de las formas de interpelación registradas en las consignas en este nivel, y el 43, 61% entre los modos despersonalizados. En los datos de nuestro corpus se emplean de manera exclusiva en las consignas de modalidad oral. Dentro de estas, ocupan un lugar predominante entre las *organizativas* (Zakhartchouk, 2000; Espósito *et al*, 2010). El ejemplo que presentamos ilustra su uso en el marco de consigna-canción.

(38) *Contexto*: en una sala de tres y cuatro años, la docente canta la *consigna-canción* mientras sirve la merienda a los alumnos, por mesa¹⁵⁹. Se repite varias veces.



- 01 [D] en el momento de la leche me quedo sentadi:to.
 ((Un niño toma una de las tazas. La docente 02 se dirige a él))
 02 no agarro todavía. ((se dirige a todos)) la taza va apoyada en la mesa.
 ((Va pasando mesa por mesa sirviendo la leche))
 03 [[pongan]] *las mani::tos en la espa:lda: (.)* así las quiero ve::r.

Como se observa en el ejemplo presentado (línea 03), las consignas que implican acciones concretas que los alumnos deben llevar a cabo para dar comienzo a otras actividades, que organizan el clima de trabajo necesario para que estas ocurran, suelen adoptar el formato de canciones o rimas y, en este contexto, son muy frecuentes las construcciones con verbo elidido. Esta modalidad de consigna permite ponderar un determinado contenido de la consigna, sin focalizar en su destinatario, “presentando más el resultado, la obediencia de la orden, que la orden misma” (Garrido Medina, en Bosque y Demonte, 1999:3919). Así, se focaliza en la acción indicada más que en quienes la deben realizar -que se infiere, son todos los niños de la sala- y así se mitiga el potencial daño a la

¹⁵⁹ En una entrevista, la docente explica que se pide a los niños que pongan las manos detrás de la espalda con la finalidad de que no se vuelquen las tazas en el momento en que todavía se están acomodando para el momento de la merienda.

imagen de los interlocutores. La atenuación se evidencia también en la misma elección del formato de rima/canción y el empleo de diminutivos, registrados sobre todo en las piezas léxicas referidas a partes del cuerpo¹⁶⁰, como se observa en o3 (*manitos*). Asimismo, permite focalizar en el modo de realización de las acciones elididas como en “[pinten] *sin manchas*”.

Por su parte, consideramos que, debido a que las consignas *organizativas* se repiten múltiples veces a lo largo de la jornada, este formato de consigna más breve parece dar cuenta de que no es necesario explicitar quiénes deben ejecutar las acciones porque es información tácita entre los participantes que son los mismos alumnos quienes deben hacerlo. Los verbos elididos más frecuentes son: *poner* (“manos atrás de la espalda”, “cola en la silla”, “tazas en la mesa”) y *hacer* (“silencio”, “tres saltos cortos”).

Por último, las consignas elaboradas por medio de construcciones con verbo elidido se registran en disciplinas como Educación Física y Música, en las que es muy importante el aspecto motriz, de manera que la focalización en *qué* es lo que hay que hacer y *de qué modo* se pondera más que especificar *quiénes* –que, como se mencionó– puede inferirse del contexto. Más adelante, a lo largo de este estudio, se observará que este uso asociado a las referidas áreas disciplinares es transversal a todos los niveles educativos abordados, ya que se registra también en el nivel primario, en el secundario y en el superior.

Por los rasgos característicos del nivel, dados principalmente por la edad de los alumnos y los contenidos que se enseñan, el aspecto motriz -ya sea en acciones necesarias para ordenar el trabajo en la sala como en aquellas relacionadas con tareas disciplinares- suele ser más ponderado que en otros niveles educativos y eso parece explicar que las consignas elaboradas con construcciones con verbo elidido se registre en un porcentaje mayor en este nivel que en los restantes, en los que su uso se restringe sobre todo a áreas curriculares específicas.

160 En uno de sus trabajos sobre la interacción comercial en el español bonaerense actual, Rigatuso (2015) señala el uso del diminutivo como parte de estrategias de atenuación, como forma de manifestación de cortesía estratégica -sobre todo en segmentos transaccionales particulares-, a la vez que como un indicador de empatía y cercanía en el vínculo transaccional entre vendedores y compradores. Hace mención, asimismo, del “uso preferencial” del diminutivo por parte de las mujeres, aunque no se trata de un uso exclusivo. Además de la función atenuadora, en este caso el empleo de diminutivos podría referir al *tamaño pequeño* de los alumnos (Travis, 2004).

5.2.2. Construcciones con *haber que + infinitivo*

El séptimo lugar entre los modos de interpelación registrados en CAED-CREsBo- Nivel inicial lo ocupa el uso de construcciones con *haber que + infinitivo*, con un 3,8%. Asimismo, se registra en un 21,27% entre los modos despersonalizados. El empleo de esta modalidad ha sido relevado en reformulaciones de consignas (ejemplo 39) y, en el marco de la interacción en la sala en general, en los llamados de atención a los alumnos.

(39) Contexto: en una sala de cinco años, luego del acto del día de la tradición, los alumnos se dirigen a su sala y a sus mesas de trabajo y allí desarrollan, junto con la docente, una actividad de Matemática. Cuando la mayoría de ellos termina de copiar en sus cuadernos de registro lo que la docente había plasmado de la actividad en el pizarrón, la maestra les da la consigna de dibujar a aquellos que hubieran terminado con la copia.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer – 41 años)	<-----	(alumnos de sala de cinco años)

- 01 [D] el que terminó de escribir (.) puede empezar a dibujar.
 ((Una alumna que ese encontraba al lado de la docente se dirige a un compañero))
- 02 [A1] yo hice a la seño Pauli
 ((La docente se dirige primero a ella y luego a todos los alumnos de la sala))
- 03 [D] no (.) *no hay que dibujar* a la seño Pauli, (#) CHICO:S (.) a ver. (#) *no hay que*
 04 *dibujar* cualquier co:sa (.) *hay que dibujar* cosas del día de la tradició:n
 ((Vuelve a dirigirse a la alumna a su lado))
- 05 no importa. (#) abajo de ese dibujito hacés el otro (.) del día de la tradición.

En el fragmento citado, la docente reformula la consigna luego de observar que una alumna había resuelto de manera equivocada la tarea. En esta reformulación incorpora de manera explícita información que quizás se asumió como tácita en la formulación original. En otras oportunidades, las reformulaciones se efectúan luego de consultas de los alumnos acerca de lo que deben hacer, o sobre algún aspecto particular de la consigna, como así también en las explicaciones que acompañan ciertos llamados de atención a los niños como “*Hay que tomar* la leche despacito para que no me duela la panza”. En este último caso, en que la expresión adopta la forma de un consejo, el empleo de la construcción impersonal con *haber que + infinitivo* se relaciona con la intención de otorgar carácter de verdad general a la afirmación.

Consideramos que el empleo de este tipo de formulación despersonalizada podría entenderse como una estrategia de atenuación, ya que la consigna no se focaliza en el

destinatario, la responsabilidad de la dimensión perlocutiva del acto de habla no cae directamente sobre él. Asimismo, el carácter general que asumen estas construcciones en algunos contextos resulta apropiado en estas instancias de reformulación y corrección del modo de ejecución de ciertas tareas en las que otros modos de apelación resultarían casi incongruentes con la situación. Por caso, en el ejemplo citado, la alumna ya realizó un dibujo que no era el que tenía que hacerse de acuerdo con la consigna planteada por la docente, pero sobre eso no se puede volver atrás. Indicarle “dibujá cosas del día de la tradición” o “tenés que dibujar cosas del día de la tradición” implicaría desconocer el trabajo ya hecho por la alumna. Por este motivo, la docente brinda una nueva consigna, de manera individual a la niña, tal como se ve en o5, donde se advierte además que la expresión de la docente *no importa* coadyuva a la mitigación del daño que pudiera ocasionar en la imagen de la destinataria la corrección efectuada.

5.2.3. Formas no personales del verbo

Dentro de esta categoría hemos agrupado las consignas construidas con infinitivos y con participios. Estas representan el 3,6% y el 0,4% del total respectivamente, mientras que entre las formas despersonalizadas los infinitivos se registran en un 20,21% y los participios en un 2,2%, ya que se han relevado en dos casos. Ambas formas no personales del verbo se advierten de manera exclusiva en las consignas orales.

En lo que respecta a las consignas construidas mediante infinitivos, su ocurrencia ha sido registrada en consignas-canción, en algunas consignas *organizativas* y en otras dentro del área de Educación Física. Entre las primeras se relevó con mayor frecuencia. A continuación, brindamos un ejemplo de este uso.

(40) *Contexto*: en una sala de tres años, al finalizar el juego por sectores, la docente canta una canción indicando a sus alumnos que ordenen los materiales que han usado. Cuando comienza a hacerlo, los niños se incorporan y continúan cantando con ella.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer – 35 años)	<-----	(alumnos de sala de tres años)

o1 [D] *a guarda::r* (.) y *a ordena::r* (.)

((Se suman los alumnos de la sala))

o2 *ca:da co:sa en su luga:r, (#) despaci:to y sin rompe:r* (.) que maña:na hay que volve::r

La opción por las formas despersonalizadas, como el infinitivo, en las consignas-canción no parece estar relacionada con una elección particular de los docentes por ellas, ya que estas consignas, tal como algunas maestras han manifestado en las entrevistas, “ya están hechas así” y “cuando son grupos numerosos sirven”. En relación con esta última afirmación, los datos recogidos durante nuestro trabajo de campo muestran que las consignas-canción o las consignas-rima se registran de manera predominante en dos instancias. La primera de ellas la constituyen aquellas que nuclean grupos numerosos de alumnos, como los *momentos amenos*, los de *juego libre* en espacios abiertos y *actos escolares*. En estos contextos, el hecho de que las consignas no sean personalizadas pone el foco directamente en las acciones que deben realizarse y no específicamente en quiénes, que, como hemos referido anteriormente para otras formas despersonalizadas, se infiere por contexto que son los estudiantes.

La segunda instancia guarda relación con la edad de los alumnos, ya que las consignas-canción y entre ellas, específicamente la citada en el ejemplo 41, se registran con mayor frecuencia en salas de tres años. De acuerdo con lo explicado por docentes en el marco de las entrevistas, este uso se relaciona con el hecho de que los niños puedan ir incorporando ciertos hábitos por medio de consignas “más amigables”¹⁶¹. En su respuesta a la pregunta que indagaba acerca del uso de las consignas-canción en el jardín de infantes una docente manifestó:

(41) Mirá, acá. Eh, salita de tres, en un comienzo, como para que los chicos den vuelta la cabeza, se relajen...Después vas ingresando en la cotidianeidad y en el lenguaje coloquial. La madre, eh, no le habla en cantitos todo el día. Acá no hay animadoras, acá hay educadoras. (...) El “a ordenar a ordenar” a fin de cuentas, a fin de cuentas, es una orden.

(NI2014E6-54-F-S3)

En este contexto, la despersonalización, al focalizar en las acciones y no en los destinatarios constituye un modo de atenuar la fuerza ilocutiva de estas “órdenes” a las que refieren las docentes.

¹⁶¹ Acerca de las consignas-canción, una docente, en el marco de las entrevistas, comentó: “Son canciones que dentro de esa canción hay una especie de un orden, más armónico, ¿no? En el ¿podemos comenzar? Qué se yo, los enanitos del bosque...yo digo sala verde, los gigantes, porque son un poquito más grandes. Quieras o no quieras esas canciones tienen así una intencionalidad para que...conducta. Si uno se pone a interpretar esas canciones sí, está dando una consigna. Una consigna... un poco más amigable, digamos que, “no tires las cosas” (NI2014E1-36-F-S4).

Además de su empleo en las consignas-rima y las consignas-canción, el uso de infinitivos ha sido registrado en algunas consignas brindadas a todo el grupo de alumnos en situaciones de mucho desorden en el aula en expresiones tales como *Sin gritar* o *A reposar* - enunciados cuya brevedad entendemos contribuye a que la conducta de los niños se modifique rápidamente- y en las consignas de Educación Física¹⁶² en exhortaciones relacionadas con los juegos de precalentamiento: "¡A correr!". Acerca del uso del infinitivo en las consignas orales, es necesario aclarar que en la generalidad de los casos relevados es acompañado de la preposición *a*, aspecto que las distingue de su uso en las consignas y mensajes escritos. Sobre este uso, Lluïsa Hernanz (1996) señala que el infinitivo combinado con esta preposición vehicula un mandato provisto de mayor fuerza conminatoria que si no contara con ella (1996:2339).

Por su parte, en el discurso escrito, y a diferencia de lo ocurrido en los restantes niveles educativos en los que irá adquiriendo mayor protagonismo en las consignas, el infinitivo se registra de manera ocasional en algunas consignas y mensajes con recomendaciones incluidos en los cuadernos de comunicados de los alumnos.

(42) *Contexto:* consigna extraída de cuaderno de sala de cuatro años, elaborado por una docente de 37 años.

Familia: traer para mañana una copla. Gracias

(43) *Contexto:* mensaje extraído de cuaderno de sala de cinco años.

Revisar periódicamente la cabeza del niño. *No usar* medicamentos caseros.

En ambos ejemplos, observamos que el uso de infinitivos se asemeja, en cuanto a su formato, a recordatorios incluidos en otros discursos, institucionales y no institucionales. Esta función asociada al empleo de infinitivos, como se analizará más adelante, se registra también en los niveles educativos primario y secundario. En lo que respecta al contenido del mensaje del ejemplo 43, la opción por esta forma despersonalizada, de carácter más bien genérico, puede responder a una intención de que, precisamente, ninguna familia interprete el mensaje como dirigido de manera particular hacia ellos.

¹⁶² En relación con las características de las actividades del área de Educación Física en el nivel inicial, en los materiales curriculares se explica: "En este nivel [inicial] las actividades están íntimamente ligadas con el juego" (DGCyE, 2003:26).

Por último, en relación con el uso de participios, este solo ha sido registrado en la forma del verbo *sentarse*, en plural: *Sentados* y *Sentaditos*. Consideramos también en este caso la opción por la despersonalización como una estrategia de cortesía negativa.

5.2.4. Formas con *se*

Las consignas elaboradas mediante estas construcciones impersonales representan un 2,3% entre los modos de interpelación relevados en nuestro corpus y ocupa entre estos el noveno lugar, mientras que entre los despersonalizados se registra en un 12,7%. Se emplean en consignas de contenido *actitudinal* y en llamados de atención¹⁶³ dirigidos a los alumnos como grupo y de manera individual. A continuación, presentamos un ejemplo que ilustra el primer uso referido.

(44) *Contexto*: durante el momento de merienda, la docente a cargo de la sala advierte que algunos niños se encontraban comiendo de pie y de manera rápida, y ante esa situación les brinda una consigna para que modifiquen su comportamiento en dicha instancia áulica.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer – 32 años)	<-----	(alumnos de sala de 3 y 4 años)

o1 [D] A VER AHÍ:: (#) nos sentamos.
((Los niños se sientan, pero continúan comiendo rápido))
o2 amigos (.) *se come* despacio

Esta formulación indirecta de la consigna constituye una estrategia de atenuación. Esta misma función la cumple el empleo de construcciones impersonales en los llamados de atención individuales que requieren modificaciones de conducta por parte de los niños tales como “*no se pega al amigo*”.

Conclusiones parciales

Las consignas en el nivel inicial se caracterizan por su construcción por medio de formas predominantemente personalizadas. Esto favorece la cercanía interaccional entre los docentes y los niños como así también el aprendizaje por parte de los alumnos de la

¹⁶³ Mendicoetxea (2000), en su descripción gramatical de las construcciones *se* señala que estas se emplean “con frecuencia en regañinas y críticas que se revisten de un matiz general, y quedan así más difuminadas” (2000:1648).

diferenciación de roles y actividades en el desarrollo de ciertas tareas. Si bien relevamos un gran número de formulaciones directas, en modo imperativo, esperables en este tipo de discurso y expresión de la autoridad pedagógica de los docentes en el jardín de infantes -y de *poder*, en términos de Brown y Gilman (1960), hemos advertido también una tendencia hacia la indirección en la formulación de las consignas -ya sea por medio de formas personalizadas como despersonalizadas- con fines corteses, sobre todo de atenuación, aspecto vinculado con la corta edad de los alumnos. En relación con estas formas indirectas es importante lo que señala el *Diseño Curricular* de este nivel, que refiere a muchas de las formas registradas en nuestro propio corpus.

En ese sentido, el niño debe interpretar formas de comunicar propias de la interacción en la escuela. Debe aprender que el docente también se refiere a él cuando se dirige a todo el grupo, por ejemplo, cuando dice: "los nenes de sala rosa van al patio". También tendrá que interpretar que cuando el docente les dice "vamos a lavarnos las manos", en realidad significa "ustedes van a lavarse las manos"; o que cuando dice "la seño está contenta porque los nenes cantaron muy bien", quiere significar "yo estoy contenta porque ustedes cantaron bien". En el desarrollo de estas situaciones, los chicos van descubriendo que el lenguaje no es siempre literal y que cada contexto ofrece diferentes desafíos para comprender los significados que circulan en la comunicación (DCEI, 2008).

En lo que respecta a las formas del subsistema para la segunda persona del singular en español bonaerense se advierte un uso extendido de la forma *vos* en las consignas orales, principalmente en las dirigidas a niños de manera individual, que coocurre con fórmulas nominales que dan cuenta de cercanía en el vínculo interpersonal. El pronombre *tú*, por su parte, solo ha sido registrado en casos aislados en el marco de consignas destinadas a las familias de los estudiantes, contenidos en sus cuadernos de comunicados. En relación con la forma *usted*, los datos de nuestro corpus dan cuenta de un uso en muchas oportunidades de tipo humorístico, en el marco de juegos verbales en las consignas, así como también de un empleo asociado a estrategias tanto de atenuación como de intensificación en los llamados de atención dirigidos a los alumnos. Por último, la segunda persona del plural *ustedes* se registra en las consignas dirigidas al grupo total de niños y su uso constituye una herramienta efectiva para la delimitación de los roles y tareas diferenciadas de docentes y niños en el desarrollo de las actividades indicadas en las consignas. Esta forma suele coocurrir con fórmulas nominales exclusivas del nivel inicial como lo son *amigos* y *sala+ rasgo identificador*.

En el marco de las entrevistas, las docentes han manifestado una actitud positiva hacia la forma *vos*, mientras que hacia el pronombre *tú* estas han sido principalmente negativas por asociarla a rasgos que no son propios de nuestra variedad dialectal. La forma *usted*, por otra parte, cuenta con valoraciones variadas en tanto se lo percibe como una forma que marca distancia en el vínculo entre alumnos y docentes, pero a su vez se reconoce la eficacia de su empleo -marcado, en este contexto- en los llamados de atención.

El empleo de la primera persona del singular, el modo de interpelación más frecuente en el nivel inicial y predominante en todas las modalidades de consignas en este marco guarda relación con una intención de mitigar la fuerza ilocutiva implicada en las consignas fundada en la corta edad de los alumnos y el vínculo que se desea establecer con ellos. Si bien es el uso preponderante en el nivel, solo una docente lo ha mencionado como uno de los seleccionados para la producción de consignas.

En lo que respecta a la primera persona del plural, esta es la forma predominante en las consignas orales y se emplea principalmente con función inclusiva, en consignas que indican acciones también llevadas a cabo por los docentes junto con los niños. A su vez, se registra este uso en los registros y en notas dirigidas a padres, en las que el uso del *nosotros* adquiere un valor institucional.

El uso de la tercera persona del singular se ha relevado en consignas dirigidas a destinatarios tanto grupales como individuales y cumple tanto la función de especificar grupos más pequeños dentro de otros más amplios, como la de focalizar en la acción indicada en las consignas.

Las formas despersonalizadas de interpelación a los destinatarios de las consignas, registradas en un número menor de casos que las personalizadas, incluyen el empleo de construcciones con verbo elidido, que ponen en foco de atención las acciones a realizar más que sus agentes; construcciones con *haber que + infinitivo*, reveladas fundamentalmente en reformulaciones de consignas y llamados de atención; infinitivos, sobre todo en consignas-canción; participios, en consignas organizativas que indican *sentarse*; y por último, cláusulas impersonales con *se* en consignas orales y llamados de atención.

La opción por estas formulaciones despersonalizadas se vincula primordialmente con la finalidad de atenuar los enunciados que constituyen las consignas, ya que presentan un grado menor de directividad¹⁶⁴, a la vez que, en ocasiones, son preferidas por su brevedad.

La diversidad registrada en los modos de interpelación responde, en gran medida y tal como han registrado también en sus estudios en jardines maternos Ibañez *et al* (2019) a los distintos tipos de actividades propuestas por las docentes en la interacción en las salas de los jardines de infantes.

El predominio de modos de interpelación personalizados, más o menos directos, da cuenta de un estilo comunicativo cercano y afiliativo que, en consonancia con otros rasgos discursivos del nivel tales como el empleo de diminutivos, de consignas-canción y de formas nominales como *amigos*, caracterizan y distinguen a este entre los restantes niveles de enseñanza.

¹⁶⁴ En relación con el empleo de algunas formas desagentivadas en la interacción lúdica Stein, Migdalek y Sarlé (2012) señalan: "Estas formas son menos explícitas en su directividad, ya que no remiten en forma directa a los participantes de la interacción; señalan la generalidad del procedimiento requerido para participar en un determinado juego e implican un grado mayor de abstracción" (2012:64).

Capítulo 6. Las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel primario: uso y percepción

Los modos de interpelación al destinatario elegidos por los docentes del nivel primario en la producción de las consignas elaboradas para sus alumnos son variados. En este capítulo nos abocaremos al análisis de estas distintas modalidades registradas en el nivel primario atendiendo de modo particular al lugar que ocupan las fórmulas de tratamiento de segunda persona singular en este género escolar.

El conjunto de formas de interpelación relevadas en nuestro corpus para este nivel comprende las siguientes variantes. Dentro de las formas personalizadas, se registra el empleo de la segunda persona del singular *vos*, la primera persona del plural, la segunda persona del plural *ustedes*, la segunda persona del singular *tú*, la primera persona del singular, la tercera persona del singular, la segunda persona del singular *usted*, y de la tercera persona del plural. Por su parte, en el marco de los modos despersonalizados de apelación en las consignas se releva el uso de formas no personales del verbo -infinitivos, gerundios y participios-, construcciones con verbo elidido, *formas con se*, construcciones con *haber que + infinitivo* y sintagmas nominales. En las Tablas que presentamos a continuación discriminamos los porcentajes correspondientes a las frecuencias de los referidos modos de interpelación relevados en las consignas CAED-CREsBo-Nivel primario, en orden decreciente.

Tabla 10. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel primario

	Frecuencia	Porcentaje
Segunda persona del singular <i>vos</i>	1255	40,4
Primera persona del plural	531	17,1
Segunda persona del plural	443	14,3
Segunda persona del singular <i>tú</i>	273	8,8
Primera persona del singular	230	7,4
Infinitivo	205	6,6
Tercera persona del singular	71	2,3
Construcciones con verbo elidido	37	1,2
Segunda persona del singular <i>usted</i>	18	0,6
Gerundios	11	0,4
Formas con <i>se</i>	10	0,3
Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	8	0,3
Sintagmas nominales	7	0,2
Tercera persona del plural	3	0,1
Participios	3	0,1
Total	3105	100

Tabla 11. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel primario ordenados según criterio personalización/despersonalización

	Frecuencia	Porcentaje
Segunda persona del singular <i>vos</i>	1255	40,4
Primera persona del plural	531	17,1
Segunda persona del plural	443	14,3
Segunda persona del singular <i>tú</i>	273	8,8
Primera persona del singular	230	7,4
Tercera persona del singular	71	2,3
Segunda persona del singular <i>usted</i>	18	0,6
Tercera persona del plural	3	0,1
Total formas personalizadas	2824	91
Infinitivo	205	6,6
Construcciones con verbo elidido	37	1,2
Gerundios	11	0,4
Formas con <i>se</i>	10	0,3
Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	8	0,3
Sintagmas nominales	7	0,2
Participios	3	0,1
Total formas despersonalizadas	281	9
Total general	3105	100

Si se tiene en cuenta el total de consignas -orales y escritas- en este nivel observamos que se emplean formas personalizadas en un 91 % de los casos, mientras que el 9% restante lo conforman consignas elaboradas mediante las distintas estrategias de despersonalización.

Como puede advertirse, la forma de segunda persona de confianza *vos* es la que predomina, con un 40.4%. Este aspecto se encuentra en consonancia con un rasgo característico del tipo de discurso abordado: el hecho de que las consignas forman parte del discurso instruccional, y, por lo tanto, resultan esperables las formas de segunda persona propias del modo imperativo (Moro, 2005, 2007). Esto se enmarca, además, en un fenómeno de índole más amplia al que hemos hecho referencia: la extensión del pronombre *vos* en la variedad del español bonaerense en relación con el pronombre *tú* y con el pronombre *usted* en distintos dominios de uso (Rigatuso, 2007a y 2017).

Por su parte, en relación con el uso de *tú*, puede observarse que, más allá de la expansión del empleo de *vos* incluso en el ámbito escolar, esta forma pronominal todavía es seleccionada por algunos docentes en las consignas de este nivel educativo, ubicándose en el cuarto lugar entre el conjunto total de modos de interpelación registrados en el nivel. Por último, en consonancia con el referido avance de *vos* sobre *usted*, esta última forma ocupa el noveno lugar entre los quince modos incluidos en el mencionado conjunto de formas relevadas en CAED-CREsBo-Nivel primario.

En el marco de este panorama general, el análisis de las formas de interpelación relevadas se desarrollará considerando la operatividad de las variables seleccionadas y constará de dos grandes apartados. La sección 6.1.1, dado que constituyen el foco de esta investigación, estará dedicada al empleo en las consignas de los pronombres de segunda persona del singular (*vos*, *tú* y *usted*), y del plural (*ustedes*). En un segundo momento, referiremos a otros modos de interpelación personalizados relevados, y, por último, en el apartado 6.2, se desarrollará el análisis de las formas despersonalizadas registradas en el corpus.

6.1. Formas personalizadas

En la presente sección analizaremos las formas personalizadas de interpelación relevadas en las consignas en el nivel primario. Tal como hemos referido, presentaremos en primer lugar el abordaje de las formas pronominales de segunda persona para luego dar lugar

a los restantes modos de apelación contruidos por medio de estrategias de personalización relevados en CAED-CREsBo-Nivel primario.

6.1.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona

6.1.1.1. Segunda persona del singular vos

Como hemos referido anteriormente, la forma *vos* ocupa el primer lugar en el marco de los modos de interpelación al destinatario de las consignas en el nivel educacional primario.

De las variables consideradas en el procesamiento de los datos recabados durante el trabajo de campo, requieren particular atención la de *modalidad* y el *origen* de las consignas, que constituyen las que dan cuenta de mayor variación en relación con los usos de la forma abordada en esta sección. Por este motivo, en el desarrollo de este apartado se presentará el análisis de los datos de CAED-CREsBo-Nivel primario de acuerdo con las modalidades oral y escrita de las consignas de nuestro corpus, y en este último caso, considerando, además, si son de elaboración propia de los docentes o tomadas de otras fuentes de material didáctico.

6.1.1.1.1. La forma vos en las consignas escritas

En relación con las variables de *modalidad* y *origen* de las consignas, el empleo del pronombre *vos* es predominante en las consignas escritas, tanto en las elaboradas por los docentes -entregadas en copias a los alumnos o copiadas por estos del pizarrón o a partir del dictado de los docentes- como en las que los profesores toman de distintos tipos de material didáctico.

6.1.1.1.1.1. La forma vos en las consignas escritas elaboradas por los docentes

Dentro de las consignas de modalidad escrita, el porcentaje más alto registrado en el uso de la forma pronominal *vos* lo ocupan aquellas consignas elaboradas por los docentes y entregadas en copias individuales a los estudiantes (68%). A continuación, presentamos un ejemplo que ilustra este uso.

(45) *Contexto:* consigna de una evaluación escrita del área de Ciencias Sociales elaborada por una docente de 35 años, para alumnos de cuarto grado e incluida en una copia escrita entregada a los estudiantes en el momento de la prueba.

Remarcá con verde la línea del Ecuador.

La elección de interpelación de los alumnos por medio de la forma pronominal *vos* guarda relación con la intención de *personalización* de las consignas que se advierte como rasgo general de este género en el nivel primario. Si bien constituye un aspecto compartido con las consignas del nivel inicial, a diferencia de la estrategia empleada en los jardines, que selecciona en forma predominante la primera persona del singular, en el nivel primario la forma preferida es *vos*, predilección que podría relacionarse con una voluntad por parte de los docentes de optar por una forma que personalice los enunciados pero que al mismo tiempo dé cuenta de mayor *autonomía* (Bravo, 2003) en el vínculo entre ellos y los estudiantes que la que definía esta relación pedagógica en el nivel inicial; una modalidad de interpelación que evidencie con mayor claridad los roles institucionales de docente y estudiantes y su lugar en la realización de tareas específicas asociadas a esos roles.

El uso de la forma *vos* en las consignas como estrategia de *autonomía* se evidencia con mayor claridad en instancias como la presentada en el ejemplo anterior. Precisamente en situaciones de enseñanza evaluativas, en las que se espera que los estudiantes desarrollen las actividades de modo individual y sin intervención docente, el *vos* ocupa un alto porcentaje. Asimismo, este uso personalizado demarca el modo individual de realización de las tareas en situaciones en las que, de emplearse otros modos de interpelación, esto no quedaría expresado de manera clara. El empleo de otros modos de interpelación podría implicar la posibilidad de participación de otros agentes en la realización de las tareas, como otros compañeros o la familia. En el siguiente ejemplo se advierte el uso de la forma *vos* en una tarea domiciliaria.

(46) *Contexto:* durante una clase de Matemática de cuarto grado, luego de haber trabajado con situaciones problemáticas contenidas en un libro del área, la docente dicta a los alumnos la siguiente consigna que estos copian en sus carpetas.

En casa, *inventá* un problema parecido al punto 7.

El predominio de la elección de la forma *vos* en las consignas escritas evidenciado por los datos recabados en nuestro corpus de análisis tiene su correlato en las respuestas brindadas por los docentes en las entrevistas. Dentro del total de formas de segunda persona singular registradas en las consignas, en las respuestas a la pregunta del cuestionario que

indaga sobre las formas elegidas en la elaboración de consignas, los docentes mencionan la forma *vos* como la variante de uso más frecuente. Esto coincide, a su vez, con una valoración mayoritariamente positiva, que se expresa en los atributos a los que los docentes vinculan su uso.

Así, en las explicaciones dadas acerca de los motivos por los que prefieren usar el pronombre *vos*, algunas docentes asocian su empleo a *belleza*, *cercanía* (ejemplo 47) y *confianza*. En ocasiones, además, se asocia con el empleo del vocativo *che* y el uso de *vos* en la dimensión de *afecto* (ejemplo 48).

(47) Me gusta el voseo¹⁶⁵ y el *acercamiento* sobre todo a la otra persona ¿no? Para que sea también más *bello*.

(NP2013E19-53-F-1)

(48) El *che* es constante entre ellos y con los adultos. Nosotros también damos la posibilidad de que sea algo más *afectuoso*, que no te tengan como un (no se comprende la palabra) en nuestra infancia, en nuestra escolaridad, que por ahí había una tendencia de marcar cuál era el maestro y cuál era el alumno. Por ahí, en ese momento, que damos cierta *flexibilidad al acercamiento*, esa *confianza*, hacer que ese *che* esté más en lo cotidiano. Por ahí por eso también igual se puede hablar de manera respetuosa, sin faltar el respeto, sin agredir, sin molestar a la otra persona. Pero ellos lo toman como algo muy cotidiano ¿viste? Como lo habitual.

(NP2013E21-35-F-4).

En relación con este ejemplo, es importante señalar que, en su respuesta, la docente hace referencia a la pauta de uso entre docentes y alumnos en el ámbito escolar¹⁶⁶, contrastando la pauta actual con la de épocas anteriores en las que la forma *usted* era más frecuente en el vínculo entre los estudiantes y los docentes.

¹⁶⁵ En cuanto a este ejemplo, es interesante señalar el empleo por parte de la docente del término *voseo* cuando no se había hecho referencia a este en ningún momento de la entrevista. De todas maneras, entendemos que su uso podría ser equivalente a *trato de vos*.

¹⁶⁶ De acuerdo con lo manifestado por los docentes en las entrevistas, la pauta interaccional de uso en el ámbito escolar hace aproximadamente veinte años era: *apellido/ nombre/ nombre y apellido + usted*, en la dirección *docente → alumno*, y *señora/señorita/seño + usted*, en la dirección *alumno → docente*, por lo que podríamos considerarlo en el marco de un *esquema de trato formal* (Rigatuso, 2000). También de acuerdo con las afirmaciones vertidas por los docentes, en la actualidad, la *pauta de uso* en el ámbito escolar es *nombre o sobrenombre + vos* en la dirección *docente → alumno*, y *señorita/seño/ sé + vos* en la dirección *alumno → docente*. En relación con pautas de uso vigentes en español bonaerense y la forma nominal *señorita* y sus formas apocopadas en el ámbito educativo, véase Rigatuso (2000 y 2017).

Otro ejemplo de la asociación de *vos* a *confianza* lo constituye el siguiente, en que una docente de 32 años, que se desempeña en una escuela privada afirma:

(49) Ellos vienen mucho, arrastran desde el jardín esta consigna así del contá, dibujá, leé, que no tiene que ver, creo yo, con una forma imperativa, sino que el invitarlos a hacer algo, pero desde la *confianza*. Tampoco desde el igual a igual, pero *sí desde una confianza*.

(NP2013E22-32-F-1)

Esta respuesta presenta varios aspectos que merecen ser destacados. En primer lugar, se hace referencia a un rasgo que se advierte también en las consignas del nivel educativo inicial: la preferencia por formas personalizadas en la construcción de las consignas, en este caso mediante el empleo del pronombre *vos*. En segundo lugar, se observa una concepción negativa de las formas imperativas, que puede asociarse a la naturaleza de los actos de habla directivos -dentro de los que se inscriben las consignas - que atentan contra la imagen negativa de los destinatarios. Ante estos actos, que pueden considerarse amenazadores de la imagen (Brown y Levinson, 1987), los hablantes -en este caso, los docentes- tienen la opción de "hacerlos, evitarlos, mitigarlos o repararlos" (Calsamiglia y Tusón Valls, 2012:135). La referencia que hace la docente a "invitarlos [a los alumnos] a hacer algo" puede vincularse con la opción por la atenuación de estos actos de habla, de la directividad implicada en las consignas. Si bien las formas verbales del pronombre *vos* que la docente selecciona como ejemplos son efectivamente imperativas, son interpretadas por ella como una invitación, por lo que podríamos considerar que entiende el tratamiento de *vos* como una forma más cercana de brindar una orden respecto de lo que los alumnos deben hacer.

Por otra parte, en el mismo ejemplo, la docente hace referencia a la importancia del mantenimiento de la asimetría en el vínculo entre docentes y estudiantes -"tampoco desde el igual a igual"¹⁶⁷- pero con un mayor grado de cercanía e informalidad en los tratamientos en relación con los de épocas anteriores en el dominio educativo (Rigatuso, 2000 y 2017; Dambrosio, 2013, 2016b).

¹⁶⁷ En el *Diseño Curricular* para el nivel primario se hace referencia a la cuestión de la asimetría en el vínculo docente/alumno: "[La profesión docente] a diferencia de muchísimas otras profesiones, pone a los adultos/as que la ejercen a trabajar con otras generaciones y eso exige hacer compatible la experiencia de la igualdad humana con el respeto por las asimetrías de las responsabilidades de edad y de posición del niño/a y el/la docente en el contrato escolar [...] Desplazar las actitudes negligentes, pasivas, tolerantes con la mediocridad, no tiene nada que ver con ninguna actitud dura o autoritaria. Es obligatorio asegurar en la escuela la asimetría entre niños/as que aprenden y adultos/as responsables de la enseñanza y el cuidado. Entre iguales no hay educación" (*Diseño Curricular*, 2008).

Como indicamos con anterioridad, en el contexto de las entrevistas, la mayoría de los docentes valoran de forma positiva el empleo de la forma *vos* en las consignas. Hemos registrado pocos casos en que esta ha sido evaluada de manera negativa. Estas actitudes de rechazo hacia el pronombre *vos* y sus formas verbales correspondientes -principalmente en sus formas imperativas- se producen debido a que se asocia su empleo con un *trato brusco*. Las respuestas en que se observó este tipo de actitud corresponden a docentes de primer grado, quienes, de acuerdo con lo relevado en las interacciones áulicas, prefieren el uso de la primera persona del singular. Este aspecto da cuenta de una continuidad entre este grado y el nivel inicial respecto de los modos de apelación elegidos, ya que, como indicamos en el Capítulo 5, el empleo de la primera persona del singular es la estrategia preponderante en las consignas en jardines de infantes. La afirmación de una docente en el contexto de la respuesta a la pregunta que indaga sobre las formas preferidas para elaborar consignas, y que presentamos a continuación, ilustra la referida cuestión.

(50) El *hacé, poné*, a mí *me resulta chocante*. A mí, me resulta hasta *demasiado brusco*.

(NP2013E20-37-F-1)

Es importante destacar que, en este caso, a diferencia de los presentados anteriormente, la personalización con *vos* se asocia a lo impositivo y no a la confianza y la cercanía.

Por último, y en relación con los materiales de referencia y consulta de docentes dentro de los que los Diseños Curriculares resultan los más importantes dado su carácter prescriptivo, hemos registrado que la forma empleada en las consignas incluidas a modo de ejemplo en este documento en nivel primario es el pronombre *vos*.

(51) *Contexto*: fragmento tomado de las "Orientaciones para la enseñanza" en el área de Ciencias Sociales de sexto grado, del *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*, pp.264.

Para esto el maestro/a puede proponer una serie de consignas tales como: *Imaginá que planificás un viaje turístico para conocer las Cataratas del Iguazú. ¿Cuál es la ruta por la que circulará el ómnibus una vez que sale desde Buenos Aires hasta llegar a Puerto Iguazú? Si deseás conocer la vista de las Cataratas desde Brasil, ¿por dónde cruzarás al país vecino? ¿Cómo se denomina el puente y qué río cruza?; ¿a qué ciudades llegarás*

luego de cruzar el puente?; *averiguá* en qué idiomas se comunican las personas que viven en las ciudades visitadas; *buscá* información complementaria sobre lugares de interés para visitar; etc.

Si bien no es posible confirmar la incidencia de este uso por parte de los autores del material curricular en las prácticas docentes efectivas, al menos es posible inferir que, al constituir una referencia ineludible para la planificación de las actividades a desarrollarse en las aulas, podrían funcionar como modelos de formulación de consignas en algunas oportunidades.

6.1.1.1.1.2. La forma vos en las consignas escritas tomadas de libros de textos, manuales y otros materiales didácticos

En relación con las consignas que no son de elaboración propia de los docentes, sino que son tomadas de diferentes fuentes, es necesario hacer una distinción entre las que forman parte de libros de texto y manuales y las que son tomadas de otras fuentes como páginas *web* con recursos para docentes.

Dentro de las formas de interpelación en las consignas relevadas en el corpus de libros de texto revisado (véase *Fuentes*) la segunda persona del singular *vos* se registra en el 71% de las consignas¹⁶⁸, y esta predomina en las consignas de los libros de todas las áreas y de los tres cursos observados. A continuación, presentamos un ejemplo extraído de un libro de cuarto grado.

(52) Contexto: consigna extraída del libro *Matimática 4*, Tinta Fresca (2011), destinado a alumnos de cuarto grado. Relevada en una clase cuya docente a cargo es una mujer de 35 años.

Entre el compás, la regla y la escuadra *elegí* los que más te convengan para armar el cuadrilátero.

¹⁶⁸ Las formas restantes relevadas son: segunda persona del plural (22%) y segunda persona del singular *tú*, en un 7% de los casos. El hecho de que no exista tanta variedad de modos de apelación al destinatario en las consignas de los libros de texto -o al menos no tanta como la relevada en la formulación de consignas por parte de los docentes- puede vincularse con una voluntad específica de las editoriales de no mezclar formas de manera indiscriminada y correr así el riesgo de operar como un factor obstaculizador para la comprensión por parte de los alumnos. En relación con este punto, Tosi señala la "unificación de las formas de apelación al destinatario", entendida como la elección de no más de dos modos de interpelación diferentes en la formulación de consignas en el mismo libro, como uno de los aspectos a los que debe atender el corrector de estilo de los libros de texto (2008:75).

La información de nuestro corpus da cuenta de un uso generalizado del *vos* en las consignas de los libros de texto. La comparación entre las conclusiones a las que arribamos con nuestros datos y lo relevado por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) y López García (2010^a y b y 2015) en sus investigaciones sobre consignas en manuales y representaciones del español bonaerense en manuales escolares, respectivamente, pone de manifiesto ciertas diferencias en cuanto al lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento, particularmente en relación con el pronombre *vos*. Las autoras han observado la evasión del pronombre *vos* en ellos y, particularmente en las consignas, la preferencia por otras formas en las que se elude la norma lingüística local¹⁶⁹. Es probable que estas divergencias sean consecuencia de dos aspectos relacionados con las selecciones efectuadas para la elaboración de los *corpora*. Por un lado, en las investigaciones referidas no se analizan libros de primer grado, que son precisamente en los que, en nuestro corpus, se emplea en un porcentaje mayor la forma pronominal *vos*¹⁷⁰. Por otro lado, existe diferencia temporal entre los *corpora* de textos consultados, ya que el año de publicación de los libros y manuales relevados por las autoras

169 En relación con este aspecto, la autora señala: "De un total de 120 manuales, 61 emplean *ustedes* como forma pronominal exclusiva para dirigirse a los alumnos, lo que representa el 50% del corpus; 18 emplean el voseo [trato de *vos*] (15%); 26 alternan entre *vos* y *ustedes* de acuerdo con el tipo de tarea –individual o grupal– que se indique (20%); otros manuales emplean verbos en infinitivo, *nosotros*, o *tú*. El hecho de que el pronombre de la consigna no se corresponda con el referente podría entenderse como un fuerte indicador de la voluntad de eludir la referencia a la norma. Esto correlaciona con el hecho de que solamente en 10% de los manuales trabaja las reglas ortográficas vinculadas con los imperativos voseantes o que, a pesar de que el voseo es un tema mencionado en algunos manuales analizados, no se aplica en los ejemplos de las conjugaciones verbales ni tampoco figura en buena parte de los cuadros de conjugaciones completas de los verbos regulares que se adjuntan al final de cada libro (o al terminar el apartado correspondiente al área de lengua. La falta de decisión acerca de cuál es la persona gramatical que asumirán las consignas y el repertorio léxico a incluir evidencia el problema en el que se debaten los libros de texto. Por un lado, apelan al lector con la mayor fuerza posible en virtud de su adhesión a la perspectiva comunicativa (lo cual explica la aparición del infinitivo y del plural mayestático) y por otro, en función de la ausencia de políticas de regulación lingüística y la necesidad de constituir un mercado amplio de lectores, eluden la especificación de persona donde se plasma lingüísticamente el lugar del otro en la enunciación" (López García, 2015:169-170).

170 García Negroni y Ramírez Gelbes analizan "un corpus de 65 manuales escolares de distintas disciplinas (lengua y literatura, ciencias sociales, matemática, contabilidad, educación cívica, geografía, historia, ciencias naturales, administración, comunicación y estenografía), editados entre 1970 y 2004 y destinados a lectores argentinos de entre 9 y 17 años" (2010:1016). Por su parte, respecto de la conformación de la muestra de manuales con la que trabaja, López García aclara: "El conjunto que seleccionamos para el rastreo de representaciones de la variedad está constituido por libros de área (o la sección de lengua en el caso de manuales integrados por las 4 áreas) destinados a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o a la Provincia de Buenos Aires correspondientes a 2° y 3° ciclos de EGB (o a sus equivalentes: 4° a 7° grado de la escuela primaria y 1° y 2° de la secundaria). La selección de textos a partir del 4° año/grado respondió a la necesidad de deslindar las problemáticas relativas a los procesos del código y desarrollo de la habilidad motriz respecto de las competencias asociadas a la conceptualización de la lengua" (2015:237).

va -en su amplia mayoría- desde 1970 al 2008 y los libros y manuales incluidos en nuestro corpus corresponden al período 2010-2013. Respecto de este punto, en trabajos anteriores (Dambrosio, 2013 y 2015b) hemos advertido que, en los libros escolares actuales, posteriores a los analizados por López García¹⁷¹, la forma *vos* ocupa un lugar predominante entre los modos de interpelación al destinatario en las consignas¹⁷².

A su vez, estos últimos libros y manuales responden al *Diseño Curricular* del año 2008, en el que se prescribe una forma de trabajo en el aula que pone énfasis en un tipo de relación entre docentes y alumnos cercana, en la que el docente oficie un rol más próximo a la figura de un guía que planifica las situaciones de enseñanza para que el aprendizaje se produzca colectivamente (*Diseño Curricular para la Educación Primaria*, 2008).

Además, este *Diseño Curricular* hace hincapié en la toma de conciencia y aprendizaje por parte de los estudiantes de la existencia de distintas variedades lingüísticas y registros, otorgando un lugar privilegiado al hecho de que los alumnos puedan “expresarse en la propia variedad lingüística”¹⁷³. Esta preocupación manifestada en el *Diseño Curricular* podría incidir también en la preferencia por la forma pronominal *vos* frente a la forma *tú*, asociada, en este documento, a variedades lingüísticas diferentes a la de la provincia de Buenos Aires¹⁷⁴.

171 De los 120 manuales que analiza López García, las fechas de edición de solo cinco de ellos coinciden con las fechas de edición de los libros de texto de nuestro corpus (2011) y en ellos la autora señala el empleo exclusivo de la forma *vos*. Los libros de texto que conforman nuestro corpus han sido editados en Argentina, entre los años 2010 y 2013, a excepción de dos de ellos -correspondientes a la serie *Letramanía*- que fueron editados en 2001 y 2003.

172 En relación con el análisis de las fórmulas de tratamiento en libros de lectura y su vínculo con políticas lingüísticas en el español bonaerense véase Rigatuso (2004).

173 El *Diseño* plantea como uno de los propósitos de la enseñanza en la escuela primaria el “expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros”. Esto se relaciona con la posibilidad de hablar la lengua de origen en caso de que se trate de alumnos hablantes de lenguas de otras regiones o hablantes de lenguas originarias. La variación lingüística y la existencia de distintas variedades como contenidos se advierte en algunas situaciones de enseñanza concretas que se proponen, tales como la que presentamos a continuación: “Algunas propuestas específicas son: el análisis comparativo de las letras de un tango, una chacarera y una cumbia; la escucha atenta de una entrevista a una personalidad que se expresa en una variedad muy identificable; la identificación de marcas de variedad lingüística en el espacio gráfico de la propia ciudad; la lectura o producción de recetarios plagados de ingredientes y expresiones propios de otras regiones; las cartas entre niños/as de diferentes países; las entrevistas a personas de diversas edades; la lectura de un mismo hecho social contado por periódicos de distintas regiones del país o de Latinoamérica” (2008:130). En el Anexo 2 del *Marco General de Política Curricular*, en que se enmarca el *Diseño Curricular*, titulado “Sujetos en diálogo intercultural”, se incluyen reflexiones en torno a la centralidad de considerar la variedad lingüística en el aula, y se incorporan las definiciones de *lengua*, *dialecto*, *política lingüística*, *plurilingüismo*, *multilingüismo*, *lengua materna*.

174 En uno de los ejemplos brindados por el *Diseño* en relación con “los usos del lenguaje en distintos contextos” se señala: “tú sabes” o “vosotros sabéis” son enunciados muy frecuentes en los cuentos y en boca de personas de ciertas regiones; sin embargo, aparecerían como expresiones sumamente extrañas en una carta enviada a otros niños/as de la provincia” (2008:131).

Lo referido anteriormente, entonces, podría conducir a una modificación en la formulación de las consignas de los manuales y libros de texto, no solo en su aspecto pedagógico-didáctico sino también en el lingüístico, ya que, como se ha observado, los manuales -elaborados por editoriales que responden a las exigencias de las normativas curriculares (López García, 2010)- privilegian el uso de *vos* en las consignas frente a todas las demás formas de interpelación al destinatario.

Por su parte, en lo que respecta a las consignas incluidas en las actividades extraídas de fuentes diversas (*véase Fuentes*)¹⁷⁵, entre las que destacamos sitios *web* de recursos didácticos, hemos observado que el modo de interpelación predominante es -al igual que en las consignas elaboradas por los docentes y las de los libros de texto- la segunda persona singular *vos* (50.10%)¹⁷⁶. Este porcentaje coincide con las consignas incluidas en los materiales de páginas *web* argentinas.

¹⁷⁵ Es necesario aclarar que, más allá del origen de las páginas *web*, muchas de estas suelen contener material de índole y procedencia muy diversa, cuyo origen en muchos casos no es posible rastrear.

¹⁷⁶ Las formas restantes que se emplean en las consignas extraídas de páginas de Internet son: segunda persona del singular *tú* (24,98%), segunda persona del plural (19.25%), primera persona del singular (2.95%) y primera persona del plural (2.72%), correspondientes principalmente a las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje y relevadas tanto en primero, como en cuarto y sexto grado.

(53) *Contexto:* consigna extraída del *Cuadernillo de actividades fotocopiables* de la revista *Maestra de Segundo Ciclo*, EDIBA, relevada en una carpeta de Ciencias Sociales, de sexto grado.



En lo que respecta al uso de la forma *tú*, en el apartado 6.1.1.2. se desarrollará el análisis del lugar ocupado por este pronombre en las consignas de este tipo de materiales, ya que merece particular atención.

El recorrido trazado en esta sección ha permitido observar el predominio del uso de la forma de tratamiento de segunda persona singular *vos* en las distintas modalidades de consignas escritas. A continuación, procederemos a su abordaje en las consignas de modalidad oral.

6.1.1.1.2. La forma *vos* en las consignas orales

En las consignas de modalidad oral, el uso de la forma *vos* es preponderante en las consignas dirigidas a cada alumno en forma individual.

(54) *Contexto:* durante una clase de Prácticas del Lenguaje de sexto grado, los alumnos se encuentran desarrollando una actividad en la que deben anotar las secciones de los

02 *hacele* abajo onditas de color.

Otro contexto de aparición del empleo del pronombre *vos* en consignas con destinatario plural lo constituye el de las reformulaciones orales de consignas tanto escritas como orales¹⁷⁷. En las observaciones efectuadas, hemos advertido que, en algunas ocasiones, los docentes emplean la forma *vos* en instancias de reformulación de consignas luego de responder a un alumno individualmente y retomar lo respondido como una consigna dirigida a todo el grupo. El mismo uso de *vos* se registra en reformulaciones de consignas que tienen su origen en errores o dificultades en la realización de las tareas por parte de los estudiantes. Por ejemplo, en el transcurso de una clase de Matemática de primer grado, la docente entrega a sus alumnos una consigna en una copia escrita: “*Completá* los casilleros con los números que faltan”. Luego de que un niño la lee para toda la clase, mientras algunos se disponen a resolver la actividad, otro estudiante pregunta a la docente acerca de lo que debe hacer. En ese momento, ella reformula la consigna dirigiéndose a todo el grupo (véase línea 16).

(56) *Emisor* -----> *Destinatario*
 (mujer – 53 años) ----- (alumnos de primer grado)

Consigna escrita: “Completá los casilleros con los números que faltan”

01 [D] BUENO (.) A VE::R¹⁷⁸ (1) miramos un cachito la fotocopia.

((La docente dirige su mirada a uno de los alumnos))

02 Tomi? te animás a leernos la consigna? ((El alumno asiente y lee pausadamente))

03 [A1] com(.)pleta (#) los (.) casi(.)lleros con (.) los (.) números? que (.) faltan.

04 [D] bien (#) muy bien Tomi. (.) todos entendieron lo que leyó Tomi?

((Algunos alumnos asienten verbalmente, mientras que otros lo hacen con un movimiento de sus cabezas))

05 BUENÍSIMO (1) a trabajar entonces.

((Los estudiantes se disponen a resolver la tarea, cada uno en sus escritorios.

Mientras esto ocurre, otro alumno llama a la maestra))

06 [A2] SEÑO ((levanta la mano. La docente se dirige hacia él)). Qué hay que hacer

07 acá?

((La docente sonrío))

08 [D] no pregunté yo recién si habían entendido señorito?

¹⁷⁷ Para un abordaje pormenorizado de las instancias de reformulación oral de consignas en el nivel primario en español bonaerense véase Dambrosio (2019b).

¹⁷⁸ Con cierta frecuencia los datos de nuestro corpus dan cuenta de una acumulación, en el marco de la interacción áulica, de los marcadores *bueno* y *a ver*, que cumplen las funciones simultáneas de llamar la atención e introducir las consignas en el discurso del aula.

- 09 [A2] ((sonriendo)) sí.
10 [D] bueno. (#) a ver. (#) fijate que hay unos numeritos ahí (.) sí?
11 [A2] sí.
12 [D] bueno. en los espacios que están vacíos, (.) ves?
((El alumno asiente con la cabeza))
13 completás con los numeritos que faltan (#) que siguen (.) ves?
14 [A2] ah::: (#) sí
15 [D] bueno (.) eso.
((Se retira y se dirige a todo el grupo de alumnos))
16 Vos (.) con lápiz negro (.) vas a *completar* los casilleros con los números que faltan
17 (#) sí?

En el ejemplo presentado, en la reformulación de la consigna, la docente amplía la formulación original y efectúa aclaraciones respecto de la resolución de la tarea. En relación con este caso, resulta importante detenernos, a su vez, en dos cuestiones: una se vincula con el empleo de actos de habla indirectos en la producción de consignas de modalidad oral - concretamente los contruidos con el verbo *animar(se)*- y la otra se relaciona con la lectura que realiza uno de los estudiantes del verbo *completar* conjugado en la segunda persona del singular *tú*.

En cuanto al primer punto, tal como hemos observado en algunas consignas en el nivel inicial, y como se verá también en los niveles superiores, en el marco de la interacción áulica se registran frecuentemente consignas contruidas bajo el formato de invitaciones o desafíos como en *¿Te animás a...?* (línea 2) para indicar a los estudiantes que realicen distintas acciones. La opción por una formulación indirecta del acto de habla podría guardar relación con el grado de imposición implicado en la solicitud a los alumnos de llevar adelante una acción frente a toda la clase. Como se verá más adelante, esta estructura se registra también en el empleo de otros modos de interpelación como la tercera persona tanto del singular como del plural ("*¿Quién/quienes se animan a...?*").

Respecto del segundo punto, la lectura por parte del estudiante del verbo voseante *completá* presente en la consigna escrita como la tuteante *completa* podría responder, en este caso particular, al tratarse de estudiantes de primer grado que se encuentran en proceso de alfabetización, al no reconocimiento del significado de la tilde como marca suprasegmental que a una modificación producida adrede o por incidencia de la tradición discursiva del género consigna en este nivel.

Otro caso particular del empleo de *vos* en consignas con destinatario plural lo constituyen las reformulaciones de la modalidad de consignas que denominamos *consignas título*, 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.

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

<i>Emisor</i> (mujer – 50 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de primer grado)
	<-----	

Consigna escrita: “Anterior y posterior”

o1 [D] bien (.) entonces (.) en el medio *escribís* con color los números que voy a copiar
o2 en el pizarrón, *sí?* (.) 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* y *con color*.

Por último, otro contexto de uso del pronombre *vos* en reformulaciones de consignas dirigidas al grupo total de alumnos resulta el incluido en cláusulas declarativas con modalidad de obligación (Silvestri, 1995), construidas con la expresión *tener que* + infinitivo, relevado con frecuencia en nuestro corpus. Si bien estas se combinan con el empleo de distintos pronombres, se registra en forma predominante en la reformulación oral con el pronombre *vos*, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

(58) 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: “De cada grupo, rodeo el mayor”

<i>Emisor</i> (mujer - 37 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de cuarto grado)
	<-----	

Consigna escrita: “De cada grupo, rodeo el mayor”

o1 [D] 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 estudiantes y también la obligatoriedad de su ejecución.

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

Más allá de su empleo en las referidas instancias de reformulación, un aspecto que resulta interesante destacar en cuanto al uso de la forma *vos* en las consignas dirigidas al grupo total de alumnos es que, en ocasiones, este uso puede generar confusión o malentendidos entre docentes y estudiantes -como se observa en el ejemplo que citamos a continuación- debido a la falta de índices de contextualización¹⁷⁹ que permitan a estos últimos entender si están siendo interpelados en forma individual o grupal, o hacia quién va dirigida la consigna.

(59) *Contexto*: en el momento en que dos docentes de primer grado preparan la representación del Acto de celebración de la fecha patria del 17 de agosto, la docente del curso en que se estaban realizando las observaciones da indicaciones por micrófono al grupo de alumnos sobre las ubicaciones de cada personaje en el escenario. En ese contexto, en un momento dado, brinda una consigna a los niños de su curso, vinculada con una actividad que habían empezado a desarrollar en el aula.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 53 años)	<-----	(alumnos de primer grado)

01 [D] *acordate* para mañana la foto, eh?
02 [D2] ((riendo)) yo? ((los alumnos también ríen))

Como se observa, una segunda docente presente en la preparación del acto, ante la consigna producida, y en tono de broma, le responde "¿Yo?" lo que produjo risas entre ellas y los alumnos.

179 En el caso de las consignas, dos tipos de elementos suelen funcionar como índices de contextualización para interpretar si están dirigidas a un único alumno, a un sector o al grupo total: las variaciones en el tono de voz (se eleva en el caso de las consignas para todo el grupo) y marcas paralingüísticas y proxémicas (los docentes señalan o se acercan al alumno o al grupo de alumnos cuando la consigna es individual y suelen mantenerse al frente de la clase junto al pizarrón o en su escritorio cuando los destinatarios son todos los alumnos) (cfr. Ferrero y Martín, 2012).

En este ejemplo, la consigna dirigida a todo el grupo de alumnos dada en medio de un conjunto de acciones que estaban siendo indicadas de manera individual a los estudiantes constituye el principal motivo por el que la otra docente, mediante su broma -en la que hace precisamente un juego verbal a partir de la ambigüedad planteada en relación con el destinatario de la emisión-, señala la potencial confusión que puede producirse en la interpretación del mensaje de su compañera.

En el marco de las entrevistas, algunos docentes han hecho alusión a este tema. El siguiente ejemplo, en el que una docente realiza comentarios sobre los modos de construir consignas de una compañera de la escuela, lo ilustra.

(60) Porque en sexto tuve una compañera que hablaba todo *en personal, en vos*. Entonces los chicos me decían que *no sabían cuándo le estaba hablando a uno y cuándo a otro*. Y tenían que prestarle atención. No sé si era una estrategia o qué.

(NP2012E6-38-F-6)

Por último, en algunas ocasiones, en el marco de la interacción áulica, particularmente cuando las docentes mujeres llaman la atención a sus alumnos o reformulan una consigna, se ha registrado -junto con el empleo de la segunda persona singular de confianza *vos*- la autorreferencia de las docentes a sí mismas en la indicación dada, por medio de la forma nominal apocopada *seño*¹⁸⁰, lo que contribuye a remarcar su identidad institucional, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

(61) Contexto: durante el desarrollo de una clase de Ciencias Sociales de primer grado, la docente reformula una consigna para sus alumnos referida a la realización de una encuesta, dirigiendo su mirada a todo el grupo, luego de que uno de ellos le hiciera una consulta sobre qué había que hacer.

<i>Emisor</i> (mujer - 47 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de primer grado)
	<-----	

o1 [D] a ver si escuchamos?

¹⁸⁰ En sus trabajos, Rigatuso ha indicado además que, en su coocurrencia con la pronominal, el uso de esta forma nominal en boca de niños en el dominio educativo constituye una de las excepciones del empleo de una fórmula nominal de respeto (*señor, señora, caballero*) articulada por lo común con el pronombre de respeto *usted: señor- señora + usted*. Señala: "Las únicas excepciones verificadas al respecto hasta la década de 1990 de acuerdo con los datos de nuestros corpus son: El uso en el ámbito educativo de *señorita + vos* en boca de niños pequeños en los niveles de enseñanza preescolar y primeros grados, constatado a partir de mediados de la década de 1970, en especial para docentes jóvenes. En su proyección a los usos actuales este esquema se redefine con frecuencia en su realización como el esquema *seño + vos*, donde la modificación de la fórmula nominal a través de su forma apocopada impregna a dicha fórmula de tono coloquial, cercanía y afectividad acordando, en tal sentido, por la índole de su connotación, con la transmitida por el pronombre *vos*" (Rigatuso, 2017:347).

((La docente aguarda a que los alumnos hagan silencio))
o2 *agarrás* el lá::piz, y cuando *la seño* pregunta,(#) *anotás* sí o no.

El empleo de la autorreferencia en la interacción áulica constituye, tal como se verificó también en el nivel inicial, una estrategia que coadyuva a la distinción de los roles y de las actividades a llevar a cabo por docentes y niños, y funciona como guía para los alumnos en el desarrollo de las consignas. Drew y Sorjonen señalan la referencia personal -en este caso una autorreferencia hacia su rol institucional específico- como un modo en que "los participantes pueden exhibir su orientación hacia su actuación en relación con un papel institucional" (2000:148-149). En este caso concreto, la referencia a *la seño* -forma apocopada de *señorita*- pondera la identidad institucional de la docente y funciona como un marcador del poder que le otorga la autoridad pedagógica, a la vez que funciona como una marca de *autonomía* que sirve para señalar quién es el que da las indicaciones y quiénes son los que deben ejecutarlas en el marco de la interacción áulica.

Por otra parte, la distinción de los roles en el marco de la interacción áulica no excluye la posibilidad de que este uso autorreferencial sea un empleo de la tercera persona singular como marcador de afecto hacia los destinatarios, en este caso, los alumnos (Rigatuso, 1994, 2017¹⁸¹). En tal sentido, resulta importante atender al hecho de que se prefiere la forma apocopada *seño* a *señorita*.

Finalmente, haremos referencia a la operatividad de las variables *edad* de los docentes y *situación de enseñanza* en que se insertan las consignas en el empleo del pronombre *vos* las consignas consideradas en su conjunto, tanto las orales como las escritas. En cuanto a la variable *edad*, los datos del corpus muestran que el uso del pronombre *vos*, si bien predomina tanto en los docentes más jóvenes como en los mayores, ocupa un porcentaje mayor (40%) entre los primeros, mientras que cuenta con un 37% en los de entre 31 y 45 años y ocupa un

¹⁸¹ En el marco de las relaciones familiares, Rigatuso señala que "es habitual, además, que los padres usen con los pequeños, como marcadores lingüísticos de afecto, la tercera persona y el pronombre *usted* + sus formas verbales correspondientes.

EMISOR-----> DESTINATARIO
(mujer-28 años)----->(niño-2 años y medio)

Contexto: El niño, desvelado, aparece muy temprano en la cocina de la casa. La madre lo alza y le dice:
"- *Venga, mi cielo, mami lo lleva a la cama. Duérmase mi vida, duérmase*" (Rigatuso, 1994:59)

23% entre los docentes mayores de 46 años. Este hecho parece mostrar un cambio en marcha (Weinreich, Labov y Herzog, 1968) en relación con el empleo de *vos* en las consignas del nivel primario en español bonaerense: los profesores jóvenes y de edad mediana emplean más la fórmula pronominal *vos* en detrimento de *tú* y de otras formas que eluden los rasgos morfosintácticos característicos de la variedad local¹⁸².

Asimismo, en las consignas elaboradas y transferidas por los docentes más jóvenes, el lugar ocupado por la forma *vos* podría ser también un indicador del cambio que afecta al estilo comunicativo de la variedad dialectal bonaerense en distintos contextos de uso, incluido el educativo, con la tendencia progresiva hacia un estilo comunicativo de mayor cercanía interaccional (Rigatuso, 2015, 2019a), informalidad y personalización del mensaje.

En otros casos, el uso del pronombre *vos* en la construcción de consignas podría verse fomentado desde la formación profesional de los docentes. En algunas de las entrevistas efectuadas a los docentes, estos han señalado que, en la formación de grado, en determinados espacios curriculares, se los invitó a la reflexión en torno a los modos de interpelar a los alumnos en las consignas: en forma concreta, esta reflexión se orienta hacia la desestimación del uso de la forma *tú* y el incentivo a emplear el pronombre *vos*¹⁸³.

(62) Contexto: entrevista efectuada a dos docentes residentes (de 23 y 26 años) que cursaban el último año de la carrera de Profesorado en Educación Primaria. Al momento de las observaciones áulicas, ambas se encontraban efectuando sus prácticas profesionales en sexto grado.

01 [D1] Siempre es *leé, hacé, realizá*. Ya no es más *realiza, lee*.

02 [D2] No, imagínate. Si no, nos llega a escuchar ((nombre de un docente)) y nos mata ((Ríen ambas))

Por otra parte, en relación con la variable *situación de enseñanza* advertimos que la forma *vos* predomina en todos aquellos momentos de trabajo en el aula en que se espera -al menos desde la propuesta de los docentes- que el estudiante realice las tareas de manera individual: evaluaciones, tareas domiciliarias y trabajos prácticos. Entre estas, el *vos*

¹⁸² Entre estas formas se encuentra, en forma predominante, el uso de la segunda persona del plural *ustedes* y de infinitivos, tal como se señala en los estudios de Moure (2004), García Negroni y Ramírez Gelbes (2010), López García (2015) y Tosi (2018).

¹⁸³ En su investigación doctoral en torno a las identidades de los docentes del nivel primario en San Luis, Carmen Godino (2018) sostiene: "son las nuevas docentes las que generan alteraciones de prácticas institucionales vigentes en las escuelas (prácticas de larga duración, Rockwell, 2000) (2018:112)". El avance del empleo de la forma *vos* sobre el *tú* en la formulación de consignas en este nivel educativo podría constituir una de esas "alteraciones" o cambios en las prácticas escolares más arraigadas en la escuela.

predomina en las instancias evaluativas¹⁸⁴, en las que el desarrollo individual de la propuesta (excepto en casos aislados en que se indique lo contrario) es obligatorio¹⁸⁵. Así lo podemos observar, por ejemplo, en una consigna de una evaluación escrita de Ciencias Naturales, de cuarto grado, elaborada por una docente de 35 años, y entregada a los alumnos en copias individuales.

(63) *Observá las siguientes imágenes de seres vivos y clasificalos según el criterio que te parezca.*

En los trabajos en grupo, en cambio, al ser el destinatario de las consignas uno grupal, prevalece el uso de la segunda persona plural (véase apartado 6.2.2).

En lo que hace a la *edad de los alumnos* y el grado al que asisten, el empleo del pronombre de confianza *vos* es predominante tanto en las consignas destinadas a estudiantes de primer grado (31%), como a los de cuarto (40%) y de sexto grado (46%). Se advierte, así, un crecimiento del uso de la forma *vos* sobre los restantes modos de interpelación a medida que aumenta la edad de los alumnos: si bien prevalece en primero y cuarto, en sexto grado ocupa un lugar más importante. Este uso parece guardar relación con dos aspectos. En primer lugar, con el hecho de que, en los grados intermedios y superiores, se constata un uso poco frecuente de la primera persona del singular (*Leo con atención*), forma empleada como expresión de *atenuación* al brindar directivas en los primeros grados. En segundo lugar, se vincula con el hecho de que en estos cursos se releva también una menor presencia del pronombre *tú* generada, sobre todo, a partir de la transferencia de consignas elaboradas mediante el empleo de esta forma en los primeros años.

¹⁸⁴ En relación con los modos de interpelación en las instancias de evaluación escrita en el nivel primario, el segundo porcentaje más alto lo ocupa el uso del infinitivo, con un 14%. Sobre su funcionamiento véase el apartado 6.2.1.1. de la presente tesis.

¹⁸⁵ Respecto de las consignas, en algunas oportunidades, como la referida, en la elección de los modos de interpelación parece incidir del *grado de obligatoriedad* de las tareas solicitadas, es decir, si estas son de resolución obligatoria u optativa (Anijovich, 2006). Las consignas obligatorias "son aquellas que los alumnos deben resolver porque cubren el contenido o las habilidades que se espera que todos aprendan y puedan aplicar" (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2007:57), mientras que las optativas son las que "permiten que los alumnos elijan atendiendo a sus intereses, estilos de aprendizaje, y experiencias anteriores, entre otras" (2007:58).

6.1.1.2. Segunda persona del singular *tú*

Tal como se ha mencionado en la introducción, pese al avance del pronombre *vos* como forma pronominal de segunda persona singular de confianza en español bonaerense en distintos dominios de uso, las consignas constituyen un espacio en el que su empleo no se ha generalizado totalmente y en el que continúa vigente el empleo de *tú* (Rigatuso, 2007, 2008, 2009, 2011, 2017, entre otros; Dambrosio, 2013, 2016b).

El uso de esta forma pronominal en las consignas se ubica en el cuarto lugar dentro del corpus total de modos de interpelación, y ocupa un 8.8% entre las formas personales de apelación.

Los datos del corpus han demostrado que la forma de tratamiento de segunda persona singular *tú* se emplea únicamente en las consignas escritas. De estas, el mayor porcentaje (51,6%) corresponde a consignas tomadas por los docentes de distintas fuentes de material didáctico y que se entregan a los alumnos en copias o que estos copian en forma directa de los libros. Una parte menor (48,4%) corresponde a las consignas que son producidas por los mismos docentes. En relación con el primer porcentaje, es importante destacar que los libros de texto y las páginas *web* con recursos para docentes constituyen un material de referencia constante para los docentes y, en algunos casos, el tomar actividades de materiales de ediciones no actualizadas o de países que emplean otras variedades de español, sin mediar una reflexión por parte de los docentes en relación con la variedad empleada, incide en la diversidad de formas en que los destinatarios de las consignas son interpelados (Dambrosio, 2013, 2016b).

Observamos, por su parte, que las consignas formuladas mediante el empleo de la forma *tú* ocupa un lugar más importante en primer grado que en los restantes cursos. Esto se vincula con el hecho de que las consignas de este grado están incluidas en un tipo de actividad particular: ejercicios grafomotrices, "para soltar la mano" -tal como lo expresan algunas docentes- principalmente, para entrenar el uso de la letra cursiva, utilizados solo en los dos primeros grados del nivel. Este tipo de ejercitaciones, desarrolladas principalmente en las clases de Prácticas del Lenguaje y entregadas a los alumnos en copias individuales, son tomadas o bien de páginas de Internet de recursos para docentes (argentinas y extranjeras) o de libros de editoriales abocadas principalmente a la producción de material en inglés que se distribuye también al exterior, aspecto que podría explicar el uso de *tú*, correspondiente a

la norma del español peninsular. Por esta razón, es posible inferir que la presencia de esta forma en las consignas relevadas en nuestro corpus se encuentra directamente asociada a los recursos con que decide trabajar cada docente, es decir, con el *origen* de las consignas, más que con cuestiones actitudinales.

En cuanto a este uso de *tú* vinculado con las distintas fuentes de las que los docentes toman las actividades, y sobre las que no realizan modificaciones, presentamos el siguiente ejemplo extraído de una tarea entregada en copia escrita a alumnos de primer grado, y que fue tomada por una docente de 32 años del libro *Letramanía 4. La letra cursiva*¹⁸⁶. Es importante señalar que este libro -en sus distintos volúmenes- es empleado por varias docentes de primer grado de distintas instituciones (tanto de gestión pública como privada), tal como lo hemos verificado en nuestra labor de campo. En las consignas presentadas a continuación, se advierte el referido uso de la forma *tú*.

(64)



Por otra parte, resulta importante destacar que el pronombre *tú* ocupa el segundo lugar -luego de la forma *vos*- entre las formas de interpelación elegidas por docentes del grupo etario, conformado por docentes de entre 46 y 56 años, tal como lo muestra el siguiente ejemplo.

(65) Contexto: consigna de Matemática, elaborada por una docente de 55 años y entregada a alumnos de primer grado en copias escritas individuales.

Ordena de menor a mayor

¹⁸⁶La serie de libros *Letramanía*, que consta de cinco volúmenes, es editada por KEL Ediciones, editorial argentina con sede en Buenos Aires. Las autoras de los cuatro primeros volúmenes son Sally Johnson y Sara Inés Gómez Carrillo.

La variación sociolingüística registrada en relación con la *edad* de los docentes parece dar cuenta de la importancia de la tradición discursiva (Kabatek, 2005) del género consigna en el ámbito escolar como factor que puede condicionar la aparición de *tú*: es posible que los docentes más antiguos en sus cargos y de mayor edad se encuentren más apegados a la formulación discursiva de las consignas de otros momentos de la historia escolar, cuando el trato de *vos* era evitado en el ámbito educativo -principalmente en los textos escritos- (Fontanella de Weinberg, 1990, 1991¹⁸⁷; Di Tullio, 2003; Moure, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010).

Vinculada con la tradición discursiva de las consignas, una variable que parece incidir en las elecciones de los docentes es la de su propia biografía escolar, es decir, "la experiencia escolar que los maestros vivieron en las escuelas siendo alumnos" (Alliaud, 2007:6) como otra fuente de donde se "toman en préstamo" las modalidades de interpelación al destinatario en este género.

A ello se suma el hecho de que, en algunos casos los profesores, por distintos motivos¹⁸⁸, emplean materiales no actualizados desde el punto de vista de las políticas lingüísticas en relación con la variedad del español de la Argentina explicitadas en los materiales curriculares (y son precisamente los docentes de mayor edad los que probablemente cuenten con un volumen mayor y diverso de material de trabajo, adquirido a

187 Al respecto, Fontanella de Weinberg sostiene: "Todavía podemos encontrar exasperadas reacciones frente a su uso [el de *vos*] en la primera mitad de nuestro siglo [siglo XX]. Así, el poeta cordobés Arturo Capdevila, en 1928, en un volumen de exacerbado tono purista califica al voseo como un 'calamitoso rasgo' e 'ignominiosa fealdad' (1992a:67). En este sentido, Blanco sostiene: "Las actitudes puristas vuelven a salir a la luz cuando se refieren a algunos ámbitos de uso lingüístico que son tradicionalmente conservadores, como por ejemplo la escuela. Uno de los rasgos identificatorios más claros de nuestra variedad lingüística es también uno de los más combatidos por los organismos lingüísticos de criterio monocentrista cuando se alude al ámbito de la enseñanza escolar. En efecto, la Academia Argentina de Letras señala con respecto al voseo: 'En especial conviene aconsejar que se destierre de la enseñanza y del trato con los alumnos el voseo y las formas verbales incorrectas con que, entre nosotros, se suele construir el pronombre *vos*' ("Contribución al estudio del castellano en Argentina", 1963:15, en Blanco, 1991:119). A esto se suma el aporte de Di Tullio: "Las autoridades educativas procuraron desterrar el voseo de las aulas. Los inspectores del Consejo Nacional de Educación justificaban su labor aduciendo que el *vos* no existía en la gramática" (2006:50). Véase también Fontanella de Weinberg, 1990, 1991; Rojas Mayer, 2001 y López García, 2015.

188 En algunas instituciones públicas, si bien se cuenta con manuales y libros de texto actualizados, el hecho de muchos de sus alumnos no puedan adquirir los libros implica que los docentes deban trabajar con todo el material disponible en las bibliotecas de las escuelas, a veces no actualizados. En muchos de estos aún se observa el empleo de la forma *tú* en las consignas que contienen.

lo largo de su trayectoria laboral). Asimismo, los docentes en general priorizan el contenido de las consignas por sobre la reflexión acerca de su formulación discursiva¹⁸⁹.

Además de los libros de texto y manuales, los docentes se valen de múltiples recursos en el momento de planificación de las actividades para los alumnos. En el apartado anterior hicimos referencia a que la forma predominante registrada en nuestro corpus complementario (conformado por libros, manuales y páginas *web* con recursos para docentes) la constituye el pronombre *vos* y, en segundo lugar, el uso de la segunda persona del singular *tú*. Estas consignas corresponden principalmente a consignas extraídas de páginas de Internet con recursos para docentes incluidas en plataformas de países en los que se habla una variedad de español distinta a la de Argentina.

(66) Contexto: consigna extraída del blog <http://fichasalpyt.blogspot.com.ar/2012/04/sopa-de-letras-la-primavera.html>, España, relevada en carpeta de Ciencias Naturales, de cuarto grado, cuya docente a cargo es una mujer de 45 años

Completa con estas palabras



estaciones	mariquitas	flores	primavera
verano	mariposas	polen	alergias

Las _____ tienen alas de colores.

En _____ los campos florecen.

Las abejas recogen el _____ de las plantas.

La primavera es una de las cuatro _____

En todos los casos en que se han relevado estas consignas, estas han sido entregadas a los alumnos en copias impresas por los docentes. Generalmente, cuando en el material descargado de las páginas *web* y luego transferido a los estudiantes se emplean consignas formuladas mediante el uso de *tú*, los docentes no realizan cambios en los verbos conjugados con esta forma. Solo en el caso de una docente de 27 años, de cuarto grado, se registraron

¹⁸⁹ Vinculado con este último aspecto, Riestra sostiene: "La coherencia en la planificación de este instrumento [la consigna] es analizada esporádicamente y, por lo general, se lo hace en función de los logros alcanzados en las actividades realizadas por los alumnos" (2008a:127).

este tipo de modificación. En algunas consignas de Matemática, entregadas en copias escritas individuales y extraídas de una página de Internet. En ellas advertimos que la docente había agregado manualmente la tilde a los verbos conjugados en la forma *tú*.

Cabe señalar que, en las entrevistas, en sus respuestas a la pregunta que indagaba sobre posibles reformulaciones en las consignas tomadas de otros materiales, ningún docente hizo referencia a cambios como el mencionado anteriormente.

En relación con el uso de los libros de texto y de los materiales tomados de páginas web, resulta interesante destacar que, en muchas de las entrevistas, los docentes expresan incertidumbre respecto del modo de formulación de las propias consignas, y justifican el hecho de recurrir a la copia de las incluidas en los libros porque "se supone que eso está revisado, tiene su fundamento didáctico y está bien"¹⁹⁰ (NP2012E5-35-M-6). Asimismo, varios docentes advirtieron que se puede "caer en hacer lo que dice el libro o porque en todos lados está escrito así yo lo hago también y nadie lo analiza mucho tampoco" (NP2012E6-38-6).

Sobre este punto, López García (2010b, 2015) sostiene que la falta de tiempo de los docentes para formarse y para planificar su tarea conduce a una cierta acriticidad en la selección de los materiales que trabajarán con sus alumnos. Sin negar la importancia de las aportaciones de esta autora, y si bien resulta necesario un estudio profundo al respecto, las entrevistas realizadas a los docentes y los datos relevados en las observaciones áulicas han puesto de manifiesto que, en la formulación de consignas, los docentes focalizan su reflexión en el contenido disciplinar de aquellas, por lo que no sería posible afirmar que la referida acriticidad se deba a falta de formación o de tiempo para dedicar a la tarea docente. Esta cuestión se advierte en algunos comentarios de docentes en cuyas consignas en copias escritas individuales en las carpetas de los estudiantes y en las elaboradas por ellos mismos se ha registrado el empleo de la forma pronominal *tú*. En estos casos, los docentes manifiestan que la selección de actividades se centra en los contenidos o el tipo de aprendizaje que se busca lograr, sin atender a las cuestiones lingüísticas en la enunciación de

¹⁹⁰ En relación con la autoridad de los libros de texto en la escuela, López García (2012) señala: "La multiplicación de la instancia autorial (compuesta por la currícula provista por el Ministerio de Educación, la pauta editorial, y los diversos autores, provenientes mayoritariamente del ámbito universitario) se desdibuja en el libro de texto, que se configura como una voz única. Para alumnos y maestros, el manual representa una autoridad normativa" (2012:7).

esas consignas¹⁹¹. Todos los docentes en sus interacciones en el aula emplean la forma *vos* y de hecho han manifestado que no pensarían nunca una consigna -ni escrita ni oral- formulada en *tú*, a pesar de que se han relevado en el trabajo de campo. En algunos de los casos en que hemos registrado este uso y hemos tenido la oportunidad de entrevistar a los docentes les hemos consultado acerca de la motivación de su opción por esta forma, ellos han expresado que “no se trata de una elección intencional”¹⁹² o que “se les escapa”. Así lo ilustran los siguientes ejemplos.

(69) La verdad creo que no [uso el *tú*], pero puede ser [que sí] porque a veces uno presta atención a que lo puedan resolver [el contenido de las actividades propuestas] que puede pasar. Pero no, no, no. *Para nada es intencionadamente*

(NP2012E3-50-F-4).

(70) A veces, por ahí *me sale el tú, se me escapa*. Pero si lo pienso bien, no. Ni ahí

(NP2012E1-30-F-4).

Los comentarios anteriores, sumados a los usos relevados en nuestro corpus, permiten afirmar que la tradición discursiva de este género tiene una gran influencia en la formulación de las consignas y que existe una forma prototípica asociada a la producción discursiva de este tipo de discurso instruccional (Rigatuso, 2000; García Negroni y Ramírez

¹⁹¹ En relación con este punto Riestra sostiene: “Las consignas de trabajo son textos orales y escritos que se producen en la interacción sociodiscursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia –desde la planificación de las secuencias didácticas- es analizada esporádicamente, y, por lo general, cuando se analiza, es en función de los logros en actividades realizadas por los alumnos” (2004:61).

¹⁹² En el contexto de las entrevistas, varias docentes reconocen en sus prácticas el uso variado de formas de interpelación y el hecho de que su elección en cada situación no siempre es consciente. Las respuestas de dos docentes a la pregunta del cuestionario que indaga sobre las formas que eligen para elaborar consignas lo ilustran.

(67) Eh, *se me mezclan varias formas. Soy consciente de eso. Remarcá, ubicá*. Pero por ahí está, que queda descolgado y me doy cuenta, el *ubicamos entremedio*. En tres consignas remarcá, ubicamos; y digo NO, ya lo escribieron, ya está. De eso por ahí *me doy cuenta tarde*, pero bueno. (NP2013E20-28-F-6).

(68) Por ahí yo me daba cuenta que escribía distintas consignas. Redactaba escribir, y después escribimos, y después ESCRIBO. Los volvía locos pobrecitos. (NP2012E6-38-F-4).

Estos dos ejemplos dan cuenta de que los docentes en muchos casos son conscientes de que usan diversidad de formas, incluso para un mismo grupo de alumnos en una misma clase, y también de que a veces esta “mezcla” puede conducir a confusión en la interpretación de las consignas por parte de los alumnos, impidiendo su comprensión.

Gelbes, 2010) que, de no llevarse a un plano de reflexión, puede actualizarse en las consignas que se elaboran o se transfieren a los alumnos en la circunstancia de la toma de consignas donde se emplea el pronombre *tú* en el material fuente (Dambrosio, 2013, 2016b; Rigatuso, 2017).

En relación específica con las percepciones de la forma *tú* en las consignas observamos que las actitudes han sido predominantemente negativas. Esta valoración se vincula con aspectos pragmáticos relacionados con la producción de consignas escritas y orales, y con el trato en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes: se desestima su uso por asociarlo a un trato formal y distante. Así, en una de las entrevistas, dos docentes de primer grado aclaran que no emplean esta forma ni en la interacción cotidiana ni en las consignas que elaboran porque consideran que establece un vínculo distante entre ellos y los alumnos.

(71) Nosotras no usamos el *tú*. Queremos como que, que el chico no se sienta tan excluido. *Porque si vos le decís en *tú*, es como que tiene un respeto ahí, una barrera delante de la maestra*. Entonces se busca más romper la barrera, que sea más ida y vuelta el intercambio.

(NP2013E17-31-F-1).

(72) Mmm, no. A mí el *tú* no... *el *tú* me resulta así, alejado ¿viste?* Me da idea de separar una cosa de otra, de algo lejano.

(NP2013E19-53-F-1).

En el conjunto de entrevistas realizadas, solo una docente ha expresado una valoración positiva del uso de *tú*, que puede asociarse a una *actitud conservacionista* (Di Tullio, 2003).

(73) Nosotros acá lo tenemos a Gael, que habla muy diferente a nosotros. Él dice "mi madre", "mi padre". Pero claro, él se crió en España y el *tú* lo usa. No dice vos. Habla como, yo la otra vez le decía, habla de manera mucho más correcta que nosotros. Utiliza las palabras por ahí más correctas. Nosotros, viste que el castellano nuestro está muy ((gesto de desprecio)) tuneado, digamos.

(NP2013E14-40-F-1).

Esta actitud se manifiesta través de una postura *purista*¹⁹³ -en tanto considera negativos los cambios en la lengua ("nuestro castellano está muy tuneado")- y *casticista* -en tanto pondera como "correctas" las formas asociadas al español de España-. Esta apreciación

¹⁹³ Para un estudio diacrónico en relación con el purismo en el español de la Argentina, véase Blanco (1991).

coincide con lo relevado por Llul y Pinardi (2014) en su investigación sobre las actitudes lingüísticas de los hablantes en Buenos Aires. Las autoras mencionan que algunos hablantes hacen referencia a que en España es donde “más se respetan las normas gramaticales, donde ‘mejor’ se pronuncia y donde existe mayor riqueza léxica” (2014:34).

6.1.1.3. Segunda persona del singular *usted*

La forma de tratamiento *usted* ocupa el noveno lugar en el marco de los modos de interpelación en las consignas (0.6%) y el séptimo entre las formas personalizadas de apelación al destinatario en este género.

En nuestro corpus encontramos consignas formuladas mediante el empleo del pronombre *usted* solo en un caso. Se trata de las consignas elaboradas por una docente de 56 años, de sexto grado. Las consignas corresponden al área de Matemática y predominan en los trabajos prácticos, instancia didáctica en la que se espera que los alumnos trabajen de manera individual para ser evaluados o verificar la evolución del proceso de aprendizaje. A continuación, incluimos un ejemplo de este uso.

(74) Contexto: consigna del área de Matemática, elaborada por una docente de 56 años y entregada en copia escrita a los alumnos de sexto grado.

Escriba los cinco primeros múltiplos de los siguientes números

Al momento de la realización de las observaciones, instancia en la que se consultan las carpetas y cuadernos de trabajo de los estudiantes, esta docente se encontraba de licencia en su cargo, por lo que no pudo ser entrevistada. Los datos de edad y procedencia de la maestra fueron obtenidos de los directivos de la institución y de la profesora suplente en el curso. Esta última nos manifestó su sorpresa ante el hecho de que los alumnos -pese a que es una docente joven (de 26 años)- la traten de *usted*, ya que esta forma no es frecuente en el marco de la interacción áulica en este nivel.

Consideramos que el bajo porcentaje ocupado por las consignas formuladas mediante el empleo de *usted* se relaciona con la generalización de un acortamiento de la distancia interpersonal en los tratamientos en español bonaerense en distintos dominios de uso, entre los que se encuentra el ámbito educativo (Rigatuso, 2017).

Por otro lado, fuera del marco de las consignas, hemos advertido el uso de la forma *usted* por parte de distintos docentes en los llamados de atención hacia los alumnos, como uso marcado con valores pragmáticos particulares, tal como se registró también en el nivel inicial. A continuación, incluimos un ejemplo que da cuenta de este uso.

(75) *Contexto*: en un aula de primer grado, los alumnos se encuentran en la biblioteca eligiendo libros para llevar a su casa. Algunos de ellos los usan para jugar o golpear a sus compañeros. El docente, con voz baja y pasando su mano por la cabeza del alumno, lo reprende.

<i>Emisor</i> (varón - 36 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de primer grado)
	<-----	

01 [D] EU (#) no *le pegue* a nadie con la bolsa.

El caso citado se trata de un empleo de la forma *usted* con la finalidad de atenuar el reto dirigido al niño, intencionalidad que se puede verificar asimismo en el uso de la interjección inicial, de carácter informal, como así también por la producción del enunciado en voz baja y focalizado en el alumno, decisión que evita ponerlo en evidencia frente a sus compañeros.

6.1.1.4. Segunda persona del plural *ustedes*

Dentro del total de modos de interpelación relevados el tercer lugar lo ocupa el empleo de la segunda persona del plural *ustedes*: cuenta con un 14,3% del total de consignas de CAED-CREsBo-Nivel primario.

En lo atinente a la modalidad de las consignas, esta forma pronominal se registra tanto en las orales como en las escritas, aunque en menor proporción en este último tipo. El lugar ocupado por el uso de la segunda persona del plural en las consignas orales resulta esperable si se tiene en cuenta que durante la mayor parte de la clase los docentes brindan pautas de trabajo a todo el grupo de alumnos. Se ha relevado su uso en un 26,2% de los casos, ubicándose en el segundo lugar luego del uso de la primera persona del plural en las consignas de esta modalidad.

Asimismo, la situación de enseñanza en que se insertan las consignas incide en la elección de esta forma. Observamos, así, que la segunda persona del plural es la forma predominante en las consignas de trabajos en grupo. A diferencia de lo ocurrido con el uso de la primera persona del plural (véase apartado 6.1.2.1), el empleo de la segunda persona del

plural funciona como estrategia de autonomía por parte de los docentes, ya que permite diferenciar -al menos desde la formulación discursiva de las consignas- aquellos trabajos en grupo en cuyo desarrollo los maestros pueden estar efectivamente involucrados de aquellos en los que se espera que los grupos de estudiantes trabajen de manera independiente.

(76) *Contexto*: al comienzo de una clase de Ciencias Naturales, en cuarto grado, la docente, luego de que los alumnos se organizan en el aula con los bancos dispuestos en grupos, brinda la consigna.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 43 años)	<-----	(alumnos de cuarto grado)

01 [D] a ve:r (#) de a cua::tro? (#)

((Se dirige a un grupo de alumnos que se encuentran conversando entre ellos))

02 CHICOS

((Los alumnos hacen silencio. Se dirige a todos))

03 decía, (1) de a cuatro controlen la tarea que tenían para casa.

En algunas oportunidades, hemos registrado que en la formulación de las consignas se emplea el pronombre explícito *ustedes*. Tal como ocurre con el uso explícito de *vos*, esta focalización en el destinatario, acompañada de la focalización egocéntrica¹⁹⁴ de la docente, cumple la función de diferenciar una actividad llevada adelante por ella de otra realizada por los alumnos. El siguiente ejemplo ilustra este uso.

(77) *Contexto*: en una clase de Ciencias Sociales de cuarto grado, una docente brinda una consigna a sus alumnos, relacionada con la confección de un cuadro comparativo entre pueblos originarios, mientras copia en el pizarrón.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 44 años)	<-----	(alumnos de cuarto grado)

01 [D] chicos (.) fíjense. (1) yo lo copio acá (.)

((Señala la línea que continúa en su escritura en el pizarrón))

02 *ustedes* dejen un renglón.

Un aspecto de particular interés en relación con el uso de las formas de segunda persona, tanto del singular como del plural, lo constituye el cambio de modo en los verbos que incluyen las consignas, lo que se hace particularmente notorio en el caso de la segunda

¹⁹⁴ En el apartado 6.1.1.1.2 se presentó otro caso de focalización egocéntrica en el uso por parte de la docente del tratamiento referencial *la seño* como una variante del pronombre de primera persona singular "yo" en la consigna indicada a sus alumnos. Asimismo, hemos registrado usos similares en el nivel inicial (véase Capítulo 5).

persona del plural. Si bien predominan formas del modo imperativo -propias de los actos de habla exhortativos dentro de los que ubicamos las consignas- en algunos casos las consignas son formuladas en modo indicativo y -frecuentemente- tiempo presente¹⁹⁵. Asimismo, como se observará más adelante, este cambio resulta frecuente en las reformulaciones de consignas.

(78) Contexto: durante una clase de Matemática de primer grado, luego de notar que varios alumnos habían terminado con la actividad propuesta anteriormente, la docente, sentada en su escritorio da una nueva consigna.

<i>Emisor</i>	-----▶	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 53 años)	◀-----	(alumnos de primer grado)

01 [D] termina:ron? (#) bueno (.) muy bien, (.) ahora *le dan* una pintadita a las
02 zapati:llas (.) y *la pegan en* la hoja.

Además de constituir una estrategia mitigadora de las acciones señaladas en las consignas, en algunos casos, la elección del modo indicativo se vincula con la inmediatez con que se espera que se realice la acción o su simultaneidad con otras. Esta función podría justificar el uso de cláusulas directivas de futuro (Silvestri, 1995) (ejemplo 79)¹⁹⁶, la apelación al uso del presente continuo y su respectiva perífrasis verbal (ejemplo 80) y de deícticos temporales (ejemplo 81).

(79) Contexto: durante una clase de Ciencias Naturales de cuarto grado, una docente organiza la actividad indicando distintas acciones que los alumnos deben llevar a cabo antes del desarrollo de la actividad principal a realizar.

<i>Emisor</i>	-----▶	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 43 años)	◀-----	(alumnos de cuarto grado)

01 [D] tenemos el práctico para hacer (.) verdad? (#) si quieren (.) se ponen de a dos y
02 *van a leer* to::do lo que tiene la fotocopia

(80) Contexto: en una clase de Matemática de cuarto grado, una docente realiza junto con los alumnos la corrección de un ejercicio, desarrollado durante la hora de clase.

<i>Emisor</i>	-----▶	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 35 años)	◀-----	(alumnos de cuarto grado)

¹⁹⁵ Al respecto, Silvestri señala que "el valor prescriptivo para la primera y la segunda persona en presente es más habitual en las instrucciones orales" (1995:18).

¹⁹⁶ Otra posible interpretación del uso observado en el ejemplo 79 considera al empleo del futuro -como así también del infinitivo (véase apartado 6.2.1.1)- como estrategias que buscan acentuar la obligatoriedad de la acción indicada en el acto de habla exhortativo (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002).

01 [D] a ver (.) el ángulo (.) cómo lo construyo? (#) alguien se anima a pasar?

(Los alumnos no responden)

02 bueno. (#) hacemos así. (.) *vayan diciéndome* y lo voy construyendo acá [en el pizarrón].

(81) Contexto: los alumnos de primer grado regresan al aula luego de haber estado leyendo en la biblioteca. La docente les indica que guarden los libros seleccionados para llevarse a sus domicilios.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 40 años)	←-----	(alumnos de primer grado)

01 [D] bueno bueno bueno ((aplaude)) a ve::r (#) *ahora guardan* el libro

En otros casos, el cambio de modo, del imperativo al indicativo, en la reformulación oral de las consignas ocurre bajo la forma declarativa con modalidad de obligación *tener que* + cláusula con infinitivo. Si bien se ha registrado este tipo de cláusulas con el empleo de otras formas pronominales como la primera persona del singular y del plural, son más frecuentes con la segunda persona, tanto del singular (*vos*) como del plural, tal como ilustra el ejemplo a continuación.

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

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 50 años)	←-----	(alumnos de sexto grado)

Consigna escrita: "Reconstruí el rectángulo y el cuadrado que se borraron"

01 [D] chicos (.) a ver. (#) lo que *tienen que hacer* es reconstruir el cuadrado y el
02 rectángulo.

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.

(83) *Emisor* -----> *Destinatarios*
(mujer - 25 años) <-----
(alumnos de cuarto grado)

Consigna escrita: "Escribí el significado de las palabras compuestas"

01 [D] 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 estudiantes en el desarrollo de las consignas.

Por último, el cambio de modo de imperativo a indicativo puede considerarse una estrategia atenuadora *estrictamente pragmática* (Briz, 2006) de aquellos actos que resultan más invasivos de la imagen negativa de los alumnos.

En relación con este tipo de recursos, Briz sostiene que "se trata de una estrategia mediante la cual se mitiga la fuerza ilocutiva de un acto, por ejemplo, asertivo o exhortativo; o bien se minimiza el papel de los participantes de la enunciación" (2006: 237). Si bien se destaca entre ellas en el uso del imperfecto de cortesía o del condicional, consideramos que el ejemplo señalado a continuación -en que también se realiza un cambio de modo- constituye un caso de dicha estrategia atenuadora. Este uso se registra frecuentemente en las consignas organizativas y en los pedidos a los estudiantes, por parte de los docentes, de mantenerse en orden en el aula (solicitud de que permanezcan sentados en sus bancos en el momento de trabajar y de que no se desplacen por el aula sin autorización de los docentes) y de silencio, ya sea para escucharlos a ellos o a sus compañeros.

(84) *Contexto:* durante una clase de Prácticas del Lenguaje los alumnos de primer grado ingresan al aula luego del recreo y la docente comienza a organizarlos para dar inicio a las tareas que habían dejado pendientes antes del receso.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 44 años) <-----
(alumnos de primer grado)

01 [D] °Se ca::lman y se sie::ntan°.

En la producción de emisiones como la recién citada, generalmente se ponen en juego, a la vez que el cambio de modo, dos estrategias: el descenso de volumen del tono de voz¹⁹⁷ y el alargamiento de vocales con la finalidad de acentuar la acción que se espera que se realice.

El empleo de la segunda persona del plural también se registra en las consignas de modalidad escrita, aunque en un menor porcentaje que en las orales. Como anticipamos al comienzo del apartado, los datos muestran que su uso se releva en consignas en que la modalidad de trabajo implica la participación de más de un alumno en la realización de la actividad (ejemplo g4), y también en consignas tomadas de libros de texto, entre las que el uso de esta forma pronominal es la segunda más frecuente luego del uso de *vos*, sobre todo en los textos de cuarto y sexto grado (ejemplo g6).

(85) Contexto: en el marco de una clase de Ciencias Naturales de sexto grado, la docente copia una consigna en el pizarrón y debajo pega un grupo de imágenes impresas. Los alumnos se encuentran sentados en grupos de a cuatro/cinco. Respecto de la resolución de la actividad, la docente aclara: "lo hacen así como están sentados, con los compañeros del grupo".

Observen las imágenes y reconozcan la rama de las ciencias que se ocupa de su estudio

(86) Contexto: consigna tomada del libro *Matimática 4*, Editorial Tinta Fresca (2011), por una docente de Matemática de cuarto grado.



a. Observen la manera de resolver esta operación.

$$123 \times 20 = 123 \times 2 \times 10 = 246 \times 10 = 2.460$$

b. Resuelvan estas operaciones de manera similar.

$$542 \times 30 = 16.260$$

$$425 \times 50 = 21.250$$

$$781 \times 40 = 31.240$$



Resuelvan los cálculos.

$$13 \times 10 = 130$$

$$78 \times 20 = 1.560$$

$$450 \times 10 = 4.500$$

$$741 \times 50 = 37.050$$

$$345 \times 100 = 34.500$$

$$42 \times 30 = 1.260$$

197 Cabe señalar que en algunos casos el cambio de volumen se asocia a otro valor pragmático: se produce una elevación en el tono de voz, como una estrategia para la ponderación del mensaje.

En relación con los usos en los libros de texto, un aspecto interesante lo constituye la inclusión de imágenes con ciertos personajes¹⁹⁸ que interactúan con los destinatarios de los libros del mismo modo en que lo haría el docente, proporcionándoles recomendaciones y consignas. Estos personajes, a los que denominamos *paratextos animados*¹⁹⁹ (Dambrosio, 2015b), constituyen una estrategia que forma parte de los rasgos característicos de los libros de texto a partir de 1970 (Salvio Martín Menéndez, 2000; Tosi, 2009 y 2018; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010; López García, 2010a, 2015). En estos libros se ha registrado el empleo de estrategias discursivas centradas en el receptor y tendientes a la creación del efecto de interacción verbal (Tosi, 2009:97), que operan como herramienta para “alentar la construcción del conocimiento” (López García, 2010a:1), interpelando “al lector desde un lugar diferente –separado del saber “legitimado” de la explicación central– buscando así propiciar una relación “más directa” y dinámica, aunque se trate solo de un imaginario discursivo” (Tosi, 2018: 183), un vínculo en el que el autor-locutor funciona como un guía de acciones que los alumnos deben realizar para llevar a cabo con éxito el aprendizaje (*cf.* Tosi, 2009:106).

En trabajos previos en los que hemos abordado este tipo particular de paratexto, atendiendo al lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento en las consignas incluidas en ellos, hemos advertido que los porcentajes más altos los ocupan la segunda persona del plural *ustedes* y la segunda persona del singular *vos*. Estos porcentajes dan cuenta del intento -por medio de esta estrategia editorial- de replicar de alguna manera la interacción entre docentes y estudiantes, donde esas han sido también dos de las formas más registradas en los usos para la construcción de consignas orales en nuestra investigación. Citamos a continuación un ejemplo correspondiente a un libro de Ciencias de primer grado.

(87) Contexto: consigna correspondiente a *El libro de Ciencias de Chapuzón 1*, Editorial Santillana (2011), destinado a alumnos de primer grado. Relevada durante una clase en un curso cuya docente es una mujer de 52 años. La maestra propone la realización de las actividades del libro en forma oral, los alumnos responden a las preguntas en un intercambio grupal, y, luego, indica la consigna incluida

198 Estos personajes han sido registrados por Tosi (2006): “Para terminar, debemos destacar que todos los libros tienen simpáticos personajes-guías que acompañan al niño en su aprendizaje” (2006:6).

199 El *paratexto animado* es una forma híbrida entre el paratexto editorial y el autoral (Alvarado, 2006) que combina aspectos icónicos y aspectos verbales. Constituye una estrategia discursiva (Menéndez, 2000) – conformada por varios recursos pragmático-discursivos– tendiente al borramiento de asimetrías entre el autor experto y el lector inexperto, para que, en el establecimiento de una relación familiar y solidaria, los alumnos se involucren más en el proceso de aprendizaje y construyan el conocimiento desde un lugar más activo. Sus intervenciones suelen reproducir una instancia oral semejante a los intercambios comunicativos que tienen lugar en la interacción áulica entre docentes y alumnos (Dambrosio, 2015b).

en el parlamento del pez "Chapuzón" ("Busquen más fotos e imágenes de objetos cotidianos de antes en libros y revistas") como una tarea domiciliaria que deberán llevar resuelta para la clase siguiente.

Vida familiar y social. Diferencia cotidiana de la vida cotidiana, sus usos. Regístrate en tablas.

OBJETOS DE LA VIDA COTIDIANA

¿EN LOS HOGARES SIEMPRE SE NECESITARON LAS MISMAS COSAS? HACE MUCHOS AÑOS LOS OBJETOS COTIDIANOS ERAN MUY DIFERENTES.

¿CONOCEN OBJETOS DE LA VIDA COTIDIANA QUE USABAN SUS ABUELOS Y HAYAN CAMBIADO MUCHO?

¡BUSQUEN MÁS FOTOS E IMÁGENES DE OBJETOS COTIDIANOS DE ANTES EN LIBROS Y REVISTAS.

AMIGAS REUNIDAS ESCUCHANDO MÚSICA EN UNA RADIO PORTÁTIL Y EN LA DEL AUTO.

LOS PRIMEROS TELEVISORES ERAN EN BLANCO Y NEGRO.

ENTRE TODOS, CONVERSEN ACERCA DE LOS OBJETOS QUE SE MUESTRAN EN LAS FOTOS. ¿SON DISTINTOS DE LOS QUE USTEDES CONOCEN? ¿EN QUÉ?

¿CON QUÉ ARTEFACTO SE LAVA LA ROPA ACTUALMENTE? ¿Y CÓMO SE HACÍA ANTES? DIBUJÁ AMBAS SITUACIONES EN EL CUADRO.

ANTES	AHORA

Como hemos señalado, y en coincidencia con lo observado por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) en su corpus de análisis, existe una tendencia hacia un intento de "reducir las asimetrías" (Tosi, 2009) y disminuir la distancia entre los libros y sus destinatarios²⁰⁰, proceso simultáneo al que se da en el nivel de los usos reales en la producción de consignas y en la interacción áulica entre docentes y alumnos.

En relación con los datos de las entrevistas, advertimos que, si bien el uso de la segunda persona del singular es mencionado en las respuestas a la pregunta que indaga sobre los modos de interpelación al destinatario que los docentes prefieren emplear en las consignas que elaboran, estos no han manifestado ninguna apreciación particular en torno a esa forma.

Síntesis parcial

El conjunto de formas relevadas para la formulación de consignas muestra que la forma vos es la predominante entre todos los modos de interpelación al destinatario en las

200 En relación con este aspecto, la autora aclara: "No obstante, sostenemos que el uso de estas formas en los libros de texto contribuye a intensificar el control y regulación discursiva, ya que las intervenciones señalan los conocimientos o actitudes que el alumno debería tener o llevar a cabo. Es así como el autor-locutor emprende no solo una acción directiva respecto del alumno sino también del profesor, pues adopta una función propia del docente, ya que determina y muestra cuáles son los conocimientos previos que requiere el destinatario lego y las acciones que debe realizar, es decir, que indicar además cómo este debe actuar" (Tosi, 2009:108-109).

consignas de los distintos cursos. Prevalece sobre todo en las consignas escritas y en las orales en aquellas que son dadas individualmente a los estudiantes. Considerando la variable *edad*, se registra un mayor uso de *vos* en las consignas elaboradas por docentes mujeres jóvenes, quienes privilegian un estilo comunicativo más cercano y solidario.

Por su parte, el pronombre *tú* ha sido relevado únicamente en las consignas escritas que son tomadas de páginas *web* extranjeras y libros de ejercicios de grafomotricidad, razón por la que se registra sobre todo en primer grado y en el área de Prácticas del lenguaje. Advertimos, además, que los docentes no suelen efectuar modificaciones en cuanto a la forma pronominal seleccionada en esas consignas. El empleo de la forma *tú* en las consignas elaboradas por los docentes, a la vez que en la transferencia a los estudiantes de consignas en las que se emplea este pronombre, se relaciona con el hecho de que los profesores focalizan su reflexión en el contenido de las consignas y no en su construcción discursiva. En relación con las percepciones de los docentes en torno a estas formas, mientras que el uso de *vos* es generalmente valorado de manera positiva para la elaboración de consignas, el *tú* es concebido como una forma ajena a la variedad dialectal del español de la Argentina que genera distancia interpersonal en el vínculo con los alumnos al emplearse en consignas.

El pronombre *usted*, por otro lado, constituye una forma en retroceso en las consignas del nivel primario: se la relevó únicamente en las consignas escritas elaboradas por una única docente, de 56 años.

Finalmente, en las consignas dirigidas al grupo total de estudiantes observamos el empleo de la segunda persona del plural, que resulta la esperable para los destinatarios plurales. Asimismo, expresa un posicionamiento de *autonomía* de los docentes en relación con los estudiantes en lo que respecta a la ejecución de las actividades implicadas en las consignas. Esta resulta, a su vez, una forma frecuente en las consignas contenidas en los libros de texto consultados.

6.1.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas en el nivel primario

A continuación, presentaremos el análisis del funcionamiento de las restantes formas pronominales que constituyen el conjunto de modos personalizados de interpelación en CAED-CREsBo-Nivel primario, de acuerdo con el orden decreciente de ocurrencias.

6.1.2.1. Primera persona del plural

En el corpus general de consignas del nivel primario las formuladas mediante el empleo de la primera persona plural se registran en un 17.1%, ubicándose así en el segundo lugar luego del uso de *vos* y como la forma predominante, con un 32,9%, entre las consignas de modalidad oral.

En relación con la producción discursiva de las consignas, tanto de las escritas elaboradas por los docentes como de las orales, en el uso de la primera persona del plural parece incidir principalmente la situación de enseñanza en que estas se insertan. En este sentido, el uso de la primera persona del plural ocupa el segundo lugar (luego de la forma *vos*) en las tareas desarrolladas en clase y en los trabajos en grupo (luego del uso de la segunda persona del plural), mientras que se registra en un mínimo porcentaje en los trabajos prácticos y en las evaluaciones. Así, es probable que este hecho se encuentre vinculado con el modo en que se espera que el alumno desarrolle la actividad, en un caso de modo grupal y, en estos últimos, de forma individual. Asimismo, su empleo es más recurrente en cuarto grado (26.73%), curso en el que -de acuerdo con lo manifestado por los docentes en las entrevistas- la construcción de conocimiento grupal tiene una importancia central.

En nuestro corpus hemos registrado la utilización de la primera persona del plural en dos casos que responden a distintos propósitos. Se relevó su empleo en algunos casos como *nosotros de condescendencia* (Brown y Levinson, 1987; García Negroni, 2008 y 2010; Tosi, 2015)²⁰¹ y en otros como *nosotros inclusivo* (García Negroni, 2008 y 2010).

En el primer uso, el del *nosotros de condescendencia*, los docentes se presentan como partícipes de las acciones que deben realizar los alumnos, constituyéndose, de este modo, “como una estrategia puesta en juego con el fin de reducir la asimetría con el estudiante” (*ibídem*). En la consigna que presentamos como ejemplo a continuación, quienes realizan la acción de leer son los estudiantes, sin la participación de la docente.

(88) Contexto: consigna del área Prácticas del Lenguaje, elaborada por una docente de 53 años y copiada por los alumnos en sus cuadernos, en un primer grado.

201 Tosi afirma que, en el discurso pedagógico, a diferencia de lo que ocurre con el académico donde predomina el uso del “nosotros de autor” y el “nosotros de modestia” –de acuerdo con lo señalado por García Negroni (2008)– impera el “nosotros de condescendencia”. En la misma línea que los planteos de Gallardo (2004), agrega: “Sin dudas, es habitual el uso de la primera persona del plural condescendiente en los géneros en los que se establece una diferencia jerárquica respecto de los roles de locutor-autor y destinatario-lector, como sucede en los textos pedagógicos, la divulgación científica o la recomendación médica” (Tosi, 2015:134). Las consignas podrían considerarse dentro de los textos pedagógicos referidos por Tosi.

Leemos este poema.

Este uso de la primera persona del plural puede asociarse con una estrategia desfocalizadora de los destinatarios, de atenuación de aquellos enunciados impositivos que puedan afectar la imagen de los niños, tal como se observa también en el siguiente ejemplo, en el que, durante una clase de Ciencias Sociales, la docente da a los alumnos indicaciones sobre la realización de un trabajo práctico grupal que luego deberán presentar ante sus compañeros.

(89) *Emisor* -----► *Destinatarios*
(mujer - 35 años) ◀----- (alumnos de cuarto grado)

01 [D] se entiende entonces (.) lo que hay que hacer (.) no?
02 [A1] ((levantando la mano)) sí (.) sé (.) pero es para entregar? o se:a (.) en la carpeta
03 y eso?
((La docente se dirige a todos los estudiantes))
04 [D] como sabemos. (.) *respetamos* las normas de un trabajo escrito.

Asimismo, con esta misma función atenuadora se advierte el uso de la primera persona del plural en el marco de reformulaciones orales de consignas escritas. 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.

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

Emisor -----► *Destinatarios*
(mujer - 44 años) ◀----- (alumnos de primer grado)

Consigna escrita: "¡Qué desorden!"

01 [D] bueno (.) miren. ((señala el pizarrón)) *lo que tenemos que hacer es ordenar* las
02 florcitas, (.) de la más GRANDE? a la más chiquita.

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 indicamos- como una estrategia de atenuación, en tanto la tendencia que se registra en las reformulaciones orales es hacia la personalización de las consignas por medio del uso de la segunda persona del singular.

(g1) *Contexto*: mientras pasa por los bancos entregando una actividad en copia escrita a sus estudiantes, una docente reformula la consigna que estos habían copiado en sus carpetas

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 38 años) <----- (alumnos de sexto grado)

Consigna escrita: "Pinten la fotocopia"

((Mientras reparte las fotocopias a los estudiantes la docente brinda la consigna))

o1 [D] *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, estrategia que se gestiona también con el empleo del tiempo presente indicativo en lugar del modo imperativo.

De los dos usos de la primera persona del plural referidos *-de condescendencia* con valor atenuador y el *inclusivo*- el primero es el registrado con mayor frecuencia en el nivel primario, a diferencia del nivel inicial en que los datos dan cuenta de un mayor empleo de esta forma pronominal con función inclusiva. Respecto de este punto, una docente señala la necesidad de reflexionar en torno a la elección o no de esta forma en la formulación de consignas, precisamente porque considera que en el modo de interpelar a los alumnos debería quedar expresado de manera clara qué acciones realizan solo ellos y cuáles junto con los docentes²⁰².

(g2) *Yo siempre trato de tener cuidado de... bueno, en este trabajamos*, qué yo hice y qué no hice. *En dónde me incluyo*. Porque por ahí, también ahí es difícil cuando uno trabaja con ese tipo de... manera. *Conversamos, sí. Pero hay ciertas cosas que hacen ellos y que yo no los hago*. Entonces se me genera esa dificultad. Un poco buscar cómo, hasta dónde. Porque *reflexionamos, bueno. Pero rodeamos no. Rodearon ellos*. Yo di la consigna, que es distinto.

(NP2013E17-37-F-1).

Por su parte, el empleo de la primera persona plural *inclusiva* (García Negroni, 2008, 2010) funciona como una estrategia afiliativa que expresa la voluntad por parte de los

202 En relación con esta cuestión Riestra (2008^a) registra casos en los que los docentes reformulan sus consignas de modo tal que clarifiquen los roles de cada uno de los participantes (el suyo y el de los estudiantes): "En otras ocasiones se incluye al docente en la realización de la actividad, aunque puede verse que rectifica la indicación ('Vamos a escuchar canciones y las vamos a analizar. Vamos a buscar si hay una rima, ustedes van a buscar')".

empleo de la primera persona del singular ocupa, en primer grado, el segundo lugar luego de la forma *vos*. La elección de esta forma parece estar relacionada con la preferencia por formas personalizadas atenuadas de interpelación a los estudiantes, motivada por la edad de estos (entre cinco y seis años). Este aspecto representa una continuidad con el nivel inicial en lo que respecta a los modos de interpelación seleccionados en la formulación de las consignas dirigidas a niños de corta edad.

(95) Contexto: consigna de la asignatura Formación Religiosa, de primer grado, tomada de un cuadernillo fotocopiado elaborado por la docente (de 32 años) y con el que cuentan todos los alumnos del curso.

Dibujo todas las cosas lindas que comparto con mis amigos.

Resulta interesante destacar que, en los casos en que hemos advertido la presencia del pronombre de primera persona singular en la elaboración de consignas en los otros cursos (cuarto y sexto grado), corresponde a docentes que, a su vez, se desempeñan en el nivel inicial o en primer grado, o, al menos, han trabajado con estos cursos, por lo que podría considerarse que trasladan a los grados superiores esa forma de apelación empleada con alumnos de menor edad. En este sentido, podemos suponer que los diferentes niveles educativos en que se desempeñan los docentes -y las formas propias del estilo comunicativo de cada uno de ellos, como lo es el uso de la primera persona del singular en el nivel inicial, por ejemplo- inciden en su forma de interactuar con los distintos grupos de estudiantes. En tal sentido, formas propias del estilo comunicativo de un nivel educativo pueden transferirse a otros.

Los datos informan acerca de tres funciones del empleo de la primera persona del singular: se registra en consignas que implican realización de actividades de manera individual, en aquellas que involucran reflexión y producción personal y en las consignas incluidas en la explicación de procedimientos.

A su vez, la primera persona del singular constituye una forma sobre la que los docentes han realizado varios comentarios en el desarrollo de las entrevistas, y una de las que más hemos registrado en las respuestas a la pregunta que indaga sobre las formas empleadas en la elaboración de consignas, sobre todo por parte de docentes de primer grado. En la mayoría de los casos, las maestras mencionan que la elección por esta forma se relaciona con el grado de involucramiento que se espera que tengan los alumnos en la actividad presentada, para que interpreten que la actividad debería realizarse de manera individual.

(96) Yo generalmente [uso] la primera persona: escribo, hago. *Como para que cada uno se sienta identificado con la actividad. "Yo hago". Entonces, sos vos, porque ellos sienten que lo tienen que hacer ellos. No es que bueno, que alguien escriba.*

(NP2013E19-53-F-1)

En lo que respecta a la disciplina de las consignas el empleo de la primera persona del singular se releva preeminentemente en asignaturas que involucran más que otras la subjetividad y creatividad de los estudiantes, como lo son Educación Artística (Plástica)²⁰³ y Formación Religiosa. En el marco de las entrevistas, los docentes han hecho referencia al uso de esta forma en las áreas referidas, sobre todo en Formación Religiosa -en las escuelas confesionales- y en áreas en las que se ponderan la reflexión individual, la opinión personal y la creatividad, es decir, parece incidir el tipo de conocimiento promovido (Stagnaro y Navarro, 2013), en este caso, conocimiento productivo²⁰⁴. Destacan entre ellas: Ciencias Sociales, Arte y Filosofía.

(97) Y, sobre todo en primera persona, singular. *Tiene que ver con que se espera que ellos reflexionen sobre ellos mismos, sobre alguna actitud o algo. Se ve mucho en catequesis, pero en las demás áreas también, que hay que pensar, como Sociales o Filosofía cuando hay.*

(NP2013E22-32-F-1).

Por otra parte, cabe señalar que, en el marco de la interacción áulica, se ha observado que esta forma se emplea frecuentemente en las explicaciones de las consignas brindadas por los docentes en forma oral, particularmente en relación con el desarrollo de

203 En relación con este aspecto y la función atenuadora que puede integrarse a la referida de dar cuenta del grado de involucramiento subjetivo esperado en la actividad es interesante destacar lo señalado por Cazden (1991) en uno de sus estudios acerca del discurso en el aula: "Si tanto maestros como alumnos consideran los trabajos manuales como un tiempo en el que estos pueden ejecutar sus propios planes, entonces cualquier requerimiento del maestro que los interfiera, necesita algún tipo de acción reparativa o mitigante" (1991:177).

204 Stagnaro y Navarro (2013) sistematizan cuatro formas de conocimiento involucradas en las operaciones demandadas en las consignas propuestas a los alumnos de la carrera de Ingeniería Industrial que consideramos pueden extenderse a las tareas en otras áreas disciplinares y niveles. Estas son:

Conocimiento repetitivo: consiste en la reproducción de las lecturas y apuntes de clase en una consigna de constatación de estudio (...); apunta a la reproducción de lo dado, de lo conversado.

Conocimiento aplicativo: es más complejo que la mera repetición, es la puesta en contacto del conocimiento dado con una situación nueva.

Conocimiento evaluativo: implica un primer nivel de aporte original del estudiante al analizar desde una perspectiva propia los conocimientos estudiados y su aplicación a casos concretos.

Conocimiento productivo: consiste en la elaboración de propuestas o proyectos propios y originales del estudiante a partir de la articulación de los conocimientos mencionados antes (Stagnaro y Navarro, 2013:89).

procedimientos específicos (Moro, 2007). Como se observará más adelante, este constituye un uso que se ha registrado también en los niveles secundario y superior.

(98) *Contexto*: en una escuela privada, durante una clase de Matemática, la docente señala a sus estudiantes que deben realizar la siguiente actividad: "Medir el radio de la circunferencia del libro" para luego construir una igual en sus carpetas. A continuación, y en simultáneo con ellos, la maestra construye una en el pizarrón con los mismos elementos que los alumnos, a fin de indicarles paso a paso qué acciones deben considerar en el desarrollo de la actividad.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 35 años)	<-----	(alumnos de cuarto grado)

01 [D] ven? (#) *apoyo* la punta del compás en el ce::ntro, (#) *mido* el segme::nto (#) y
02 *vuelvo* a marcar.

En este caso, el uso de la primera persona del singular incluye tanto a los alumnos como a la misma docente, ya que los dos realizan simultáneamente las acciones.

La primera persona del singular también es empleada en reformulaciones orales de consignas escritas. Al igual que en algunos de los casos de los que hemos presentados con anterioridad, con frecuencia se releva en el marco de construcciones declarativas con matiz de obligación con la forma *tener que + infinitivo*.

(99) *Contexto*: en una clase de Ciencias Naturales, después de verificar el modo en que los alumnos estaban realizando la actividad y de 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".

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 37 años)	<-----	(alumnos de sexto grado)

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

01 [D] chicos, (.) a ver (.) una cosi:ta (#) *tengo que mencionar por qué* lo clasifico de una
02 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 estudiantes, fundamentalmente si se toma en consideración el hecho de que la reformulación se efectúa a modo de corrección del modo en que los estudiantes se encuentran desarrollando la actividad.

De acuerdo con lo que hemos advertido durante las observaciones áulicas, el empleo de la primera persona del singular en las reformulaciones orales parecería 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, tales como la del ejemplo 100.

Por último, resulta importante señalar que, sin los índices de contextualización suficientes para interpretar el contenido de las consignas, puede presentarse confusión en los alumnos cuando se emplea esta forma. Hemos registrado, por ejemplo, un caso en que la docente copió en el pizarrón la consigna "Escribo mi nombre" y varios estudiantes escribieron el nombre de la docente y no el suyo propio. Interpretaciones similares han sido relevadas en el nivel inicial, donde el uso de la primera persona del singular es el empleado con mayor frecuencia en las consignas (véase Capítulo 5, apartado 5.4).

6.1.2.3. Tercera persona del singular y tercera persona del plural

El empleo de la tercera persona del singular ocupa el séptimo lugar en el conjunto de modos de interpelación relevados en las consignas del nivel primario (2.3%), mientras que, por su parte, en el decimocuarto lugar se ubica el uso de la tercera persona del plural con un 0.10% de las ocurrencias.

El empleo de ambas formas pronominales se ha registrado principalmente en primer grado -lo que parecería constituir una continuidad de usos del nivel inicial-, y en momentos en que los docentes brindan una consigna a un grupo particular de alumnos dentro del grupo total, es decir, su presencia está asociada con el tipo de actividad y los destinatarios. Su uso se registra en coocurrencia con variadas fórmulas nominales -tal como se observará en los ejemplos a continuación- que cumplen la función de especificar un grupo dentro de otro más amplio. En el caso que presentamos, la especificación del grupo de destinatarios se inicia con el empleo de la fórmula nominal de tipo metafórico (Rigatuso 2007, 2009) *mesa azul*.

(100) Contexto: en una clase de Matemática, una docente propone como actividad un juego a los alumnos con la finalidad de repasar los contenidos a evaluar en la próxima prueba.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 37 años)	<-----	(alumnos de primer grado)

01 [D] bueno (.) estamos?
((La mayoría de los alumnos asiente))

02 bien. ento:nces ((se dirige a un grupo de estudiantes)) *mesa azul* (.) *piensa* un
03 número

El uso nominal referido corresponde a una de las posibilidades señaladas por Rigatuso al abordar la problemática de los aspectos léxico-semánticos en el estudio de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense. En este caso, la fórmula nominal de tipo metafórico que alude al color de las mesas de trabajo en que están dispuestos los alumnos en el aula es un tratamiento colectivo, una designación nominal plural similar a otras como *familia* y *gente* (Rigatuso, 2000). El empleo de este tipo de vocativos metafóricos en las consignas -relevados tanto en el nivel primario como en el nivel inicial- identifica a grupos dentro de otros más numerosos y, a su vez, esta identificación se da por medio de elementos propios de la institución, como lo es la indicación de "sala + color" en el Jardín de Infantes (*Sala amarilla*) (Dambrosio, 2016a).

Si bien el uso de la tercera persona, tanto del singular como del plural, se registra en gran parte de las disciplinas, predomina en las que es más frecuente el trabajo en grupos, como lo son Educación Física y Educación Artística, particularmente en Plástica y Teatro. Citamos a continuación un ejemplo del uso de la tercera persona en la función señalada, en este caso, de la tercera persona del plural. Se trata de una consigna dada por una docente de Educación Física, en el patio, lugar donde se desarrolla la clase de primer grado. Lo hace empleando un tono de voz elevado y pausado, mientras señala los elementos involucrados en la actividad. Nótese en este ejemplo también la especificación dada por las formas referenciales *las nenas* y *los nenes*, que se utilizan a fin de señalar qué actividad debe realizar uno u otro grupo dentro del curso.

(101) Emisor -----> Destinatarios
(mujer - 27 años) <----- (alumnos de primer grado)

01 [D] A VE::R (.) ME ESCUCHAN CHICOS?

((Hace una seña de "hacer silencio" llevándose el dedo índice a la boca))

02 bien. (#) escuchen.

((Se dirige particularmente a dos alumnos que estaban jugando entre sí))

03 miren acá

((Señala la sección donde tiene los elementos para desarrollar la actividad. Se vuelve a dirigir a todos))

04 *van a pasar LAS NENAS*, (.) atrás del palo. ((Lo señala)) (#) y *LOS NENES*, (.) atrás

05 de la sogá. ((La señala también)) entendido? ((los alumnos asienten))

A su vez, en el caso de la tercera persona singular, es frecuente el empleo de sintagmas nominales integrados por la expresión *cada uno* (ejemplo 104) -sintagma nominal que funciona como especificador- y *quién* (ejemplo 105) en la formulación de las consignas.

(102) *Contexto*: durante una clase de Ciencias Sociales, la docente efectúa una aclaración en relación con el modo en que los alumnos están desarrollando la actividad propuesta.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 44 años)	<-----	(alumnos de cuarto grado)

01 [D] una cosa (.) chicos, (#) *cada uno va a escribir con sus palabras, eh*

(103) *Contexto*: durante una clase de Prácticas del Lenguaje, la docente propone una actividad a los alumnos en la que ellos deben asociar una imagen a un momento del cuento trabajado en clases anteriores. Eleva el tono de voz, dado que muchos no están prestando atención.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 34 años)	<-----	(alumnos de sexto grado)

01 [D] A VE::R (#) *QUIÉN PUEDE ADIVINAR LA IMAGEN?*

En este último caso, resulta importante destacar que se trata de una formulación de la consigna de carácter interrogativo, donde el marcador *a ver* funciona como una estrategia para la captación de la atención de los alumnos. En relación con el uso de la tercera persona en esta modalidad interrogativa Riestra y Crivelli (2005) señalan que “introduce un diálogo donde el otro tiene algo de responsabilidad porque no ordena desde el lugar del que sabe sino que pregunta, dejando lugar a la duda y la respuesta” (2005:555). Como estrategia de desfocalización puede considerarse, asimismo, un uso que intenta atenuar la fuerza ilocutiva de la acción indicada en la consigna.

Síntesis parcial

Los modos de interpelación personalizados, que, como hemos señalado, resultan predominantes en las consignas del nivel primario, incluyen el uso de varias formas, además de las formas de segunda persona referidas en el apartado anterior.

La primera persona del plural *nosotros* es la segunda más empleada en la formulación de consignas luego de la forma *vos*, y se registra principalmente en actividades de realización

grupal, tanto como estrategia desfocalizadora de los destinatarios de las consignas, de atenuación, como con función inclusiva.

Por su parte, la primera persona del singular se emplea principalmente en las consignas producidas para alumnos de primer grado, como así también en áreas cuyas actividades implican la reflexión personal, la creatividad y distintos grados de subjetividad de los estudiantes.

Por último, la tercera persona, tanto del singular como del plural, es utilizada en la formulación de consignas orales, por un lado, para la especificación de grupos dentro de otros más amplios y, por otro, como estrategia desfocalizadora de atenuación en la invitación a la participación de los estudiantes en instancias iniciales de las clases o de momentos concretos dentro de ellas.

6.2. Formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel primario

Frente al avance de tratamientos personalizados y de mayor confianza y solidaridad tanto en el ámbito oral como en el escrito en el marco áulico (Rigatuso, 2000, 2017; Dambrosio, 2013, 2016b), la despersonalización como estrategia en la formulación de las consignas ocupa un lugar menor, aunque con una riqueza funcional que merece ser destacada. Dentro de este conjunto, los datos de CAED-CREsBo-Nivel primario dan cuenta del empleo de: formas no personales del verbo (infinitivos, gerundios y participios), construcciones con verbo elidido, formas con *se*, construcciones con *haber que + infinitivo* y sintagmas nominales o *consignas título*.

Las formas despersonalizadas de interpelación al destinatario en las consignas relevadas en nuestro corpus constituyen un 9% del total de consignas, dentro del cual el 6,6% corresponde al uso de infinitivos. Su uso parece estar condicionada tanto por la *edad de los alumnos* como por la *edad de los docentes* que elaboran las consignas.

Así, el empleo de estas formas se da en forma progresiva según los grados a que asisten los estudiantes: en primer grado se releva en un 6.178%, en cuarto un 8.79% y en sexto un 10.69%. Esto se relaciona con la tendencia a una mayor personalización en las consignas dirigidas a alumnos de los primeros grados, a la vez que con el hecho de que formas como el infinitivo -a las que algunos docentes califican de *abstracta*- necesitan, en términos de estos,

incorporarse “de a poco”, ya que pueden presentar dificultades para la comprensión por parte de los estudiantes.

Asimismo, advertimos que son los docentes de entre 46 y 56 años los que emplean un número mayor de formas desagantivadas, mientras que los más jóvenes las emplean solo en un 6%. Esto podría vincularse, como hemos mencionado en apartados anteriores, a diferencias de estilos comunicativos entre los docentes más jóvenes y los de mayor edad, en los que las primeras prefieren formas personalizadas, otorgando un carácter más cercano al vínculo que establecen con sus estudiantes.

A continuación, haremos referencia a cada una de las formas relevadas organizadas de acuerdo con el número de ocurrencias en cada caso, en forma decreciente.

6.2.1. Formas no personales del verbo

6.2.1.1. Infinitivo

Dentro de todas las formas relevadas en CAED-CREsBo- Nivel primario, las consignas formuladas por medio el uso del infinitivo se ubica en el sexto lugar (6,6%), a la vez que en el marco de las formas desagantivadas ocupa el porcentaje más alto (73%).

El análisis efectuado informa que el empleo del infinitivo como modo de interpelación en las consignas se releva de manera principal en las de modalidad escrita. Asimismo, en relación con la *situación de enseñanza* en que se insertan las consignas, observamos que es la segunda forma más empleada -luego del uso del pronombre *vos*- en las instancias en las que los alumnos son evaluados por los docentes mediante pruebas escritas (ejemplo 106). Asimismo, ocupa un lugar muy importante en las tareas que requieren una resolución individual, generalmente con carácter de comprobación de aprendizaje de contenidos o de búsqueda de información sobre un tema determinado, como pueden ser los trabajos prácticos (ejemplo 107) y tareas domiciliarias (ejemplo 108).

(104) Contexto: consigna de Matemática elaborada por una docente de 35 años contenida en una evaluación escrita correspondiente a cuarto grado, entregada en copia individual a los alumnos. En este caso, todas las consignas de la evaluación están construidas mediante el empleo de infinitivos.

Nombrar y ordenar los números.

(105) *Contexto*: consigna de Prácticas del Lenguaje, incluida en un trabajo práctico de cuarto grado, elaborado por una docente de 38 años, y entregado en copias individuales a los alumnos.

Buscar en el diccionario las siguientes palabras.

(106) *Contexto*: consigna del área de Ciencias Naturales, elaborada por una docente de 34 años, incluida en una tarea domiciliaria de sexto grado.

Elegir e investigar distintos tipos de ambientes.

En los tres casos presentados, el marco de la tarea no incluye al docente en su realización: los estudiantes trabajan en sus casas o trabajan en el aula de manera individual porque están siendo evaluados, de modo que la elección de esta forma muestra correlación en correlación con el tipo de actividad desarrollada –individual y evaluativa– y con el género discursivo en el que se inserta la consigna (evaluación escrita). En el caso particular del tipo de actividad en cuestión por medio de *evaluaciones escritas*, la elección de formas desagentivadas como el infinitivo se vincula no solo con el rol que los docentes ocupan en la actividad a realizarse -donde estas formas funcionan como elementos indicadores de la autonomía tanto de los docentes en relación con el grupo de alumnos, como de estos últimos en relación con los docentes ya que los maestros son los encargados de evaluar lo que ellos produzcan²⁰⁵-, sino también, como señalamos, con el género en que se inscriben las consignas, ya que una evaluación escrita es una instancia más formal de trabajo individual que los otros textos con que se interactúa en el aula, y en la que los docentes suelen preferir no optar por formas personalizadas.

Por otra parte, el uso del infinitivo en las evaluaciones escritas podría vincularse también con una estrategia de ponderación de la acción a realizar planteada en las consignas, ya que acentuaría la obligatoriedad de su ejecución²⁰⁶.

En el contexto de las entrevistas, los docentes han referido al uso del infinitivo precisamente en instancias en las que se espera que el estudiante se desempeñe individualmente y sin la participación de compañeros ni del docente.

205 Müller y Schrader-Kniffki hacen referencia a que “los roles de los participantes en la interacción están ligados, muchas veces, a tipos de actividades correspondientes a las tareas pertinentes durante la interacción verbal” (2007: 16).

206 Tal como señaláramos, Ferrer y Sanchez Lanza (2002) consideran el infinitivo como estrategia que busca acentuar la obligatoriedad de la acción indicada en el acto de habla exhortativo.

(107) *Pero en la prueba... mirá* ((muestra a la investigadora una evaluación en la carpeta de un alumno)) Indicar, ubicar, nombrar. No le terminamos de dar la vuelta, porque bueno, obviamente, al ser prueba, no puedo poner respondemos.

(NP2012E6-38-F-4)

Lo manifestado por los docentes parece constatar que el empleo del infinitivo en la enunciación de las consignas se encuentra asociado con el género en que se inscriben las consignas -las evaluaciones-, y su modalidad -escritas-, cuyo grado de formalidad influye en la voluntad explícita de los docentes de excluirse de la enunciación y también de no elegir ninguna forma personal.

Por otra parte, un número significativo de docentes señala no emplear el infinitivo porque es una forma que “no interpela a los alumnos”, aspecto que consideran importante para la comprensión de las consignas por parte de los estudiantes, sobre todo los de menor edad, como se verá a continuación.

(108) *Y ellos también están empezando a entender cuándo tienen que trabajar solos, o cuándo todos juntos, con sus compañeros y la seño. También queremos que entiendan en qué medida están involucrados en esos procesos. Eso no lo podemos lograr con una consigna que no los interpele. Por eso el infinitivo no. Es demasiado impersonal.*

(NP2012E2-32-F-1)

En adición, señalamos una última razón manifestada por los docentes por la que el infinitivo no constituye una de las formas preferenciales en la elaboración de consignas: el grado de abstracción de esta forma y el desconocimiento de ella por parte de los alumnos, fundamentalmente en los primeros años.

(109) *Los chicos están iniciándose en los diferentes usos del lenguaje ¿no? Y por lo tanto no están familiarizados con formas como lo puede ser el infinitivo, que no usan en la vida cotidiana, más que cuando leen alguna receta o algo así*

(NP2012E1-32-F-4)

Los aspectos comentados, y el incluido en el siguiente ejemplo, dan cuenta de las motivaciones de los docentes para el empleo de formas personalizadas en la elaboración de consignas.

(110) *Las hago personalizadas, porque en general implica más a las personas que si las ponés en infinitivo. Quizás las de infinitivo me da la sensación que sirven más para cuando son más grandes. En un secundario, capaz que, no sé, en un sexto, podría trabajarse con infinitivo. Pero para los chiquitos, por el trayecto que vienen haciendo dentro de la escuela, a veces conviene más desde lo personal, porque se implican más en lo que tienen que hacer. A veces pasa que no lo terminan de comprender.*

(NP2013E23-25-F-4)

En las afirmaciones vertidas en este último ejemplo, la docente hace referencia a la progresión que considera se debe efectuar en cuanto a la incorporación del infinitivo en las consignas de los primeros grados para que los alumnos las puedan comprender. La progresión a lo largo de los distintos grados se condice con los usos relevados en las consignas de nuestro corpus, ya que, como hemos podido advertir, las formas desagentivadas -entre las que el infinitivo ocupa el porcentaje más alto de ocurrencias- en sexto grado ocupan el tercer lugar frente al quinto que ocupan entre las de primer grado.

Finalmente, los datos del corpus dan cuenta de que el uso del infinitivo en las consignas orales se constata sobre todo en Educación Física, empleo que pareciera estar relacionado con la focalización en la acción a realizar a partir de la consigna, como en el caso de las formas exhortativas *¡a trotar!*; y en el marco de la interacción áulica, en las indicaciones generales dadas a los alumnos como *¡a trabajar!*, usos relevados, a su vez, en el nivel inicial.

6.2.1.2. Gerundio y participio

El uso de gerundios y participios en las consignas en el nivel primario ha sido registrado en casos aislados, en consignas de modalidad oral y de tipo *organizativas* (Zakhartchouk, 2000; Espósito *et al.*, 2010). Asimismo, su empleo está relacionado principalmente con dos acciones: *levantar la mano* y *sentarse*. A continuación, presentamos ejemplos de estos usos.

(111) *Contexto*: durante una clase de Prácticas del Lenguaje, la docente solicita a los alumnos que mencionen nombres de películas de aventuras. Muchos de ellos comienzan a participar al mismo tiempo y, por ese motivo, la docente interviene para organizar los turnos de cada estudiante.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 53 años)	<-----	(alumnos de primer grado)

01 [D] y de aventu::ra, (.) ustedes conocen (.) deben conocer un montó:n (#) a ver. (.)
02 películas de aventura que hayan visto?

03 [A1] MI VILLANO FAVORITO=

04 [A2] =PETER PAN

((Varios alumnos comienzan a mencionar nombres de películas con tono elevado de voz e incluso poniéndose de pie))

05 [D] A VER (.) A VE:R (.) NO (.) NO (#) qué es esto así? (#) vamos de nuevo. (.)

06 películas de aventuras (.) LEVANTANDO LA MANO

((El estudiante interviene sin levantar la mano previamente))

07 [A3] LA DE NEMO?

o8: [D] levanta:ndo la mano

Como observamos en el ejemplo, la docente adiciona una consigna para organizar la participación de los alumnos en la actividad propuesta. Los datos de nuestro corpus muestran que esta modalidad de formulación de consignas se da con mayor frecuencia en primer grado. Esta presencia de gerundios en la formulación de consignas de primer grado forma parte de una estrategia mitigadora, asociada a la edad de los estudiantes. A su vez, podría estar correlacionada con el hecho de que los estudiantes se encuentran en proceso de incorporación de pautas de la interacción áulica, como en este caso, la solicitud de turno de habla por medio de la acción de levantar la mano²⁰⁷ y la espera de que este sea otorgado por los docentes.

A continuación, incluimos un ejemplo de uso de participios en el marco de una consigna de modalidad oral.

(112) Contexto: durante una clase de Música de sexto grado, los estudiantes se encuentran realizando una actividad en la que tienen que coordinar distintos *tempos* con diferentes instrumentos en una canción que la docente toca en el piano. Todos permanecen sentados, a excepción de algunos alumnos que comienzan a circular por el aula.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 45 años)	<-----	(alumnos de sexto grado)

((Un grupo de estudiantes que se encuentran circulando por el aula y haciendo sonar los instrumentos con muebles. La docente deja de tocar en el piano y se dirige a ellos))

o1 [D] a ver ahí: (.) POR FAVOR, (#) *sentados*.

En este último caso, debido a que la acción de los estudiantes no se correspondía con lo pautado por la docente en el marco de la actividad e implicaba un obstáculo en su desarrollo, la consigna parecería asimismo adquirir el carácter de un *llamado de atención*.

Así, como hemos observado en el nivel inicial, el empleo de estas formas no personales del verbo podría considerarse una estrategia de atenuación por *impersonalización del tú* (Briz, 2006), sobre todo si consideramos que lo que la docente demanda por parte de los alumnos

207 Este proceso de aprendizaje forma parte de la adquisición de lo que Heras *et al.* (2005) entienden por *competencia kinésica*, "extendiendo la noción de Hymes a otros aspectos de la interacción, en este caso, el uso del cuerpo" (2005:68).

son acciones -cambios de conducta- y este tipo de demandas suele implicar la inclusión de estrategias que atenúen la fuerza ilocutiva de las acciones solicitadas.

6.2.2. Construcciones con verbo elidido

En el contexto total de modos de interpelación relevados en las consignas de nuestro corpus del nivel primario, la formulación de consignas mediante el empleo de construcciones con verbo elidido ocupa el octavo lugar (1.2%), y es una forma propia de las consignas orales.

Observamos que el empleo de construcciones con verbo elidido resulta una estrategia que tiene como finalidad la ponderación de un determinado contenido de la consigna, sin focalizar en su destinatario. Advertimos, a su vez, que predominan en las consignas de Educación Física y Artística, tal como registramos también en el nivel inicial.

(113) *Contexto:* durante una clase de Educación Física, un docente enuncia la consigna a sus alumnos en relación con la actividad a desarrollar, que consiste en un juego de postas. Se va desplazando por los puntos del salón donde se desarrollarán las distintas acciones.

Emisor (mujer - 40 años) -----> *Destinatarios* (alumnos de cuarto grado)

01 [D] acá (.) en esta parte (.) [hagan] *un trote* (.) *cuatro vueltas*

En el ejemplo presentado puede reponerse el verbo que se encuentra elidido: "(hagan) un trote y cuatro vueltas". El hecho de que se trate de consignas orales, que cuentan con la posibilidad de que tanto emisor como receptor estén presentes, cara a cara en la interacción, permite que estas consignas despersonalizadas se comprendan, ya que puede inferirse hacia quién o quiénes son dirigidas a través de señales no verbales y de la información contextual. De acuerdo con lo planteado por Goicoechea Gaona (2014), el carácter elíptico, "telegráfico" que caracteriza las consignas de esta área es "aparente porque los alumnos comprenden y realizan la práctica. Se trata más bien de un proceso de condensación del pensamiento y simplificación sintáctica del texto" (Goicoechea Gaona, 2014:458). Este estilo, según la autora, permite que las consignas no interrumpan el accionar de los estudiantes y resulte más eficiente, en ese sentido²⁰⁸.

208 De hecho, en la misma definición que proporciona de *consigna* de Educación Física Goicoechea Gaona (2015) incluye el referido rasgo: se trata de "(...) una instrucción con otras órdenes incluidas. Por tener que dirigir

6.2.3. Formas con *se*

Tanto las cláusulas pasivas reflejas como las impersonales con *se* tienen como rasgo común el hecho de que en ellas no se menciona al sujeto que realiza la acción implicada en el enunciado. El uso de estas *formas con se* para la elaboración de consignas ocupa el undécimo lugar, con un 0.3% en el conjunto total de modos de interpelación relevados.

Hemos registrado su uso principalmente para un grupo de consignas escritas que se implican sucesivamente. El formato de estas *se* acerca mucho al de otros tipos de discursos instruccionales empleados fuera del ámbito escolar, como lo pueden ser recetas de cocina, manuales de instrucciones de armado de un producto o las reglas de un juego (Silvestri, 1995). En cuanto a la *edad de los alumnos*, las registramos en la formulación de consignas de cuarto y sexto grado, lo que puede estar en correlación con el hecho de que presentan un mayor grado de complejidad en su formulación.

(114) *Contexto:* consigna del área de Matemática, elaborada por una docente de 38 años e incluida en una tarea domiciliaria de cuarto grado. Copiada desde el pizarrón en la carpeta de los alumnos.

1. *Se dibuja* un cuadrilátero sobre un papel.
2. *Se recorta* como indican las líneas, separando los cuatro ángulos.
3. *Se ubican* de manera consecutiva quedando formado un ángulo completo.

Por otra parte, en el marco de la interacción áulica, también se ha relevado el uso de cláusulas impersonales con *se* en los llamados de atención hacia los alumnos, contexto en que se emplea como estrategia de atenuación, sobre todo en cuarto y sexto grado. Por ejemplo: “*se hace silencio*”, “*se levanta* la mano para hablar”. Así, sin hacer referencia explícita a los interlocutores -los estudiantes- “el hablante evita invadir abiertamente su campo intencional” (Haverkate, 1994:183).

6.2.4. Construcciones con *haber que* + infinitivo

Las consignas formuladas por medio de construcciones con *haber que* + infinitivo representan un 0.3% entre todos los modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-

acciones motrices, estas consignas tienen que ser más precisas (tienen incorporados los pasos a seguir), mientras que en las consignas de otras materias predomina el orden epistémico y son menos instruccionales” (2015:137).

Nivel primario. Su uso se registra principalmente en la reformulación de consignas a partir de la pregunta de los alumnos solicitando una aclaración respecto de algún aspecto de ellas, o bien cuando el docente observa que los estudiantes están cometiendo algún error en la realización de la actividad. A su vez, en estudios previos (Dambrosio, 2019b) hemos verificado que la construcción *haber que + infinitivo* constituye la única forma despersonalizada empleada en los contextos de reformulación de consignas en el nivel primario.

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

<i>Emisor</i> (mujer - 40 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de primer grado)
	<-----	

Consigna escrita: Completá las estrofas.

o1 [A1] se [seño] (#) qué pongo?

o2 [D] a ver (.) amor (.) dónde?

((La alumna señala la fotocopia en la que estaba desarrollando la actividad.))

o3 ah (.) sí. ((La docente se dirige a todos los estudiantes)) A VER (.) pequeños (.) una

o4 cosi:ta (#) en la fotocopia, (.) en la fotocopia que están haciendo, (.) *hay que*

o5 *completa:r* 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". Asimismo, se emplea para indicar alguna acción complementaria a la principal señalada en la consigna, como en el ejemplo a continuación, en el que, durante una clase de Ciencias Sociales, una docente indica a los estudiantes que realicen una actividad del libro de texto en la que se consigna: "Pinten un mapa de Argentina con todos sus relieves". Mientras los estudiantes realizan la actividad por grupos, la docente va pasando por cada uno de los bancos y, luego de pasar por todos y revisar el trabajo de cada grupo, realiza la siguiente aclaración.

(116) <i>Emisor</i> (mujer - 43 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de cuarto grado)
	<-----	

o1 [D] CHICOS (.) no se olviden, (#) *hay que pintar* el contorno del mapa.

Luego de esta indicación y ante la pregunta de un alumno respecto del motivo por el que deben pintar el contorno del mapa, ella explica a todos que es porque deben distinguirse los límites del país en relación con el mar y los países fronterizos.

En el contexto señalado, entendemos que el uso de esta construcción se encuentra relacionado con la ponderación de la acción a realizar en la consigna, ya sea porque hay que corregirla o porque completa la actividad²⁰⁹.

6.2.5. Sintagmas nominales (*consignas título*)

Las consignas construidas por medio de sintagmas nominales, a las que hemos denominado *consignas título*, constituyen un 0,2% dentro de los modos de interpelación relevados en el corpus de análisis del nivel primario. Tal como hemos anticipado en el Capítulo 4, esta modalidad de formulación es muy frecuente en los primeros años del nivel primario y se caracteriza por estar acompañada siempre de una reformulación oral por parte de los docentes, en la que se brindan especificaciones de las acciones concretas a desarrollarse. A continuación, proporcionamos un ejemplo que ilustra este uso.

(117) *Contexto*: en una clase de Prácticas del Lenguaje de primer grado, la docente copia en el pizarrón la consigna "Todo con E" como título de la actividad y los alumnos la copian en sus cuadernos. Luego, la reformula.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 43 años)	<-----	(alumnos de primer grado)

Consigna escrita: "Todo con E"

01 [D] cuando terminamos de copia:r (.) debajo de lo que acaban de copia:r (.)
02 escribimos palabras con "e", (#) las que se nos ocurran.(#) palabras que empiecen
03 con E

De acuerdo con lo que hemos registrado en las observaciones áulicas, en la reformulación oral de las consignas construidas con esta modalidad particular los docentes optan por modos personalizados de interpelación a los estudiantes, tal como se advierte en los ejemplos dentro de este mismo capítulo.

Como se ha podido observar, las consignas formuladas mediante el empleo de formas despersonalizadas, si bien no ocupan un gran porcentaje, resultan de interés dados los usos

209 En el marco de la interacción áulica la construcción *haber que + infinitivo* se emplea también en llamados de atención ("hay que estar sentado ahora"), en estos casos, como estrategia de atenuación. Respecto de esta modalidad, Briz considera el empleo del impersonal *haber* como la expresión máxima de *atenuación por la despersonalización del tú* (2006:241). A su vez, Ferrer y Sanchez Lanza (2002) la consideran entre las estrategias de atenuación en el nivel pragmático (impersonalización del yo y del tú).

específicos a los que se asocian. Estos modos de apelación en los que está ausente la explicitación del agente de la acción, como señala Garrido Medina, “tienen lugar en casos en que está clara la responsabilidad de la acción que debe ser realizada” (1999:3914), en este caso particular, los alumnos. Tal es el contrato comunicativo tácito en la interacción en el aula.

Conclusiones parciales

A lo largo de este capítulo hemos dado cuenta de la variedad y complejidad de los distintos modos de interpelación al destinatario de las consignas y su riqueza funcional en el nivel de educación primaria, con particular atención en las fórmulas de tratamiento pronominales de segunda persona singular, entre las que la forma *vos* ocupa el lugar más importante. Su uso es predominante en las consignas escritas (ya sean elaboradas por los docentes o tomadas de diversas fuentes de material didáctico) y en las orales individuales. A su vez, el pronombre *vos* prevalece en las consignas elaboradas por docentes de todos los grados y de todas las edades, si bien su uso se registra con mayor número de ocurrencias entre los docentes más jóvenes.

La forma de tratamiento pronominal *tú* se ha registrado únicamente en las consignas escritas y, en especial, en las incluidas en un tipo particular de actividades destinadas a alumnos de primer grado que los docentes suelen tomar de páginas de *internet* o libros, que emplean en su formulación la forma *tú* y sobre las que no se realizan modificaciones. Hemos advertido, igualmente, que el uso del pronombre *tú* entre los docentes de mayor edad ocupa el segundo lugar, después del pronombre *vos*, lo que podría estar vinculado con la tradición discursiva del género y con el hecho de que estos docentes puedan encontrarse más apegados al empleo de esta forma en las consignas, prescripta en otros momentos de la historia escolar y de la variedad dialectal.

Por su parte, el pronombre *usted*, en retroceso en la formulación de consignas en el nivel primario, se ha relevado en un único caso.

Finalmente, el uso de la forma de segunda persona del plural *ustedes* prevalece en las consignas orales dirigidas al grupo total de estudiantes. En algunas oportunidades, se la emplea en modo indicativo, ya sea para señalar la inmediatez o simultaneidad con que se

espera que se realicen las acciones incluidas en las consignas o para atenuar la fuerza ilocutiva de las exhortaciones.

Las respuestas proporcionadas por los docentes en el marco de las entrevistas dan cuenta de valoraciones generalmente positivas del empleo de la forma *vos* en la construcción de consignas, mientras que las relacionadas con el *tú* resultan negativas, ya que se la entiende como una forma ajena a nuestra variedad dialectal y que, en el marco de las consignas, expresa distancia en el vínculo entre docentes y estudiantes. En relación con el empleo de *usted* no hemos registrado ninguna observación al respecto.

Asimismo, la consideración de las distintas variables sociodemográficas y contextuales arrojan luz sobre el funcionamiento de otros modos de interpelación a los destinatarios de las consignas en el nivel educativo primario, donde cada uno cumple funciones particulares de acuerdo con los contextos en que se insertan.

Así, el uso de la primera persona del plural ocupa el segundo lugar luego del uso de *vos* entre los diversos modos de apelación. Su empleo se constata sobre todo en las actividades desarrolladas en grupos o en forma colectiva incluyendo a alumnos y docentes, y como parte de estrategias de atenuación.

En primer grado, en el segundo lugar, luego del uso del pronombre *vos* se ubica el empleo de la primera persona del singular, aspecto que relacionamos con la preferencia por parte de los docentes de formas atenuadas, dada la edad de los estudiantes. A su vez, ocupa un lugar importante en las consignas de disciplinas donde se prioriza la subjetividad, reflexión y creatividad de los alumnos. En el séptimo lugar, y sobre todo entre las consignas de primer grado, se encuentra el uso de la tercera persona, tanto del singular como del plural, que se da en coocurrencia con fórmulas nominales que permiten la identificación de grupos dentro de otros más amplios en el marco de las clases, sobre todo de Educación Física y Artística.

Por su parte, el empleo de formas desagantivadas se registra fundamentalmente en cuarto y sexto grado. En este contexto, hemos observado que el uso del infinitivo se encuentra principalmente en las consignas incluidas en evaluaciones escritas, dada la formalidad del género en cuestión, mientras que las elaboradas mediante construcciones con verbo elidido se emplean en las consignas orales y en las disciplinas donde se pondera el aspecto motriz y la actividad a realizar, más que los destinatarios, como lo es el caso de Educación Física.

Las consignas en que se emplean formas con *se* y construcciones con *haber que + infinitivo* forman parte de actividades en las que las consignas se implican sucesivamente (similares a textos instruccionales como manuales o recetas de cocina) y en reformulaciones y aclaraciones orales de consignas, respectivamente.

Por último, las *consignas título*, construidas con sintagmas nominales y que siempre son acompañadas por reformulaciones orales por parte de los docentes, se relevan en la modalidad escrita y en las consignas correspondientes a primer grado.

La prevalencia de la personalización da cuenta de una cierta continuidad en el estilo comunicativo propiciado por los docentes en la construcción discursiva de consignas orales y escritas en el nivel primario en relación con lo registrado para el nivel inicial. Una diferencia que comienza a vislumbrarse radica en el registro de un nivel más alto de directividad en la formulación de las consignas. Este rasgo parece guardar relación con la demarcación de aspectos particulares de la institución escolar que la distinguen del jardín de infantes, entre los que advertimos el incentivo a los estudiantes de comenzar a trabajar, paulatinamente, de manera más autónoma. Así, la identidad institucional de los docentes se expresa, como referimos, en una mayor directividad en la enunciación de las consignas y una mayor autonomía en cuanto a su posicionamiento frente a los alumnos. Estos aspectos se registran de manera gradual a lo largo del nivel. Un aspecto que da cuenta de este proceso lo constituye el empleo de infinitivos en la formulación de las consignas en los últimos años del nivel primario, cuestión que da cuenta, asimismo, de la incipiente diferenciación entre los modos de apelación seleccionados para las consignas orales y para las escritas, que se acrecentará en los siguientes niveles de enseñanza.

Capítulo 7. Las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel secundario: uso y percepción

Los modos de interpelación relevados en el corpus total de consignas correspondientes al nivel educativo secundario comprenden las siguientes variantes, sistematizadas, al igual que en los capítulos anteriores, de acuerdo con el criterio de *personalización/despersonalización* (Prego Vázquez, 2007; Álvarez López, 2013). Entre las formas de apelación personalizadas se encuentran el uso de: segunda persona del plural (*ustedes*), segunda persona del singular *vos*, segunda persona del singular *tú*, primera persona del plural, primera persona del singular, segunda persona del singular *usted*, tercera persona del singular y tercera persona del plural. Por su parte, entre las formas despersonalizadas se encuentra el empleo de formas no personales del verbo -infinitivos, participios y gerundios- construcciones con verbo elidido, formas con *se*, construcciones con *haber que* + infinitivo, y enunciados de situaciones-problema.

Estas modalidades se distribuyen, de acuerdo con su frecuencia de uso en las consignas -orales y escritas-, tal como se presentan en las siguientes Tablas.

Tabla 12. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario

	Frecuencia	Porcentaje
infinitivo	1244	28,6
segunda persona plural	949	21,8
segunda persona singular <i>vos</i>	683	15,7
segunda persona singular <i>tú</i>	597	13,7
primera persona plural	241	5,5
construcciones con verbo elidido	237	5,4
primera persona singular	109	2,5
segunda persona singular <i>usted</i>	102	2,3
tercera persona singular	67	1,5
combinación de formas	48	1,1
formas con <i>se</i>	23	0,5
construcciones con <i>haber que</i> + infinitivo	16	0,4
gerundio	13	0,3
tercera persona plural	12	0,3
participio	5	0,1
enunciados de situaciones-problema	4	0,1
Total	4350	100,0

Tabla 13. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario ordenados según criterio personalización/despersonalización

	Frecuencia	Porcentaje
segunda persona plural	949	21,8
segunda persona singular <i>vos</i>	683	15,7
segunda persona singular <i>tú</i>	597	13,7
primera persona plural	241	5,5
primera persona singular	109	2,5
segunda persona singular <i>usted</i>	102	2,3
tercera persona singular	67	1,5
tercera persona plural	12	0,3
Total formas personalizadas	2760	63,4
infinitivo	1244	28,6
construcciones con verbo elidido	237	5,4
formas con <i>se</i>	23	0,5
construcciones con <i>haber que+ infinitivo</i>	16	0,4
gerundio	13	0,3
participio	5	0,1
enunciados de situaciones-problema	4	0,1
Total formas despersonalizadas	1542	35
Combinación de formas	48	1,1
Total general	4350	100,0

Como se puede observar en las Tablas anteriores, el modo de interpelación predominante en las consignas del nivel secundario es el infinitivo, una forma despersonalizada. Sin embargo, la sumatoria total de los modos personalizados y los despersonalizados da cuenta de que los primeros ocupan un lugar muy importante (63.4%). A fin de obtener un panorama más claro de las formas elegidas por los docentes en la elaboración y transmisión de las consignas la primera variable a la que es necesario atender es a la de *modalidad*. El análisis discriminado de acuerdo con este parámetro da cuenta de que el predominio del uso del infinitivo se encuentra relacionado con la preponderancia de consignas escritas en este nivel educativo, rasgo que se acrecienta aún más en el nivel superior.

A continuación, se presenta el desarrollo de nuestro análisis de los referidos modos de interpelación.

7.1. Formas personalizadas

En este apartado presentaremos nuestra aproximación a las formas personalizadas de interpelación registradas en las consignas en el nivel secundario. Como hemos señalado, presentaremos, en primera instancia, el análisis de las formas pronominales de segunda persona para luego ocuparnos de los restantes modos de apelación contruidos por medio de estrategias de personalización.

7.1.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona

Daremos comienzo a nuestro abordaje por las formas que constituyen el foco de atención principal de nuestra investigación: las formas pronominales *vos*, *tú* y *usted*. En segundo término, presentaremos el análisis del funcionamiento de la segunda persona del plural *ustedes* en el contexto de la formulación discursiva de consignas en el nivel secundario.

7.1.1.1. Segunda persona del singular vos

La fórmula de tratamiento *vos* se encuentra entre los tres modos de interpelación más elegidos por los docentes en las consignas del corpus general del nivel secundario. En este contexto, se registra su uso tanto en las consignas escritas como en las orales. Dentro de esta última modalidad es seleccionada en forma predominante en las consignas orales brindadas a los alumnos de manera individual.

A continuación, presentaremos en primer lugar el análisis de los usos y percepciones en torno a la forma pronominal *vos* en las consignas escritas y luego nos focalizaremos en las consignas de modalidad oral.

7.1.1.1.1. La forma vos en las consignas escritas

En lo que respecta a las consignas de modalidad escrita -aunque no de manera excluyente, ya que también se registra en las consignas orales- el uso de la forma *vos* se destaca en el espacio curricular de Lengua y Literatura, a la vez que en las consignas de primer año del nivel.

En cuanto al primer punto, los datos muestran que el 30,5% de las consignas de Lengua y Literatura se formulan empleando la segunda persona del singular *vos* y es la segunda preferida luego del infinitivo.

(118) Contexto: consigna tomada de un trabajo individual de la asignatura Literatura de primer año de ESB, elaborado por una docente de 33 años. Esta tarea fue entregada en copias escritas a los alumnos.

Escribí tu versión propia del comienzo de la odisea destinada a: niños, floggers, emos, cumbieros, otros.

Este uso parece vincularse con el hecho de que los docentes del área de Letras cuentan con formación específica en cuestiones atinentes a los usos de la lengua y de los rasgos característicos de la variedad del español bonaerense, de manera que cuentan con esa herramienta al momento de elegir de qué modo interpelar a los estudiantes en las consignas. Sobre este aspecto, y en relación con la extensión del pronombre *vos* sobre *tú*, en el desarrollo de una entrevista, una docente de cuarenta y siete años, de esta disciplina, reflexiona en torno a la importancia de que exista coherencia entre el trato habitual en el aula entre alumnos y docentes -en el que se emplea el *vos*- y la interacción mediada por las consignas escritas.

(119) Normalmente las redacto en imperativo con el 'vos'. (...) Porque si en la oralidad al chico uno lo trata desde el voseo, en la escritura, para mí lo tengo que redactar igual.

(NM2017E14-54-F-4-LL)

Esta actitud positiva hacia el uso de *vos* se extiende a docentes de otras áreas disciplinares. En su competencia con la forma *usted*, el pronombre *vos* es preferido por aquellos docentes que ponderan la expresión de cercanía y confianza hacia los estudiantes por medio de esta forma, como se observa en el siguiente ejemplo correspondiente a una docente del área de Ciencias Naturales.

(120) Es la forma ¿viste? que me parece como más cercana. Igual que el vínculo que yo trato de desarrollar con ellos, es que sientan la confianza como para poder equivocarse, aprender a partir del error.

(NM2016E12-54-F-1-CN)

En algunas oportunidades, hemos registrado que esta ponderación de la cercanía en el vínculo con los alumnos se intensifica al combinarse con referencias a la actividad por medio de formas diminutivas, como lo ilustra el ejemplo que citamos a continuación.

(121) Contexto: consigna copiada en el pizarrón por una docente de 36 años, de cuarto año de ESS, y copiada, a su vez, por los alumnos en sus carpetas.

Tareita para entregar: escribí las siguientes frases del cuento (...)

Consideramos que el empleo del diminutivo podría formar parte además de una estrategia docente para llamar la atención de los estudiantes y motivarlos en la realización de las actividades, ya que similares formulaciones de consignas han sido también registradas en combinación con el uso de la segunda persona del plural ("*Trabajín* divertido en grupo: imaginen que están en el campo de Alves y escriban la historia de Paulina desde su perspectiva"). Estas formas podrían implicar también una mitigación de la orden implicada en la consigna por la atenuación del grado de dificultad de la tarea²¹⁰.

En oposición a lo referido anteriormente, los casos registrados de actitudes negativas hacia el uso de *vos* en las consignas -menores en cantidad que los de actitudes de aceptación-descartan, en la competencia *vos/usted*, el uso del pronombre *vos* por considerarlo "demasiado cercano" y "coloquial". Otros, por su parte, registrados en un menor número de respuestas, le asignan un valor de imposición.

(122) Respondé como que me suena muy imperativa. O sea, como que me da, me molesta un poco la... eh... quizás también es más coloquial.

(NM2016E20-33-F-1-CS)

(123) No me gusta eso de "¿qué pensás vos...?" No. "¿qué piensa de...?", que sea más abierto. Me parece que...le saca peso al otro. (...) Prefiero cierta distancia en la pregunta. Que no se sientan presionados desde la consigna.

(NM2016E21-35-F-4-CS)

Es interesante señalar la relación que establece esta última docente entre la personalización dada por el uso de la forma *vos* y cierta "presión" que puede llegar a percibirse por parte de los alumnos a quienes está dirigida la consigna, intensificada -al menos en el ejemplo que ella proporciona- por el uso explícito del pronombre, lo que otorgaría un mayor grado de focalización al enunciado.

Por otra parte, como hemos indicado al comienzo de este apartado, las consignas escritas formuladas por medio del uso de la segunda persona del singular *vos* se registra en un gran número de casos en primer año: el 57,5% de las consignas formuladas con el empleo de *vos* corresponden a primer año de la escuela secundaria. Entendemos -con base en investigaciones previas (Dambrosio, 2013, 2016^b)- que el mayor empleo de la forma *vos* registrado en las consignas orales y escritas del primer año de la escuela secundaria podría indicar una continuidad entre el nivel primario -en el que esta forma es la predominante en la

²¹⁰ En relación con el empleo de diminutivos con función atenuadora como referencia a que una actividad "es fácil de hacer" véase Travis (2004:265).

formulación de consignas- y el comienzo del nivel secundario. Una continuidad similar ha sido relevada en relación con el uso de la primera persona del singular en las consignas del nivel inicial, el modo de apelación más frecuente en ese nivel en la producción de consignas y su presencia en las consignas del primer año de la escuela primaria.

Finalmente, en lo que respecta a las consignas de nuestro corpus complementario de libros de texto y manuales, el uso de la segunda persona del singular *vos* ocupa el segundo lugar luego de la segunda persona del plural *ustedes*. A continuación, presentamos un ejemplo de una consigna extraída del libro de cuarto año ESS *Historia. Argentina y el mundo. La primera mitad del siglo XX*, SaberES Clave, editado por Santillana en el año 2017.

(124)

Actividades

1. Leé la carta y marcá cuáles son las ideas principales.
2. Analizá la carta a partir de la lectura del capítulo 2: ¿cuáles son los enemigos contra los que combate Martí? Identificalos.
3. A partir de la información del capítulo 2, ¿cuál era la situación económica de Cuba hacia 1895? ¿Cuáles fueron los resultados políticos de la Guerra de Cuba?
4. ¿Qué propósitos de Martí pudieron cumplirse y cuáles no?
5. ¿A quiénes incluye Martí cuando habla del pueblo de Cuba?
6. ¿Por qué creés que habla de revolución?

Si bien no ocupa el primer lugar como en las consignas de los libros y manuales destinados a alumnos del nivel primario, la forma *vos* ha ganado terreno en este género en comparación con el lugar ocupado en estos materiales en otras épocas de acuerdo con lo registrado por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) y López García (2010a, 2015).

Finalmente, el análisis de los datos permite constatar el uso decreciente de la forma *vos* en las consignas escritas a medida que los estudiantes avanzan en edad: como referimos con anterioridad, el 57,5% de las consignas formuladas en *vos* corresponden a primer año, mientras que en cuarto año ocupan el 27,1% y en sexto el 15,4%. Asimismo, muestra el incremento del uso de *usted*: de las consignas en que se emplea esta forma el 16,7% corresponde a primer año; 24,5% a cuarto y 58,8% a sexto año. En el apartado 7.1.1.3. se desarrollará con mayor detalle este aspecto vinculado con el uso de *usted* en las consignas en el nivel secundario.

14 ves? (#) y responder. ((El alumno asiente)) *tenés que* justificar en base a la pregunta
15 dos.

En las consignas impartidas a estudiantes en forma individual la forma *vos* con frecuencia está incluida en el marco de enunciados declarativos con modalidad de obligación con la estructura *tener que* + cláusula con infinitivo (tal como se advierte en 10, 13 y 14), estructura que hemos registrado sobre todo en reformulaciones orales de consignas a partir de consultas de alumnos (como se observa en 13-14). En algunas oportunidades estas reformulaciones incluyen información nueva: amplían, detallan, desarrollan algún aspecto de la consigna. El uso de esta construcción puede vincularse con una estrategia de ponderación de la acción a realizar, indicada en la consigna, a la vez que, -en los casos en que aparece el *vos* explícito- con una focalización sobre quién debe llevar adelante la acción señalada.

Si bien en el ejemplo presentado anteriormente observamos que el uso de la forma *vos* coocurre con fórmulas de tratamiento nominales más bien formales -como se advierte en 01 el empleo del *apellido* de la alumna- los datos muestran que lo más frecuente es la coocurrencia de *vos* con formas más cercanas, tales como el uso de nombres apocopados (ejemplo 126, línea 05), apodos o formas de dan cuenta de expresión de afecto (ejemplo 127, línea 07).

(126) Contexto: durante una clase de Matemática de primer año, los alumnos comienzan, junto con la docente, a realizar la corrección (puesta en común) de un trabajo práctico sobre ecuaciones que venían desarrollando a lo largo de clases anteriores.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 32 años)	<-----	(alumnos de primer año ESB)

((La docente se dirige a todo el grupo de alumnos))

- 01 [D] pongámonos de acuerdo para decidir el valor que le vamos a dar
((Se refiere a un dibujo de un racimo de bananas incluido en el trabajo práctico que se encuentran corrigiendo))
- 02 está?
((Algunos alumnos asienten))
- 03 vamos completando a medida que lo vamos charlando. (#) sí? (.) ahora piensen el
04 cua:tro (#) y después lo decimos de forma oral.
((Los alumnos comentan entre ellos sus respuestas, generalmente entre compañeros de banco. Luego de unos cinco minutos, la docente interpela a una de las alumnas)).

05 A ver, *Mica*²¹¹, leé el enunciado.

((La alumna lee el enunciado de la consigna que se encontraban corrigiendo)).

(127) Contexto: clase de Literatura, cuarto año ESS. Los alumnos y la docente realizan la puesta en común de una actividad sobre *texto divulgativo* que aquellos realizaron de manera domiciliaria y deben entregar para su corrección.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 50 años)	<-----	(alumnos de cuarto año ESS)

01 [D] la idea es que antes de entregar la tarea me digan si tienen alguna duda

02 [A1] yo (.) profe. (#) e::l (.) pará. (#) el punto:: (.) que decía lo de::

03 [D] alguien tiene a mano la consigna? (.) así la ayudamos a: (.) ubica:r=

04 [A2] = yo lo tengo acá

05 [D] buenísimo=

06 [A2] = el cua::tro,

07 [D] el cuatro, (.) sí. (.) leé por favor, *tesoro*.

((La alumna lee la consigna que incluye los verbos "enumerá" y "clasificá" como "enumera" y "clasifica"))

08 esto de los recursos tipográficos (.) no?

09 [A1] sí (.) yo eso no entendí

((La docente se dirige a todo el grupo de alumnos))

10 [D] esto es (.) lo que dijimos de: (#) según lo que *querés manifestar* al o:tro, *vas a*

11 *usar* distintos recursos tipográficos.

En este ejemplo, concretamente en la línea 10, se puede observar también otro empleo de la forma *vos* muy frecuente en la interacción áulica, aquel que se relaciona con las explicaciones generales brindadas a los estudiantes en su conjunto, es decir, un uso con valor genérico²¹².

Por su parte, así como hemos registrado también en el nivel primario, la fórmula de tratamiento de segunda persona singular *vos* se utiliza en la formulación de consignas orales dirigidas a todo el grupo de alumnos y no a uno de manera particular, tal como se advierte en el siguiente ejemplo.

(128) Contexto: clase de la asignatura Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales, sexto año ESS. El docente organiza la dinámica con que los estudiantes deberán

²¹¹ Se trata de la forma apocopada del nombre de pila *Micaela*.

²¹² Entre los procesos de cambio de código de código pronominal en la variedad dialectal bonaerense, Rigatuso (2011) refiere al cambio de *usted* a *vos* para la expresión de generalización, que aparece en forma cada vez más frecuente en hablantes de edad mediana, jóvenes y adolescentes en el habla dirigida a docentes a los que tratan de *usted* como un cambio momentáneo de la pauta de uso en el marco de ejemplificaciones y argumentaciones en la interacción áulica.

nivel secundario, principalmente con la tradición discursiva (Kabatek, 2005) del género²¹³. Los datos permiten advertir que la forma *tú* es la forma pronominal predominante en las consignas escritas elaboradas por los propios docentes. Supera incluso -aunque por poco porcentaje- al lugar ocupado por la forma *vos* en esta modalidad: 13,6% corresponde a la forma *tú* y 13% a la forma *vos*.

(129) Contexto: consignas del espacio curricular Física. Elaborada por una docente de 52 años y relevada en la carpeta de una alumna de cuarto año de la ESS. Corresponden a una evaluación, entregada a los alumnos en copias individuales.

- a) *Señala* con una cruz las magnitudes y *subraya* las unidades.
- b) *Elige* una magnitud escalar y una vectorial del ejercicio anterior. *Justifica* con un ejemplo tu elección.

Dentro del discurso pedagógico en que se insertan las consignas, el uso de *tú* podría considerarse como un rasgo institucional específico del género, si tomamos en consideración que las construcciones gramaticales constituyen herramientas con que los miembros de las instituciones cuentan para conducir sus tareas institucionales (*cf.* Drew y Sorjonen, 2000), en este caso, la elaboración de consignas, práctica cotidiana dentro del quehacer profesional docente (*véase* Capítulo 6, apartado 6.1.2). Al respecto, en el marco de una jornada de capacitación docente en una de las instituciones en que se efectuaron las observaciones áulicas, una profesora manifestó acerca del empleo de la forma *tú* en las consignas: "yo pensé que se escribían siempre así, que era la forma correcta de hacerlo. Cercana pero formal". En este sentido, es interesante lo que indican también algunos documentos curriculares en relación con el empleo de *tú* en las consignas de escritura (pero que podría hacerse extensivo a otras modalidades), descrito precisamente con este mismo rasgo de formalidad:

²¹³ El empleo de la forma *tú* en las consignas dentro del ámbito escolar entendido como parte de una tradición discursiva podría enmarcarse en lo que Rockwell (2000) denomina prácticas de *continuidad relativa*: aquellas que "se producen, se difunden, se sostienen por un tiempo, en ciertos lugares, y luego desaparecen. (...) La continuidad relativa siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de las que hablaba antes. La continuidad se da por periodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos. También se dan continuidades que atraviesan espacios de diferentes dimensiones. Algunas prácticas pueden ser comunes a las escuelas de todo un país, o incluso, muestran la difusión de ideas pedagógicas entre países. Otras prácticas apenas se comparten por los maestros de una misma zona o escuela. Como los tiempos, los espacios culturales de las escuelas se intersectan y se empalman, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades históricas dentro de cada escuela. Podemos observar este plano de la continuidad relativa dentro de cualquier aula" (2000: 17).

Como género discursivo propiamente escolar, la consigna de escritura ha mantenido rasgos invariantes a lo largo del tiempo desde la composición "tema, la vaca", inclusive rasgos de estilo que podríamos rastrear actualmente en las aulas, *un registro a veces extrañamente formal (cuántas consignas escuchamos que se dirigen a un "tú" en una relación docente-alumno caracterizada por el voseo²¹⁴)* y en la mayoría de los casos un pedido de resolución que contempla una única respuesta posible, por ejemplo, la interrogación sobre la persona del narrador (Ministerio de Educación de la Nación, 2012:17-18).

En lo que respecta a las entrevistas, los datos recogidos permiten constatar una diferencia entre las percepciones de los docentes del nivel primario y los del nivel secundario en relación con el uso que hacen de la forma *tú* en las consignas que construyen. Mientras que en las entrevistas realizadas en el nivel primario ninguno de los docentes manifestó elegir este modo de interpelación, a pesar de que en las observaciones áulicas hemos registrado su uso, en las entrevistas efectuadas a los docentes del nivel secundario, varios de ellos sí explicitaron su decisión de emplearla, aunque sea por medio de los ejemplos proporcionados. En este marco, y a pesar de estos casos, las actitudes que prevalecen en torno a esta forma son negativas. Las razones que motivan el rechazo del pronombre *tú* en la formulación de consignas se relacionan tanto con aspectos pragmáticos como con otros que podríamos vincular con actitudes de *lealtad lingüística* (Weinreich, 1964) hacia la variedad dialectal bonaerense. En cuanto al primer aspecto, algunos docentes manifiestan -tal como hemos registrado también en el nivel primario- no emplear el *tú* por considerarlo una forma distante:

(130) La primera que me habías dicho... 'responde'... para mí esa marca una total distancia con la persona, con el alumno.

(NM2016E9-34-F-1-CN)

En lo atinente al segundo aspecto, una docente refiere al problema de que el uso de *tú* no constituye un rasgo de nuestra variedad lingüística:

(131) Las opciones 1 [responde] y 3 [responda] no son modalidades que utilizamos para comunicarnos. (...) porque en esta región se utiliza el *vos*

(NM2017E3-26-F-4-CS)

²¹⁴ El destacado es nuestro.

Obsérvese que la expresión “no son modalidades que usamos para comunicarnos” se asocia tanto a la oposición gramatical *vos/ tú*²¹⁵, expresada en la voz *responde* y con la oposición pragmática *vos/ usted (responda)*.

Por su parte, el fundamento de aquellos docentes que manifiestan emplear la forma pronominal *tú* en la elaboración de sus consignas -nunca refiriendo explícitamente a la forma sino por medio de los ejemplos brindados- se vincula tanto con la referida tradición discursiva del género como con la asignación de un valor formal a este pronombre, valoración también registrada por Forte y Nieto González (2004) para el español de Santa Rosa (La Pampa)²¹⁶. En relación con esta asociación de la forma *tú* con los valores de formalidad, en conversaciones con varios docentes en el marco de las observaciones áulicas hemos relevado una valoración similar: el uso de *tú* como una instancia intermedia entre la coloquialidad del *vos* y la mayor formalidad del *usted*. El ejemplo que presentamos a continuación da cuenta de la vinculación entre el empleo del pronombre *tú* y las referidas valoraciones en la respuesta de una docente en el contexto de las entrevistas.

(132) [Elegiría] La primera (se ríe). Yo sigo tuteando²¹⁷, sí. ‘Responde las siguientes preguntas’. Y en segundo lugar ‘respondan’. Depende si es individual o grupal. Pero sí, yo sigo, yo soy muy formal y no me sale respondé. O sea, en lo cotidiano no lo usamos. Yo lo uso porque me viene, lo vengo reproduciendo de lo que a mí me enseñaron. La verdad es esa, nunca me lo cuestioné. (Piensa) A veces, a veces sí, pero no siempre. Pero no, la verdad que sigo con el *tú*.

(NM2016E23-45-F-6-CS)

Nótese, además, que en la respuesta de la docente se hace referencia también a dos cuestiones mencionadas previamente: por un lado, la incidencia a la tradición discursiva, expresada en la idea de *seguir* (“sigo tuteando”) y de la *biografía escolar* (Alliaud, 2007) de los docentes. Por el otro, al hecho de considerar el tipo de actividad y modalidad de realización (individual o grupal) como un factor que condicionaría la elección de los modos de interpelación en las consignas.

Asimismo, y tal como se advirtió en el nivel primario, el uso de *tú* también se encuentra asociado al empleo de consignas tomadas de material didáctico de origen extranjero o bien

215 En este sentido, una docente, en cuanto al uso de *tú* en las consignas expresa: “Elabora... no sé, me parece de otra época y me parece que no es un vocabulario que usen los chicos” (NM2016E11-46-F-4-CN)

216 Respecto de la forma pronominal *tú*, Rizzi (2004), Speranza (2019) y García Negróni y Ramírez Gelbes (2020) también registran en sus *corpora* la asignación de un valor formal intermedio entre el *vos* y el *usted*.

217 En coincidencia con lo registrado para la variedad dialectal bonaerense, respecto del acto que define el trato de *vos* (Rigatuso, 2016), en este caso, la docente emplea el término *tutear* como sinónimo de *trato de tú*.

no actualizado desde el punto de vista de las políticas lingüísticas en relación con la variedad del español de la Argentina explicitadas en los Diseños Curriculares, y sobre el que no se realizan modificaciones de los verbos incluidos en las consignas²¹⁸. A continuación, presentamos un ejemplo que ilustra esta cuestión.

(133) Contexto: consigna tomada del libro *Física I* (Aique, 1998) y entregada en copias escritas a los alumnos por una docente de Física de sexto año, en el marco de un trabajo a desarrollarse en clase.

Analiza el gráfico confeccionado y anota su interpretación:

Confecciona el gráfico de curva correspondiente al punto de ebullición en relación con el número de átomos de carbono, desde el pentano hasta el pentadecano:

En el marco de su trabajo acerca de los géneros en la formación profesional en la Licenciatura en Administración Pública, Bengochea y Natale (2013) concluyen que uno de los aspectos que parece incidir en la ambigüedad registrada en la formulación de algunas consignas es el hecho de que la formación de los docentes no contempla cuestiones de índole lingüística y pedagógica, “teniendo en cuenta que muchos de ellos son especialistas en el área en que se desempeñan como profesores” (Bengochea y Natale, 2013: 66). Si bien en nuestro caso los docentes que conforman nuestra muestra tienen formación pedagógica, aquellos que no son del área de Lengua y Literatura no cuentan con formación específica en cuestiones lingüísticas, lo que consideramos podría incidir en la opción por la forma *tú* en la construcción y transferencia de consignas. Por un lado, por el hecho de que -tal como hemos advertido en las entrevistas- los docentes en muchas oportunidades no vinculan las desinencias verbales tuteantes que emplean en sus consignas con el pronombre, de manera que esto podría explicar por qué no resulta una forma “que suene mal”, como sí han señalado otros profesores. Por el otro, la preferencia por la forma *tú* tiene su anclaje en cierto prejuicio hacia el pronombre *vos* como una forma que pueda ser incluida en la formulación de consignas escritas. Finalmente, el arraigo a la tradición discursiva que, en este nivel, implica en muchos casos la elección del *tú* por sobre el *vos*, da cuenta de la ausencia de reflexión metalingüística²¹⁹ sobre las propias decisiones discursivas puestas en juego al momento de

218 En una oportunidad, ante la consulta a una docente acerca de las consignas formuladas de este modo entre las incluidas en un cuadernillo de ejercicios de Matemática (en las que predominaba el uso de la segunda persona del plural) esta afirmó: “esas las saqué de Internet y por ahí son páginas que no son de acá”.

219 En relación con la conciencia metalingüística de los docentes en la elaboración de consignas, Conditto refiere: “ (...) en numerosas ocasiones el docente (por diversos motivos, entre ellos, las complejas condiciones de trabajo en que se encuentra) no elabora conscientemente sus consignas en función del grupo de alumnos

construir y de transferir consignas a los estudiantes, ya que, como se ha registrado también en el caso del nivel inicial y primario, se priorizan otros aspectos del género, fundamentalmente el contenido disciplinar (*cf.* Riestra, 2008^a).

Por otra parte, además de su uso en la producción de consignas escritas se han relevado algunos casos de empleo de la forma *tú* en recomendaciones y mensajes de motivación a los estudiantes en las evaluaciones y trabajos escritos, tal como el siguiente incluido en un trabajo práctico de sexto año del área de Matemática: "Recuerda que tu aprendizaje y calificación dependen de ti". En estos casos entendemos que el empleo de *tú* puede guardar relación con el carácter poético de estos mensajes, para los que esta forma suele considerarse más apropiada (Carricaburo, 1999; Rigatuso, 2017).

Por último, un aspecto que nos interesa destacar, y que guarda relación con el uso de la forma *tú* en las consignas como expresión de la tradición discursiva de este género en el ámbito educativo, lo constituye el hecho de que, con frecuencia, hemos registrado (en coincidencia con lo constatado en el nivel primario) que los alumnos en instancias de lectura en voz alta de las consignas reproducen oralmente con la forma *tú* aunque los verbos contenidos en ella estén conjugados con el pronombre *vos*. Véase al respecto en el ejemplo 126, presentado en el apartado sobre el uso de *vos*, la lectura por parte de una alumna los verbos "enumerá" y "clasificá" como "enumera" y "clasifica". Consideramos que estos casos verifican el arraigo de la fórmula de tratamiento de segunda persona *tú* en las consignas, ya que no solo se registra en las elaboradas por los docentes sino también en las modificaciones (inconscientes) que efectúan los estudiantes al copiar o reproducir oralmente las consignas.

7.1.1.3. Segunda persona del singular *usted*

La forma *usted*, que en las consignas del nivel inicial y primario se verifica solo en casos aislados, se registra en una mayor frecuencia en las consignas escritas del nivel secundario. En el marco del conjunto total de modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo- Nivel secundario ocupa el octavo lugar, con un 2,3%. Su presencia se verifica sobre todo en las consignas escritas, en el último año del nivel y en áreas como Ciencias Naturales y

con los que trabaja y en virtud de los objetivos didácticos que se propone, sino que directamente las extrae de manuales escolares, orientados a todos y a ningún sujeto en particular, o bien, simplemente repite esquemas tradicionales de consignas esquemáticas que transmiten una idea de escritura (y del lenguaje en general) en términos representacionistas, en menoscabo de su valor accional y signifiante" (2015:17).

Matemática, espacios curriculares en que se suele trabajar con material elaborado para los Cursos de Nivelación e Ingreso a la Universidad, a modo de preparación de los alumnos para dichas instancias. En este contexto, observamos que las consignas tomadas de los cuadernillos de ingreso al nivel universitario, como así también las elaboradas por docentes que se desempeñan en este nivel emplean con frecuencia la forma *usted*, transfiriendo así un modo de apelación habitual en el nivel superior a las consignas del nivel secundario.

(134) *Contexto*: consigna del área de Física, tomada de un cuadernillo de Nivelación de Física del nivel universitario (2016) por una docente de 36 años que la emplea dentro de una actividad áulica con alumnos de sexto año.

PROBLEMA 3

El 23 de Agosto de 2009 Usain Bolt marcó el record mundial en los 100m llanos. La tabla muestra el valor de distancia recorrida y el valor de la velocidad instantánea en función del tiempo de carrera.

Tiempo (s)	Distancia (m)	Velocidad (km/h)
2.89	20	24.91
4.64	40	41.14
6.31	60	43.11
7.92	80	44.72
9.58	100	43.37

- Grafique la distancia recorrida en función del tiempo y la velocidad en función del tiempo.
- Calcule la velocidad media y la aceleración media para los distintos intervalos de tiempo.

En el marco de las entrevistas, concretamente en sus respuestas a la pregunta que indaga acerca de los modos elegidos para elaborar las consignas, solo un docente expresó emplear la forma pronominal *usted*. Se trata de un docente de treinta y tres años, del área de Matemática que se desempeña tanto en el último año del nivel secundario como en el nivel superior universitario. A la pregunta en que se brindan distintas opciones de formas personalizadas para construir las consignas el profesor contestó:

(135) Quizás use más 'responda' pero por una... por una cuestión de que estoy estructurado un poco con esa forma. Pero a veces, te digo, como que no... (...) 'Respondé', no. 'Responda' me parece que lo elijo por una cuestión de formalidad, me resulta más formal.

(NM2016E18-33-M-6-M)

Además de vincularse el uso de *usted* con formalidad, puede leerse en la expresión "estoy estructurado un poco de esa forma" una vinculación entre este uso y la tradición discursiva del género consigna en el ámbito universitario, nivel en que este docente declara tener más años de experiencia docente.

Los datos del corpus, a su vez, dan cuenta del uso de *usted* en consignas del nivel secundario por parte de docentes que se desempeñan también en el nivel universitario resulta frecuente y alterna, ocasionalmente, con el uso de *tú*, incluso en la producción de un mismo conjunto de consignas en el marco de una misma actividad.

(136) Contexto: consignas extraídas de un trabajo práctico del área de Geografía, entregado en copias escritas a los estudiantes, cuarto año ESS.

Actividades

Lea los textos de XXX y otros y XXX, *responda* las siguientes preguntas:

- 1.1- ¿Qué estudia la Geografía?
- 1.2- ¿Cuál es el dominio y objeto de estudio de la ciencia geográfica?
- 1.3- *Establece* diferencia entre los conceptos de superficie terrestre y espacio geográfico.

En lo que respecta a las percepciones en general acerca del uso de *usted* en las consignas del nivel secundario, advertimos que -a excepción del caso referido más arriba- los docentes manifiestan descartar esta como una opción para construir sus consignas por considerarla “demasiado distante”, “lejana” o, como hemos mencionado en el apartado anterior, porque no es coherente con el trato mantenido con los alumnos cotidianamente en la interacción áulica. En el marco de las entrevistas, algunos docentes refieren al hecho de que emplearían esta forma pronominal si se tratara de consignas destinadas a estudiantes de la modalidad educativa de *adultos*: “La tercera [*usted*] por la edad. Es como que generás más distancia, es más formal. Quizás si fuera para otro rango etario la usaría; si estuviera dando clase a adultos o algo así lo usaría” (NM2016E19-F-37-1-EA).

En las consignas de modalidad oral, el empleo de la forma *usted* en las consignas se ha registrado en pocos casos (0,1%), y siempre en consignas dirigidas a alumnos de manera individual y que demandan acciones por parte de ellos (Dalton Puffer y Nikula, 2006). Estos usos constituyen procesos de cambio de código momentáneo pragmáticamente motivados, relevados en la variedad del español bonaerense por Rigatuso (2000, 2011, 2017). En estas oportunidades, consideramos que este uso tiene la función de manifestar afecto; se emplea en tono que pareciera ser humorístico, con la finalidad última de *atenuar* los enunciados. Así, por ejemplo, una docente que, de acuerdo con lo observado durante el trabajo de campo en

el trato habitual con los alumnos emplea la forma *vos*, en esta oportunidad, usa el *usted* para dirigirse a una alumna e indicarle que pase al pizarrón a resolver una tarea.

(137) *Contexto*: en una clase del área de Ciencias Naturales de cuarto año ESS, la docente organiza una actividad de puesta en común de una guía de ejercicios que los estudiantes se encontraban resolviendo en clase. Toma el listado de alumnos e indica a una alumna que pase al pizarrón a resolver uno de los problemas.

<i>Emisor</i> (mujer - 36 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de cuarto año ESS)
	<-----	

01 [D] controlamos (.) les parece?

((Algunos estudiantes asienten, otros continúan trabajando y otros conversan entre ellos. La docente llama a una de las alumnas para que pase al pizarrón))

02 [D] RAMÍREZ

((La alumna levanta la mirada))

03 ((sonriendo)) *pase y haga* el cuatro.

Finalmente, nos interesa mencionar aquellos casos en que el pronombre *usted* se emplea en forma explícita: en los llamados de atención a los alumnos. Consideramos que, en la mayoría de los casos, la función que cumple el uso de esta forma es -como en los ejemplos anteriores- la de atenuación de los enunciados. Un ejemplo lo constituye el llamado de atención efectuado por un docente de 35 años a un estudiante, en una clase de Matemática de primer año: "*Usted no se ría* de su compañero que ayer *lo* enganché offside ahí en una situación muy confusa". Luego de este llamado de atención, acompañado de una sonrisa, todos los alumnos -incluido aquel a quien se dirigió el "reto"- ríen.

7.1.1.4. Segunda persona del plural *ustedes*

La segunda persona del plural *ustedes* se registra en un 21,8% entre el total de modos de interpelación del nivel y ocupa el primer lugar entre las formas de apelación personalizadas, con un 34,38%. A diferencia de lo que ocurre con el uso del infinitivo, registrado preponderantemente en las consignas escritas, el uso de la segunda persona del plural tiene lugar tanto en las orales como en las escritas. Como se verificó también en las consignas en el nivel primario, esta es la forma preferida por los docentes al momento de proporcionar consignas a todos los estudiantes de la clase. En las entrevistas, de manera específica en respuesta a la pregunta que indaga sobre qué formas prefieren para enunciar consignas para los estudiantes, al aludir a su elección de la forma *ustedes*, varios docentes han manifestado seleccionarla "Porque es en general. Es una consigna para todos, que abarca

a todos". A su vez, en la pregunta que brindaba a los entrevistados un conjunto de opciones de formulación de consignas que incluía las formas de segunda persona (*vos, tú, usted y ustedes*), la segunda persona del plural ha sido ampliamente elegida por los docentes. En estos casos varios profesores han aclarado que elegirían esa forma si la consigna fuera grupal.

7.1.1.4.1. Segunda persona del plural *ustedes* en las consignas orales

El predominio de la segunda persona del plural resulta particularmente evidente en las consignas de modalidad oral: se ha registrado su uso en un 38,6% de las consignas de este tipo. A continuación, presentaremos una interacción en la que se podrán observar ejemplos del empleo de esta forma.

(138) *Contexto:* durante una clase de Geografía, de cuarto año ESS, la docente da comienzo a la clase presentando un planisferio político con el que los alumnos habían estado trabajando en clases anteriores. Durante los primeros minutos se dedican a finalizar una actividad que consiste en la ubicación de países desarrollados y en desarrollo en el mapa. En la misma línea temática que la actividad en cuestión, la docente propone otra, relacionada con la antiglobalización, que se realiza en grupos.

<i>Emisor</i>	-----▶	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 29 años)	◀-----	(alumnos de cuarto año ESS)

01 [D] ((Se dirige a toda la clase)) a ver, (.) *miren* un cachito el mapa. (#) *Cuando marcan*

02 *Estados Unidos*, (.) *marcan también Alaska eh?*

((Comienza a pasar por los bancos de los estudiantes a observar sus trabajos))

03 el que tiene mal el mapa, (.) lo tiene que corregir. (#) no se olviden.

((Una alumna le muestra su mapa. Se dirige a ella))

04 está bien (.) pero faltan las referencias (.) ojo. ((Se dirige a todos)) las referencias

05 siempre tienen que estar chicos, (.) si no (.) no se entiende el mapa.

((La docente vuelve a su escritorio))

06 ahora les voy a dictar la definición de "antiglobalización" (1) *pongan eso de título y*

07 *copien rapidito.*

((Comienza a dictar la definición))

08 [A1] *pará* (.) *podés repetir lo último?*

09 [D] ((A todos)) *cuando se pieren* (.) *dejan* un renglón y *siguen*

((Una alumna se acerca al banco de la docente))

10 [A2] ((Sonriendo)) *Loly* (.) *cómo andás?* (.) *puedo ir al baño?*

12 [D] *volando* (.) *vaya.*

((Continúa con el dictado y en un determinado momento se detiene))

13 esto es importante. (#) *lo subrayan o lo señalan con algún marcado:r.*

((Termina de dictar la definición y procede a indicar una actividad))

14 bueno (.) la actividad que sigue la vamos a hacer con manuales, (.) en grupos. (#)

15 ahora les copio las consignas en el pizarrón.

((Copia en el pizarrón lo 16 siguiente))

Antiglobalización
(Antimundialización)

a) ¿Por qué se los llama movimientos altermundistas? Explicar.

b) Definir: ACTIVISTA- PROSELITISMO

16 *chicos, vayan copiando.*

((Se dirige a un par de alumnos que están caminando por el aula y conversando))

17 *chicos, (.) se sientan y se acomodan para trabajar, por favor. ((A todos)) el que no*

18 *tiene li:bro busca en internet, (.) pero me consulta a ver si está bien.*

((Se sienta en su escritorio mientras observa cómo trabajan los estudiantes))

19 *este trabajo se va a hacer en grupo se va a entregar uno (.) HOY.*

22 [A3] *hoy? (.) no llegamos!*

23 [D] *pero sí (.) si es fácil. ((A los integrantes del grupo donde está la alumna))*

24 *pónganse a trabajar. ((A todos)) se va a entregar uno por grupo, eh.*

((Comienza a recorrer los distintos grupos para ver cómo trabaja cada uno. Va respondiendo consultas acerca de la fiabilidad de algunas páginas de internet como fuentes de información y va chequeando avances de la tarea. Se dirige a todos))

25 *chicos (.) hagan la respuesta comple:ta (.) porque se apuran por terminar y la dejan*

26 *incompleta.*

((Vuelve a su escritorio y completa el libro de temas. Se dirige a un grupo de alumnas))

27 *a ver, (.) chicas, bajamos el ton:ito*

((Las alumnas sonríen y conversan en voz más baja. Luego, se dirige a un grupo de alumnos que está mirando videos en sus celulares))

28 *chicos (.) trabajen (.) vamos.*

((Una alumna se acerca a entregar el trabajo. Lo mira y luego se dirige a todos))

29 *separen la información en los incisos que les di (.) no copien to::do así como lo*

30 *encuentran. (...) bien (.) los que terminan (.) van entregando*

En relación con las formulaciones discursivas que pueden adoptar las consignas, si bien las formas imperativas –propias de los actos de habla exhortativos, dentro de los que ubicamos las consignas– son las más frecuentes, tienen también un alto nivel de recurrencia las formas declarativas con modalidad de obligación, en las que los verbos están conjugados tanto en el tiempo presente del modo indicativo²²⁰ (líneas 01-02, 13, por ejemplo) como en presente continuo, con su respectiva perífrasis verbal (líneas 16 y 30, por ejemplo).

220 En una clase de Literatura de cuarto año ESS, advertimos que el empleo de esta forma en la modalidad escrita puede ser percibida con un alto valor de imposición. Así lo demuestra lo expresado por un alumno quien, ante la consigna escrita en el pizarrón "Para mañana hacen la página 47 del libro", manifestó: "Ay, qué imperativa".

Advertimos que estos cambios de modo ocurren en aquellas consignas que indican acciones simultáneas o complementarias a la acción principal llevada a cabo por los alumnos. Asimismo, las consignas en que se emplea el presente continuo –aunque también aplica para el presente del modo indicativo en algunos casos– parecen ser aquellas en las que el interés del docente está relacionado con la inmediatez con que se espera que se realice la acción.

La construcción de consignas por medio de cláusulas declarativas con modalidad de obligación con los verbos modales *tener (que)* y *deber* también ocurren con frecuencia. La primera, como ya hemos señalado en el caso de esta construcción en el empleo de la forma *vos*, es propia de la modalidad oral de las consignas mientras que la segunda es recurrente en las consignas escritas.

En lo que hace a las formas nominales que coocurren con el uso de la segunda persona del plural en la formulación de consignas en el marco de la interacción áulica se destaca el empleo de la forma *chicos/chicas*. A su vez, hemos advertido que el carácter impositivo que caracteriza a las consignas en tanto actos de habla directivos –sobre todo aquellas formuladas en imperativo– con frecuencia intenta atenuarse por medio de diversas estrategias, en pos de la construcción de un vínculo cercano con los alumnos. Una de estas estrategias lo constituye el uso de fórmulas nominales que expresan afecto tales como “*Angelitos, empiecen con el punto cuatro de la guía*”, relevada en una clase de Literatura a cargo de una docente de cincuenta años, en cuarto año.

El hecho de que el uso de la segunda persona del plural constituya la forma de apelación predominante en las consignas orales producidas en el marco de la interacción áulica se ratifica también en su reproducción en algunas secciones de los manuales y libros de textos, además de la asignada a los segmentos instruccionales. En este sentido, Tosi (2018) ha registrado en su corpus de análisis, concretamente en los libros generados a partir de la década de 1980, que estos incluyen escenografías específicas que parecen reproducir las interacciones que tienen lugar entre docente y alumnos, como “correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en clase: tienen la impronta del diálogo y el intercambio oral” (2018:183). En estos *diálogos ficticios* con los destinatarios (los estudiantes)

los roles discursivos se conforman y se redistribuyen en la enunciación misma: el locutor-autor se desdobra para ‘hablar’ e ‘interpelar’ a los alumnos (en plural), como lo

*haría un profesor*²²¹. Así, hay espacios que tienen la función de dirigirse a los estudiantes e inculcarles una acción, como remitirlos a otra parte del libro, hacerles recordar ciertos contenidos de la materia que ya se consideraban aprendidos u ofrecer información relevante (*ibidem*).

Algunos ejemplos brindados por la autora son:

(27) Antes de leer esta página *revisen*²²² el apartado 11 del capítulo 7 (“El imperialismo”).

(29) *Recuerden* que los adverbios además de modificar verbos y otros adverbios, también modifican adjetivos.

(31) *Tengan en cuenta* que las áreas de montaña en la Argentina son áridas en el norte y en el centro, y húmedas en el sur. (*ibidem*)

Un punto que nos interesa desarrollar se relaciona con un contexto frecuente de aparición de la segunda persona del plural en la formulación de consignas orales. Se trata de la construcción *la idea* + verbo *ser* (*es/sería*) + cláusula subordinada. Esta no se advierte de manera exclusiva en las consignas en las que se emplea el pronombre *ustedes*, sino que los datos del corpus dan cuenta también de su uso en las consignas construidas por medio de la primera persona del plural y del infinitivo. Sin embargo, es precisamente en las primeras en las que esta construcción se registra en un mayor número de casos, fundamentalmente en consignas orales (ejemplo 139) y en reformulaciones orales de consignas escritas (ejemplo 140).

(139) Contexto: durante una clase de Matemática de primer año, la docente desarrolla su explicación en torno a la temática “operaciones con ángulos”. Utiliza el pizarrón para hacer dibujos de los triángulos y traza con distintos colores elementos que colaboran con la comprensión del tema que se está abordando. Mientras explica, en medio de una exposición dialogada, interpela a los alumnos con distintas preguntas a fin de verificar que se entienda el tema. En este contexto, algunos estudiantes conversan entre ellos en un tono de voz creciente.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 31 años)	<-----	(alumnos de primer año ESB)

01 [D] ya estamos terminando la explicación (.) si escucha:mos al compañe::ro (.) por
02 ahí nos puede ayudar a nosotros tambié:n

((Se dirige a un grupo de alumnos en particular))

03 escuchamos lo que dice Azul.

((Vuelve a dirigirse a todos))

221 El destacado es nuestro.

222 El destacado y la numeración corresponden al original.

04 *la idea es que* antes de arrancar (.) *pongan* un título (#) "operaciones con ángulos"
05 (2) y si quie::ren (.) pueden copiar tres de los cálculos que hicimos. (#) traten de
06 copiar primero la suma, (.) después la re:sta, (.) y por último la multiplicación. (#)
07 una vez que terminen (.) hacen la actividad.

(140) *Contexto:* en el marco de una clase de Literatura de sexto año, la docente propone la consigna de un trabajo acerca de la obra *Veinte poemas para ser leídos en un tranvía*. La copia en el pizarrón y luego, a partir de la consulta de algunos alumnos, la explica y reformula

Emisor -----> Destinatarios
(mujer - 40 años) <----- (alumnos de sexto año ESS)

Consigna escrita: Lectura poética

Textos: *Veinte poemas para ser leídos en un tranvía*

Instancia oral y escrita:

- ❖ Elegir dos poemas para presentar oralmente. El análisis realizado luego será presentado por escrito.
- ❖ Para concretar el análisis, tener en cuenta: tema, recursos (poéticos, alegóricos, humorísticos)
- ❖ Justificar elección

((Luego de trabajar con el análisis en conjunto de un poema de esta obra de Oliverio Girondo y de las consultas de algunos alumnos la docente comenta))

01 [D] traten de empezar a conectarse con todas estas cuestiones (#) todos van a
02 participar de esta instancia (.) para ir perdiendo el mie:do. (#) la selección es
03 personal (.) eso lo saben. (2) *la idea es que piensen* en esa presentación, (.) los
04 te::mas (#) luego, (.) a partir de los comenta:rios, (.) de las exposiciones de los
05 compañe:ros, van a hacer el informe por escrito. (.) se entiende?

Como permiten observar los ejemplos citados, el empleo de la construcción en cuestión se registra sobre todo en consignas organizativas (Zakhartchouk, 2000; Espósito *et al*, 2010) -en el ejemplo 139, colocar un título y guiar el orden de copiado de lo escrito en el pizarrón- y en las reformulaciones de consignas incluidas en trabajos evaluativos²²³. En cuanto a este último punto, nos interesa destacar que la construcción *la idea es que* (Todd, Chaiyasuk y Tantisawetrat, 2007) no se ha registrado en el nivel primario más que en algún caso aislado en sexto grado. Este dato da cuenta del rasgo explicativo inherente a las reformulaciones que incluyen este sintagma. Generalmente, la información contenida constituye una fundamentación de los criterios o de los procedimientos implicados en el desarrollo de una actividad, las razones por las que se solicita una determinada acción. Así,

²²³ Nótese en el ejemplo 143 que en la reformulación oral de la consigna escrita que originalmente emplea una forma despersonalizada (infinitivo) se personaliza el mensaje por medio del empleo de la segunda persona del plural.

constituyen, a nuestro entender, una estrategia argumentativa empleada para persuadir a los estudiantes de la ejecución de lo indicado en las consignas.

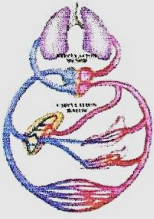
Por su parte, en lo atinente a la formulación indirecta del llamado de atención en el ejemplo, también puede leerse esta intencionalidad persuasiva, ya que la docente -luego de los reiterados pedidos de silencio a los estudiantes- vincula esta solicitud con el objetivo de la actividad académica que se encontraban llevando a cabo.

Finalmente, y en relación con la formulación indirecta de consignas orales, nos interesa reparar en un acto de habla que suele emplearse en las consignas que demandan acciones inmediatas por parte de los alumnos: el *pedido*. La acción central demandada se expresa por medio del uso de la segunda persona del plural, y los verbos *pedir* y *necesitar* se conjugan en primera persona. Ejemplos de estos usos son: “*Les pido que me acerquen los trabajos ahora*” y “*Bueno, chicos, necesito que terminen el cuadro para poder continuar con la actividad que sigue*”. El grado de imposición que implica la ejecución inmediata de la acción solicitada por los docentes explicaría la elección de una formulación indirecta de estas consignas.

7.1.1.4.2. Segunda persona del plural *ustedes* en las consignas escritas

En lo que respecta al uso de la segunda persona del plural en las consignas escritas, observamos que el pronombre *ustedes* es la forma predominante en los trabajos a realizarse durante las clases, que muchas veces -implícita o explícitamente- admiten la posibilidad de realización en díadas o en pequeños grupos, o el intercambio fluido entre todos los distintos participantes en la interacción áulica. Como se ha señalado al comienzo del apartado, más allá de la situación de enseñanza en que se inserten las consignas, el modo de ejecución de la actividad es uno de los principales factores considerados por los docentes al momento de optar por los diversos modos de interpelación, y, fundamentalmente, de las fórmulas de tratamiento de segunda persona tanto del singular como del plural. El ejemplo que presentamos a continuación da cuenta del uso del *ustedes* en una instancia evaluativa a resolverse en díadas.

(141) *Contexto:* fragmento de trabajo práctico evaluativo del área de Biología, cuarto año ESS, elaborado por una docente de 36 años. El trabajo se entrega en copias cada dos alumnos.



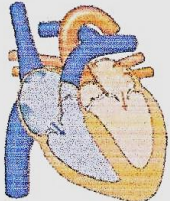
TRABAJO PRÁCTICO EVALUATIVO INTEGRADOR: SISTEMAS CIRCULATORIO Y RESPIRATORIO

OBJETIVOS: Relacionar estructuras y funciones en los diferentes sistemas de órganos. Reconocer desde una perspectiva sistémica la función coordinada de los distintos sistemas de órganos.
CONTENIDOS: Unidad de funciones y diversidad de estructuras nutricionales en los organismos pluricelulares. Los seres vivos como sistemas abiertos. Las funciones básicas de la nutrición: captación de nutrientes, degradación, transporte y eliminación de desechos. El organismo humano como sistema abierto, complejo y coordinado. Concepto de homeostasis o equilibrio interno. Las funciones de nutrición humana y las estructuras asociadas al sistema circulatorio.

Trabajando con tu compañero de banco, piensen en un glóbulo rojo que llega a la aurícula izquierda del corazón cuando se encuentra en diástole. A partir de aquí resuelvan las siguientes consignas:

- 1) Expliquen todos los procesos que deben ocurrir dentro del corazón para que ese glóbulo rojo pueda ser transportado hasta una célula del dedo del pie. Para ello realicen un esquema del corazón y los órganos correspondientes de modo que los ayude a resolver la consigna.
- 2) ¿Qué ocurre entre dicho glóbulo rojo y la célula del pie? Expliquen cómo ocurre.
- 3) Indiquen el recorrido completo que debe hacer la sangre, desde el pie, para poder eliminar el dióxido de carbono al exterior.
- 4) Expliquen el proceso de mecánica respiratoria y el recorrido del aire para que el CO_2 llegue al exterior.

ATENCIÓN:




La docente que elaboró esta consigna, y en relación con las decisiones implicadas en la confección de las actividades, en el marco de una conversación informal, afirmó: “Yo acá traté de que estén todas las consignas en plural porque era de a dos. [...] Uso también la *Comic Sans* porque me parece más cordial. Las otras letras son más frías”. Las palabras de esta profesora proporcionan información valiosa acerca del modo en que gestiona un vínculo de cercanía con los alumnos²²⁴.

Por su parte, la consulta de libros de texto y manuales con los que los docentes trabajan cotidianamente en las aulas ha mostrado que la forma empleada con mayor frecuencia en las consignas contenidas en estos materiales es la segunda persona del plural *ustedes*, en coincidencia con lo señalado por Gazali (2005) y Tosi (2018). A continuación, incluimos un ejemplo que documenta este uso.

(142) Contexto: consigna extraída de un libro de Ciencias Naturales de primer año ESB *Ciencias Naturales 1, ActivaDos*: Puerto de Palos, 2015.

224 La voluntad de manifestar cercanía por parte de los docentes en las consignas escritas a veces se puede advertir en recursos correspondientes a otros sistemas semióticos como la elección de una tipografía más informal en relación con las que son preferidas en el ámbito escolar y académico (como en el ejemplo 141) como así también en la inclusión de dibujos o personajes con mensajes dirigidos a los alumnos (como algunos en que se les desea “Suerte” en los exámenes escritos).



1. Indiquen a partir de qué sentidos podrían reconocer los siguientes materiales.
el oro y el cobre • el aluminio y un cartón de color plateado •
el vidrio y la madera • agua con sal y agua con azúcar

2. Reúnan chapitas, varillas y otros objetos metálicos. Intenten reconocer de qué metales están hechos. Toquen sus superficies y fijense si son lisas o rugosas. Comparen sus brillos y ordénenlos, empezando por el más brillante. No olviden anotar todos los resultados de su exploración.

3. Busquen en Internet información sobre tipos de madera. En un cuadro, describan las características de cada madera encontrada y sus usos.

El uso de esta forma, como también de la segunda persona singular *vos* en estos textos constituyen decisiones que, como señala Tosi (2018), acercan el material escrito a la interacción oral que tiene lugar en las aulas, en las que -como hemos indicado- estas ocupan un lugar fundamental, y convocan al receptor, incluyéndolo en el texto (Gazali, 2005).

En el marco de las entrevistas, muchos docentes -de los distintos niveles educativos- han hecho referencia al empleo de estos materiales como fuentes para la elaboración de actividades para sus alumnos y, durante las observaciones áulicas, hemos verificado que, efectivamente, los docentes elaboran materiales de trabajo como *cuadernillos* que combinan actividades elaboradas por ellos mismos con otras tomadas de libros, manuales y recursos disponibles *online*. Así, una docente del área de Matemática, en una charla informal en el marco de las observaciones de clase, cuando se le consultó acerca del material de trabajo (un cuadernillo elaborado por ella, que contenía consignas de diverso origen) manifestó: “Yo trato de que me queden todas [las consignas] parejitas. En un libro las vi así [construidas por medio de la segunda persona del plural] y me pareció que estaba bueno. En infinitivo no me gusta mucho; prefiero que sea así más personal”.

Otro aspecto de interés lo constituye el empleo del pronombre *ustedes* en la formulación de consignas que incluyen el verbo modal *deber* (generalmente en tiempo futuro) + cláusula con infinitivo en el marco de consignas escritas, tanto en las consignas propiamente dichas (ejemplo 143) como en las notas y aclaraciones²²⁵ que con frecuencia las acompañan en los trabajos a realizarse de manera domiciliaria (ejemplo 144).

225 En las consignas escritas, estas aclaraciones con frecuencia se corresponden con las microfunciones “especificar contenido requerido” (*specify required content*), “especificar la estructura retórica” (*specify rhetorical structure*) y “especificar recursos a utilizar” (Horowitz, 1989).

(143) *Contexto:* consigna de un trabajo práctico evaluativo del área de Ciencias Naturales a realizarse de manera domiciliaria y grupal, en cuarto año ESS. Entregada en copia escrita a los alumnos.

De manera grupal *deberán presentar* un recurso audiovisual donde se traten las diferentes cuestiones trabajadas en clase relacionadas con la etapa de la adolescencia. Para ello *deberán entrevistar* a adultos de diferentes edades a fin de recabar información sobre su vivencia durante la adolescencia. Pueden incluir fotos, videos, Power Point, estadísticas, cuadros comparativos y todo el material que te parezca interesante para compartir con tus compañeros y que luego dé lugar al debate.

(144) *Contexto:* nota aclaratoria incluida en un trabajo práctico grupal domiciliario del área de Geografía, sexto año ESS, entregado en copia escrita a los alumnos.

Deberán especificar las fuentes consultadas para realizar el trabajo.

El hecho de que la construcción *deber + infinitivo* se registre únicamente en la modalidad escrita podría explicar su selección: este dominio exige -sobre todo en instancias evaluativas- mayor formalidad en la construcción de las consignas. A su vez, las notas aclaratorias que se incluyen en un gran número de casos funcionan como reaseguros de los docentes de las indicaciones brindadas a los alumnos en caso de que no se cumpla con alguna de ellas, ya que -tal como se concibe en el ámbito educativo- las evaluaciones constituyen documentos con valor pedagógico. Este rasgo destaca el carácter de obligatoriedad de los elementos que contiene, concretamente, de las acciones solicitadas a los estudiantes en dicho documento y clarifican los criterios con que las producciones de estos son evaluadas.

El examen de la variable *edad de los alumnos* y, en forma concomitante, el curso al que asisten da cuenta de la preeminencia del uso del infinitivo en todos los cursos a excepción de primer año, curso en el que ocupa un lugar más importante el uso de la segunda persona del plural, con un 25,8%. Entendemos que el empleo de esta forma -como así también del infinitivo- podría implicar un posicionamiento de mayor *autonomía* por parte del docente frente a los alumnos en la transición en la que se encuentran entre en nivel primario y el secundario. Respecto de este punto, Rossano (2006) señala que, precisamente, en el nivel medio, una de las primeras diferencias con que se encuentran los estudiantes es que desde los primeros momentos deben trabajar con mayores niveles de autonomía que en el nivel primario (*cfr.* 2006:303). Lo consideramos como una posible estrategia de este tipo ya que el docente queda por fuera de la realización de la actividad indicada en las consignas.

Síntesis parcial

A lo largo de este apartado observamos que el vínculo que se desea propiciar con los alumnos -más o menos cercano-, que resulta en la elección de un estilo comunicativo más solidario o uno más asimétrico, es un factor clave en la decisión por los modos de apelación elegidos en la producción discursiva de consignas y, especialmente, en la opción por una u otra fórmula de tratamiento. En el plano de la oralidad, y concretamente en las consignas dirigidas a estudiantes de manera individual, en el conjunto total de formas, la registrada casi con exclusividad es el pronombre *vos*. Este empleo resulta coherente con los usos cotidianos registrados en el marco de la interacción áulica y en otros dominios dentro de la variedad dialectal del español bonaerense. Este es precisamente uno de los aspectos ponderados por algunos docentes en la elección de los modos de interpelación en la elaboración de las consignas escritas: la coherencia entre el trato mantenido con los estudiantes en el aula y el mediado por las consignas. En algunas oportunidades, en un número menor de casos, hemos advertido que existe un cierto prejuicio en relación con el empleo de la forma *vos* en las consignas, ya sea por considerarla impositiva o por percibirla como inadecuada para su formulación.

Asimismo, la tradición discursiva del género en los distintos niveles educativos incide en los modos en que los docentes elaboran y transfieren consignas a los estudiantes. En lo que respecta al empleo de la forma *tú*, esta adquiere particular relevancia en la elaboración de consignas escritas y se relaciona, a su vez, con la *biografía escolar* de los docentes y usos en el ámbito educativo en momentos anteriores de la historia de este dominio. Así, la elección de esta forma en el nivel secundario se registra en un número mayor de casos que en los anteriores abordados, selección que tiene su correlato con la asignación al pronombre *tú* de un valor intermedio entre la coloquialidad del *vos* y la formalidad del *usted*.

La forma de tratamiento *usted* adquiere mayor protagonismo que en los niveles educativos inicial y primario y se registra en un número mayor de consignas escritas. Estas son elaboradas generalmente por docentes que se desempeñan en el nivel superior universitario y que transfieren ese uso a la confección y transferencia de consignas en el nivel medio.

Por último, la segunda persona del plural *ustedes* se registra preponderantemente, como en los niveles educativos anteriores, en consignas de modalidad oral dirigidas al

conjunto de alumnos en las clases y también en las escritas de resolución grupal. A diferencia de lo relevado en los niveles inicial y primario, en el nivel secundario el empleo de la segunda persona del plural constituye la forma personalizada que registra mayor número de ocurrencias en el corpus, aspecto que podría vincularse con la intencionalidad de los docentes de demarcar mayor autonomía en el vínculo académico establecido con los estudiantes por medio de la formulación de las consignas.

7.1.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas en el nivel secundario

En el presente apartado nos ocuparemos del análisis de los restantes modos personalizados de interpelación a los estudiantes relevados en nuestro corpus, que comprenden el uso de: primera persona del plural, primera persona del singular y tercera persona, tanto del singular como del plural.

7.1.2.1. Primera persona del plural

El quinto lugar entre el total de los modos de interpelación registrados en CAED-CREsBo- Nivel secundario lo ocupa el uso de la primera persona del plural, con un 5,5%. En lo que respecta a sus funciones, hemos registrado las mismas que en los niveles de enseñanza anteriores: como *nosotros de condescendencia* y como *nosotros inclusivo*, aunque se relevan con distintos grados de uso respecto de lo verificado en los niveles inicial y primario.

A diferencia de lo registrado en las consignas en el nivel primario, entre las que ocupaba el segundo lugar, en el nivel secundario la elección de esta forma se restringe prácticamente a consignas orales de tipo organizativas (Zakhartchouk, 2000), como por ejemplo "Para empezar, *vamos* a la página 110". En este contexto, es frecuente encontrarla en la construcción de futuro perifrástico *ir a + infinitivo*.

(145) *Contexto*: durante una clase de Geografía de cuarto año, la docente propone a los alumnos la resolución conjunta de los primeros puntos de un trabajo práctico.

Emisor (mujer - 35 años) -----▶ *Destinatarios* (alumnos de cuarto año ESS)
◀-----

((Una alumna copia en el pizarrón un listado de *bloques económicos*))

o1 [D] van copiando el listadito? (#) chicos, a ver si *escuchamos* un poquito

((La profesora hace una introducción al tema que van a abordar, vinculándolo con otros trabajados previamente))

02 *vamos a tratar* (.) *vamos a elaborar* la cartografía temática. (#) pero primero (.)

03 primero *vamos a ponerle* un título, (.) eso es lo primero que tenemos que hacer. (#)

04 cuál sería?

((Una alumna da un nombre, pero resulta inaudible para la investigadora))

05 sí, (.) muy bien, (.) escucharon?

06 [A] cuál era el título del mapa profe?

07 [D] procesos de integración regional. (.) procesos de integración económica digo

Estos usos se insertan en estrategias de cortesía, principalmente de *desfocalización* (Haverkate, 1994) de los destinatarios con la finalidad de atenuar la fuerza ilocutiva de los enunciados de las consignas, ya que la docente no participa de la acción indicada en estas. Se trata así de un empleo del *nosotros de condescendencia*. En el caso del llamado de atención incluido en 01 -y que hemos advertido en numerosos casos en los ejemplos propuestos en otros apartados del presente capítulo- el empleo de la primera persona del plural cumple esta misma función atenuadora. En ambos casos, el hecho de que se demande una acción (Dalton Puffer y Nikula, 2006) y el tipo de acción solicitada es lo que podría motivar la elección de esta estrategia.

El uso del pronombre *nosotros* con función inclusiva se registra en un número de casos considerablemente menor que en las consignas en el nivel primario, entendemos que debido a que también disminuyen las instancias de realización de tareas de manera conjunta entre alumnos y docentes en las que estos participen de manera activa. El área en la que con mayor frecuencia hemos registrado esta función de la primera persona del plural es Educación Física, espacio curricular en que los docentes suelen realizar las acciones que indican en las consignas.

(146) Contexto: clase de Educación Física de mujeres, desarrollada en el salón de la escuela. El grupo está conformado por dieciséis alumnas tanto de primer año como de segundo. Sobre el final de la clase, concluidas las actividades propuestas por la docente, se procede a su cierre con una instancia de elongación y relajación.

<i>Emisor</i> (mujer - 37 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnas de primer y segundo año ESB)
	<-----	

01 [D] *juntamos* los conos rapidito, (.) *sí?* y *venimos* para acá a la ronda

((Las alumnas recolectan los conos empleados en la actividad que habían estado desarrollando con anterioridad y se van acercando de a poco hacia el lugar donde se ubica la docente, disponiéndose en un círculo))

02 vamos a elongar un poquito ahora (#) como sie:mpre

((La docente realiza las acciones indicadas a las alumnas junto con ellas))

03 *estiramos* los brazos para atrás:s (#) tomadas de las ma::nos. (#) cuidado los dedos,

04 (.) no se van a lastimar (2) *mantenemos* unos segu:ndos (.) y después *nos sentamos*

05 así estiramos las piernas.

En el fragmento anterior encontramos ejemplos de los dos usos referidos: en 01 la docente brinda una consigna que incluye acciones que no la involucran directamente²²⁶ (juntar los conos, acercarse a un determinado lugar y formar una ronda). En cambio, en la secuencia de acciones iniciada en 03, la docente realiza junto con las alumnas los movimientos indicados en las consignas: estirar los brazos, mantener la posición y sentarse.

7.1.2.2. Primera persona del singular

La elección de la primera persona del singular como modo de interpelación en las consignas en el nivel secundario se registra en un 2,5%, ubicándose así en el séptimo lugar con menos de la mitad de las ocurrencias registradas en el nivel primario. Los datos del corpus muestran que, de este porcentaje, el 97% corresponde a consignas de modalidad oral. En este marco, su empleo se encuentra asociado a una disciplina en particular y a instancias de reformulación oral de consignas escritas.

En cuanto al primer uso, advertimos que la formulación de consignas por medio de este modo de interpelación resulta muy frecuente en las brindadas por los docentes de Educación Física. Esta elección (casi nunca consciente) parece guardar relación con el hecho de que los docentes ejecutan ellos mismos en primera persona las acciones que señalan a los alumnos en las consignas, tal como hemos indicado en el apartado anterior para el uso de la primera persona del plural. Este uso puede ocurrir a lo largo de toda la actividad, aunque se verifica sobre todo en el momento de la explicación y demostración de la tarea²²⁷.

226 Para el caso de las consignas en Educación Física, Goicoechea Gaona (2014) hace referencia al uso de esta forma en aquellas formulaciones de consignas que señalan algún error por parte de los estudiantes, "lo que puede interpretarse como una muestra de respeto hacia los alumnos" (2014:450).

227 En relación con la presentación de tareas y consignas en Educación Física, Olmedo (2000) señala como un aspecto a evitar el hecho de "no acompañar la explicación verbal con la demostración" (2000:25). Este es un componente fundamental en la enunciación de las consignas y en nuestro corpus total ha sido registrado en la mayoría de las clases observadas.

(147) Contexto: sobre el final de una clase de Educación Física de cuarto año, en un grupo conformado por alumnas mujeres, la docente propone un momento de elongación antes de dar cierre a la clase. Brinda las consignas en un tono de voz bajo, con pausas prolongadas.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 56 años) <-----
(alumnas de cuarto año ESB)

- o1 [D] bueno (.) a ve:r (#) hacemos un poquito de elongación
((Las alumnas se ubican a lo largo de todo el espacio disponible, separadas unas de otras))
- o2 *inspi:::ro* (5) *exha::lo:* (5) una vez más (#) *inspi:::ro* (6) *exha::lo* (5)
((La docente realiza los mismos movimientos que indica a las estudiantes))
- o3 *flexio:::no* (#) bie:n (.) cada una donde pue:do, (2) *flexiono* profu:ndo (.) bien abajo.
- o4 (7) *voy* a un pie::: (6) *voy* al o:::tro (5) al me:::dio (6) *subo* despaci:to. (4) *flexio:::no* (#)
- o5 que la rodilla no vaya para adelante.
((La docente se incorpora))
- o6 dos veces con cada pierna. (10) un poqui:to los 07 bra:::zos (2) ade:ntro y afue:ra

El fragmento forma parte de la instancia de relajación y elongación, presente en todas las clases de Educación Física. En el apartado anterior presentamos un ejemplo del mismo momento en una clase de otra institución, en el que la docente empleaba la primera persona del plural. Esta selección responde a que este segmento de la clase -junto con las demostraciones de las actividades- es precisamente en el que se emplean las formas de primera persona (singular y plural) con función inclusiva.

Si bien el uso de la primera persona del singular en las consignas ocupa un lugar mucho más importante en Educación Física que en otras áreas, en lo que respecta a las demostraciones, advertimos que esta forma aparece también precisamente en las explicaciones de procedimientos (Moro, 2007) en espacios curriculares como Matemática (por ejemplo, en la construcción de figuras geométricas) y Ciencias Naturales, en este último caso, sobre todo cuando se desarrollan actividades en laboratorios o aulas de computación. En algunas oportunidades, estas no solo forman parte de las explicaciones orales brindadas por los docentes, sino que estos las explicitan de manera escrita en las guías de laboratorio o en los trabajos prácticos entregados a los alumnos.

(148) Contexto: fragmento de instructivo elaborado por una docente de 31 años del área de Matemática, incluido en un cuadernillo de actividades de primer año.

Dibujo un segmento con medida de 5cm, utilizando el botón (CUADRADO). Utilizando el botón (CUADRADO) *dibujo* una circunferencia de radio con centro en A y otra de

radio con centro en B. Para encontrar los puntos de intersección entre los dos objetos dibujados *utilizo* el botón (CUADRADO) y luego *hago* click en cada circunferencia para que el programa los marque.

Estos usos de la primera persona del singular en demostraciones y explicaciones de procedimientos, tanto en las consignas orales como escritas, constituyen un recurso didáctico al servicio de la explicación de las actividades: se relacionan con la intención de “relatar” un proceso a medida que el mismo profesor lo realiza a fin de presentarlo de manera lo más cercana posible al modo en que cada alumno luego podrá repasarlo internamente al momento de replicar ese proceso por cuenta propia; es decir, parece intentar favorecer la internalización de las acciones.

Por su parte, la utilización de la primera persona del singular en reformulaciones orales de consignas escritas dirigidas a los alumnos de manera individual parece estar relacionada no solo con la explicitación de acciones vinculadas al proceso de realizar una determinada tarea sino también con el propósito de atenuar el enunciado implicado en la reformulación.

(149) Contexto: en una clase de Ciencias Sociales de primer año, luego de que la docente observa que los alumnos se encontraban realizando de manera desordenada el trabajo práctico que les había entregado para resolver en clase, específicamente al advertir que estaban dejando sin resolver algunas de las actividades propuestas, brinda una nueva consigna especificando el orden en que estas deben llevarse a cabo.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 56 años)	<-----	(alumnos de primer año ESB)

Consigna escrita: Observen con atención el mapa que figura en esta página y busquen en un atlas cuáles son los países que ocupan esos territorios en la actualidad.

Pueblo Hebreo:

- a) En el 1200aC se establecieron en procedían de
 - b) En sus orígenes estaban organizados en 12 tribus dirigidos por
 - c) Para combatir de manera unificada se organizaron en una
- (...)

01 [D] primero (.) *tengo que leer* “el pueblo hebreo” (.) y lue:go completar. (#) luego
02 *hago* lo que me pide la profesora.

En el caso citado se presenta además la particularidad de que la docente en cuestión, en su formación cuenta también con el título de Profesorado en Educación Primaria y -como hemos corroborado en conversaciones sostenidas durante el trabajo de campo- se desempeña tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, este uso de la primera

persona del singular podría responder a una transferencia de los usos propios del nivel primario a otro, en este caso, el secundario, nivel en el que este no resulta tan frecuente. En trabajos prácticos entregados en copias escritas a los alumnos de este grupo también hemos advertido el uso de esta forma en consignas como *Respondo* o *Completo el cuadro*. Es importante destacar las consignas escritas en CAED-CREsBo- Nivel secundario que emplean la primera persona del singular corresponden en su totalidad a las elaboradas por esta docente en particular y constituyen -en el plano escrito- un uso aislado.

7.1.2.3. Tercera persona del singular y tercera persona del plural

El uso de la tercera persona del singular en la construcción de consignas en este nivel se ubica en el noveno lugar dentro del total de los modos de interpelación registrados, con un 1,5%, mientras que el empleo de la tercera persona del plural se localiza en el decimocuarto lugar, con un 0,3%. Al igual que lo que hemos observado en las consignas en el nivel primario, ambas formas se relevan principalmente en las consignas de modalidad oral, con la función de especificar subgrupos o individualidades dentro del grupo mayor de estudiantes. En lo que respecta a las disciplinas, los datos muestran un leve predominio del uso de estas formas en el área de Educación Física, asignatura en la que, como indicamos en el capítulo anterior, el trabajo suele darse cotidianamente en equipos y grupos que realizan actividades diferenciadas en algún aspecto (distintas ubicaciones en el espacio, trabajo con materiales diversos). El ejemplo presentado a continuación ilustra este uso.

(150) Contexto: clase de Educación Física de cuarto año. El grupo de estudiantes es mixto. La clase se desarrolla en un salón cerrado. La docente propone como actividad realizar un partido de fútbol.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 40 años)	<-----	(alumnos de cuarto año ESS)

01 [D] DEJO LA PELOTA AHÍ Y VENGO. (2) VENGAN

((La profesora aplaude y los alumnos se acercan y se disponen en un círculo en el espacio del salón, en el que se incluye a la docente))

02 vamos a hacer partido (.) como la otra vez. (#) hacemos tres equipos (.) también

03 como la clase pasada (.) y hacemos a cinco (.) y el que pierde sale. (2) bien. *eligen*

04 *Jere, Sofi y Mati*.

((La docente va señalando a los estudiantes referidos))

05 equipo uno (.) equipo dos (.) y: equipo tres.

(mujer - 28 años) ←-----

01 [D] bueno (.) y en relación con esto:: (.) de la ciencia ficción, (#) han leído algo de este género? (2) o por ahí alguna película?

((Los alumnos no responden))

03 *alguno se anima?* a decir eso nomás, (.) no vieron nunca una película de ciencia ficción?

05 [A₁] sí (.) más va::le ((ríe))

06 [D] bueno (.) bien. (#) cuál? =

07 [A₂] =y cómo sé si es de ciencia ficción?

08 [D] interesante pregunta. alguien? (1) *alguno se anima* a responder?

El empleo de la tercera persona en estas consignas formuladas como preguntas, generalmente acompañadas de los pronombres indefinidos *alguno/alguna, alguien* resulta una estrategia empleada con frecuencia en la instancia referida ya que evita la directividad hacia algún estudiante en particular, incentivar a todo el grupo a participar y comenzar a construir la explicación con base en los conocimientos previos de los alumnos en relación con el tema.

Síntesis parcial

Los usos y funciones de los modos de interpelación personalizados a los que hemos referido en esta sección no dan cuenta de mayores diferencias en relación con los registrados en los niveles inicial y primario. Sin embargo, merece particular atención el retroceso en el empleo de la primera persona, tanto del singular como del plural, aspecto que muestra los cambios en el modo de realización de las tareas en las aulas de la escuela secundaria, en comparación con el modo en que se lo hacía en los anteriores niveles. Así, la mayor autonomía académica que se espera que los estudiantes alcancen en su trayectoria por el nivel tiene su correlato en un posicionamiento más autonómico por parte de los docentes, que ya no realizan las actividades de manera conjunta con los alumnos con tanta frecuencia. Esta dinámica se manifiesta en la formulación de las consignas en la preferencia por la segunda persona del plural frente a las referidas (primera persona del plural y del singular).

A continuación, procederemos al desarrollo del análisis de los modos de interpelación despersonalizados relevados en CAED-CREsBo- Nivel secundario.

7.2. Formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel secundario

La presente sección se aboca al análisis de las formas de apelación construidas por medio de estrategias de despersonalización. Tal como se anticipó, en la formulación de consignas en el nivel secundario resulta predominante el empleo de infinitivos.

7.2.1. Infinitivo

El infinitivo es la forma preferida en las consignas escritas elaboradas por los docentes y ocupa, así, el primer lugar en los modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario. Su mayor presencia en el corpus se encuentra relacionada con el hecho de que en este nivel de enseñanza es mayor la cantidad de consignas escritas que orales en relación con los anteriores niveles.

El predominio del infinitivo se registra en todas las disciplinas, a excepción de Educación Artística y Educación Física, áreas en las que prevalecen las consignas orales. En el primer caso, se registra un mayor uso de la segunda persona del plural, y en el segundo consignas formuladas por medio de construcciones con verbo elidido.

En lo que respecta a la situación de enseñanza en que se insertan las consignas, el infinitivo prevalece en las distintas modalidades de trabajo a excepción de aquellas consignas orales y escritas que forman parte de la categoría *trabajo en clase*, en las que las actividades suelen ser desarrolladas en díadas o en grupos, y el porcentaje mayor es ocupado por la segunda persona del plural. Si bien algunos de los ejemplos seleccionados en los apartados anteriores dan cuenta de usos del infinitivo en las consignas, a continuación, brindamos otro caso que ilustra el empleo de esta forma en una evaluación escrita.

(152) *Contexto*: fragmento de una evaluación del área de Filosofía, de sexto año ESS. Entregada en copias escritas a los estudiantes.

1. *Explicar* la relación entre filosofía y ciencia en el siglo S. VI a.C y luego en la modernidad.
2. *Indicar* si los siguientes ejemplos hacen referencia a normas morales, jurídicas o ambas.

Por su parte, en las entrevistas, en las respuestas a la pregunta que indagaba acerca de las formas de enunciar las consignas preferidas por los docentes, el infinitivo es la forma

que registramos en un mayor número de respuestas²³⁰. En relación con los motivos que guían su elección, generalmente, los docentes manifiestan seleccionar este modo de interpelación porque lo consideran como una forma intermedia entre la mayor coloquialidad del *vos* y la formalidad del pronombre *usted*, valor similar al asignado en algunas oportunidades a la forma *tú*.

(153) 'Responda' lo siento por ahí como una distancia con el alumno. Un 'respondé' lo siento como un acercamiento demasiado hacia al alumno. 'Respondan' es en grupo. 'Responder' me parece que es un término medio. Para no la distancia, tampoco el acercamiento y tampoco en forma general.

(NM2017E4-41-F-4y6-M)

La preferencia por esta forma parece guardar relación con la búsqueda de *neutralidad enunciativa*, referida por Riestra (2008^a: 227).

La identidad institucional, asociada a la pertenencia disciplinar de los docentes, como así también la tradición discursiva del género consigna, constituyen también factores importantes en la decisión de optar entre los diversos modos de apelación en las consignas. En relación con los usos del infinitivo, numerosos docentes del área de Matemática han manifestado que esta es la forma más empleada en el área. En este sentido, una docente incluso expresó "es de poco matemático no hacer las consignas así". A continuación, incluimos un fragmento que ilustra este aspecto, extraído de un trabajo práctico elaborado para alumnos de sexto año, del área de Matemática, y realizado por un docente de 33 años.

²³⁰ En este sentido, es importante advertir que al brindar estas respuestas la mayoría de los docentes lo hicieron considerando solo las consignas escritas, a excepción de dos casos en que se manifestó emplear la forma *vos* para las consignas de esta modalidad y la segunda persona del plural para las consignas grupales, generalmente de carácter oral.

(154)

Ejercicio 6: Resolver los siguientes límites para cuando x tiende a infinito.

$$\begin{array}{ll}
 1) \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^2 + 2x + 1}{4x^2 + 10} = & \text{Rta: } \frac{1}{4} \\
 2) \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^2 - x + 1}{x^2 - 1} = & \text{Rta: } 1 \\
 3) \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{(3x^2 + x)^2}{2x^4 + x^2 + 3} = & \text{Rta: } \frac{9}{2} \\
 4) \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2(x-3)}{x \cdot (x-1)} = & \text{Rta: } 0 \\
 5) \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2x^3 + x^4 - 5x}{(x^2 - 1)^3} = & \text{Rta: } 0 \\
 6) \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^4 + 9}{(3x^2 - 1)^2} = & \text{Rta: } \frac{1}{9} \\
 7) \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{(2x-3)^3}{x \cdot (x^2 - 1)} = & \text{Rta: } 8 \\
 8) \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{5x + 1}{3x^2 - 2} = & \text{Rta: } 0
 \end{array}$$

Ejercicio 7: Dadas las siguientes funciones, graficarlas y calcular los límites laterales para saber si la función tiene límite en los valores de x indicados.

$$\begin{array}{ll}
 1) f(x) = \begin{cases} 3x-1 & \text{si } x < 0 \\ 0 & \text{si } x = 0 \\ 2x+5 & \text{si } x > 0 \end{cases} & \text{en } x=0 \\
 2) f(x) = \begin{cases} x^2+3 & \text{si } x < 1 \\ x+1 & \text{si } x \geq 1 \end{cases} & \text{en } x=1 \\
 3) f(x) = \begin{cases} x & \text{si } x > 0 \\ 0 & \text{si } x < 0 \end{cases} & \text{en } x=0 \\
 4) f(x) = \begin{cases} 1-x & \text{si } x < 0 \\ x & \text{si } x > 0 \end{cases} & \text{en } x=0 \\
 5) f(x) = \begin{cases} x^3 & \text{si } x > 0 \\ x^2 & \text{si } x < 0 \end{cases} & \text{en } x=0 \\
 6) f(x) = \begin{cases} 2x+1 & \text{si } x < 0 \\ x & \text{si } x > 0 \end{cases} & \text{en } x=0
 \end{array}$$

Asimismo, otra motivación referida por los docentes se relaciona con la intención de expresar de manera clara los roles cumplidos y las tareas llevadas a cabo por cada uno de los agentes en la interacción en el aula. Así, una docente comenta: “La mayoría de las veces busco en infinitivo porque, para poder tener distancia con lo que les propongo y no poner emociones”. Advertimos, así, que, una vez más, el estilo comunicativo (y pedagógico) que cada docente desea propiciar con los diferentes grupos de alumnos constituye un factor determinante en las decisiones efectuadas por los profesores al momento de elaborar sus consignas, en forma concreta, en la opción por la *personalización* o la *despersonalización*.

Si bien no son muchos los docentes que manifiestan una actitud negativa hacia el empleo de infinitivos en las consignas hemos advertido esta valoración en las respuestas de algunos de los entrevistados.

(155) No uso el infinitivo jamás. Es muy, muy como que no está dirigido a nadie. A mí me gusta personalizar la consigna.

(NM2016E25-49-F-4-CS)

Otro aspecto de especial interés en relación con el empleo de infinitivos en la producción discursiva de consignas lo constituyen los verbos en los que se registra con mayor frecuencia: *leer, responder y resolver*. Estos suelen formar parte de las que hemos denominado *macroconsignas*: aquellas que engloban una secuencia de consignas vinculadas (y subordinadas) a ellas.

(156) *Contexto*: consignas tomadas de una actividad propuesta por una docente de Prácticas del Lenguaje, en primer año de la ESB. Copiadas en el pizarrón por la docente y luego por los estudiantes en sus carpetas.

1. *Leer* el cuento
2. Este cuento está basado en un cuento maravilloso, ¿cuál es?
3. Comparen los dos cuentos y señalen las similitudes y diferencias.
4. ¿Con qué otro sinónimo se podría reemplazar la palabra "rencor"?
5. Subraya tres conectores.

Como se observa en el ejemplo, las consignas 2 a 5 dependen para su realización de la primera consigna: sin la lectura del cuento no se pueden llevar adelante. En este caso, la jerarquía de la *macroconsigna* está señalada por el lugar ocupado en la secuenciación (el primero). En otras oportunidades, esta se manifiesta en una ubicación especial de la consigna: en primer lugar, separada de las demás (generalmente en el margen superior izquierdo) y sin numeración, tal como lo muestra el siguiente ejemplo.

(157) *Contexto*: fragmento de un trabajo práctico de primer año, del área de Ciencias Sociales. Entregado en copias escritas a los alumnos.

Leer con atención los siguientes fragmentos y responder:

1. ¿Quiénes son los autores de cada uno de los testimonios?
2. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?
3. ¿Qué visión muestran de la llegada de los españoles a América?
4. Elaborá un cuadro comparativo de lo que piensan los diferentes autores sobre la organización económica de las civilizaciones precolombinas.

El uso del infinitivo en estas *macroconsignas* enfatiza su carácter particular, ya que en reiterados casos de nuestro corpus en las consignas que se desprenden de ellas se emplean otros modos de interpelación, en los ejemplos brindados, las formas de segunda persona *tú* y *vos*.

También se emplea el infinitivo en un tipo particular de formulación discursiva de consignas de actividades domiciliarias -también registrada en las consignas en el nivel primario- que se asemejan, en cuanto a su construcción, a recordatorios para los alumnos: "Tarea para el hogar: *leer* y *hacer* las actividades para el jueves 4"; "Viernes: *traer* revista para recortar").

Por su parte, en las consignas de modalidad oral, el uso del infinitivo como modo de interpelación ha sido registrado en pocas oportunidades, generalmente incluido en la construcción *la idea es* + infinitivo, como por ejemplo "*la idea es empujar* con la espalda sin usar los brazos", en el marco de reformulaciones de consignas generalmente motivadas por la corrección de errores en su ejecución. Consideramos que en este caso la opción por la despersonalización forma parte de una estrategia de atenuación por *impersonalización del tú* (Briz, 2006).

7.2.2. Construcciones con verbo elidido

Las consignas enunciadas por medio de construcciones con verbo elidido ocupan el sexto lugar en el total de los modos de interpelación relevados en el nivel secundario. Se las registra en las consignas de modalidad oral y, con mayor frecuencia, en áreas como Educación Física y Artística. En las clases y propuestas de estas disciplinas es habitual que los docentes ejemplifiquen ellos mismos las tareas a desarrollar, que demuestren las acciones que los alumnos tienen que hacer o que incluso las realicen en forma simultánea. Ello podría favorecer el hecho de que se prescinda de la verbalización de las acciones implicadas en las consignas.

(158) Contexto: fragmento de una clase de Educación Física, de primer año. El grupo está conformado por aproximadamente veinticinco alumnas. La docente propone iniciar la clase con una entrada en calor, que consiste en un juego.

<i>Emisor</i> (mujer - 38 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnas de primer año ESB)
------------------------------------	--------	---

01 [D] quieren empezar con una mancha? (#) mancha puente.

((Las alumnas comienzan con el juego. La docente toca el silbato))

02 CAMBIO (#) MANCHA PELOTA

((Las alumnas se reorganizan para cambiar de juego. Luego de unos cinco minutos, este finaliza))

03 BIEN. (.) busco una compañera. (#) nos ponemos de a dos. (2) alguien quedó solo?

((Una alumna levanta la mano))

- 04 se van a tener que ir turnando. (1) escuchen. (#) en el lugar (.)
((Toma a una estudiante para demostrar la actividad))
- 05 agarro la muñeca de mi compañera (.) y cuando suena el silba:to voy a tratar de
06 traerla para mi campo (.) y ella para el suyo.
((Las alumnas lo hacen))
- 07 AHORA apoyo esta parte de la mano ((la palma)) arriba del hombro. (2) no claven el
08 dedo gordo en la clavícula (.) eh? hay que empujar para el lado opuesto. ((lo hacen))
- 09 ahora (.) [pongan] *espalda con espalda*. (#) la idea es empujar con la espalda. (#)
10 sin tocarse los brazos. (1) [dejen los] *brazos sueltos*.
((La docente recorre el salón viendo cómo las estudiantes realizan la actividad))
- 11 *brazos sue:ltos*, (.) *o::tra vez*. (2) no me co:rro. (10) ahora nos ponemos de a cuatro
((Se dirige a un grupo de alumnas))
- 12 *ACÁ* ((les señala otra parte del salón para que se movilicen))

En las consignas del área de Educación Física las formuladas por medio de construcciones con verbo elidido suelen darse con frecuencia en combinación con otras formuladas por medio de la primera persona del singular, tal como se advierte en el ejemplo anterior.

La opción por este modo de interpelación elíptico²³¹, breve, también registrado en las consignas de los niveles inicial y primario²³², no solo se relaciona con la posibilidad de prescindir de mayor explicitación debido a que se muestran las acciones de manera no verbal por parte de los docentes²³³, sino también con las condiciones físicas, espaciales en las que se desarrollan las actividades. En este sentido, Goicoechea Gaona (2014) comenta:

Los factores físicos que determinan la práctica son, entre otros, la ubicación en un espacio físico distinto del aula, lo que implica la movilidad de los alumnos y el insumo de grandes períodos para la organización de los alumnos y materiales; espacios amplios y a menudo, abiertos con un número elevado de alumnos, y frecuentemente pérdida de la información; utilización de materiales variados que hay que ubicar (y

231 Lo elíptico del estilo adoptado en la formulación de las consignas cobra sentido ya que “alumnos y docentes comparten el contexto de producción de las acciones verbales, lo que permite la complicidad entre ambos” (Goicoechea Gaona, 2014: 457). Esta brevedad, que constituye un rasgo característico de las consignas de Educación Física.

232 La mayor diferencia entre las consignas de Educación Física de este nivel y las de los dos anteriores -inicial y primario- es que en estas las consignas tienen un carácter prioritariamente lúdico, mientras que a medida que se avanza en el nivel las actividades se relacionan más concretamente con el aprendizaje de los diferentes deportes o de uno en particular.

233 En algunos casos, en esta área y en otras como música y teatro, la acción de la consigna no se expresa de manera verbal, sino que es sustituida por lo gestual. En cuanto a este aspecto Goicoechea Gaona (2014) señala: “Incluimos la conducta gestual: las acciones generales o los gestos que acompañan, complementan o sustituyen la acción verbal, la palabra, en el momento de presentar la tarea (formulación de la consigna). En el último caso (sustitución) el profesor hace la tarea en lugar de explicarla, es decir, el hacer general sustituye al hacer verbal” (2015:181).

reubicar) en el espacio y que habitualmente es necesario compartir (aros, porterías, etc), por lo que se producen tiempos de espera en que los alumnos tienen a dispersar su atención y distraerse (2014:104).

Estas variables contextuales inciden de manera decisiva en la formulación de las consignas en esta área disciplinar, fundamentalmente las cuestiones relativas al manejo de los materiales -aspecto al que hemos referido más arriba- y los espacios en que se desarrollan las actividades: generalmente salones amplios, o campos abiertos donde puede haber mucha interferencia sonora. Estas características explican la utilización de instrumentos para convocar a los alumnos y pautar tiempos y modalidad de trabajo, como, por ejemplo, los silbatos, y también la formulación discursiva de las consignas. Los docentes se ven obligados a brindar consignas en voz muy alta, para poder ser escuchados por todos y, dependiendo de la actividad que se desarrolle, deberán enunciar muchas consignas concisas de manera consecutiva en breves espacios de tiempo. Esto podría explicar la preferencia por las consignas producidas con el formato de construcciones con verbo elidido. En relación con los rasgos particulares de las consignas de Educación Física, una docente de esta disciplina expresa:

(159) Bueno, en principio tenés alumnos que están parados, corriendo. Distribuidos por todo el espacio. Son espacios que estamos hablando de 20 por 30, como, como pequeña. Con lo cual hay que impostar la voz de una forma muy eficaz. Además, mi compañero al lado haciendo lo mismo, con otras consignas. O tocando silbatos que confunden quizás la consigna de mi clase. Entonces, bueno. (...) Cuando trabajo sola se quedan parados en el lugar donde están haciendo el drill o la actividad y lo explico para todos. Y después, la verbalización de la clase, si se puede decir. *Son muy acotadas*. No hay mucho tiempo, hay muchas cosas, como te dije antes. *Consignas cortas y rápidas* para que vuelvan rápido a la actividad y si veo que hay algo que no se entiende me acerco a ese grupo, que por ahí son dos o tres y les explico personalizadamente. Bueno, eso. Tal vez la diferencia sea el dinamismo de la clase. (...) Principalmente eso, el ruido y que los alumnos estén en movimiento.

(NM2017E13-50-F-1-EF)

Por su parte, en lo que respecta a la edad de los alumnos, hemos observado que los grupos de mayor edad trabajan de manera mucho más autónoma que los más jóvenes²³⁴, de manera que ello podría incidir también en la brevedad de las consignas: se necesitan menos palabras para dar las indicaciones. En este sentido, la brevedad de las consignas -expresada

²³⁴ Este rasgo del modo de trabajo de los estudiantes en el área de Educación Física fue mencionado, a su vez, en el marco de las entrevistas y de conversaciones informales con los docentes durante la realización de las observaciones áulicas.

en estas construcciones con verbos elididos- puede relacionarse con el hecho de que los alumnos, por su recorrido escolar, ya conocen lo que deben hacer, tienen internalizadas ciertas rutinas de trabajo. Así lo ha verificado también Goicoechea Gaona en sus estudios: “cuando la consigna prescribe actividades que los alumnos conocen, los enunciados son breves; cuando se refiere a ejercitaciones o juegos más elaborados, conforman enunciados extensos” (2014:229).

Respecto de las consignas de Educación Física brindadas de manera individual a los alumnos, hemos advertido que, sobre todo en aquellas producidas por docentes varones, el carácter oral de estas indicaciones las acerca mucho a la interacción cotidiana. En ocasiones, registramos consignas que incluyen expresiones como *Dale* o *Eu: Dale, con ganas; Eu, trote y salto*. En relación con este punto, y con base en las aportaciones de Ried (2010), Goicoechea Gaona (2014) expresa: “El profesor de Educación Física a menudo es tomado como un amigo, lo que le lleva al empleo de un registro coloquial y al establecimiento de relaciones de proximidad con los alumnos” (2014:82).

Por último, el empleo de construcciones con verbo elidido en las consignas orales también cumple la función de atenuar consignas cuya finalidad es corregir una determinada acción llevada a cabo por los alumnos. Tal es el caso de una consigna brindada a un grupo de estudiantes que, a pesar de que la indicación de la docente había sido que se organizaran en diadas, estos se habían reunido de a cuatro. Frente a esta situación, la profesora expresó: *De a dos, no de a cuatro*. La *focalización* en el modo de ejecutar la acción y no en los destinatarios disminuye el carácter impositivo de la consigna que incluye una corrección.

7.2.3. Formas con se

El undécimo lugar entre los modos de interpelación relevados en las consignas del nivel secundario es ocupado por aquellas que en su construcción emplean formas con *se*. Su uso es registrado principalmente en el discurso escrito. Así como ocurre con el uso de la primera persona del singular, las formas con *se* se registran sobre todo en consignas en las que se detallan pasos a seguir en la realización de una tarea, se ofrecen instructivos de construcción (por ejemplo, en Matemática), empleo también registrado en algunas consignas del último año de la escuela primaria.

(160) *Contexto:* consigna extraída de un cuadernillo de Matemática de primer año. Elaborada por una docente de 31 años.

Se apoya la escuadra como en el caso anterior y *se traza* una recta paralela a A en forma punteada. *Se ubica* la escuadra usando la recta punteada y *se traza* una recta paralela a ella llamada B.

Un aspecto de interés en relación con esta modalidad de consignas es que los datos dan cuenta de que, en el marco de las explicaciones de los docentes, en su reformulación oral, se registra con frecuencia un cambio hacia la primera persona del singular, uso que, como hemos comentado con anterioridad, parece constituir un recurso didáctico al servicio de facilitar la comprensión de las consignas.

Por último, en el contexto de la interacción áulica, se ha registrado el uso de esta modalidad en algunos llamados de atención, como en el ejemplo presentado a continuación en que una docente, luego de que un alumno interrumpiera en reiteradas ocasiones a compañeros en medio de una puesta en común de una actividad le señala “*se levanta* la mano para hablar”. En esta oportunidad, esta estrategia desfocalizadora pone énfasis en el carácter conocido de lo indicado en la consigna, ya que esta formulación se acerca a las de las normativas de convivencia que suelen circular en el ámbito educativo, y la docente parece estar recordando al alumno algo que debería ya conocer y aplicar.

7.2.4. Construcciones con *haber que* + infinitivo

Las consignas formuladas por medio de construcciones con *haber que* + infinitivo resultan poco frecuentes en el corpus de consignas de este nivel. Ocupan el duodécimo lugar entre los modos de interpelación, con un 0,4% de las ocurrencias. Los usos registrados coinciden con los relevados en el nivel primario: en reformulaciones de otras consignas y en aquellas que implican correcciones²³⁵ hacia los alumnos. Los datos del corpus muestran que esta formulación suele darse precisamente en instancias individuales o de grupos reducidos de estudiantes.

²³⁵ Goicoechea Gaona (2014:451) también refiere al uso de esta formulación en el marco de correcciones efectuadas a los alumnos en área de Educación Física.

El ejemplo presentado a continuación da cuenta del empleo de esta forma de apelación.

(161) *Contexto*: durante una clase de Biología, de cuarto año, la docente copia en el pizarrón una consigna y luego la reformula, en un principio para todos los alumnos y luego, de manera individual a cada uno.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 46 años) <----- (alumnos de cuarto año ESS)

Consigna escrita: "Utilizando los conceptos del esquema anterior, elaborará en tu carpeta un texto"

o1 [D] *lo que hay que hacer* es un texto coherente (.) una síntesis (.) con tus palabras (.)
o2 a partir del cuadrito que armamos recién.

((Los alumnos comienzan a trabajar en la actividad. Mientras avanzan en la realización de la tarea, algunos se acercan a la profesora a mostrar la resolución y ella los corrige))

o3 *hay que hacerlo* cada uno, (#) no copia textual de la fotocopia.

((Se acerca otro alumno a consultar))

o4 dice la actividad que vos tenés que elaborar una síntesis (#) un texto más chiquito
o5 que ese que tienen en la fotocopia.

o6 [A1] ah::: (.) ok (.) gracias profe

o7 [D] chicos (.) a ver. (#) con ese cuadrito que hay palabras con color (.) quiero que
o8 vayan armando un texto, no palabras así sueltas.

El ejemplo anterior advertimos que la docente emplea la construcción *haber que + infinitivo* cuando reelabora la consigna de manera oral al dirigirse a todo el grupo de alumnos. En ese marco, incorpora también una especificación del género del texto que se debe escribir, una síntesis, y también señala que debe "ser coherente". En lo que respecta a la consigna que incluye la corrección del modo en que se la desarrolló (línea o3), observamos que se trata de una consigna dirigida de manera individual a un alumno.

7.2.5. Gerundios y participios

El empleo de las formas no personales del verbo, en específico, de gerundios y participios se registra en un 0,3% y un 0,1% respectivamente entre los modos de interpelación de CAED-CREsBo-Nivel secundario, lo que da cuenta de usos aislados. De acuerdo con lo observado en las interacciones áulicas, las consignas producidas de esta manera son orales y de tipo organizativas, y, al igual que en las de nivel primario, se registran principalmente en aquellas que refieren a acciones de *levantar la mano* y en llamados de atención que involucran

la acción de *sentarse*. El gerundio se asocia a la primera acción ("*levantando la mano* los que estén de acuerdo con que presentemos los folletos") mientras que el participio se vincula con la segunda función mencionada ("*Sentados, sentados*").

7.2.6. Enunciados de situaciones-problema

El último lugar entre las posibilidades de formulación de las consignas relevadas en el nivel secundario lo ocupan aquellas en las que solo se incluyen los enunciados de situaciones a resolver, es decir, no incluyen modo de interpelación alguno. Se registran solo en una asignatura del área de Contabilidad, en sexto año. El ejemplo presentado a continuación fue anotado durante una clase de esta materia, a partir del dictado de la docente. La organización espacial de las distintas partes que componen la consigna la inferimos de otras similares registradas en las carpetas de los alumnos.

(162) Se inician las actividades comerciales con los siguientes elementos: efectivo \$150000, escritorio \$10000, de los cuales se adeuda 20 % FO por mercadería \$20000. Se abona la mitad en efectivo y el resto en c/c RO por alquiler del local comercial. \$6000 en efectivo FD por \$5000 en c/c. CMV \$1500 RD por pago de la deuda de la operación 4

En una entrevista, la docente a cargo de este espacio curricular, en respuesta a la pregunta que indaga acerca de los modos elegidos para enunciar las consignas comenta:

(163) Siempre de diferentes maneras. Lo que te explicaba ayer. Nosotros por ahí tenemos esto de "*se inician las actividades comerciales...*" que es una cuestión de un par de años que lo que le hago, lo que le implementé a los chicos acá este año también, es que ese enunciado *también a ellos les estructura la forma de responder y se acostumbran*. Se los voy cambiando entonces. La das vuelta o la llevás a que reconozcan los activos y pasivos en otro tipo de situaciones que tienen que resolver ellos en los trabajos prácticos. En realidad, *siempre hay una estructura, que no podemos salir de esa estructura*, que tienen que aprenderla, pero que también ellos puedan aplicar esos conocimientos a la resolución de otros problemas.

(NM2017E4-41-F-6-M)

Como podemos leer en las palabras de la docente, si bien en su respuesta enfatiza en la cuestión de las modificaciones que efectúa para que los estudiantes no se acostumbren a una única formulación, nos interesa reparar en dos cuestiones. Por un lado, en el conocimiento con el que cuentan los alumnos de ciertos formatos de consignas y, por otro, en lo disciplinar y técnico de este formato de consigna.

En cuanto al primer punto, la docente refiere a que los alumnos precisamente están acostumbrados a esta modalidad de enunciación de las consignas, lo que podría ser una cuestión que explique el hecho de que no sea necesario incluir un verbo que señale de manera concreta qué es lo que se debe hacer, porque los alumnos ya lo saben. En efecto, esta actividad la hemos registrado en varias ocasiones en las carpetas de los alumnos, con esta misma construcción y -sobre todo en las consignas más cercanas al comienzo del ciclo lectivo- con formulaciones similares en las que sí se indica con un verbo la acción esperada por parte de los estudiantes. Tal es el caso, por ejemplo, de “Confeccionar la hoja de trabajo”.

Por último, en cuanto al segundo aspecto, entendemos que la *situación-problema* como modalidad particular de enunciación de consignas forma parte de un género disciplinar específico del área de la Contabilidad. Esto puede interpretarse a partir de las palabras de la docente “siempre hay una estructura, y no podemos salirnos de esa estructura”, y se corrobora, a su vez, con las consignas relevadas en esta área en el nivel superior, en las que advertimos esta misma formulación. Así, esta construcción en el discurso escrito se asemeja a las consignas producidas por medio de construcciones con verbo elidido en Educación Física: en tanto los alumnos, por incorporación de una determinada formulación textual recurrente, y por repetición de tipos de ejercitaciones y actividades, ya conocen lo que deben hacer, no es necesario que las acciones sean explicitadas en las consignas.

7.3. Combinación de formas

Tal como se señala en la tabla incluida al comienzo de este capítulo con los modos de interpelación registrados en CAED-CREsBo- Nivel secundario, en la categoría que hemos denominado *combinación de formas* incluimos aquellas que combinan formas personalizadas con formas despersonalizadas.

En nuestro corpus hemos registrado dos modalidades de combinación de formas (véase capítulo 4):

- segunda persona del singular *vos* + infinitivo: “En el primer capítulo de la novela, Aime nos cuenta cómo se siente. *Transcribí* dos estados de ánimo y *explicar* por qué se siente de esa manera”
- segunda persona del plural *ustedes* + infinitivo: “*Marquen* con una x los ángulos consecutivos. *Justificar* las elecciones”

Tal como se desprende de los ejemplos anteriores, la combinación más frecuente resulta la del uso de infinitivos con formas de segunda persona, tanto del singular como del plural.

Existen dos razones principales por las que los docentes, en las consignas escritas, “mezclan” formas de interpelación en una misma consigna, explicación a su vez válida para las consignas que forman parte de una única actividad.

Por un lado, nos encontramos con el hecho de que la elección de los modos de apelación a los destinatarios de las consignas no constituye una preocupación central de los docentes al momento de elaborarlas y/o transferirlas a los estudiantes. De acuerdo con lo observado durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo, lo comentado por profesores en las entrevistas y con base también en nuestra propia experiencia como docente, el foco de atención en la construcción de una consigna está puesto de manera fundamental en los contenidos disciplinares abordados y no en su formulación discursiva.

Por el otro, aunque vinculada con el anterior, se encuentra la cuestión del origen diverso de las consignas. En muchas oportunidades, los docentes construyen sus consignas tomando como referencia otras contenidas en libros de texto, manuales y páginas *web* o incluso las incorporan en forma textual en sus propuestas sin reparar en la diversidad de modos de interpelación que puede resultar de dicha combinación de fuentes, lo que deriva en que no decidan unificarlos para lograr una simetría en este aspecto. A continuación, presentamos tres fragmentos de lo manifestado por profesores en el marco de sus respuestas a las preguntas de las entrevistas que indagan sobre las formas elegidas para enunciar las consignas.

(164) *Eso lo voy variando. A veces digo calcular, a veces digo calcula. [¿Y eso es por algo en particular?] No sé, depende del día creo yo.*

(NM2017E1-40-F-4-CN)

(165) *De muchas formas en realidad, no le presto mucha atención a eso. Trato de ser preciso. Pasa que, como en matemática tenemos como dos tipos de consignas: resolver esto que es incluso más mecánico y después lo otro que tiene que ver más con la interpretación. Depende de qué tipo de consigna sea, se apunta... a veces se puede combinar, a veces no.*

(NM2016E18-32-M-6-M)

(166) *Te digo la verdad hay veces que digo respondé, hay veces que responda, hay veces que respondan. No me preguntes por qué ((risas)). No tendría un criterio de elección. Te digo la verdad.*

(NM2016E20-33-F-CS)

En cuanto a los ejemplos presentados, correspondientes a fragmentos de entrevistas efectuadas a docentes de diversas áreas, nos interesa destacar que evidencian no solo el hecho de que la elección del modo de interpelación a los alumnos en las consignas no es un punto de reflexión específica en el momento de su elaboración, sino también la conciencia - al menos por parte de algunos docentes- de que se emplean formas variadas, aunque no siempre sepan justificar con precisión sus motivaciones²³⁶.

Por su parte, en las consignas de modalidad oral, la combinación de formas más recurrente en nuestro corpus la constituye la del uso de la primera persona del singular junto con construcciones con verbo elidido como en "*Brazos arriba y empujo*". Entendemos que estas formas guardan relación con el carácter espontáneo de producción de las consignas.

Conclusiones parciales

En nuestro corpus de consignas correspondientes al nivel secundario las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular -*vos, tú y usted*- se registran en un porcentaje importante en nuestro corpus de análisis: entre las tres formas reúnen más del 30% de ocurrencias. En este contexto, resultan elementos fundamentales para vehicular los diversos propósitos de los docentes en las interacciones educativas en que se inserta la producción discursiva de consignas.

La forma *vos* se registra tanto en la modalidad escrita como oral de las consignas, y en el contexto de esta última, de manera predominante en las dirigidas a alumnos de manera individual. Prevalece, asimismo, en las consignas del área de Lengua y Literatura y cuenta con una valoración mayoritariamente positiva por parte de los docentes por considerarla una forma cercana para con el alumno. Las actitudes de rechazo, registradas en un menor número de casos, se fundamentan en la vinculación de este pronombre con imposición hacia los alumnos o por considerarla inadecuada para la formulación de consignas por su carácter -de acuerdo con su percepción- coloquial.

²³⁶ Esta misma conciencia de empleo de modos variados de interpelación en una misma actividad también ha sido registrada en las respuestas de docentes del nivel primario en el marco de las entrevistas (véase nota 192, Capítulo 6).

El *tú*, por su parte, se registra únicamente en las consignas escritas, tanto en las elaboradas por los docentes como en las tomadas de libros de texto y manuales. Inciden en estos usos la tradición discursiva del género en el nivel secundario, así como la ausencia de reflexión metalingüística respecto de la variedad lingüística implicada en la selección de la forma *tú*. Algunos docentes manifiestan emplearla por considerarla un modo de apelación formal, pero a la vez cercano. Aun así, en el marco de las entrevistas, las valoraciones han sido mayoritariamente negativas ya que se lo percibe como una forma marcadora de distancia en relación con los estudiantes.

La forma *usted* ha sido relevada principalmente en las consignas escritas de sexto año, del área de Ciencias Naturales y Matemática. Resulta clave en estos usos la transferencia de una tradición discursiva del nivel universitario por parte de docentes que se desempeñan en dicho nivel, como así también por los materiales con los que se trabaja, generados en este último para preparación de alumnos ingresantes. En el plano de la oralidad, el uso de *usted* se releva en llamados de atención y en algunas consignas, con un valor humorístico, y así, mitigador. En el contexto de las entrevistas, en gran parte de los casos, los docentes han manifestado descartar el empleo de esta forma en la elaboración de consignas por considerarla "lejana".

En relación con la segunda persona del plural, observamos que se registra fundamentalmente en las consignas orales dirigidas al grupo total de alumnos en el marco de tareas a desarrollarse en clase, en coocurrencia con la forma nominal *chicos/chicas*. En el marco de las entrevistas, los docentes la han seleccionado como una opción para formular consignas que impliquen resolución grupal por parte de los estudiantes.

Por otro lado, los datos de nuestro corpus dan cuenta del empleo de otras formas pronominales. La primera persona del plural ha sido registrada principalmente en las consignas organizativas con función atenuadora, mientras que la primera persona del singular, también registrada primordialmente en las consignas orales, se registra en reformulaciones, consignas que incluyen demostraciones por parte de los docentes y explicaciones de desarrollo de procesos. En el plano de la escritura, su uso se vincula con una transferencia del mismo uso en el nivel primario.

La tercera persona, tanto del singular como del plural, es utilizada en las consignas orales con la finalidad de especificar grupos dentro de otros más amplios y tareas

diferenciadas en el marco de las clases. Como estrategia desfocalizadora también cumple la función de atenuar consignas producidas en los comienzos de las clases.

En lo que respecta a los modos de interpelación despersonalizados, se destaca el infinitivo como la forma de apelación más seleccionada por los docentes en el nivel secundario. La predilección por su empleo en la construcción discursiva de consignas escritas, expresada también en el número de respuestas en las entrevistas en que se refiere a esta forma, se vincula con su consideración por parte de los docentes como una forma intermedia entre el *vos* y el *usted*. Incide también en su elección la construcción de identidad disciplinar de los docentes vinculada con la tradición discursiva del género consigna en el marco de las distintas áreas.

Las construcciones con verbo elidido se registran en las consignas orales y su carácter elíptico se asocia al hecho de que se prescinde de información porque esta es ejecutada en demostraciones por parte de los docentes, porque involucran acciones que los alumnos conocen y por este motivo pueden desarrollarlas con mayor autonomía, y también por las condiciones físicas del espacio que implican un mayor esfuerzo de la voz y la necesidad de economizar la cantidad de enunciados producidos.

Las formas con *se* son empleadas, en el discurso escrito, en consignas que implican el seguimiento de procedimientos, y en el plano oral, en llamados de atención, mientras que las construcciones con *haber que + infinitivo* son utilizadas en reformulaciones orales de consignas escritas para brindar explicaciones, como así también en correcciones efectuadas a los alumnos. Gerundios y participios, por su parte, se emplean en consignas organizativas, y los enunciados sin contextualización verbal previa se han relevado en las consignas de un área vinculada a la Contabilidad, que suelen emplear este formato con frecuencia, de modo que los estudiantes se encuentran familiarizados con las operaciones a realizar.

Por último, hemos registrado en nuestro corpus consignas en las que se combinan formas personalizadas y despersonalizadas. Consideramos que estos casos responden principalmente a la ausencia de reflexión lingüística en relación con los modos de interpelación empleados en las consignas en la instancia de su construcción discursiva.

La edad de los alumnos y la expectativa de que estos adquieran en su trayectoria por el nivel secundario mayor autonomía en lo que respecta a su formación académica incide en la configuración de un estilo comunicativo que, en relación con los niveles inicial y primario, se presenta como un estilo que delimita con mayor precisión una distinción entre los roles

institucionales de profesores y estudiantes. Este aspecto se evidencia en las elecciones de los modos de interpelación de las consignas en este nivel, fundamentalmente en las de modalidad escrita, entre los que comienzan a adquirir un lugar predominante formas despersonalizadas como el infinitivo y formas de tratamiento como el *usted*.

El rasgo referido sienta las bases de lo que parece configurarse como una mayor especialización respecto de los usos en la oralidad y en la escritura, -ya vislumbrada en el nivel primario- ya que, frente a la formalidad y la distancia que modos de interpelación como los referidos pueden implicar en la construcción del vínculo docente-alumno mediado por las consignas escritas, en el plano de la oralidad, se registra una ponderación de la cercanía interaccional, cierta informalidad en el trato cotidiano en las aulas y el aumento de estrategias de cortesía destinadas tanto a la protección como al refuerzo de la imagen de los estudiantes.

Capítulo 8. Las fórmulas de tratamiento en las consignas en el nivel superior: uso y percepción

Los modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior conforman una extensa y heterogénea lista de variantes. Tal como lo hemos hecho en los capítulos anteriores, las presentaremos sistematizadas de acuerdo con el criterio de *personalización/despersonalización* (Prego Vázquez, 2007; Álvarez López, 2013). Entre las formas incluidas dentro del primer grupo encontramos el empleo de: segunda persona del singular *usted*, segunda persona del plural (*ustedes*), segunda persona del singular *vos*, segunda persona del singular *tú*, primera persona del plural, tercera persona del singular, tercera persona del plural y primera persona del singular. Por su parte, el segundo grupo se encuentra constituido por el uso de: infinitivos, enunciados de situaciones problema, formas con *se*, nominalizaciones, construcciones con verbo elidido, sintagmas nominales y construcciones con *haber que* + infinitivo. Estas se distribuyen, de acuerdo con su frecuencia de uso en las consignas, tal como se presenta en las siguientes Tablas.

Tabla 14. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior

	Frecuencia	Porcentaje
Infinitivo	1284	38,1
Segunda persona del singular <i>usted</i>	816	24,2
Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	548	16,3
Segunda persona del singular <i>vos</i>	195	5,8
Segunda persona del singular <i>tú</i>	151	4,5
Primera persona del plural	123	3,6
Tercera persona del singular	46	1,4
Enunciados de situaciones-problema	43	1,3
Formas con <i>se</i>	35	1,0
Nominalizaciones	32	0,9
Construcciones con verbo elidido	25	0,7
Sintagmas nominales	23	0,7
Construcciones con <i>haber que</i> + infinitivo	8	0,2
Tercera persona del plural	7	0,2
Primera persona del singular	3	0,1
Combinación de formas	31	0,9
Total	3370	100

Tabla 15. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior ordenados según criterio personalización/despersonalización

	Frecuencia	Porcentaje
Segunda persona del singular <i>usted</i>	816	24,2
Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	548	16,3
Segunda persona del singular <i>vos</i>	195	5,8
Segunda persona del singular <i>tú</i>	151	4,5
Primera persona del plural	123	3,6
Tercera persona del singular	46	1,4
Tercera persona del plural	7	0,2
Primera persona del singular	3	0,1
Total formas personalizadas	1889	56
Infinitivo	1284	38,1
Enunciados de situaciones-problema	43	1,3
Formas con <i>se</i>	35	1,0
Nominalizaciones	32	0,9
Construcciones con verbo elidido	25	0,7
Sintagmas nominales	23	0,7
Construcciones con <i>haber que + infinitivo</i>	8	0,2
Total formas despersonalizadas	1450	43
Combinación de formas	31	1
Total general	3370	100

Como lo muestran las Tablas 14 y 15, el modo de interpelación elegido con mayor frecuencia para las consignas en el nivel superior es, al igual que en el nivel secundario, el infinitivo, con un 38,1% de las ocurrencias registradas en nuestro corpus. Este constituye un porcentaje alto y disminuye la distancia entre modos de apelación personalizados y modos despersonalizados que advertimos se distinguía en los niveles educativos anteriores: en el nivel superior el 56% de los modos de interpelación relevados corresponden al primer grupo, 43% al segundo y un 1% corresponde a formas combinadas. De este panorama general nos interesa resaltar, a su vez, que, entre las formas personalizadas, una de ellas adquiere un protagonismo no registrado en los niveles anteriores: el uso de la segunda persona del singular *usted*. El hecho de que formas despersonalizadas como el infinitivo, y personalizadas que expresan mayor distancia y formalidad entre alumnos y docentes, como el *usted*, guarda relación con el mayor lugar ocupado por las consignas escritas en relación con las orales en este nivel.

A continuación, presentaremos el análisis de cada uno de los modos de interpelación registrados en CAED-CREsBo-Nivel superior.

8.1. Formas personalizadas

En la presente sección se analizan las formas de interpelación construidas por medio de estrategias de personalización relevadas en las consignas en el nivel superior. En primer término, nos ocuparemos del abordaje de las formas pronominales de segunda persona, para luego examinar los restantes modos de apelación personalizados relevados en nuestro corpus.

8.1.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona

Comenzaremos, como en los capítulos anteriores, por las formas que constituyen el centro de nuestro estudio: las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular del subsistema pronominal del español bonaerense, *vos*, *tú* y *usted*, y luego abordaremos el funcionamiento de la segunda persona del plural *ustedes*.

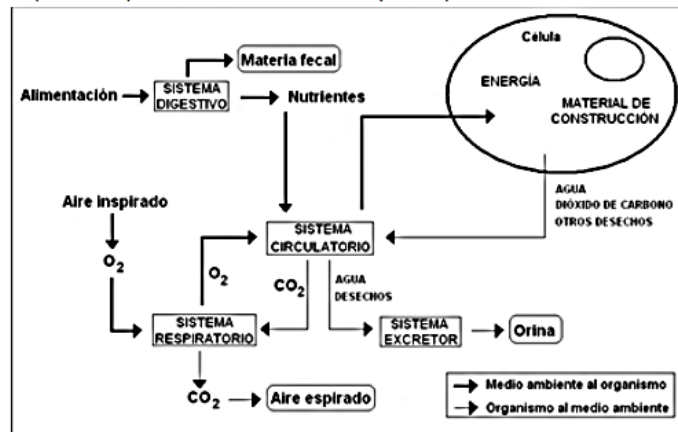
8.1.1.1. Segunda persona del singular *vos*

El uso de la segunda persona del singular *vos* se registra en un 5,8% del total de modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior, tanto en consignas escritas como en consignas de modalidad oral. Tres parecen ser las variables que inciden en la presencia o ausencia de esta forma pronominal en las consignas en este nivel: la cantidad de alumnos que conforman los cursos, las instituciones y niveles en que se desempeñan los docentes y los tipos de actividades propuestas.

En primer lugar, las consignas tanto orales como escritas construidas por medio de la forma *vos* se registran en actividades propuestas a grupos reducidos de alumnos (que puede variar entre dos y veinte estudiantes). A continuación, incluimos un ejemplo de una consigna de modalidad escrita.

(167) *Contexto*: consigna extraída de un examen parcial escrito (presencial) elaborado por una docente de 45 años, del área de Ciencias Naturales. Tercer año de un Profesorado.

- 5) Nombrá los órganos del sistema excretor y explicá su función. Diferenciá excreción de egestión. Indicá ambos procesos en el mapa conceptual con los números 5 y 6 respectivamente.



Consideramos que el hecho de que los grupos de alumnos sean reducidos podría incidir en la preferencia por la forma *vos* en tanto es un rasgo que posibilita un mayor grado de conocimiento entre los integrantes del grupo y, así, el establecimiento de vínculos de mayor cercanía. Esto se evidencia con mayor claridad en aquellas cátedras de cursado anual, ya que precisamente alumnos y docentes transitan más tiempo juntos, comparten más espacios y actividades, fortaleciendo así su vínculo pedagógico, y en aquellos casos en que los docentes están a cargo de más de un espacio curricular y acompañan a los estudiantes en distintos momentos de su recorrido académico. Además de este factor, influye, por supuesto, la decisión particular de cada docente de favorecer un estilo comunicativo más cercano y solidario.

En segundo lugar, advertimos que, con frecuencia, los docentes que eligen la forma pronominal *vos* para elaborar sus consignas se desempeñan en el nivel secundario además del superior. Como hemos señalado en el capítulo anterior, si bien no es la forma predominante, sí ocupa un lugar importante entre los modos de interpelación registrados en la producción de consignas en dicho nivel, de manera que este uso en el nivel superior en la modalidad escrita podría resultar de la transferencia del empleo de la forma en otros niveles. El ejemplo anterior incluye precisamente una consigna elaborada por una profesora que se desempeña como docente tanto en el nivel secundario como en el nivel superior.

La tercera variable a la que referiremos es el tipo de actividad en que se inserta la consigna y el contenido solicitado. Así, hemos observado que aquellas consignas de resolución opcional, en las que se solicita al alumno brindar su opinión, una lectura

crítica de un texto o fenómeno, o realizar alguna producción más libre y creativa suelen construirse con formas personalizadas, sobre todo el pronombre *vos*. El siguiente ejemplo ilustra esta cuestión.

(168) *Contexto:* consigna extraída de un trabajo entregado en copia escrita a los estudiantes, elaborado por una docente de 28 años, del área de Letras. Primer año de un Profesorado.

8) Para pensar, una consigna opcional. *Justificá* la pertenencia de este cuento a algún género narrativo. ¿En qué pistas del texto *te apoyás* para fundamentar tu respuesta?

En relación con este aspecto, en el marco de las entrevistas, una docente expresó:

(169) Por ahí me pasa que si yo quiero que, que hagan un trabajo más de tipo... más creativo, más de vuelo, donde tengan que imaginar, o quizás una consigna de escritura, uso el *vos*. Y en el resto de los casos uso el infinitivo.

(NST2019E10-30-F-1-LL)

La elección de un modo de apelación personalizado que interpele directamente a los estudiantes en consignas que implican un involucramiento más personal por parte del alumno en relación con la tarea a desarrollar o el tema a abordar resulta coherente. En el próximo apartado observaremos las dificultades que implica en algunos tipos de consignas el debate entre la personalización y la despersonalización en las formas de apelación.

Un uso particular de la segunda persona del singular *vos* se registra en el marco de la contextualización de consignas complejas, que solicita producción personal del alumno, sobre todo en trabajos integradores de las materias, en los que se promueven contenidos productivos (Stagnaro y Navarro, 2013). Estas consignas suelen plantear una *situación hipotética*²³⁷ (Navarro, 2011; Zunino y Muschietti, 2013), una situación que los alumnos deben tener en cuenta para desarrollar las propuestas.

²³⁷ En su estudio sobre propuestas de escritura en una carrera de Ingeniería, Navarro (2011) señala lo siguiente acerca de su corpus de análisis: "En términos de materias, el 62,5% tiene consignas que presentan una situación hipotética (normalmente vinculada con la práctica profesional) y el mismo número tiene consignas que aportan información sobre la misma. Las situaciones hipotéticas se vinculan con la propuesta de contextos problemáticos que estimulan la puesta en juego de los contenidos desarrollados en las clases teóricas" (2011:67). A su vez, respecto de esta modalidad de consignas agrega: "Este tipo de consigna lo obliga [al alumno] a pensar el ámbito empresarial, a ubicarse dentro de una

(170) *Contexto*: consigna tomada de un trabajo práctico integrador de una cátedra del área de Ciencias Sociales, elaborado por un docente de 35 años para un cuarto año de una Licenciatura.

*Te convocan*²³⁸ a una entrevista en la Universidad ((nombre)). Al finalizar con el proceso de selección docente *te informan* que serías designado a partir de la semana próxima como titular de una cátedra de ((nombre de la asignatura)). La modalidad del cursado es virtual y se encuentran inscriptos 60 alumnos. El primer desafío es elaborar un video para subir al aula de la universidad.

Si bien en este caso no se emplea la forma *vos* como un modo de interpelación, nos interesa referir a su elección frente a la necesidad de personalizar un segmento de la consigna para la contextualización respecto del rol que se debe asumir para realizar la actividad²³⁹. Un uso similar hemos registrado en un caso en que la consigna se encuentra formulada con la forma *tú* pero, al final de ella, se incluye una aclaración²⁴⁰ en la que se emplea la forma *vos*: “A partir de su lectura *identifica* y *explica* ese acuerdo, reseñando al mismo tiempo aquello que los diferenció y que los hizo representantes de formas disímiles de ((nombre de corriente historiográfica)) (Tené en cuenta rol asignado al historiador y su cuestionamiento, al presente, al uso público del pasado, el tipo de fuente privilegiada, etc.)”. Probablemente la cercanía de este último enunciado con la modalidad oral sea la motivación para el empleo de una forma indicadora de mayor cercanía interaccional.

Precisamente en el plano al que hicimos referencia, el de la oralidad, los datos dan cuenta de que el uso de la segunda persona del singular *vos* se verifica principalmente en las consignas dirigidas a alumnos de manera individual, lo que constituye el uso no marcado. El empleo de *vos* en las consignas orales replica el uso frecuente en la interacción entre alumnos y docentes en el nivel superior, donde esta

situación profesional y a resolver problemáticas a las que es muy posible que deba enfrentarse habitualmente en un futuro próximo. Así, el estudiante puede ir construyendo una subjetividad profesional a partir de su involucramiento en la situación-objeto y su respuesta –que exige, además, del cálculo y el análisis– a la problemática presentada” (*ibidem*).

238 Si bien las formas verbales empleadas no permiten diferenciar si se trata del uso de *vos* o de *tú*, la hemos incluido entre las consignas elaboradas por medio de la primera basándonos en que esa es la forma que el docente empleó en la reformulación oral de esa consigna durante la explicación a los estudiantes.

239 Este aspecto se correspondería con la microfunción “especificar la *persona* del escritor” (*specify the writer’s persona*) (Horowitz, 1989).

240 Este punto se corresponde con la microfunción “especificar contenido requerido” (Horowitz, 1989).

constituye la pauta de trato habitual en este vínculo, tal como lo hemos registrado a su vez en los restantes niveles educativos.

El uso del pronombre *vos* en las consignas resultará más frecuente en aquellas instancias en que es más factible la presencia de consignas dirigidas a cada alumno de manera individual: grupos con menor cantidad de estudiantes en los que, por la dinámica interaccional de la clase se relevan más intercambios entre docentes y alumnos. En aquellas cátedras con mayor número de alumnos en sus clases y en cuyas clases prácticas se suele trabajar en grupos pequeños de alumnos, el uso de *vos* se registra en las consignas *facilitadoras* (Zakhartchouk, 2000), es decir, aquellas que acompañan el proceso de realización de una tarea y en reformulaciones de consignas. Este tipo de consignas en cuya enunciación se incluye la forma *vos* se registran sobre todo en los primeros años del nivel: el 38,5% de las consignas formuladas con el pronombre *vos* corresponden a primer año.

(171) Contexto: durante una clase práctica en una cátedra del área de Matemática de primer año, los alumnos desarrollan un trabajo práctico. Se encuentran divididos en grupos y los docentes auxiliares van acompañándolos en la resolución. La investigadora se ubica al lado de uno de estos grupos, en el que participa una docente de veinticinco años. Un alumno le solicita ayuda para resolver uno de los puntos del trabajo práctico.

<i>Emisor</i> (mujer - 25 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de primer año, Matemática)
	<-----	

- 01 [D] bueno (.) a ver, (.) vamos a resolverlo analíticamente.
((Explica al alumno cómo comenzar el ejercicio))
- 02 *hacelo* analíticamente. (#) *fijate* qué es lo que te da π por uno.
((Continúa explicando algo referido a la aplicación de una fórmula))
- 03 es importante que esa te la acuerdes.
- 04 [A1] sí sí
- 05 [D] algo más? ((sonríe))
- 06 [A2] sí (.) el nueve.
- 07 [D] bueno, (.) a ve::r
((El alumno le muestra su resolución))
- 08 está bien, (.) pero *no te olvides* del paréntesis ese, (.) el del seno.
((Explica algo en relación con la aclaración que hizo))
- 09 para resolver esto (.) *tenés que* saber primero la indeterminación. ((sonríe)) *buscá* los
10 puntos donde el denominador te dé cero.
- 11 [A2] ah::: ((su rostro expresa cierto desconcierto))
- 12 [D] *buscá* los puntos donde el punto sea cero.
- 13 [A2] pero cómo?

14 [D] *hacelo* gráficamente. (#) *tenés que fijarte* los puntos en los que el denominador se
15 te vuelva cero. (2) lo que te está diciendo es que a medida que me acerco a π sobre
16 do:s (.) voy a tender a infinito.

Observamos, asimismo, el uso de la expresión "*Fijate que...*", también frecuente en las explicaciones dirigidas al grupo total de alumnos, como se verá más adelante, en su formulación con la segunda persona del plural "*fíjense que...*", -cuya finalidad es centrar la atención de los alumnos en un determinado aspecto de la explicación (Cros, 2003)-, y de cláusulas declarativas con modalidad de obligación construidas con *tener que + infinitivo*. En el ejemplo citado advertimos que esta formulación pondera la acción señalada al alumno en la consigna que se reformula por tercera vez.

En lo que respecta a las percepciones de los docentes, manifestadas en sus respuestas en las entrevistas, advertimos que predominan actitudes positivas hacia el uso de la forma *vos* en la elaboración de consignas. Se la valora de este modo ya sea porque se considera que implica coherencia entre el tratamiento en la interacción áulica en general (ejemplos 172 y 173) como por el hecho de que pondera lazos de mayor cercanía entre docentes y alumnos (ejemplo 174).

(172) *Yo uso el vos porque los trato de vos, ¿por qué lo haría de otra manera? Me parece que no tiene sentido. Aparte no me parece que tenga que ver con ser profesor o no. Me parece que la edad de una es una variable importante. Porque por ahí cuando sos más joven como que tenés que marcar el terreno de alguna manera. Yo ya a esta altura se me nota hasta sin hablar que soy profesora.*

(NSU2018E2-62-F-4-CS)

(173) *Yo no puedo no tutear a los chicos, no me sale. A mí a un chico de veintitrés años tratarlo de usted no me sale. (Risas) Me queda tan antinatural que le digo...entonces yo le diría respondé o eventualmente respondan, en plural. ((La investigadora pregunta "¿y eso por escrito o en la oralidad?")) y... yo supongo que oralmente, porque acá, por ejemplo, en el parcial no ponemos esas cosas, directamente las preguntas. (...) si tuviese que decirle eso verbalmente, o en un examen oral diría respondé o leé o estudiá o mirá.*

(NSU2019314-M-62-5-CS)

(174) *En el caso de las evaluaciones las hago en imperativo, en la segunda persona: "recortá..." No me gusta el infinitivo. Eh... parece que no está dirigido a nadie, ¿viste? En las evaluaciones es más cercano, me parece más que estrecha los vínculos y me suena más preciso respondé, hacé.*

(NST2019E13-F42-4-CS)

En cuanto a los primeros ejemplos nos interesa destacar el lugar que los docentes asignan a la edad en relación con el uso de la segunda persona del singular vos. La mayor horizontalidad dada por la cercanía entre las edades de la docente y sus alumnos en el primer caso y la mayor verticalidad percibida por la diferencia de edad entre el docente y sus alumnos en el segundo resultan factores importantes en la opción por los tratamientos en la interacción áulica y en la formulación de consignas, específicamente en la elección por la forma vos. Nótese que en el ejemplo 173 el docente aclara que, si bien en las consignas de su cátedra no se emplean modos de apelación directa a los alumnos, en un examen de modalidad oral preferiría esa forma pronominal para interpelarlos.

Entre las actitudes positivas hacia la forma vos manifestadas en las entrevistas, nos interesa destacar la referencia de algunos docentes a un cambio en lo que respecta a las formas elegidas para construir consignas en el nivel superior: concretamente expresan que en los últimos años han optado por abandonar formas despersonalizadas como el infinitivo o personalizadas que denotan distancia en el vínculo como el *usted* en favor de otras como el vos.

(175) Una forma directa, en este... de vos. *Describí, confeccioná, investigá, hacé un listado* o bueno. De esa manera. *Creo que fue cambiando eso también. Antes lo hacía en infinitivo, en un momento... quedaba de una manera como de usted* y después hablando con alguna profe de Prácticas del Lenguaje, me decía "no está mal que vos directamente, que te relaciones en las consignas, directamente hablando de vos". Así que desde ese momento trato de que sean así.

(NST2019E6-48-F-3-CN)

En este caso resulta importante destacar el rol desempeñado por una docente del área de Letras en la reflexión compartida por la profesora entrevistada. En el fragmento que presentamos a continuación, además de referir a un cambio²⁴¹ en los usos para construir consignas, el docente lo valora positivamente.

²⁴¹ En su análisis de una interacción en el ámbito universitario español Blas Arroyo (1994) afirma, respecto de la alternancia pronominal registrada, en este caso, entre *tú* y *usted* por parte de los estudiantes hacia el docente en una misma situación comunicativa, que da cuenta del cambio en curso: "Por ello, el hecho de que en un fragmento de habla como el anterior alternen dos normas sociolingüísticas diferentes, una el tratamiento simétrico a base del intercambio mutuo de *tú* entre profesor y alumno, y otra que podríamos considerar como la más tradicional, basada en la asimetría de trato -el superior dirige *tú* al inferior, y este le devuelve *usted*-, es sin duda un reflejo de los conflictos pragmáticos provocados por los cambios sociales en curso, pero juzgamos un error apelar al principio de solidaridad -que ciertamente no existe en este caso- para su interpretación. Por otro lado, la confluencia

(176) Yo era más de *resolver* y eso, ¿viste? (...) Mirá, al principio era bastante formal, como que no hacía mucho hincapié en el destinatario, pero me aseguraba, si se quiere de cierta imparcialidad. Eh... en los últimos años y por la experiencia propia, y por el resultado que fui obteniendo, eh; me he dado cuenta que si lo hago más en primera persona, como dirigiéndome de una manera más, más cordial, que incluso, eh.. (...) pero lo hago en primera persona en el sentido de que trato de que sea ameno, deseo suerte o les dejo algún mensaje, porque me doy cuenta que esas cuestiones por ahí los hace, por lo menos veo que se sienten más identificados y más, por ahí los descontractura un poco, los descomprime un poco. Acercamos un poco más la brecha. (...) . Más allá de que el vínculo entre el docente y el alumno uno pueda pensar que... se puede, este... acortar tanto la distancia que se puede tornar un poco, problemático, yo prefiero correr ese riesgo y ganás en cambio, ganás en, en esa llegada. Como que la recompensa es mayor porque el alumno percibe más los conocom- o internaliza más tu idea porque tiene más llegada. (...) después en la medida que uno también como docente en base a la experiencia, en lo que uno va rescatando como aspecto positivo no se pierde por tratarlo en primera persona, en cuanto a tratarlo en la opción del respondé no se pierde ningún tipo de, de, de autoridad por llamarlo de alguna manera y al contrario con el alumno lograrás una mayor llegada y bueno, ya te digo, esa forma...creo que, bueno.

(NST2019E7-M-49-3-M)

En esta oportunidad, el docente destaca en el cambio señalado el papel desempeñado por la experiencia como docente en lo que respecta a las decisiones en la elaboración de consignas. Así, el uso de *vos* (que el docente refiere como *primera persona*²⁴²), implica una mayor personalización en el mensaje, interpela de modo más directo a los alumnos y se establece una mayor cercanía en el vínculo pedagógico que coadyuva a la obtención de mejores resultados académicos²⁴³. En este sentido, Villanueva (2020) ha corroborado, en sus estudios sobre interacción áulica en el nivel

de esas dos normas en disputa no es sino un reflejo de la variabilidad inherente a toda comunidad de habla en la que "formas y estilos de hablar" diferentes (cf. Hymes 1972, Saville-Troike 1982) pueden enfrentar a grupos sociales e individuos distintos e incluso, como veremos más adelante, a una misma persona en momentos diferentes de un mismo acto comunicativo" (1994:394).

242 En otras instancias de la conversación, el docente ejemplificó el uso de la "primera persona" con consignas en las que se emplea la forma *vos*.

243 En línea con lo planteado por este docente, en el *Informe Temático/2. Aprender 2016* se señala: "Las características de las relaciones humanas que prevalecen en la escuela determinan fuertemente las condiciones de trabajo docente e inciden sobre los aprendizajes de los estudiantes (LLECE-UNESCO, 2010). Los ambientes de compañerismo, solidaridad y aprendizaje colaborativo entre estudiantes, docentes y otras personas de la vida diaria escolar son la base de la construcción de entornos escolares saludables y productivos (CIPPEC, 2017: 78). Asimismo, respecto de esta cuestión, concretamente en el nivel universitario, Beccaria (2019) sostiene: "Podríamos afirmar, estableciendo una relación entre conceptos, que cuanto más 'cercanía' se logre a través del trato humano, mayor será la vinculación afectiva y esto redundará en mejores logros académicos, como así también en crecimiento personal" (2019:134). En esta misma línea de reflexiones se ubica lo señalado por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) respecto del uso de *vos* en los manuales escolares como una estrategia que permite eliminar asimetrías y lograr que los alumnos se involucren en el proceso de aprendizaje.

secundario, que la percepción de vínculos positivos entre los participantes de la interacción áulica es un aspecto que efectivamente puede incidir en el mejor desempeño, no solo de estudiantes sino también de los profesores:

En cuarto lugar, se pudo apreciar que las emociones —positivas y negativas— que se generaron a partir de las interacciones en el aula no solo afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino otros aspectos como la satisfacción de estudiantes y docentes. Así, como se planteó en el marco teórico inicial, el clima de aula puede tener una influencia directa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en la medida que tanto estos como los docentes se pueden sentir más o menos motivados para aprender y enseñar (2020:210)²⁴⁴.

Así, el clima de aula generado a partir de la construcción de vínculos más cercanos entre alumnos y docentes por medio de las consignas podría coadyuvar a la motivación personal de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, solo en casos aislados se registraron actitudes negativas en relación con el empleo de *vos* en las consignas, ambas fundamentadas en la percepción por los docentes de esta forma como *impositiva*.

(177) Esto es muy... ((con voz más gruesa y golpeando la mesa)) *respondé* ((Risas)).
Esto me suena más a una orden, muy muy imperativo.

(NSU2019E5-44-M-1-M)

(178) “Hallá” lo veo como una orden (...) el *respondé* como que, *muy imperativo* como que... “respondé esto” ((levanta el dedo índice como si estuviera indicando algo a alguien)).

(NST2019Eg-33-F-1-M)

Tal como hemos señalado con anterioridad, este tipo de valoraciones negativas del uso de *vos* en las consignas se ha registrado también en los niveles primario y secundario.

8.1.1.2. Segunda persona del singular *tú*

El empleo de la segunda persona del singular *tú* se registra en un 4,5% de los modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior y ocupa, entre ellos, el quinto lugar. En lo que respecta a la variable *modalidad* su uso se ha relevado de manera exclusiva en consignas escritas, entre las que se ubica en el tercer lugar (luego

²⁴⁴ Si bien la autora arriba a estas conclusiones para el caso del nivel secundario, consideramos que pueden hacerse extensivas también a los restantes niveles educativos.

de los infinitivos y del pronombre *usted* y por sobre el empleo de *vos*), con un 3,4%. En lo atinente a las situaciones de enseñanza, se releva su uso en aquellas instancias en que se requiere la resolución individual por parte de los estudiantes, tales como trabajos prácticos (ejemplo 179), trabajos finales y parciales (ejemplo 180).

(179) Contexto: consigna extraída de una guía de análisis de una película. Trabajo subido en la plataforma *Moodle* de la cátedra, elaborado por docentes del área de Ciencias Sociales. Primer año de un Profesorado.

g) *Explica brevemente*²⁴⁵ cómo se sintieron durante la proyección de esta película. ¿De qué manera el film los conduce a ese estado personal? ¿*Puedes*²⁴⁶ o no comparar ese sentimiento con el de algunos de los protagonistas? ¿Por qué?

(180) Contexto: consignas extraídas de un parcial escrito (presencial), elaborado por una docente de 45 años, del área de Matemática. Cuarto año de un Profesorado.

Ejercicio 1 Define elipse y deduce la ecuación de una elipse con centro en el origen de coordenadas y eje focal coincidente con el eje Y.

Ejercicio 2 Encuentra la ecuación de la hipérbola sabiendo que su gráfica pasa por el punto $P_0\left(\frac{1}{2}, 2\right)$ y que tiene por asíntotas a las rectas: $y = 2x$, $y = -2x + 4$. Indica claramente los elementos que la caracterizan y grafica.

En las entrevistas, en sus respuestas a la pregunta que brinda opciones que incluyen las formas pronominales de segunda persona del singular y del plural algunos docentes han asignado a la forma *tú* el valor de formalidad, tal como hemos registrado también en las entrevistas correspondientes al nivel secundario. En ciertos casos, esta valoración implica la decisión de elegir ese modo de interpelación en las consignas (ejemplo 181) y en otros, contrariamente, implica descartarlo (ejemplo 182).

(181) Bueno, yo soy de otra generación así que [elegiría] el “*responde*”. *Yo siempre trato de que la consigna sea bastante formal*. Y por eso descartaría el “*respondé*” y el “*respondan*”. “*Responda*” podría también ser.

(NSU2019E4-44-F-3-M)

(182) “*Responde*” es también muy formal, así que no...

(NST2019E7-49-M-3)

245 El destacado corresponde al original.

246 El destacado es nuestro.

En relación con lo expresado por la docente en el fragmento 181 nos interesa destacar la vinculación que realiza entre “ser de otra generación” y “ser formal”. Este aspecto parece guardar relación con el cambio al que refieren otros docentes de este nivel educativo, un cambio hacia formas más cercanas y menos formales. La formalidad preferida como rasgo en la elaboración de sus propias consignas se expresa en la elección del *tú* como una forma más cercana al *usted* que al *vos* en un *continuum* de mayor a menor formalidad. Nótese que la segunda opción elegida, es precisamente la segunda persona del singular *usted*.

Por otro lado, encontramos respuestas en las que la valoración positiva de la forma *tú* surge de su vinculación con manifestación de *cercanía* o al menos de menor imposición o distancia en la interacción establecida por medio de las consignas²⁴⁷. Así, una docente del área de Matemática comenta que, en los exámenes de ingreso a la universidad, en algunas oportunidades, se elige esa forma porque “están arrancando en la uni [universidad], y por ahí es una forma más amena, no tan...como el infinitivo que es como más duro”. En el siguiente ejemplo se advierte una concepción similar.

(183) La primera [responde]. Porque... sí. ((Risas)) Porque la segunda [respondé] le estoy dando una orden, esta ((señala una de las opciones)) la estoy tratando de usted y esta ((señala otra)) estoy hablando grupal. Pero te la estoy dando a vos la consigna. Es individual. Porque va al destinatario, porque no le doy una orden, porque no lo trato de usted, *porque le estoy sugiriendo "responde esto"*.

(NST2019E8-44-F-3-CS)

Esta valoración de la forma pronominal *tú* como cercana, ya registrada en afirmaciones de docentes en el nivel secundario, parece ocupar un lugar intermedio entre la coloquialidad y la directividad del *vos* y la formalidad y distancia del *usted* y también del infinitivo. De hecho, los datos de nuestro corpus muestran que los docentes que eligen la forma *tú*, precisamente, en las entrevistas manifiestan descartar el uso de *vos* y *usted* en las consignas que elaboran.

²⁴⁷ Valoraciones similares han sido registradas por Speranza (2019) en una consulta a alumnos universitarios en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La autora explica, además, que la pervivencia de este tipo de valoraciones puede vincularse con el hecho de que la forma *tú* aún revista cierto prestigio con el que ha contado en la historia educativa argentina.

Solo una de las docentes entrevistadas, del área de Letras, manifestó una actitud de rechazo hacia el uso de *tú* en las consignas fundamentada en que no es una forma que se corresponda con la variedad dialectal del español bonaerense.

(184) El *tú* no obviamente, ni por casualidad, porque no es de nuestra variedad.

(NST2019E10-30-F-1)

Por último, un aspecto de particular interés, también registrado en el nivel primario, lo constituye el uso *inconsciente* de la segunda persona del singular *tú* en la formulación de consignas.

(185) Y... la 2 [respondé]. Esa es la que elegiría en este momento. Hace unos años atrás hubiera elegido la primera. *Como decía una amiga de Prácticas del Lenguaje, "vos no le decís 'tú responde'" entonces eh...* [[se refiere a la respuesta que brindó a su compañera]] *"tenés razón", le digo, "no sé por qué lo hago".* Creo que es esto, como decíamos hace un rato, *de verlo leído en otros documentos, en otros libros, exámenes previos que venían, estaban así.* De mi misma formación, de la facultad, de... sí. Incluso los libros hasta hoy por hoy más utilizados, por ejemplo, en Biología el Helena Curtis, que es como... hoy por hoy... y ya tiene un vocabulario más amigable también en ese sentido. Pero primero había sido una traducción del Helena Curtis original, pero después con el paso del tiempo que se sumaron coautoras de Argentina, en la versión argentina tiene un vocabulario así más amigable.

(NST2019E6-48-F-3-CN)

Si bien la docente expresa haber cambiado el modo de construir sus consignas, concretamente el modo de interpelar a los alumnos, señala que cuando empleaba la forma *tú* no sabía con certeza el motivo por el que lo hacía aunque una razón posible para esa elección se relaciona con su uso en libros y materiales de trabajo con los que se encontró a lo largo del recorrido de su formación. Esta respuesta se vincula, entonces, con el lugar ocupado por el pronombre *tú* en la tradición discursiva del género consigna. Refiere, asimismo, a que el trabajo con material traducido a nuestra variedad dialectal lo vuelve más accesible para los lectores locales.

8.1.1.3. Segunda persona del singular *usted*

El empleo de la segunda persona del singular *usted* constituye uno de los principales rasgos característicos en la formulación de consignas en el nivel superior. Mientras en los restantes niveles educativos esta forma ocupaba los últimos lugares, en

el nivel superior se ubica en el segundo, con un 24,2% de las ocurrencias registradas en nuestro corpus, luego del infinitivo. Se ubica, a su vez, en el primer lugar entre los modos de interpelación personalizados, con un 43,19%. Su mayor representatividad en el corpus de consignas correspondientes al nivel superior se vincula con la mayor presencia de consignas escritas en este nivel, entre las que el uso del pronombre *usted* adquiere particular relevancia. Asimismo, respecto de la *situación de enseñanza* en que se insertan las consignas que emplean esta forma, tal como ocurre también con el uso de la forma *tú*, los datos dan cuenta de su uso sobre todo en instancias de trabajo individual: parciales, cuestionarios prelaboratorio (ejemplo 193) y trabajos prácticos (ejemplo 194).

(193) Contexto: consignas extraídas de un cuestionario elaborado por una cátedra del área de Ciencias Naturales. Tercer año de una Licenciatura.

1. *Esquematice* un cráneo diápsido típico y *nombre* los huesos que permiten el reconocimiento de dicha condición.
2. *Defina* cráneo sinápsido.
3. (...)
4. La mandíbula inferior de los mamíferos está formada por: ((se incluyen opciones))

(194) Contexto: fragmento de consigna extraída de una guía de trabajos prácticos de una cátedra del área de Ciencias Naturales, disponible en la plataforma *Moodle*. Primer año de una Licenciatura.

Utilizaremos el colorante rojo fenol como indicador de pH (rojo en medio básico y amarillo en medio ácido).

Procedimiento:

Rotule 4 tubos de ensayo: A, B, C y D. *Coloque* agua hasta $\frac{3}{4}$ de la capacidad de cada tubo y *agregue* tres gotas de rojo fenol (debe tomar apenas un color rosado). Con una pipeta *haga* burbujear aire espirado en los 4 tubos hasta que la solución vire al amarillo (...). *Coloque* una plantita en el tubo C, *tápelo* y *déjelo* en oscuridad durante 1 hora y media junto con el tubo D (testigo sin planta). *Observe* los cambios producidos en cada tubo.

Este tipo de consignas, que forman parte de una secuenciación de pasos a seguir como parte de un procedimiento y que, en general, se desarrollan en clase, por grupos

y en espacios particulares como laboratorios²⁴⁸, al reformularse de manera oral en la interacción áulica se lo hace por medio del empleo de otros modos de interpelación, también personalizados, pero menos formales, como la segunda persona del plural (véase apartado 8.2.1).

(195) Contexto: consigna extraída de una actividad propuesta en el marco de una clase por un docente de 37 años, del área de Ciencias Sociales. Cuarto año. Presentada y proyectada en una diapositiva de *Power Point*.

Usted es asesor de un legislador nacional, conforme los conocimientos adquiridos, debe brindar un concepto legal de derecho real de garantía a fin de ser incorporado en el código.

En este último caso, se advierte además el uso explícito del pronombre *usted* que otorga carácter focal al enunciado de la consigna, derivado de la intención de explicitar la adopción de un rol determinado para desarrollar la actividad. Asimismo, la explicitación del pronombre y la organización discursiva en general de la consigna da cuenta de una formalidad que podría asociarse a la dimensión institucional y profesional de la carrera en cuestión. Esta formalidad se evidencia también en algunas consignas de otras áreas disciplinares que incluyen expresiones tales como “*tenga a bien responder las siguientes preguntas*”, que expresan un alto nivel de cortesía.

La manifestación de cortesía, también vinculada con la expresión de respeto, es un aspecto destacado por algunos de los docentes entrevistados, independientemente de su formación disciplinar. En respuesta a una de las preguntas del cuestionario en la que se brindan un conjunto de opciones de formulación que incluyen el empleo de la segunda persona tanto del singular (*vos, tú y usted*) como del plural (*ustedes*), un docente manifestó:

(196) Me quedaría con la tercera [*responda*]. Porque creo que es el trato, *creo que debe haber un trato de respeto hacia el alumno*. Porque de alguna manera, así como el alumno se tiene que sentir respetado también se tiene que respetar al docente. O sea, quiero decir, tiene que haber un ida y vuelta. Entonces me parece que no se puede hacer una pregunta muy imperativa. Yo usaría más la tercera.

(NSU2019E5-M-44-4-M)

²⁴⁸ Para un interesante análisis de los estilos comunicativos de alumnos universitarios en instancias de laboratorio véase Ruiz-Carrillo *et al* (2011).

En este caso, la elección de la forma de interpelación expresada en la entrevista coincide con los usos registrados en la revisión de los materiales de trabajo de la cátedra, en los que se constata el uso de *usted*. Se advierte, a su vez, que, en la respuesta del docente, el empleo de la forma *usted* con connotación formal es valorado de manera positiva. En otros casos, esta forma es percibida de manera negativa, por asociarla a *lejanía*, a distancia interaccional: “El usted no, porque me resulta muy lejano” (NST2019E10-30-F-1).

Además de la manifestación de cortesía, consideramos que, asociado al anterior, el factor, que más incide en el uso de la segunda persona del singular *usted* en la formulación de consignas escritas en el nivel superior es el de la tradición discursiva del género en este contexto²⁴⁹ y la consideración de esta forma como la apropiada para la formulación de consignas en este contexto en particular. En relación con este punto, en una conversación informal con una docente de treinta y seis años, del área de Ciencias Naturales, en el marco de las observaciones áulicas en la que se le consultó por las motivaciones para elegir esta forma de interpelación esta expresó: “Por costumbre. Son esas cosas que uno no se pregunta mucho. (...) Cuando yo llegué ya se hacían así y bueno, yo me sumé. En la oralidad es distinto, más directo, más informal. De hecho, yo con ellos, me sé los nombres y cuando tomo lista los llamo por los nombres, no por los apellidos”. De lo manifestado por esta docente nos interesa destacar otra cuestión, además de la referida a la tradición discursiva: la distinción que realiza entre las formas elegidas en el plano escrito y las seleccionadas en el plano de la oralidad. A lo largo de este estudio hemos advertido que, ya desde el nivel secundario, existe una diferencia entre los usos registrados en las consignas de modalidad oral y los relevados en las de modalidad escrita. Tal como señala la docente, el discurso escrito conserva rasgos de formalidad que se flexibilizan en la oralidad, espacio en el que se evidencian usos que dan cuenta de una mayor cercanía interaccional. El cambio hacia el empleo de formas más cercanas y solidarias que se viene registrando en el español bonaerense (Rigatuso, 2011, 2017, 2019, entre otros) en este nivel se observa sobre todo en las consignas orales

249 En el capítulo anterior, referimos a este aspecto en relación con los usos de *usted* registrados por parte de un docente que se desempeña como tal tanto en el nivel secundario como en el nivel superior y señalamos que el uso de *usted* podría vincularse con una transferencia de este rasgo particular en la formulación de consignas en este nivel.

y en la interacción en el aula a nivel general, mientras que en la escritura continúan arraigados modos de apelación que expresan mayor distancia en el vínculo, como lo es el *usted*. El carácter de mayor formalidad que se le asigna también a la escritura parece incidir en la elección de esta forma y en el hecho de que, en esas instancias, se descarten otras como el uso de *vos*. Una docente del área de Ciencias Sociales comenta respecto del uso de *usted* para interpelar a los alumnos en las consignas: “la verdad nunca me lo pregunté eso. Me parece que tiene que ver con que *va quedando del trato que hubo en otro momento entre alumnos y docente, ¿no? Yo así en vos no podría, no. Al menos no en esta materia*”.

Resulta de particular interés el hecho de que la mayoría de las referencias al uso de la forma *usted* en las consignas escritas reparen, de un modo u otro, en que se trata de un rasgo que pervive de otra época, que se reproduce, como así también el hecho de que se sea consciente de que existe un cambio en marcha en cuanto a los modos de vinculación con los estudiantes por medio del discurso de las consignas, pero que este aún no se observa de manera generalizada en todos los espacios en que estas se producen. Si bien la referencia a estos cambios en cierta manera se registró en las percepciones de los docentes de los anteriores niveles educativos, consideramos que las reflexiones de los docentes en este nivel se orientan hacia esos aspectos debido a que el cambio está precisamente en marcha: “Yo uso el *usted* de arcaica que soy. ((Nombre de una docente)) no, ella es mucho más amable en las consignas. (...) ¿Te digo cuál es mi hipótesis? Yo creo que, en el fondo, en la última vértebra, bien en el fondo tengo el positivismo ahí clavado, la distancia, la asimetría” (NS201947).

En coincidencia con lo relevado respecto del uso del pronombre *usted* en las consignas, otro aspecto que podría incidir en la aparición de esta forma en las consignas, como parte de una tradición discursiva, es su utilización en las incluidas en algunos de los materiales de referencia en algunas disciplinas, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

(197) Contexto: consignas extraídas de Chapra, S. C. y Canale, R. P. (2007). *Métodos numéricos para ingenieros*, México: McGraw Hill. Material de referencia en asignaturas de los primeros años de carreras del área de Ingeniería.

PROBLEMAS

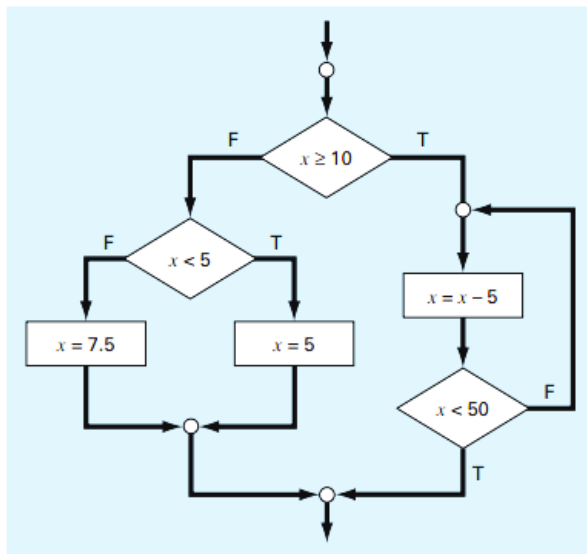


Figura P2.1

2.1 Escriba el pseudocódigo para implementar el diagrama de flujo que se ilustra en la figura P2.1. Asegúrese de incluir la indentación apropiada para que la estructura sea clara.

2.2 Vuelva a escribir el pseudocódigo siguiente, con el uso de la indentación apropiada.

```

DO
  i = i + 1
  IF z > 50 EXIT
  x = x + 5
  IF x > 5 THEN
    y = x
  ELSE
    y = 0
  ENDIF
  z = x + y
ENDDO
    
```

⁵ Los procedimientos Numerical Recipe también están disponibles en libro y en formato electrónico para Pascal, MS BASIC y MATLAB. En <http://www.nr.com> se puede encontrar la información sobre todos los productos Numerical Recipe.

Por último, en lo que respecta a las consignas orales, hemos registrado el uso de *usted* solo en dos casos, por parte de una misma docente de cincuenta y cuatro años, del área de Derecho. Como se podrá advertir en el ejemplo citado a continuación, si bien la docente en la interacción con los estudiantes emplea esta forma cuando los interpela de manera individual, expresa, desde su comunicación no verbal, como así también a partir de sus comentarios, cercanía en relación con sus alumnos.

(198) *Contexto*: clase de una cátedra del área de Derecho. Quinto año. En el aula se encuentran reunidos alrededor de veinte alumnos. La docente señala que, si bien son más inscriptos, el número en este caso pudo haberse reducido debido a que los estudiantes habían rendido un parcial el día anterior.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(mujer - 54 años)	<-----	(alumnos de quinto año)

o1 [D] no quieren venir más cerca? (#) están todos como medio aleja:dos.

o2 [A1] pasa que no hay enchufe=

o3 [D] =uh:: (.) sí (.) es verdad. (2) bue::no. vamos a empezar ahora con la segunda parte

o4 (.) que tiene que ver con sucesión testamentaria.

((Mientras acomoda su computadora para proyectar una presentación realiza preguntas a los estudiantes))

o5 como desventa:ja (.) qué se les ocurre que puede tener? (.) un testamento ológrafo?

o6 [A2] y::: qué pasa (.) por eje:mplo, (.) hay que poner hora? (#) porque qué pasa si

07 hay dos del mismo día?

08 [D] ((ríe)) pero mire qué puntillosa resultó ser usted:

((Algunos alumnos ríen también. La docente se va desplazando por el aula y por momentos se sienta sobre un banco situado al frente. Brinda un ejemplo explicativo a la alumna que efectuó la pregunta y a todos en general, y plantea un nuevo interrogante))

09 un segundo para pensarlo mientras intento prender la computadora.

((Intenta prender la computadora y luego se dirige a un alumno))

10 y a usted qué le parece? (.) es o no un testamento?

((El alumno responde y discuten entre todos su respuesta. Luego, la docente se dirige a una estudiante, sonriendo))

11 lea el que sigue, (.) *por favor*.

((La alumna lee el siguiente inciso y luego retoma la palabra la docente))

12 veamos algo ahora respecto de la cuestión de: l (.) del contenido de los testamentos.

El trato de *usted* empleado por la docente en este caso, que es recíproco, replica la formalidad característica en las interacciones profesionales en ámbitos por fuera de lo académico mantenidas por los docentes, como así también por los estudiantes, quienes, dada la instancia de la carrera que transitan, se encuentran en una etapa avanzada de su socialización profesional.

Por su parte, el empleo del humor es un recurso que hemos observado con frecuencia en las interacciones en el nivel superior en grupos reducidos de alumnos y, en ese contexto, se han registrado algunos usos de la forma *usted* como parte de una suerte de formalidad impostada -registrada también en el nivel inicial- entendemos constitutiva de una estrategia de atenuación cuando se interpela directamente a un alumno. Por ejemplo, en una clase de una cátedra de tercer año, del área de Ciencias Sociales, en el marco de una puesta en común de la resolución de un trabajo práctico, luego de que la invitación general a participar no obtuviera respuesta, el profesor interpela a uno de los alumnos: "¿qué tal? ¿cómo anda Ramírez?". El alumno ríe y un compañero sentado a su lado le dice, riendo también, "Eh, Ramírez, ¿cómo anda?"²⁵⁰. Consideramos que el hecho de que se haya tomado como una broma el uso del *usted* por parte del docente guarda relación con que es precisamente una forma poco habitual en la interacción en las aulas. En relación con este aspecto, en una entrevista, una

250 Este caso constituye un cambio de código pronominal, de *vos* a *usted*, registrado con frecuencia en las fórmulas de saludo en la variedad dialectal del español bonaerense por Rigatuso (2011, 2017, 2019^a, entre otros):

docente manifestó: "Yo en el papel los trato como los trato en la vida. Y no nos tratamos de usted" (NSU2019E4-42-F-3-CN).

El empleo de la forma *usted* en las consignas del nivel superior parece constituir una estrategia indicadora de la distancia y formalidad en vínculo docente-alumno, que, si bien se encuentra en proceso de cambio hacia uno más cercano y familiar, encuentra aún en este dominio particular un fuerte arraigo en el plano de la escritura, concretamente de las consignas de esta modalidad, apego que podría guardar relación con un cierto prestigio social que conlleva la figura del docente universitario. Asimismo, el valor de formalidad y respeto del *usted* se asocia con el valor de *profesionalismo*²⁵¹.

8.1.1.4. Segunda persona del plural *ustedes*

El uso de la segunda persona del plural en la elaboración de consignas resulta uno de los que mayor semejanza presenta entre los diferentes niveles educativos, y registra un porcentaje similar en todos ellos en relación con los restantes modos de interpelación. En el caso particular del nivel superior, ocupa el tercer lugar (16,3%). Al igual que en los niveles anteriores, los datos dan cuenta de que el empleo de esta forma se releva tanto en las consignas orales como en las escritas. Resulta predominante entre las primeras, fundamentalmente en dirigidas al grupo total de alumnos, y, por lo tanto, en las instancias de trabajo en clase, como así también en las consignas de modalidad escrita incluidas en algunos trabajos escritos de resolución grupal y en aulas virtuales como *Moodle* o *Google Classroom*.

En lo que respecta al uso de la segunda persona del plural en las consignas de modalidad oral, una particularidad que hemos observado es que en la casi totalidad de las consignas registradas los actos de habla directivos contenidos en estas se encuentran formulados de manera indirecta, ya sea en las consignas producidas de manera espontánea en la interacción áulica como en las reformulaciones de consignas escritas. Así, estas adquieren el formato de pedidos (ejemplo 199), recomendaciones y

²⁵¹ Esto ya ha sido registrado por de-Matteis (2009) en sus estudios sobre la comunicación en el dominio institucional aeronáutico. La autora señala, en relación con los usos y percepciones de la forma *usted*: "Los hablantes y los entes reguladores que plantean los procedimientos de comunicaciones consideran el tratamiento respetuoso como una forma de garantizar un trato profesional eficiente y se manifiestan en contra del trato de confianza, más personal e informal" (2009:294).

sugerencias (ejemplo 200), propuestas (ejemplo 201), y así se atenúa el grado de imposición de las acciones indicadas en las consignas.

(199) Contexto: clase de una cátedra de cuarto año de un Profesorado del área de Ciencias Sociales. El docente indica de qué manera se trabajará con las consignas de la instancia de evaluación parcial.

Emisor -----> *Destinatarios*
(varón - 41 años) <----- (alumnos de cuarto año)

01 [D] la idea es²⁵² que en esas tres clases que ustedes se hacen cargo de la
02 presentación de lo que es el marxismo británico (.) en genera:l (#) *la idea no es*
03 *que presenten texto por texto* (.) sino que *vayan* por bloque. (2) *lo que les pedimos*
04 (.) *es que se organicen* entre ustedes de manera tal que (.) por ejemplo (.) no se
05 pi:sen, (.) que no quede nadie sin habla::r

(200) Contexto: al comienzo de una clase práctica de un segundo año de una carrera del área de Matemática la docente brinda indicaciones acerca de cómo proceder durante el desarrollo de esta.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 36 años) <----- (alumnos de segundo año)

01 [D] hola chicos (.) cómo están?
((Los alumnos saludan a la docente y luego ella les consulta acerca de qué parte de la guía de ejercicios se encuentran resolviendo a fin de organizar el tiempo de la clase. Algunos contestan que van atrasados, que están resolviendo guías anteriores y otros que recién comienzan con la nueva guía))
02 bue::no. (#) *yo les recomiendo que adelanten* lo más que puedan con la guía once.
03 (#) los ejercicios del parcial (.) que falta poquito, (.) van a ser basados todos en la
04 guía once.

(201) Contexto: en una clase de una cátedra del área de Ciencias Sociales los alumnos realizan una actividad en la que un pequeño grupo desarrolla ciertas tareas a modo de un juego de rol y los demás estudiantes observan y toman registro de la dinámica de comunicación de ese grupo.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 35 años) <----- (alumnos de segundo año)

01 [D] *cuéntenme* (.) observadores atentos, (.) qué competencias sí se pueden evaluar
02 con estas actividades?
((Los alumnos no responden))

252 En el capítulo anterior ya hemos hecho referencia al uso de esta expresión en las consignas de modalidad oral, sobre todo en las reformulaciones de consignas escritas que incluyen explicaciones acerca de los modos de desarrollar determinadas actividades como así también a su valor argumentativo. En el nivel superior registramos este uso con la misma función.

03 observaciones? (#) de los observadores atentos que estuvieron evaluando lo que
04 pasaba con sus compañeros?

((Algunos alumnos comparten sus opiniones))

05 bien. (#) son y treinta y uno. (#) *yo lo que les propongo*, (.) está el práctico doce

06 (.) que es un pequeño caso.

((Algunos alumnos conversan entre ellos))

07 a ver. (#) présteme un poquito de atención así nos organizamos. (#) *pónganse* en

08 pequeños grupos, (.) lo ve:n, (.) tiene que ver con esto que estamos viendo de los x

09 y los y de los postulantes. (3) el parcial puede ir o8 por ese lado. (#) un tip. ((sonríe))

10 así que *les sugiero que lo vayan viendo*, (.) porque lo vamos a charlar y to:do, (.)

11 pe::ro:: (#) así que *les propongo* que en pequeños grupos *analicen* el cua:dro e:n (.)

12 diez (.) quince minutitos y después lo ponemos en común (.) les parece?

Acerca de la construcción de consignas como las observadas en los ejemplos en el marco de las aulas del nivel superior, Cros (2003) explica:

Debido al componente altamente impositivo que puede suponer la utilización de esta estrategia [de poder], los docentes suelen utilizarlas preferentemente en sus formas indirectas y casi siempre en forma de recomendaciones y de instrucciones que, o bien tienen la función de ayudar a los estudiantes a superar una asignatura con éxito, a realizar correctamente una práctica, un ejercicio puntual, etc. o bien se utilizan como recordatorio de una negociación establecida previamente con los alumnos (sobre la fecha de entrega de un trabajo, por ejemplo). Igualmente suelen ir acompañadas de justificaciones, expresiones atenuadoras, ejemplos, etc. que permiten mitigar la imposición que representan (2003:108-109).

Estas formulaciones indirectas de los actos de habla implicados en las consignas no son exclusivas de las del nivel superior. Como hemos señalado a lo largo de los capítulos anteriores, estas se registran también en los restantes niveles educativos, con diversas funciones. En el caso particular de las relevadas en el nivel superior nos interesa reparar en ellas debido a su particular relación con la cortesía y el incremento de estrategias de atenuación en relación con los niveles primario y secundario. Consideramos que al ser el nivel superior un ámbito en el que, si bien se registran cambios en las pautas interaccionales entre docentes y alumnos, aún predomina una *cultura de distanciamiento* (Briz, 2006); formulaciones como las presentadas en los ejemplos anteriores dan cuenta de la ponderación de la cortesía negativa en la producción de consignas. Esto resulta más evidente en las consignas de modalidad oral debido a que las que han sido registradas mayoritariamente son organizativas y orientadoras (Zakhartchouk, 2000) y, al demandar acciones más o menos inmediatas por parte de los estudiantes -tal como hemos indicado con anterioridad- tienden a

og *ir rotulando*.

En el fragmento citado se observan usos ya registrados también en niveles educativos anteriores: la indicación de tareas diferenciadas por parte de docentes y alumnos (líneas 02-03), la ponderación de las acciones a realizar (líneas 05-06, 08), la modificación de la coordenada de tiempo del centro deíctico (líneas 08-09), y expresiones procesuales de las acciones por medio del empleo de gerundios (línea 09).

En el marco de las entrevistas, los docentes no suelen mencionar la segunda persona del plural como uno de los modos de interpelación que eligen para elaborar sus consignas, aunque en la pregunta que brinda opciones de formulación sí la suelen seleccionar con la aclaración de que lo harían si fuera una consigna grupal.

(203) En general, eh, como cada, cada actividad que yo pienso si está escrita así, lo pienso para una actividad escrita como consigna individual, entonces *por ahí el "respondan" entraría más en la oralidad. Pienso así que... lo pienso así en grupal*. En general hago pocas actividades grupales a lo largo del año que lleven una consigna escrita de esa manera. Una tal vez, una tal vez por todas las demás individuales.

(NST2019E6-48-F-3-CN)

Por su parte, en las consignas escritas, el empleo de la segunda persona del plural en las formulaciones que expresan menor grado de imposición de las acciones indicadas en ellas se registra sobre todo en carreras del área de las Ciencias Sociales y Lengua y Literatura.

(204) *Contexto*: consignas extraídas de las indicaciones para la realización del Trabajo Final de una asignatura de quinto año de un Profesorado del área de Ciencias Sociales.

a) Para avanzar en la construcción de saberes profesionales en el sentido que lo plantean ((autores)), *les solicitamos* que, en forma individual, *realicen* un informe de reflexión sobre ((tema a abordar en el informe)) contemplando las devoluciones recibidas. Como anexo, *agreguen* los informes de evaluación de la PDS de la tutora y del/de la profesor/a coformador/a.

b) Finalmente, de acuerdo con lo que propone ((autor)), *formalicen* en una **autoevaluación** la valoración del propio desempeño a lo largo del cursado de la materia. Es necesario incluir tanto la evaluación cualitativa como su representación en una calificación final (nota, en una escala de 1 a 10).

En coincidencia con lo relevado respecto del uso de *ustedes* en las consignas de modalidad oral, en este caso la consigna se plantea como un *pedido*. Consideramos que

estos usos pueden guardar relación con un estilo comunicativo particular de estas áreas disciplinares. Al respecto, una docente del área de Ingeniería, en una conversación informal durante las observaciones áulicas comentó que realiza con frecuencia cursos de áreas como Educación y expresó: “la verdad a veces me cuesta muchísimo. Las consignas son tan amplias que te quedás diciendo ‘¿qué querés que haga?’”. El comentario de esta docente da cuenta de dos aspectos característicos de las consignas de las áreas referidas: estas suelen incluir más componentes y se formulan con menor grado de directividad que en otras disciplinas. Ambos rasgos pueden implicar cierta dificultad en la comprensión, ya que la aproximación al género consigna forma parte de la alfabetización académica que los alumnos transitan a lo largo de su recorrido por las distintas carreras²⁵⁴. Así, los estudiantes se familiarizan con determinadas tradiciones discursivas y estilos y pueden encontrar dificultades en los primeros contactos con las consignas de otras áreas disciplinares.

En otras oportunidades, el uso de la segunda persona del plural ha sido registrado en consignas incluidas en instancias de trabajo cuya modalidad de ejecución más frecuente es la individual, pero que, al ser grupal, se lo indica expresamente²⁵⁵, además de emplearse la forma *ustedes* como la no marcada para las consignas dirigidas a destinatarios de este tipo.

(205) Contexto: consignas extraídas de un parcial escrito presencial a desarrollarse en diadas. Elaborado por una cátedra para un primer año de un Profesorado del área de Ciencias Sociales.

ESTUDIANTES: ((nombres))

Observen la imagen y *respondan* a las siguientes consignas:

1. *Describanla.*
2. *Analícenla* desde las características genéricas del concepto enseñanza.
3. *Identifiquen* (al menos cuatro) aspectos de la enseñanza en la escuela y *desarrollen*.

²⁵⁴ En relación con este aspecto, García Negroni y Hall (2011) señalan: “Como es sabido, una disciplina es un espacio conceptual pero también discursivo, por lo que “aprender” los “contenidos” de cada materia consiste no solo en apropiarse de su sistema teórico-metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características. En este sentido, entonces, tanto las prácticas de lectura como las de producción escrita y oral por parte de los alumnos universitarios representan una ineludible herramienta inherente al proceso de aprendizaje que amerita ser tenida en cuenta” (2011:191).

²⁵⁵ En el ejemplo presentado la explicitación se advierte en el empleo de la palabra *estudiantes* en plural en el espacio destinado a colocar los nombres de los alumnos.

Finalmente, en lo que respecta a las consignas incluidas en las plataformas de enseñanza como *Moodle* y *Google Classroom*, los datos dan cuenta de usos de la segunda persona del plural similares a los registrados en las interacciones áulicas, con distintos grados de directividad: se encuentran formulaciones como *propuestas* y se emplean modalizadores al margen. El empleo de esta forma ocupa el segundo lugar luego del uso de infinitivos en esta modalidad de consignas.

(206) Contexto: fragmento de una Guía de clase y de un mensaje general incluidos en el aula virtual de una cátedra de primer año de una carrera del área de Ciencias Sociales.

Ya introduciéndonos en la temática propia de la disciplina contable, *les proponemos que cumplan* con las siguientes consignas:

1. Realizar una lectura comprensiva del extracto de los capítulos x y x del Cuadernillo ((nombre)), cumplimentando las actividades propuestas.

La actividad práctica prevista para la clase de consulta del recuperatorio, se trata del armado de un Plan de Cuentas y Manual de Cuentas.

Por favor, repasen esos temas y traigan el Plan de Cuentas que veníamos usando.

Además, se registra el uso de la segunda persona del plural en consignas cuya finalidad es la organización de tareas que los alumnos deben realizar antes de las clases presenciales.

(207) Contexto: consignas extraídas de un aula virtual de una cátedra del área de Ciencias Naturales, tercer año.

Para el martes 20/ 08 *miren* el video que se encuentra en la diapositiva final y *lean* los conceptos que se encuentran en el ppt.

Saludos

Hola!! Para la clase de mañana *lleven* los avances del TPI para trabajar. Abordaremos las inquietudes y podrán trabajar sobre el mismo.

En este último ejemplo, el mayor grado de directividad de estos mensajes se asemeja a los usos particulares de las docentes que conforman la cátedra. Estas mantienen un vínculo cercano con los estudiantes, favorecido, a nuestro entender, por el número reducido alumnos que constituyen el grupo como así también por la cercanía dada por el hecho de que alumnos y docentes comparten, en algunos casos la profesión docente.

Síntesis parcial

En el marco de la producción de consignas en el nivel superior el lugar ocupado por las distintas formas de tratamiento presenta diferencias en relación con los restantes niveles educativos que hemos abordado. La principal de ellas radica en el empleo de la forma *usted*, que ocupa el segundo lugar entre el total de los modos de apelación registrados en CAED-CREsBo-Nivel superior. Su uso se registra fundamentalmente en las consignas de modalidad escrita, que resultan, a su vez, mayoritarias en nuestro corpus y en él parecen incidir tanto su predilección por ser un modo de interpelación que expresa formalidad y respecto hacia los estudiantes, como la tradición discursiva del género consigna en este nivel educativo, en correlación con la formalidad que conlleva la formulación escrita de las consignas.

Por su parte, en lo que respecta a la forma de tratamiento *vos*, los datos dan cuenta de un uso similar en número de ocurrencias al de *tú*, aunque en el caso de la primera, esta es elegida tanto en consignas escritas como en consignas orales dirigidas a estudiantes de manera individual. Si bien las actitudes hacia esta forma son preponderantemente positivas, ya que se pondera el hecho de que propicia vínculos más cercanos entre docentes y alumnos, que pueden llegar incluso a conducir a mejor desempeño por parte de estos, registramos también actitudes negativas hacia su empleo en la construcción de consignas por considerarla una forma no adecuada al género o muy impositiva.

Por último, la segunda persona del plural se releva en consignas orales y escritas dirigidas al grupo total de alumnos de las clases, como así también en actividades concretas cuya resolución se espera que se realice de manera grupal. Un aspecto que diferencia estas consignas de las de otros niveles es el mayor grado de indirección registrado en la formulación discursiva de estos textos, sobre todo en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura. Asimismo, la incorporación del soporte digital, no tan presente en los niveles anteriores, anexa los usos de las consignas en plataformas como *Moodle* y *Google Classroom*, en cuya construcción advertimos ciertos matices que las acercan a las consignas de modalidad oral producidas en el contexto de las clases.

8.1.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas en el nivel superior

Analizaremos, a continuación, el lugar ocupado por los restantes modos de interpelación personalizados registrados en la construcción de consignas en el nivel superior.

8.1.2.1. Primera persona del plural

El empleo de la primera persona del plural en las consignas en el nivel superior se registra en un porcentaje menor que en los restantes niveles educativos: ocupa el sexto lugar entre los modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior, con un 3,6%. Los datos de nuestro corpus muestran que esta forma se utiliza sobre todo en las consignas de modalidad oral, en el marco de actividades a desarrollarse en clase, y su función es principalmente atenuadora²⁵⁶, como estrategia de desfocalización de los destinatarios de las consignas.

(208) *Contexto*: durante una clase del área de Ciencias Naturales, desarrollada en un laboratorio, los estudiantes trabajan en grupos por mesa de trabajo, conformados por siete alumnos, y acompañados por dos docentes auxiliares. En cada mesa se encuentra el material a analizar en la guía que los alumnos tienen, en su mayoría, impresa.

<i>Emisor</i>	----->	<i>Destinatarios</i>
(varón - 30 años)	←-----	(alumnos de primer año)
(varón-28 años)		

01 [D1] entonces la idea es que agarren cada uno de los moluscos, (.) de los caracoles, (.)
 02 y los pasen por la clave de determinación. (#) se van a encontrar con palabras que les
 03 van a resultar ra:ras ((levanta las cejas y los alumnos ríen)) si no saben lo que es una
 04 ((palabra)) (.) usen el glosario.
 05 [A] cuál serí:a ((palabra))?
 06 [D1] agarren y vean ((explica)) y si no:: (.) googlénlo: ((ríen)) pasen todos por la clave.
 07 (#) agarren uno y pásenlo. (#) deberían llegar a pasar to:dos.
 08 [D2] hay que pasar todos.
 09 [D1] bue:no. (#) del otro la:do (.) fíjense que tenemos los mismos bi:chos (.)
 10 organizados en una sistemática ((toma dos caracoles)) fíjense que estos do:s, (.)
 11 pertenecen a la misma especie?

²⁵⁶ Cros (2003) registra el uso de la primera persona del plural también en sus estudios acerca de la argumentación en el discurso docente en el nivel universitario: "En algunas ocasiones se incluyen en una actividad que se refiere exclusivamente a los estudiantes (realizar ejercicios, leer un texto, trabajar en grupo, etc.). Es bastante habitual que este recurso aparezca acompañando a algunas estrategias de distanciamiento (una orden, un argumento de incompatibilidad, de beneficio, etc.), de manera que actúa como una atenuación de la imposición y de la amenaza que pueden suscitar estas estrategias" (2003:127).

((Dos alumnos asienten. Los estudiantes realizan la actividad propuesta))
12 ahora lo que *vamos a hacer* con estos pajarra:cos (.) *vamos a tratar* de clasificarlos, (#)
13 prime:ro con los criterios de un fenotista: (.) y después uno filo:\
((Comienzan a desarrollar la tarea))
14 para hacer el diagrama de cajas (.) para hacerlo en orden (.) *vamos a empezar* por los
15 que más se parecen.

Si bien los docentes acompañan de cerca el desarrollo de la actividad la tarea de clasificación (línea 12) la realizan los estudiantes. En este caso, como en otros abordados en los capítulos anteriores, la formulación de la consigna se realiza en tiempo futuro, modalidad que, además de señalar una acción que se espera que se realice de manera más o menos inmediata, constituye una estrategia de desfocalización de la coordenada temporal del centro deíctico con función mitigadora. La atenuación²⁵⁷ se manifiesta asimismo por la acción de por sí atenuadora del verbo performativo (Briz, 2006) en el empleo del verbo *tratar*.

Respecto de este ejemplo nos interesa señalar también que el empleo de estrategias de cortesía en las consignas no implica que el trato entre docentes y alumnos sea distante o muy formal. De hecho, consideramos que la cercanía de edades entre estos, además del trabajo personalizado, coadyuva a la opción por formas directas (en imperativo) y el empleo de un léxico más informal (*agarran*) e incluso humorístico (*pajarracos*) aunque sin descartar otras formulaciones más corteses.

Asimismo, en el contexto de las entrevistas, solo una de las docentes de cuarenta y dos años, del área de Biología, refiere de algún modo al uso de la primera persona del plural, y lo hace poniéndolo en relación con la atenuación de los enunciados que contienen las consignas (“como una invitación, un poco más amable”) y con el uso de la forma *vos*, como una forma que expresa mayor cercanía interaccional.

(209) [Elegiría] respondé. Pero yo no podría respondé. Pondría “*a partir de la lectura podríamos trabajar con las siguientes preguntas*”, una cosa así más de... no respondé. Sí tratándolo de vos, pero... no como orden sino *como una invitación, un poco más amable*.

(NSU2019E4-F-42-3-CN)

257 En relación con el uso de la primera persona del plural en la interacción áulica en una carrera de posgrado Díaz Ordaz Castillejos (2009) señala: “Por otro lado, he referido que en el aula la utilización del ‘nosotros’ de carácter incluyente pretende enmascarar la relación desigual entre los participantes y, al mismo tiempo, producir un efecto de proximidad o complicidad (2009:491).

Por último, también con función atenuadora, en la interacción áulica, en algunas oportunidades hemos registrado el uso de la primera persona del plural en llamados de atención, que, en este nivel educativo suelen estar vinculados con la solicitud de silencio: "A ver chicos, *hacemos silencio así escuchamos*".

En un número menor de casos, el uso de la primera persona del plural se registra con función inclusiva, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

(210) *Contexto:* clase de una cátedra de tercer año de una carrera del área Ciencias Sociales. Es la clase posterior al primer parcial y, por esta razón, la docente realiza una devolución de dicha instancia y luego propone trabajar sobre algunos aspectos que considera necesario revisar y reforzar.

<i>Emisor</i> (mujer - 35 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de tercer año)
	<-----	

01 [D] yo ahora quisiera hablar un ratito con Juliana (.) para mostrarle el parcial (.) y si
02 quiere:ren les voy repartiendo las hojitas de los libros para que completen (.) así no
03 están sin hacer nada.

((La docente conversa con la alumna referida mientras los alumnos se disponen a completar las hojas entregadas por la profesora. Luego, después de la consulta de un estudiante retoma un aspecto abordado en clases anteriores))

04 a ver (.) si tienen la ley a mano *la leemos juntos*. (#) fíjense en el inciso ocho (.) lo que
05 dice ((lo lee en voz alta))

El adverbio *juntos* refuerza la idea de realización conjunta de la tarea: la docente lee en voz alta y los alumnos siguen esa lectura. En relación con este uso, nos parece importante señalar que los ejemplos registrados están relacionados, en la mayoría de los casos, con la acción *leer*. En algunas oportunidades, se destaca incluso la realización conjunta de esa actividad y a continuación se especifica la actividad de los alumnos mediante la segunda persona del plural: "La idea es que *lo leamos* y que después *ustedes identifiquen* qué transformaciones experimenta el personaje" (docente de treinta años del área de Lengua y Literatura).

En lo que respecta a las consignas de modalidad escrita, el empleo de la primera persona del plural se registra en casos muy aislados como modo de interpelación. El siguiente constituye uno de los pocos casos relevados.

(211) *Contexto:* consigna extraída de un cuadernillo de trabajo elaborado por una docente del área de Ciencias Naturales. Tercer año de un Profesorado.

Compartimos las ideas extraídas de la lectura de los capítulos de ((autor)) e ((autor)).

Una de las razones que podría motivar el hecho de que esta forma no sea elegida como modo de interpelación en las consignas escritas, además del avance de otras formas asociadas a la formalidad del discurso escrito (infinitivos y empleo de *usted*) podría ser que en el nivel superior se realizan menos actividades de manera conjunta entre alumnos y docentes²⁵⁸.

Continuando en el plano escrito, un espacio en el que el uso de la primera persona del plural sí se registra con un nivel alto de frecuencia es en los verbos que encabezan las oraciones principales de las cláusulas subordinadas en que se insertan las acciones a desarrollar por parte de los alumnos en las consignas, en aquellos verbos que dan cuenta del acto de habla que adopta su formulación. En los ejemplos anteriores se observan estos usos: "*les proponemos que cumplan con las siguientes consignas*" (ejemplo 206), "*les solicitamos que, en forma individual, realicen un informe*" (ejemplo 204). Consideramos que este uso de la primera persona del plural tiene la intención de expresar que es un conjunto de docentes, un equipo de cátedra, la que propone las actividades y demanda su realización²⁵⁹.

8.1.2.2. Tercera persona del singular y tercera persona del plural

El empleo de la tercera persona del singular y de la tercera persona del plural se registran en un 1,4% y en un 0,2%, respectivamente. Si bien sus usos resultan similares a los registrados en los anteriores niveles educativos, a diferencia de lo ocurrido en estos, en el nivel superior estas formas se han relevado no solo en la modalidad oral sino también en las consignas de modalidad escrita.

258 Stagnaro y Navarro (2013) consideran que el empleo de la primera persona del plural, en algunas oportunidades puede dificultar "el reconocimiento de los roles vinculados al proceso en cuestión" (2013:80).

259 En algunos casos este uso podría asociarse a un empleo de la primera persona del plural de *autoridad compartida* (Calsamiglia Blancafort, 1996). Esta autora define a la *autoridad compartida* [*shared authority*] del siguiente modo: "Otros usos del *nosotros* aparecen en textos en que los hablantes de incluyen a sí mismos como miembros de un grupo que les otorga autoridad para hablar acerca de temas específicos relacionados con las actividades del grupo (comunidad científica, política, compañías, asociaciones, familia y otros). El uso de la marca de primera persona [del singular] podría significar poner en riesgo la propia credibilidad o asumir demasiada responsabilidad personal. La representación grupal con el uso de la primera persona del plural suma prestigio y valor de apoyo y atenúa la responsabilidad individual. Así, el hablante se refugia en un grupo de investigación, en la fiabilidad de una compañía, en un partido político o en el núcleo familiar. Tradicionalmente, este uso ha sido explicado como *plural de modestia*. Nuestra interpretación no es tanto una de modestia como de refuerzo de la autoridad y mitigación de la responsabilidad individual hacia lo que se dice" (Calsamiglia Blancafort, 1996:68).

En lo atinente a la tercera persona del singular, se ha registrado de manera predominante en las consignas orales. Dentro de esta modalidad cumple, en algunos casos, la función de focalizar en la modalidad de ejecución de la tarea (ejemplo 212) y, en otros, en un estudiante en particular (ejemplo 213).

(212) *Contexto:* en una clase de una cátedra del área de Lengua y Literatura, luego de presentarme a las estudiantes, la docente inicia las actividades con una propuesta de escritura. El grupo está conformado por quince alumnas de un Profesorado.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 38 años) <----- (alumnas de segundo/tercer año)

01 [D] bueno (.) mujeres (.) miren. ((nombra un libro)) libro álbum. (#) conocen los libros 02 álbum?

((Las alumnas asienten))

03 esta vez no va a ser lectura regalo (.) porque después va a haber una consigna ((Sonríe. Algunas estudiantes manifiestan disconformidad, aunque en un tono jocoso))

04 no para ahora. (.) así que relajen.

((Acomoda algunas cosas sobre su escritorio))

05 adivi:nen qué van a tener que hacer? ((ríe))

06 [A] escribir un cuento ((ríen))

((La docente bromea respecto de la rapidez con que las alumnas respondieron a su pregunta))

07 [D] entonces lo que vamos a hacer e:s, (1) *cada u:na va a elegir* una ima:gen (.) y *va a* 08 *escribir* una historia. (#) *pe::ro*, (.) dependiendo de la historia de la lámina que cada 09 una eli:ja (.) va a ser lo que ustedes escriban.

(213) *Contexto:* al comienzo de una clase, luego de presentar a la investigadora, el docente invita a una de las alumnas a comentar lo trabajado durante la clase anterior. El grupo está conformado por dos estudiantes y el profesor.

Emisor -----> *Destinatarios*
(varón - 52 años) <----- (alumnos de segundo año)

01 [D] bue:no ((sonríe)) *Fioreli:ta va a hacer* la memoria de la clase (#) *Fiorelita* (.) querés

02 hacer la memoria de la clase?

03 [A] ((sonríe)) sí, (.) sí, (.) cómo no? ((todos reímos))

En el ejemplo 213, la focalización no implica una invasión a la imagen de la alumna. La indicación contenida en la consigna es atenuada por medio de recursos no verbales (la sonrisa) y el empleo de la forma nominal *nombre de pila* de la estudiante en diminutivo. Advertimos, a su vez, que, al reformular la consigna, el docente se ajusta a

también en las de modalidad escrita. Dentro de estas, cumple, como en las consignas orales, la función de focalizar sobre todo en rasgos o condiciones que debe tener el trabajo o actividad.

(215) *Contexto:* consigna extraída de un parcial de una cátedra de segundo año de un Profesorado. La consigna está incluida dentro de un recurso de la plataforma virtual *Moodle*.

Estimadas cursantes, en este foro pueden ir subiendo las experiencias que presentaron en el primer parcial para que todas podamos leerlas y conocerlas y para que puedan elegir una de ellas para hacer el análisis y la propuesta de intervención. (Parcial 2). Es deseable que *cada grupo elija* una experiencia distinta y que nadie tenga que analizar su propia experiencia.

Muchas gracias

((Nombres de pila de las docentes))

En el ejemplo anterior se advierte el empleo de una fórmula de tratamiento nominal asociada a un rasgo característico nivel superior, *cursantes*, que alterna con otras, más frecuentes: estudiantes y alumnos.

Por último, en lo que respecta a la tercera persona del plural, que ocupa el anteúltimo lugar entre los modos de interpelación relevados en nuestro corpus, hemos registrado solo algunos casos en consignas de modalidad escrita (ejemplo 216), como parte de construcciones con modalidad de obligación con el verbo *deber* en tiempo futuro.

(216) *Contexto:* consignas extraídas de un trabajo práctico de una cátedra de cuarto año de una carrera del área de Ciencias Naturales. La consigna está incluida dentro de una unidad temática en la plataforma virtual *Moodle*.

Los alumnos²⁶⁰ deberán estudiar los fundamentos teóricos correspondientes a la pérdida de carga en cañerías debido a las dimensiones de la misma (largo y diámetro), rugosidad interna e inserción de diversos tipos de accesorios de conexión (...) y conocer los principios de operación y funcionamiento de la brida orificio como dispositivo de medición de caudales.

(...)

Medir las diferencias de presión (altura de carga) ocasionadas en cada accesorio para diferentes caudales. Estos se miden empleando un medidor volumétrico de agua y un cronómetro. Con cada uno de los caudales medidos experimentalmente en el sistema y

²⁶⁰ Se trata de una forma referencial que da cuenta de la identidad institucional de los alumnos.

con la diferencia de presión medida por el transmisor de presión en la brida orificio, *los alumnos deberán construir* la curva de calibrado correspondiente a este accesorio. *Los alumnos deberán fijar* un caudal y tomar los datos de caída de presión (altura de carga) en cada accesorio. Cambiar el caudal y repetir las mediciones. Realizar este procedimiento con 4 ó 5 caudales diferentes.

En este caso, la explicitación de los agentes de la acción solicitada en las consignas constituye una estrategia que otorga mayor grado de formalidad al trabajo en que estas se insertan, mientras que la construcción con modalidad deóntica pondera la obligatoriedad de las indicaciones brindadas, tal como la construcción *tener que + infinitivo* en el plano de la oralidad.

8.1.2.3. Primera persona del singular

El uso de la primera persona del singular como modo de interpelación en las consignas en el nivel superior ha sido registrada solo en tres casos, en consignas de modalidad oral del área de Ciencias Sociales.

(217) *Contexto*: durante una clase de una cátedra correspondiente al segundo año de una carrera del área de Ciencias Sociales, el docente a cargo brinda indicaciones sobre la elaboración del registro que los estudiantes deben confeccionar en su trabajo de campo.

Emisor (varón - 52 años) -----> *Destinatarios* (alumnos de segundo año)
-----<-----

01 [D]: siempre hay que hacer un encabezamiento. (#) es muy importante (.) por
02 ejemplo (.) el horario. (#) ahora (.) algo muy importante del registro en la
03 observación ((explica)) en la medida de lo posible (.) voy *tomando* un rol un poquito
04 más activo, (.) más de observación participante.

((Los alumnos asienten y comentan))

05 *cuándo anoto?* (#) *ni bien salgo*. (#) es conveniente anotar to:do (.) porque la memoria
06 *me puede jugar* una mala pasada.

((El docente brinda algunos consejos sobre la toma de notas etnográficas))

07 *me pa:ro* (.) *miro* qué hacen

Este uso de la primera persona podría interpretarse como una superposición de la voz de los estudiantes en el discurso de los docentes (Cros, 2003): el profesor asume discursivamente el rol de los estudiantes en la tarea que estos deben realizar, con una finalidad atenuadora y empática²⁶¹.

²⁶¹ En relación con usos de esta índole, Cros (2003) señala: "La inclusión de las opiniones, las dudas, los conocimientos, las objeciones, etc. de los alumnos en el discurso de los docentes es un recurso que los

Síntesis parcial

Los usos registrados en las consignas de nuestro corpus del nivel superior en relación con modos de interpelación distintos a las formas de tratamiento a las que hemos referido en la primera parte del capítulo no dan cuenta de mayores diferencias en cuanto a sus funciones respecto de las relevadas en los niveles educativos inicial, primario y secundario.

En relación con el empleo de la primera persona del plural, hemos relevado un decrecimiento de la función inclusiva, a la vez que registramos ejemplos de uso de esta forma pronominal para dar cuenta de un emisor grupal, como por ejemplo, un equipo de cátedra.

Por su parte, la tercera persona, tanto del singular como del plural, ha sido registrada con las mismas funciones que en los niveles inicial, primario y secundario, con la única diferencia de que también se ha relevado su uso en consignas de modalidad escrita en las que se ponen en foco de atención modos de realización de las actividades y características particulares que los productos derivados de ellas tienen que cumplir.

Finalmente, la primera persona del singular solo ha sido advertida en casos aislados, con función atenuadora y de manifestación de empatía hacia los estudiantes.

8.2. Formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel superior

Las formas despersonalizadas de interpelación en las consignas en el nivel superior representan, en su conjunto, el 43% dentro del total de modos de apelación registrados en CAED-CREsBo-Nivel superior. De este porcentaje, el 88,5 % corresponde a las consignas formuladas por medio de infinitivos. A diferencia de lo ocurrido en los demás niveles educativos, en el nivel superior no se han registrado otras formas no personales del verbo, entendemos que debido a que estas se vinculan principalmente con consignas organizativas, que se registran aquí en un número menor de casos en relación con aquellos. A continuación, presentaremos cada uno de los modos de interpelación en orden decreciente de frecuencia.

profesores utilizan a menudo en clase para mostrar que están atentos a las necesidades de los estudiantes" (2003:48).

8.2.1. Infinitivo

Tal como hemos referido más arriba, el infinitivo es la forma despersonalizada elegida con mayor frecuencia para interpelar a los estudiantes en las consignas en el nivel superior. Su empleo predomina en las consignas de modalidad escrita, se registra en todas las áreas disciplinares y en las consignas incluidas en diversas situaciones de enseñanza y soportes²⁶² y, además, se encuentra entre las variantes más mencionadas por los docentes en el marco de las entrevistas como forma elegida para elaborar sus consignas. A continuación, incluimos algunos ejemplos que ilustran estos usos.

(218) Contexto: consignas extraídas de un trabajo práctico de una cátedra del área de Ciencias Sociales de tercer año de un Profesorado. Entregadas en copias escritas a los alumnos.

1. Con apoyo en el texto de ((autor)), *explicar* las circunstancias históricas en que Marx escribe *El capital*.
2. ((Cita)) *Explicar* el sentido de la cita anterior y relacionarla con el capítulo "La ciencia" de *La era de las revoluciones* de Eric Hobsbawm.
3. (...)
4. ¿Qué concepciones de sociedad, capitalista, terrateniente y obrero sostiene Marx en ese texto?
5. *Leer* con atención los siguientes fragmentos:
A) *Destacar* las ideas principales. B) (...) E) Por último, *reflexionar* sobre la relación de este análisis con el presente y *expresarla* de forma clara y fundamentada por escrito.

(219) Contexto: consignas extraídas de un trabajo final de una cátedra del área de Matemática de cuarto año de un Profesorado. Estas se encuentran incluidas en un archivo enviado por mail a los alumnos.

Elegir uno de los problemas propuestos y *presentar* una narrativa de la resolución del mismo, incluyendo los caminos no fructíferos que les llevaron a desistir de una hipótesis o conjetura que habían formulado.

Es importante que muestren el camino o los caminos que transitaron en la resolución del problema, más que la respuesta al mismo.

Problema 1: Sea²⁶³ ABCD un cuadrilátero cualquiera y EFGH el cuadrilátero que resulta de unir las bisectrices de los ángulos interiores del ABCD. *Analizar* todas las características y propiedades que se pueden anticipar del EFGH si se conocen las características y propiedades del ABCD.

²⁶² Sacerdote (2005), en su trabajo acerca de las guías de estudio en el nivel superior, refiere al empleo de infinitivos, de *usted* y de formas de subjuntivo con valor imperativo como los recursos lingüísticos más frecuentes en la formulación de consignas en este género.

²⁶³ En este ejemplo se advierte también una formulación típica del área de Matemática "sea...".

La cuestión disciplinar no resulta menor en la elección del infinitivo en la formulación de consignas, tal como mencionamos para el caso de las consignas en el nivel secundario y como lo expresa una de las docentes entrevistadas.

(220) Hallar ((remarca mucho la /r/ final)). Ar er ir. (...) Usamos en general *hallar*. Incluso en los prácticos de la uni tenemos como un esquema de escritura, que usamos el infinitivo, como que no... es como que te suena más cercano a la matemática.

(NST2019E9-F-33-1-M)

En el ejemplo 221 se puede advertir, asimismo, que, ante la necesidad de interpelar a los alumnos en relación con la realización de alguna de las tareas dentro del proceso de desarrollo de la actividad, los docentes optan por formas personalizadas, sobre todo, la segunda persona del plural (*les llevaron, muestren*), como así también cuando se efectúan aclaraciones en relación con la actividad, como en el siguiente caso.

(221) *Contexto:* consigna incluida en la sección "Lecturas y trabajos prácticos" en el aula virtual de una cátedra del área de Ciencias Naturales, tercer año.

A partir de la lectura del apartado de ((autor)) sobre Mendel (página 157), *completar* de manera colaborativa (entre todos) el archivo de google drive que se adjunta.



[Tema 4. \(\(nombre de la tarea\)\)](#)

Les pido que *incorporen* las preguntas que le hicieron a los textos en el siguiente link.

Entre los usos del infinitivo como modo de interpelación en las consignas en el nivel superior registramos, al igual que en el nivel secundario, su empleo en *macroconsignas*.

(222) *Contexto:* consignas tomadas de un parcial de una cátedra del área de Lengua y Literatura; primer año de un Profesorado.

Leer con atención:

El parcial se divide en dos partes: una teórica y una práctica. Para considerarlo aprobado se debe obtener por lo menos el 40% de cada parte.

En aquellas consignas que impliquen redacción, también se tomará en cuenta la ortografía y la adecuación a las normas estándares de la lengua escrita.

(...)

a- Defina "lingüística".

b- ¿Siempre fue considerada una ciencia?

c- ¿Qué características hacen de la lingüística una ciencia?

En este caso, el cumplimiento de lo indicado en la macroconsigna resulta de suma importancia para el desarrollo del examen, para que el alumno tome conocimiento de los criterios de evaluación explicitados en las consignas indirectas²⁶⁴. Como se observa, tanto en la explicitación de dichos criterios como en las consignas del parcial se emplean otros modos de interpelación distintos del infinitivo.

Respecto del uso del infinitivo en este nivel, resulta relevante señalar que, en un número importante de casos, se registra como objeto directo dentro de consignas orales y escritas formuladas como pedidos (ejemplo 223), propuestas (ejemplo 224) e invitaciones (ejemplo 225), sobre todo en aquellas elaboradas por docentes del área de Ciencias Sociales y de Lengua y Literatura.

(223) *Contexto:* consigna extraída de un trabajo práctico a desarrollarse en clase, correspondiente a una cátedra del área de Ciencias Sociales, segundo año.

Luego de la lectura de los documentos, *le solicitamos indicar* sobre cuáles de los temas que se indican en la tabla adjunta, se hacen referencia en cada uno de ellos.

(224) *Contexto:* consignas tomadas de una guía de clase de una cátedra del área de Ciencias Sociales, primer año. Incluida en la plataforma *Moodle*.

Hola!!!

A continuación *les proponemos avanzar* con las siguientes tareas:

1. Cumplir con la lectura del artículo que figura como lectura obligatoria.
2. Proceder a reforzar los conceptos adquiridos con las filminas y los apuntes de clase.
3. Hacer el Trabajo Práctico N°3 para afianzar los conocimientos adquiridos.
4. Las dudas que surjan pueden resolverse en las clases prácticas o las clases de consulta semanales.

Saludos.

Los profesores

(225) *Contexto:* consigna correspondiente a una cátedra del área de Lengua y Literatura. Cuarto año de un Profesorado. Incluida en la plataforma virtual de comunicación habitual entre docentes y alumnos.

Buenas tardes, *los invitamos a elegir* el tema para sus microclases y la fecha para presentarla a sus compañeros/as, con previa entrega escrita a las profesoras de su respectiva planificación. Los temas entre los que pueden elegir son 9: ((enumeración de los temas)) Las fechas en las que pueden anotarse con su pareja de microclase son: ((enumeración de fechas)). Podrán inscribirse dos parejas cada día.

²⁶⁴ Empleamos esta denominación para referir a este grupo de consignas que no guardan vinculación directa con los contenidos disciplinares, sino con la resolución del examen en sí.

Los ejemplos anteriores dan cuenta de la complejidad que adquieren las consignas en el nivel superior en lo atinente a la opción por los diversos modos de interpelación. Esta complejidad se registra de manera gradual en el trayecto por los distintos niveles educativos y acompaña la complejización de los contenidos y actividades propuestas a los estudiantes, que, naturalmente, difieren de manera notable de las consignas relevadas en el nivel inicial, a la vez que da cuenta de la necesidad de expresar en el plano escrito indicaciones, aclaraciones y comentarios que en otros niveles se proporcionan de manera oral. Asimismo, la convivencia de formas personalizadas con formas despersonalizadas en el espacio de una misma actividad (parcial, trabajo práctico, guía de clase) podría considerarse un indicio de la *inseguridad/vacilación lingüística* (Rigatuso, 2019^a)²⁶⁵ de algunos docentes respecto del empleo de formas que resulten más cercanas, frente a otras que sean indicadores de distancia. En este contexto, el infinitivo parece resolver ese dilema en tanto resulta más “neutra”, tal como han comentado algunos docentes en el nivel secundario. En el marco de las entrevistas efectuadas en el nivel superior y de conversaciones con docentes durante las observaciones áulicas, algunos profesores también han manifestado optar por el infinitivo porque “resulta más neutro” y “para no tener ese problema²⁶⁶ yo directamente opto por el infinitivo, es más impersonal”. La referida inseguridad guarda relación, como hemos señalado en el apartado 8.1.1., con el cambio en marcha que registramos en este nivel hacia formas más cercanas e informales, en un dominio cuya tradición discursiva se caracteriza por el empleo de formas como el *usted*.

Si bien en su mayoría los docentes manifiestan emplear el infinitivo en la elaboración de sus consignas, nos interesa referir a una respuesta en la que una docente

265 La alternancia en el empleo de pronombres de segunda persona ha sido relevada por Rigatuso (2019^a) en sus estudios más recientes en el ámbito de la interacción comercial. En este sentido, explica: “La primera repercusión claramente constatable en los datos del corpus ante el avance de *vos* en la interacción comercial es la situación de inseguridad/vacilación lingüística en la elección pronominal por parte de los vendedores. En efecto, la situación de cambio pronominal verificada en los prestadores de servicios jóvenes y de edad mediana, al interactuar con clientes de hasta 50 años, ha generado en algunos empleados una situación de inseguridad en el trato pronominal, que los lleva a fluctuar entre el uso del tratamiento formal *usted* y el *vos* de confianza con sus clientes en el transcurso de una misma interacción, con la consecuente mezcla de tratamiento pronominal, particularmente compleja desde una perspectiva intercultural. Así, es frecuente registrar en las interacciones recogidas un uso de *usted* por parte de los empleados al comenzar la interacción para pasar luego a una fluctuación entre el uso del tratamiento formal y el pronombre de confianza *vos* en el resto del intercambio comunicativo (2019^a:112-113).

266 Se refiere a tener que optar por la forma *vos* o la forma *usted*.

del área de Matemática explica las razones que motivan su preferencia por otros modos de apelación y relaciona el uso de infinitivo con manifestación de distancia interaccional, rasgo que comparte, según su parecer, con la forma *usted*.

(226) O sea, siempre trato de que la consigna no esté en infinitivo y no tratarlos de usted, porque no me gusta que ellos me traten de usted. (...) A mí no me sale y aparte *me parece que es como darles un empujón y hacerlos retroceder como cinco cuadras para atrás*. Es que ni siquiera, viste que acá encima hay algunas aulas que tienen tarima. Ya vos estás arriba de ellos si encima los tratás de usted, les diste un empujón y “no vuelvas más”. En eso sí presto atención. En tratar de que, en *infinitivo no... para mí el infinitivo es una orden terrible que me molesta* y siempre trato de no decirles de usted.

(NSU2019E3-53-F-3-M)

Por último, en lo que respecta al empleo de infinitivos en las consignas de modalidad oral, registradas en un menor número de casos que en las de modalidad escrita, advertimos que esta forma se incluye en enunciados similares a los relevados en las consignas escritas, como objetos directos y predicativos en formulaciones indirectas de los actos de habla directivos implicados en las consignas. A continuación, presentamos dos ejemplos que dan cuenta de estos usos.

(227) *Contexto*: luego del recreo de una clase del área de Ciencias Sociales, docentes y alumnos (un grupo de veinte personas) retoman la revisión de un trabajo que se encontraban desarrollando previo al descanso.

<i>Emisor</i> (mujer - 50 años)	----->	<i>Destinatarios</i> (alumnos de segundo año)
	<-----	

01 [D] lo que yo diría con esto del glosario (.) mejoramos lo que ya vimos que tenemos
02 que mejorar (.) y después volvemos al texto con que estamos trabajando.

((Explica algo en relación con el material disponible en el aula virtual de la cátedra))

03 además (sonríe) yo les sumé la primera parte del texto (.) como para completar
04 también la actividad del glosario. (#) es extenso. (#) yo lo que propongo es la lectura
05 de la primera parte. (#) hagan una lectura rápida como para complementar lo del
06 glosario. (2) esto en cuanto a la actividad tres=

07 [A1] =cuántas palabras quedan?

08 [A2] seis (#) creo.

09 [D] yo diría entonces ahora (.) *revisar* esas palabritas que nos quedan. (#) revisemos
10 las que quedan (.) y después ustedes corrigen.

(228) Contexto: al comienzo de una clase de una cátedra correspondiente al área de Ciencias Sociales, de cuarto año de un Profesorado, la docente propone una actividad de reflexión al grupo de alumnas, conformado por cinco estudiantes.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 37 años) <----- (alumnas de cuarto año)

01 [D] bueno (.) gente (.) les traje los materiales para que miremos. (#) *la idea sería* (.)
02 ahora, (.) en unos diez minutitos (.) si quieren (.) *trabajar* de a dos. (#) yo les voy a dar
03 una expresión (.) como para contrastar. (1) pensémoslas como profes para ver qué
04 pasa.

Consideramos que la opción por la despersonalización en estos casos forma parte de estrategias de atenuación, acompañadas por otras como el empleo del tiempo verbal condicional y de diminutivos, un rasgo que caracteriza a las consignas de modalidad oral en este nivel educativo, tal como hemos señalado a lo largo de este capítulo.

8.2.2. Enunciados de situaciones problema

Los enunciados de situaciones-problema y consignas de opción múltiple en las que no se incluyen modos de interpelación se han relevado en un 1,3% dentro de CAED-CREsBo-Nivel superior y ocupan el segundo lugar dentro de las formulaciones despersonalizadas. Se registran solo en la modalidad escrita y fundamentalmente en las áreas de Ciencias Naturales y Matemática. Tal como hemos señalado en el Capítulo 4, entendemos que en ciertos casos como los que incluimos a continuación no se indica verbalmente la acción a realizar porque son formatos de consigna con los que los estudiantes se encuentran familiarizados dado que han tomado contacto con ellos en niveles educativos anteriores.

(229) Contexto: consignas extraídas de un examen parcial (presencial) correspondiente a una cátedra del área de Ciencias Naturales, primer año.

3. Los chingolos (una especie de aves) con alas de tamaño promedio sobreviven mejor a las tormentas que aquellos con alas más grandes o más pequeñas, lo que ejemplifica un caso de:

- a) cuello de botella.
- b) (...)
- c) selección estabilizadora.
- d) efecto fundador.

4. El concepto biológico de especie define a un grupo de:

- a) poblaciones naturales con verdadero entrecruzamiento que están reproductivamente aisladas de otros grupos similares.
- b) (...)
- c) poblaciones naturales con entrecruzamientos verdaderos que están reproductivamente conectadas con otros grupos similares.

(230) Contexto: consignas tomadas de un trabajo práctico correspondiente a una cátedra del área de Matemática, primer año de un profesorado.

10. Tres hermanos tienen una bolsa de golosinas. Quieren regalar a su padre un trozo de regaliz cada uno. Si cada trozo de regaliz que regalan tienen 100 mm, ¿cuántos centímetros de regaliz tendrá en total el padre?

A diferencia de lo que ocurre con formulaciones de este tipo en otros niveles de enseñanza, como el primario, en el que estas consignas suelen ir acompañadas de algún modo de interpelación, en el nivel superior no las hemos registrado, entendemos que precisamente a esta familiarización²⁶⁷ con la modalidad del género a la referimos anteriormente.

8.2.3. Formas con *se*

Las consignas formuladas por medio de cláusulas impersonales con *se* representan un 1% entre los modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel superior. Se registran en las consignas escritas (ejemplo 231) y en las pautas generales escritas incluidas en los trabajos prácticos de elaboración personal individual o grupal.

(231) Contexto: consignas extraídas de un trabajo práctico correspondiente a una cátedra del área de Ciencias Naturales, quinto año de la carrera.

(...) En el presente Trabajo Práctico se utilizarán sámaras para evaluar la distancia de dispersión según diferentes condiciones: altura desde su liberación y presencia/ausencia de "viento".

Se dispondrá un área de la sala y *se ubicará* un punto en el centro desde el cual *se dejarán* caer las sámaras.

Se realizarán tres ensayos:

²⁶⁷ En su abordaje en torno a las *tareas académicas (academic work)* Doyle (1983) señala que uno de los aspectos que es necesario considerar en la formulación de estas es la edad y las habilidades de los alumnos. En ese marco afirma: "Investigaciones en desarrollo cognitivo general (ver e.g. Brown, 1975; París, 1975) y de desarrollo al interior de áreas específicas (e.g. Bereiter, 1980) indican que estudiantes "maduros" pueden seleccionar con eficacia las pistas disponibles en la extracción de información importante para realizar una tarea, y esta eficiencia aumenta a medida que se familiarizan con una tarea" (1983:172). Los alumnos más jóvenes, por otra parte, "con frecuencia requieren de tareas "bien formadas" para poder entender lo que se demanda y responder a ellas apropiadamente" (*ibidem*). Las traducciones son propias.

A. desde el centro y desde una altura aproximada de 1,5 m *se dejará* caer una sámara y *se medirá* la distancia de este punto al centro (radio). La experiencia *se realizará* 100 veces, siempre con la misma sámara.

B. *Se repetirá* la experiencia anterior dejando caer una sámara desde una altura de 2,5 m (n=100).

C. *Se volverá a repetir* el ensayo dejando caer una sámara desde una altura de 2,5 m pero cerca de un ventilador (n=100).

(...)

A partir de los registros obtenidos:

1) Determinar la distancia media de dispersión (radio) y el desvío estándar de cada uno de los ensayos. ¿Existen diferencias significativas entre las distancias medias de dispersión?; ¿Existen diferencias significativas entre las varianzas?

(...)

Las consignas presentadas en el ejemplo anterior están incluidas dentro de la contextualización del trabajo práctico, por lo que las podríamos considerar como *organizadoras* en tanto describen la realización de un proceso que apunta a la preparación de las condiciones para el desarrollo de las actividades, que, como se advierte, están formuladas por medio de infinitivos. En relación con este tipo de formulación, dentro del desarrollo de una entrevista, un docente de cuarenta y cuatro años, del área de Ciencias Naturales expresó: “por lo general usamos la voz pasiva²⁶⁸. Como los informes se redactan así...”, afirmación que permite vislumbrar la vinculación entre este modo de apelación y tradiciones discursivas disciplinares.

En el siguiente ejemplo observaremos que las formas con *se* conviven con otras personalizadas, como el uso de la segunda persona del plural (e.g. primer ítem).

(232) Contexto: consignas tomadas de un trabajo práctico correspondiente a una cátedra del área de Matemática, primer año de la carrera.

Información importante

- La tarea *se llevará a cabo* en grupos de no más de cuatro personas. Si no tienen un grupo con el que realizar la tarea, *comuníquense* con la cátedra.
- Una vez formado el grupo, *realicen* una pequeña discusión previa para elegir las variables. Luego, *hablen* con la cátedra para validarlo.
- La entrega *se realiza*, a través de una página de Moodle que se crea específicamente para ello. Dado que cargamos los grupos en Moodle, esta

²⁶⁸ En función del material producido por la cátedra en cuestión y de lo registrado en las observaciones áulicas, si bien el docente emplea el término *voz pasiva*, inferimos que se refiere al empleo de las formas con *se* abordadas en esta sección.

página es privada para el grupo, por lo que pueden usarla también para compartir archivos.

(...)

- *Se debe incluir* una explicación detallada de los cálculos realizados, haciendo referencia a los archivos de Excel correspondientes. *Se valorará* la claridad en la explicación de los procedimientos y cálculos realizados y la realización de un análisis crítico de los resultados obtenidos.

Las formas con *se* se emplean para describir la modalidad de realización de la tarea y como estrategia de desfocalización tanto de los emisores del mensaje (*se valorará*) como de los destinatarios (*se debe incluir*), que asociamos a una intencionalidad cortés. Respecto de este uso Mendicoetxea (2000) afirma:

Es interesante examinar algunos ejemplos en los que las oraciones con *se* se emplean en substitución de la primera persona (con referencia al hablante) o de la segunda persona (con referencia al oyente). (...) Este uso no parece deberse aquí a las razones del tipo que generalmente se aduce para estas oraciones, como: el sujeto no interesa, se desconoce, etc. sino a cuestiones que vienen dictadas por el contexto extralingüístico. (...) En este caso, se trata de una fórmula de cortesía y distanciamiento (2000: 1647-1648).

Tal como hemos señalado oportunamente para esos usos registrados en el nivel inicial, consideramos que la desfocalización también en estos casos se corresponde con una estrategia de mitigación de la amenaza a la imagen que puede suponer el acto de habla incluido en las consignas.

8.2.4. Nominalizaciones

Las consignas construidas por medio de nominalizaciones ocupan un 0,9% entre los modos de apelación registrados en nuestro corpus, y se han relevado únicamente en las consignas de modalidad escrita. Asimismo, es importante señalar que tampoco se han registrado en los anteriores niveles de enseñanza, a nuestro entender, principalmente por el alto grado de indirección que implican, que podría presentar, para alumnos más jóvenes, problemas en la comprensión de las consignas. En lo que respecta a la situación de enseñanza y las áreas disciplinares a las que pertenecen estas consignas, advertimos que suelen formar parte de trabajos prácticos, y en algunos casos, de parciales y trabajos finales domiciliarios, principalmente de cátedras del ámbito de las Ciencias Sociales y la Educación.

(233) *Contexto:* consignas extraídas de un cuadernillo de trabajo elaborado por una docente a cargo de una cátedra de tercer año de un Profesorado.

Actividades:

- 1) Presentación de la materia y de los criterios de evaluación y acreditación. Aula virtual.
- 2) *Lectura, revisión, análisis* de los lineamientos y la organización del diseño curricular de ciencias ((nombre)) para el nivel primario. *Extracción* de ideas principales.
- 3) *Lectura* individual o en pequeños grupos, *puesta en común* y *registro* de las ideas relevantes que surjan en torno a la ciencia y su enseñanza en la escuela, las concepciones sobre la ciencia, la finalidad de la enseñanza de las ciencias, la idea que los niños tienen sobre la ciencia y los científicos, según las propuestas de los siguientes autores en la introducción y primeros capítulos.

Estas consignas se ubican entre las primeras propuestas de trabajo incluidas en el cuadernillo, por lo que podría interpretarse que el uso de las nominalizaciones en lugar de formas no personales del verbo o verbos conjugados en las consignas responde a una intención de presentar estas actividades como una hoja de ruta. Advertimos que esta modalidad adquiere un matiz más descriptivo que las otras relevadas en nuestro corpus, a la vez que revisten un grado mayor de formalidad. En el caso particular de las consignas citadas en el ejemplo anterior, hemos observado que es la única instancia en que se emplea este tipo de formulación; en las restantes consignas que componen el cuadernillo se emplea mayoritariamente la segunda persona del singular *vos*.

En el ejemplo que presentamos a continuación, registramos que luego de la presentación de la consigna se incluyen relatos de casos concretos sobre los que se resuelven ciertos interrogantes que permiten analizarlo.

(234) *Contexto:* consignas tomadas de un trabajo práctico correspondiente a una cátedra de segundo año de una carrera del área de Ciencias Sociales.

Metodología de trabajo: *Lectura y respuesta* de preguntas direccionados al *análisis* de los principios constitucionales limitadores del derecho penal.

Esta consigna forma parte de un trabajo práctico que, por su numeración y ubicación en la plataforma virtual de la que fue tomado, se inscribe en un momento avanzado del cursado de la materia. Asimismo, la asignatura se ubica en el segundo año de la carrera, lo que nos permitiría suponer que los estudiantes cuentan con un cierto

conocimiento previo de este tipo de formulaciones de las propuestas. De hecho, en los trabajos prácticos iniciales, esta indicación de la modalidad de trabajo precede a la presentación de una serie de actividades más concretas y direccionadas a la resolución de aspectos específicos del contenido tratado.

En lo que respecta a los exámenes parciales y finales, los datos de CAED-CREsBo- Nivel superior muestran que, en general, las nominalizaciones aparecen como complementos en consignas construidas con cláusulas identificativas.

(235) Contexto: consigna extraída de un documento con indicaciones para la realización de un trabajo final domiciliario correspondiente a una cátedra de quinto año de un Profesorado.

Como cierre del proceso de evaluación que estamos llevando adelante, el trabajo final consiste en la **presentación del resumen y la ponencia completa** para las ((nombre del encuentro académico)) que tendrán lugar en la ((nombre de la institución organizadora y fecha de realización del encuentro)).

Este tipo de formulación se ha registrado en instancias similares de evaluación en las que se solicita la producción de otros géneros académicos, como por ejemplo “El parcial consistirá en la *presentación* de un informe que evidencie el trayecto recorrido”, consigna en la que se constata el empleo de una forma análoga a la del ejemplo 241 en lo que respecta al verbo central (*consistir en*) y la acción nominalizada (*presentar*).

Las consignas construidas por medio de nominalizaciones constituyen la modalidad que representa el mayor grado de despersonalización, fundamentalmente debido a que el cambio de categoría gramatical vuelve prescindible la indicación de agentes que realicen las acciones. Es precisamente este aspecto el que implica mayor demanda cognitiva por parte de los lectores en relación con la fuerza ilocutiva que subyace a los enunciados. Probablemente esta característica sea la razón por la que este tipo de formulación no se emplea en los primeros niveles de enseñanza.

8.2.5. Construcciones con verbo elidido

El 0,7% de las consignas relevadas en CAED-CREsBo-Nivel superior lo constituyen aquellas elaboradas por medio de construcciones con verbo elidido. Estas se registran de forma exclusiva, como en los restantes niveles de enseñanza, en las

consignas orales, y sobre todo en reformulaciones, tal como lo ilustra el siguiente ejemplo.

(236) *Contexto:* durante una clase de una cátedra del área de Lengua y Literatura, correspondiente al segundo año de la carrera, alumnos y docente analizan material visual expuesto en una presentación de *Power Point* y lo comparan con producciones propias.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 60 años) <----- (alumnos de segundo año)

01 [D] vayan anotando todo aquello que les llame la atención (#) qué diferencias

02 encuentran con lo que habían producido ustedes?

((Los alumnos conversan entre ellos y toman nota en sus cuadernos. Luego de unos minutos, la docente vuelve a dirigirse a ellos))

03 a ve:r, (.) [digan] *diferencias que noten con lo que ustedes hicieron*

En la mayoría de los casos, entendemos que la omisión de los verbos responde a que estos se encuentran explicitados en las consignas que han sido enunciadas anteriormente, de manera que los estudiantes disponen de la información contextual necesaria para reponer la acción que deben llevar adelante. Asimismo, las consignas construidas con elisión de verbos suelen registrarse en instancias de puesta en común o explicación oral de actividades. Así, el verbo elidido suele ser uno de *decir*, ya que en las referidas instancias se espera que los alumnos tomen la palabra y participen de manera activa.

(237) *Contexto:* al comienzo de una clase del área de Lengua y Literatura, la docente inicia consultando a los alumnos si tienen dudas respecto de los temas a abordar en el práctico pautado para dicho encuentro.

Emisor -----> *Destinatarios*
(mujer - 38 años) <----- (alumnos de primer año)

01 [D] cómo estamos de tercera declinación? (#) necesitan que precisemos algo en el
02 pizarrón?

((Una alumna realiza una pregunta y la docente desarrolla una explicación a partir de ella))

03 [A2] entonces, (.) *felix* de qué es? (#) de primera?

04 [D] no. (.) de tercera. (#) a ve:r (#) vamos a:: (.) vamos a hacer una cosa, (.) porque me

05 parece que hay alguna cuestión con las declinaciones. (#) a ve:r. (.) [digan] *una*

06 *palabra de primera declinación. (#) cualquiera*

07 [A3] *porta*.

08 [D] bien. (.) *porta*. ((sonríe)) *origina:l*

((Todos ríen, porque habían trabajado con esa palabra en el parcial rendido hacía pocos días))

Como se puede advertir en el ejemplo, la explicitación del verbo se vuelve innecesaria en 05 y 06 principalmente debido a que la internalización de las pautas interaccionales (Drew y Sorjonen, 2000) en el espacio áulico permite que los estudiantes infieran dicha información: *digan, mencionen*, por solo aludir algunos de los verbos de reporte que podrían formar parte de la referida inferencia.

Por último, hemos advertido que en algunas oportunidades las consignas elaboradas por medio de construcciones con verbo elidido refieren a indicaciones respecto de *tiempos de resolución o entrega de actividades y trabajos* y en la que el verbo omitido podría ser *tener*²⁶⁹ o *disponer*.

(238) Contexto: durante una clase de una carrera del área de Ciencias Sociales, correspondiente a un segundo año, la docente presenta a sus alumnos un video con acertijos, con la finalidad de ejercitar el denominado *pensamiento lateral*.

<i>Emisor</i> (mujer - 48 años)	-----▶	<i>Destinatarios</i> (alumnos de segundo año)
	◀-----	

01 [D] escucharon los acertijos?

((Los alumnos asienten))

02 ahora háganlos.

03 [A1] yo hay uno que no lo llegué a escuchar bie:n

04 [D] bue:no (.) los pongo de nuevo (.) y si quieren los anotan.

((La docente reproduce nuevamente el video que contiene los acertijos))

05 bue:no. (.) aho:ra (#) a ve::r ((mira su reloj)) [tienen] *quince minutitos para resolverlo*.

En el caso recién presentado podría reponerse el verbo *tener* en la indicación “[tienen] quince minutitos para resolverlo”.

En otras oportunidades, hemos registrado también el uso de este tipo de construcciones en llamados de atención dirigidos hacia grupos de alumnos o a alumnos de manera individual.

(239) Contexto: al comienzo de una clase correspondiente a una cátedra del área de Ciencias Naturales, la docente presenta el modo en que se organizará la clase y brinda

²⁶⁹ De acuerdo con lo observado en las interacciones áulicas, consideramos que el verbo elidido es *tener*, registrado con mayor frecuencia que el formal *disponer*.

Como se puede advertir en el ejemplo, las consignas constituyen enunciados de temas a ser abordados, acompañados, en algunos casos de especificaciones respecto de la información que se debe incluir: *clases, ejemplos, concepto*, remitiendo a las operaciones discursivas por medio de sustantivos y no de verbos conjugados o formas no personales del verbo. En el marco de las entrevistas, un docente explica las razones por las que, en estas áreas disciplinares se suele preferir esta formulación.

(241) Me acuerdo que al principio yo en mi afán de ayudarlos le puse infinidad de cosas y los chicos pensaron que tenían que escribir un libro ((risas)). La consigna es relativamente breve, relativamente, con la idea de que plantee un tema que se pueda desarrollar, para que puedan desarrollarlo con el tiempo que tienen, que son dos horas, pero son breves, no son muy largas. Son temas que se dieron en clase que ocupan...No, con el verbo... la idea es que ellos puedan encarar el tema desde varias... desde varios inicios, que alguno arranque definiendo, que otro haga después otro tipo de caracterización, lo resuelva o haga alguna definición más concreta...

(NSU2019E14-M-62-5-CS)

Esta modalidad en la que no se incluyen verbos que indiquen las acciones que los estudiantes deben llevar adelante en relación con los contenidos específicos parece formar parte de un contrato tácito, inserto en una tradición discursiva disciplinar particular, que promueve en los alumnos el desarrollo de temas específicos. En el ejemplo que incluimos a continuación se observa la coocurrencia de formulaciones sin verbos y otras que incluyen, en su mayoría precisamente el verbo *desarrollar*.

(242) *Contexto:* consignas tomadas de un trabajo práctico de repaso previo a un examen parcial, primer año de una carrera de Ciencias Sociales.

2. *La ley, concepto. Como fuente de derecho.* Explique brevemente el proceso legislativo.
3. Desarrolle las características del ordenamiento jurídico.
4. *Deber de coherencia.*
5. Desarrolle la costumbre como fuente de derecho. Diferencie con ((palabra)) sociales. Ejemplifique.
6. *Sistema europeo y sistema de common law.* ¿A cuál se enrola nuestro país?
7. *Lagunas del derecho.*
8. *Dogma de plenitud.*

En relación con el contrato tácito al que hicimos referencia, nos interesa destacar las palabras de la docente que dictó las consignas del ejemplo anterior. Luego de

enunciar la consigna número 3 (*deber de coherencia*) aclara a los alumnos: “ustedes saben que si yo pongo así tienen que desarrollar. No me van²⁷⁰ a poner la definición sola, eh”. Así, verificamos que la omisión de la explicitación de las operaciones discursivas en muchos casos se relaciona con el hecho de que los estudiantes, por la tradición discursiva del género en estas disciplinas, ya conocen cómo deben abordar los contenidos solicitados²⁷¹.

A diferencia de las *consignas título*, relevadas en el nivel primario, que siempre son acompañadas de reformulaciones orales, en el nivel superior no las hemos registrado.

8.2.7. Construcciones con *haber que* + infinitivo

Las consignas producidas mediante construcciones con el verbo *haber que* + infinitivo representan un 0,2% entre los modos de interpelación que conforman CAED-CREsBo- Nivel superior y se registran, tal como la modalidad anteriormente referida, únicamente en consignas de modalidad oral. Así como hemos señalado en los restantes niveles educativos, esta modalidad de consigna se releva principalmente en reformulaciones orales de consignas.

(243) *Contexto*: durante una clase del área de Matemática, correspondiente a una cátedra del cuarto año de un Profesorado, los alumnos se encuentran dispuestos en grupos de trabajo para la resolución de un trabajo práctico. La docente se desplaza por el aula respondiendo a las consultas de los estudiantes y guiándolos en la resolución de las actividades.

Emisor (mujer - 45 años) -----> *Destinatarios* (alumnos de cuarto año)
-----<

270 Este empleo del *dativo ético* ha sido registrado en el nivel secundario por Zangla (2018) en el marco de su tesis doctoral sobre alternancia intralingüística en la interacción áulica. Señala: “Empleo de dativo ético (v. Di Tullio 2010:129, RAE 2009: 2071 y Bosque y Demonte 1999:1547), que modifica al verbo indicando al individuo que se ve afectado indirectamente por la acción que aquel denota y que participa emocionalmente de la situación expresada por la oración. En este caso, muestra al docente comprometido emocionalmente con el evento expresado. El profesor se coloca entonces como destinatario de las acciones que realizan los alumnos, enfatizando la importancia que le atribuye al cumplimiento de las tareas escolares” (2018:116).

271 Natale y Stagnaro (2014) en sus investigaciones en torno a los exámenes parciales presenciales refieren a las consignas como *contratos* entre docentes y estudiantes: “Las consignas son elementos clave en la situación de parcial (u otro tipo de evaluación). Son instrumentos que median entre el docente y los estudiantes y entre lo que se solicita como tarea y el texto que cada uno de los alumnos produce. A la vez, constituyen una especie de contrato que establece qué características debe presentar el texto del parcial, en términos de contenidos conceptuales pero también en cuanto a la organización del discurso” (2014:112-113).

01 [D] para la primera pregunta tienen que leer el texto, (#) no sé si lo leyeron
02 ((sonríe)) (#) lo importante acá (.) es que investiguen. (#) yo algo les expliqué la clase
03 pasada (.) la última clase 03 que tuvimos (.) cuando hicimos el cuadrito. (#) pero: (.)
04 busquen. (.) busquen en internet, (.) fíjense en alguna página.

((La docente continúa pasando por los grupos de trabajo, respondiendo consultas de los estudiantes. Ante la consulta de uno de ellos, la docente se dirige a todos))
05 donde dice verdadero falso (.) justifica:r (.) *hay que justificar las falsas nada más.*

En el ejemplo anterior, se advierte que en la reformulación se incorpora información nueva que orienta sobre la resolución de la actividad. El empleo de esta formulación pondera dicha información por sobre quiénes deben efectuar la acción indicada en la consigna.

En lo que respecta a las entrevistas, a excepción del infinitivo y de alguna mención aislada al uso de impersonales y formas con *se*, los docentes no han referido al empleo de las formas despersonalizadas anteriormente analizadas.

8.3. Combinación de formas

Tal como hemos señalado para el caso de las consignas en el nivel secundario, en el nivel superior advertimos también algunas consignas en que se combinan formas personalizadas con otras despersonalizadas. Esto ha sido registrado en un 0,9% de las ocurrencias.

La combinación relevada en casi la totalidad de los casos es la de *infinitivo + segunda persona del singular usted*, modos de interpelación que son, a su vez, las dos formas más empleadas a nivel general de acuerdo con los datos de nuestro corpus. Asimismo, advertimos que la modalidad de combinación con mayor número de ocurrencias es la de yuxtaposición. A continuación, presentamos dos ejemplos que dan cuenta de esta cuestión.

(244) *Contexto:* consignas tomadas de una guía de laboratorio, correspondiente a un trabajo práctico elaborado por una cátedra del área de Ciencias Naturales, primer año de la carrera.

- A. *Coloque* en un tubo de ensayo agua y aceite por partes iguales. *Agitar* fuertemente la mezcla y dejar reposar.
- B. Utilice el mismo procedimiento con éter de petróleo y aceite, compare los resultados.
(...)
- D. Realice la experiencia explicada en C usando agua como disolvente.

(245) Contexto: consignas extraídas de un trabajo práctico correspondiente a una cátedra de quinto año de una carrera de Ciencias Sociales.

CASO UNO

((Descripción del caso a analizar))

Consignas:

- A. (...)
- B. *Determinar* en los supuestos siguientes el carácter propio o ganancial de los bienes y, eventualmente, si corresponde establecer recompensas. En tal caso, a favor de quién. *Fundamente* las respuestas.

En algunas oportunidades, hemos registrado consignas en las que la combinación de formas de apelación responde a la necesidad de personalizar algún segmento de ella. En el ejemplo que presentamos a continuación se trata precisamente de la información con la que se debe desarrollar la propuesta y el modo en que se debe llevar adelante la actividad.

(246) Contexto: consignas tomadas de un trabajo práctico correspondiente a una cátedra de cuarto año de una carrera del área de Ciencias Sociales.

Propuesta de trabajo: 1) *construir* una definición del término ((nombre del término)) que refleje las ideas que *tienes* hasta el momento sobre él. *Trate* simplemente que la definición exprese de manera fidedigna *tu* concepción actual de ((nombre del término)). *Tomar* nota de la misma para recuperarla en *tus* próximas propuestas.

La alternancia en cuanto a modos de interpelación, como así también en el uso de otras formas que se combinan con estas (infinitivo, segunda persona del singular *tú* (*tienes*), segunda persona del singular *usted* (*trate*), segunda persona del singular *tú* o *vos* (*tu*, *tus*) parece dar cuenta de que la simetría en la elección de modos de apelación no constituye en todos los casos un aspecto sobre el que se suele reflexionar al momento de elaborar consignas en este nivel educativo. A diferencia de lo relevado en otros niveles, en las entrevistas a los docentes del nivel superior no registramos referencias a estos usos.

Conclusiones parciales

El análisis desarrollado ha dado cuenta de la variedad de modos de interpelación al destinatario de las consignas en el nivel superior, como así también de las funciones asociadas a estos.

En lo que respecta al empleo de la segunda persona del singular *vos*, los datos de nuestro corpus han demostrado que este resulta más frecuente en las consignas producidas en el marco de cátedras con cantidad reducida de estudiantes, lo que facilita un mayor grado de conocimiento y cercanía entre estos y los docentes. Asimismo, el pronombre *vos* suele ser empleado por profesores que se desempeñan tanto en el nivel secundario como en el superior, y, en lo atinente a los tipos de actividades, esta forma se registra fundamentalmente en aquellas que solicitan opiniones o producciones personales o creativas de los alumnos. Esta forma es generalmente valorada de manera positiva por parte de los docentes, por considerar que pondera la cercanía en el vínculo entre docentes y alumnos y, además, porque resulta coherente con el trato mantenido en la interacción áulica, cuya pauta es el uso de esta forma de confianza en el trato de los docentes con los alumnos. A su vez, algunos docentes han señalado que optan por esta forma en la actualidad, mientras que en otros momentos de su carrera han empleado otras formas como el infinitivo o el *usted*.

El pronombre *tú*, por su parte, ha sido registrado solo en las consignas de modalidad escrita en actividades que implican resolución individual por parte de los estudiantes. En el aspecto actitudinal hemos advertido tanto actitudes de rechazo como de aceptación hacia su uso en las consignas, en ambos casos derivados de su asociación al valor de *formalidad*.

El empleo de la forma *usted* constituye uno de los rasgos distintivos del estilo comunicativo de este nivel. Este uso se asocia a una tradición discursiva del género consigna, basada probablemente en el prestigio²⁷² asociado a la figura del docente y de la formación universitaria, como así también al respeto entre docentes y alumnos. Si bien su uso está muy extendido en las consignas del nivel, en el marco de las entrevistas varios docentes han manifestado actitudes negativas en relación con él por considerarlo marcador de distancia interaccional.

272 Sobre este aspecto, Moreno Fernández (1998) señala: "Existe un prestigio como atributo de la reputación de las personas [*prestigio del individuo*] y un prestigio como atributo formal de determinados puestos sociales [*prestigio de la ocupación*]. El primero es fruto de la interacción social entre individuos; el segundo es fruto de la interacción entre grupos sociales diferentes. En nuestra opinión, ambos tipos de prestigio pueden ser capaces de determinar la dirección de un cambio lingüístico, por ejemplo" (1998:191).

En lo atinente a la segunda persona del plural, como en los restantes niveles educativos, registramos su uso en las consignas orales y escritas dirigidas al grupo total de alumnos, con la diferencia de que, en su realización, si bien también se emplea el modo imperativo se prefieren formulaciones indirectas con la función de atenuar los actos de habla incluidos en las consignas. Por otra parte, la primera persona del plural se registra principalmente en consignas orales, como estrategia desfocalizadora de los destinatarios y mitigadora, y solo en casos aislados con función inclusiva.

La tercera persona del singular se ha relevado tanto en consignas orales como en escritas, a diferencia de lo registrado en los anteriores niveles de enseñanza. En este último caso, ponderan rasgos o condiciones que deben cumplir los trabajos de los estudiantes. La tercera persona del plural, por su parte, ha sido registrada en las consignas orales con la función de especificación de grupos y alumnos y de focalización en rasgos particulares de las acciones solicitadas en consignas insertas en instancias preliminares de actividades. Por último, la primera persona del singular solo se relevó en casos aislados, en la modalidad oral de las consignas, con función mitigadora.

El infinitivo, al igual que en el nivel secundario, es la forma de apelación con mayor número de ocurrencias en nuestro corpus. Predomina en todas las áreas y situaciones de enseñanza y los docentes la valoran positivamente por considerarla una forma *neutral*. Por su parte, los enunciados de situaciones-problema, incluidos sin modos de interpelación que los precedan, han sido relevados en las consignas escritas, principalmente de las áreas de Biología y Matemática.

El uso de impersonales con *se* se registra en las consignas escritas, asociado a manifestación de cortesía. Las nominalizaciones, por otro lado, son un modo de apelación exclusivo del nivel superior y constituyen la forma que expresa mayor grado de despersonalización, a la vez que reviste un grado alto de formalidad en el marco de las consignas escritas.

Las construcciones con verbo elidido, como en otros casos, son empleadas fundamentalmente en consignas orales, en el marco de explicaciones y puestas en común de actividades. Los verbos elididos mayoritariamente son los del tipo *decir* y el verbo *tener*, y suelen estar vinculadas con indicaciones respecto de tiempos de entrega o resolución de trabajos y tareas. Las construcciones con *haber que +infinitivo* son, asimismo, mayormente empleadas en reformulaciones orales de consignas.

Las consignas construidas por medio de sintagmas nominales, por otra parte, se observan únicamente en la modalidad escrita de las consignas de áreas disciplinares vinculadas con el Derecho y la Administración, en las que parece existir un contrato tácito entre estudiantes y docentes respecto de la resolución de este tipo de actividades, por lo que no resulta necesaria la explicitación de verbos con operaciones discursivas.

A excepción del infinitivo y de alguna mención aislada a las formas con *se*, en las entrevistas no hay referencias a las formas despersonalizadas. Esto puede deberse a que muchas se relacionan con las consignas orales y los docentes no suelen tomarlas en consideración en el marco de sus respuestas en las entrevistas.

Finalmente, en los casos en que se han registrado combinaciones de formas personalizadas con despersonalizadas en la producción discursiva de consignas, la más frecuente es la de *infinitivo + usted*.

Estos resultados dan cuenta de la complejidad discursiva que adquieren las consignas en el nivel superior, complejidad que acompaña a la de los contenidos abordados. El aumento de las consignas escritas en relación con otros niveles educativos -caracterizadas por un mayor grado de formalidad que las orales- la ponderación del rasgo profesional de la identidad institucional de los profesores, como así también una ponderación de la manifestación de respeto en el vínculo con los alumnos dan como resultado la predilección por el infinitivo, el pronombre *usted* y por el empleo de estrategias de cortesía en la formulación de consignas. La preferencia por formulaciones indirectas de los actos de habla implicados en las consignas e incluso de justificaciones y fundamentaciones que acompañan a las consignas da cuenta de la finalidad cortés de atenuación de los enunciados incluidos en este género (*cf.* Cros, 2003:114).

A su vez, las diferencias que se registran entre los usos en las consignas orales y en las escritas, ya relevadas en las del nivel secundario, podría explicarse de acuerdo con el planteo de Cros (2003) como resultado del *doble movimiento* característico del discurso docente en el dominio del nivel superior entre la *distanciación* y la *aproximación*, es decir, entre estrategias dirigidas a destacar la asimetría entre docentes y estudiantes -reflejadas en el discurso escrito- y estrategias cuya función es "difuminarla, reduciendo la distancia social que separa a los participantes" (2003:77),

manifiestas principalmente en el plano de la oralidad. Los resultados obtenidos en una encuesta realizada por la autora arrojan que los docentes

consideran que es conveniente ofrecer una imagen de seriedad profesional y de competencia, que inspire confianza en los estudiantes, pero al mismo tiempo creen que el contacto personal, una actitud receptiva y una buena disposición para ayudarles es imprescindible para la buena marcha de un curso (Cros, 2003:61).

Consideramos que es precisamente la ponderación del rasgo *profesional* de la identidad de los docentes lo que explica este doble movimiento, o la diferencia en las decisiones manifiestas en los modos de interpelación registrados en nuestro corpus en lo que respecta a las modalidades oral y escrita; aspecto que, como referimos, comienza a vislumbrarse en el nivel secundario y se vuelve particularmente evidente en el nivel superior.

PARTE III: CONCLUSIONES

Capítulo 9. Conclusiones

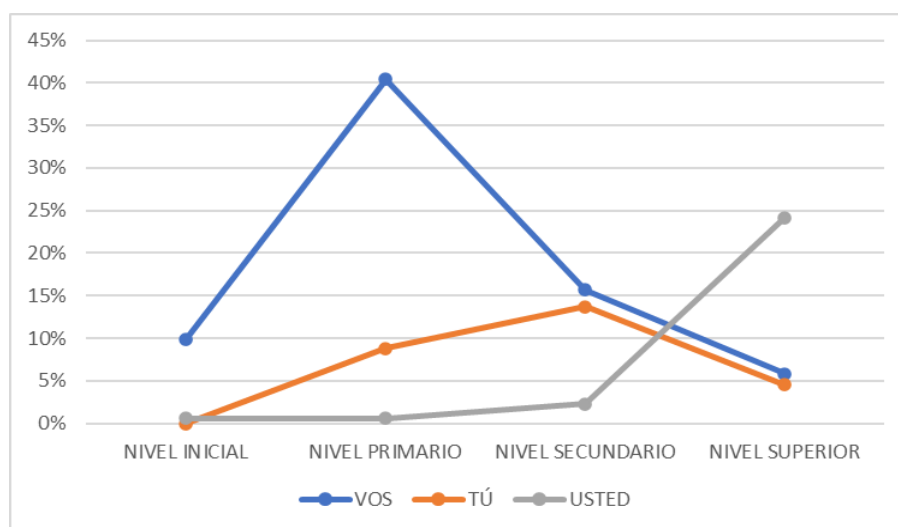
“Style is not something extra added on like frosting on a cake. It is the stuff of which the linguistic cake is made”
(Tannen, 2005:14)

A lo largo de la presente investigación nos hemos propuesto analizar la dinámica de las fórmulas de tratamiento, con foco particular en el subsistema pronominal para la segunda persona del singular del español bonaerense, en el marco de los diversos modos de interpelación a los estudiantes en las consignas en los niveles educativos inicial, primario, secundario y superior en la región dialectal del español bonaerense.

Previo a sintetizar los resultados obtenidos a partir del análisis de cada uno de los modos de interpelación relevados y el lugar ocupado dentro de este conjunto por las fórmulas de tratamiento, nos interesa describir algunas tendencias registradas, que nos permitirán obtener una mejor comprensión de la referida dinámica.

El primer aspecto sobre el que nos detendremos lo constituye el lugar ocupado por las formas de segunda persona que conforman el subsistema de tratamientos del español bonaerense *-vos, tú y usted-* en el marco de los modos de interpelación a los estudiantes en las consignas de CAED-CREsBo. El análisis realizado da cuenta de que la elección de las fórmulas de tratamiento resulta un elemento indicador de rasgos característicos de cada uno de los niveles educativos que han sido estudiados. A continuación, presentamos un gráfico que describe la trayectoria de las formas referidas en estos contextos.

Gráfico 1. Trayectoria de las formas *vos, tú y usted* en las consignas orales y escritas en el ámbito educativo en español bonaerense



En primer lugar, en lo que respecta a la forma *vos*, observamos que alcanza el mayor porcentaje de empleo como modo de interpelación en las consignas en el nivel primario, donde predomina, mientras que luego, en el nivel secundario, ese porcentaje disminuye a la vez que aumenta el de la segunda persona del singular *tú*. Finalmente, el pronombre *vos* ocupa un lugar menor entre las formas de apelación a los estudiantes en las consignas en el nivel superior, lugar ocupado principalmente por el uso de *usted*. Esta trayectoria de las formas se encuentra estrechamente vinculada con el aumento de las consignas escritas, modalidad dentro de la que se destacan los usos de *tú* (en el nivel secundario) y de *usted* (en el nivel superior).

Respecto de la forma pronominal *tú*, advertimos un porcentaje de uso similar en los niveles primario y secundario, mientras que en el nivel inicial no se ha registrado, debido a que el uso de esta forma está asociado a las consignas de modalidad escrita, que, además de ser pocas, emplean otros modos de interpelación. En el caso del nivel superior el pronombre *tú* se emplea en un porcentaje mínimo, dado que en la modalidad escrita de las consignas adquiere particular relevancia el uso de infinitivos y de la forma *usted*.

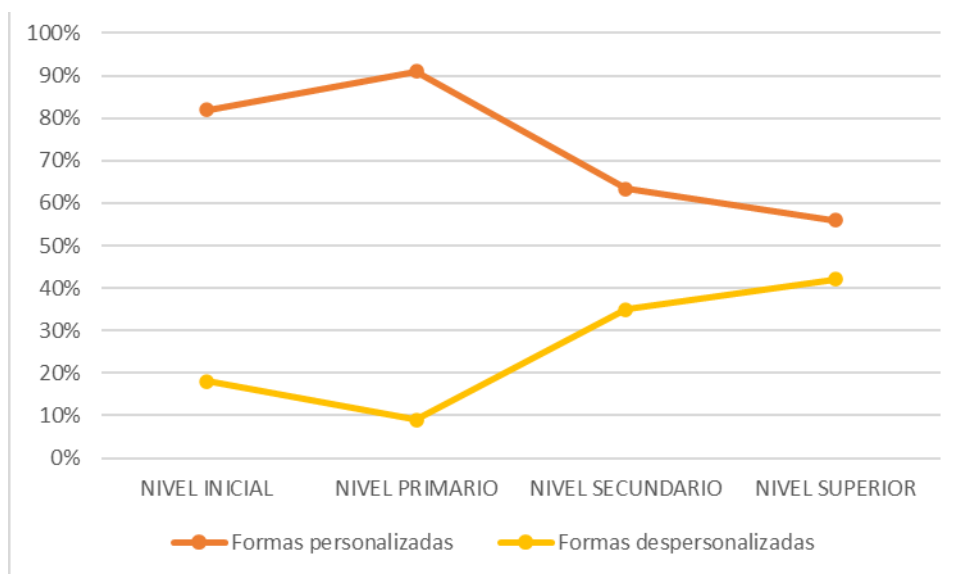
El uso que reviste mayor diferencia en cuanto a los datos registrados en los distintos niveles educativos es el de la forma *usted*, que es empleada en un 1% de las consignas en el nivel inicial y en el primario, un 2% en el nivel secundario y un 24% en el nivel superior, en el que se posiciona incluso como el segundo modo de interpelación más empleado luego del infinitivo.

Tal como se esbozó en el panorama trazado, un punto importante sobre el que resulta necesario reparar en cuanto a estos usos se relaciona con la operatividad de la variable *modalidad de formulación* de las consignas. Mientras que las formas *tú* y *usted* se registran casi únicamente en las de modalidad escrita, la forma *vos* encuentra su lugar tanto en las consignas de modalidad oral como escrita. A partir de lo manifestado por algunos docentes en las entrevistas, este aspecto que podría considerarse un indicador de un *cambio en marcha* (Weinreich, Labov y Herzog, 1968) del avance de esta forma en las consignas de los distintos niveles educativos, ya que no se trata de una forma relegada al plano de oralidad, como lo fue en momentos anteriores de la historia de la educación en nuestro país, sino que actualmente

covaría en ese espacio discursivo con los tradicionales modos de interpelación seleccionados en este ámbito²⁷³.

Otro aspecto sobre el que nos interesa llamar la atención es el aumento del número de variantes de modos de interpelación que se relevan a medida que se avanza en el nivel educativo. Este rasgo parece guardar relación con la complejidad que adquiere la interacción mediada por las consignas, a la vez que con cierta inseguridad lingüística enmarcada en el *doble movimiento* planteado por Cros (2003) en el posicionamiento de los docentes respecto de los estudiantes, evidenciada en la alternancia entre formas personalizadas y despersonalizadas y en sus elecciones por las formas pronominales de segunda persona. En relación con este punto, nos interesa señalar la trayectoria de estas formas en los distintos niveles de enseñanza. El gráfico presentado a continuación da cuenta de que mientras que las formas despersonalizadas van en aumento a medida que se avanza en el nivel educativo, las formas personalizadas parecen ir en retroceso.

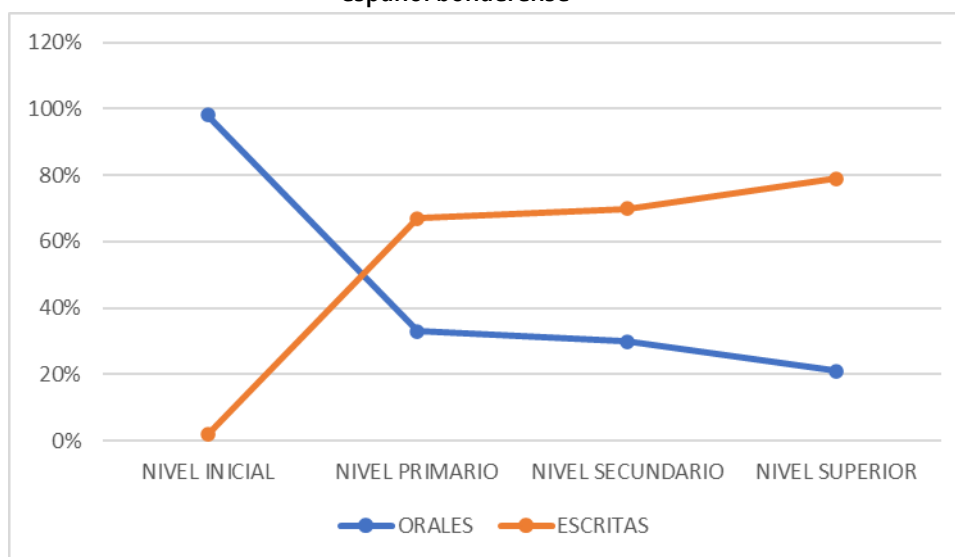
Gráfico 2. Trayectoria de las formas de interpelación personalizadas y despersonalizadas en las consignas en el ámbito educativo en español bonaerense



De acuerdo con los datos de nuestro corpus podemos afirmar que esta trayectoria guarda relación con la de las modalidades oral y escrita de las consignas. Véase en el siguiente gráfico esta última.

²⁷³ Para el proceso de avance de la forma vos en discursos orales y escritos, véase Fontanella de Weinberg (1992)

Gráfico 3. Trayectoria de las consignas orales y escritas en el ámbito educativo en español bonaerense



La información aportada por los gráficos anteriores nos permite establecer una vinculación entre ambas trayectorias: el aumento de los modos de interpelación despersonalizados en las consignas en los últimos niveles educativos se vincula con el hecho de que estas son las formas preferidas en el discurso escrito y las consignas de esta modalidad precisamente aumentan a medida que se avanza en los niveles educativos, mientras que el retroceso en las formas personalizadas se relaciona con el hecho de que las consignas orales disminuyen notablemente a medida que se avanza en los niveles de enseñanza.

A su vez, otro dato que arroja el análisis efectuado, y que se vincula con ambas modalidades de consignas, lo constituye la operatividad de la variable *edad de los alumnos* en el modo en que estas se construyen. Así, advertimos que en los niveles inicial y superior se registra mayor indirección en la formulación de las consignas. Consideramos que esto podría asociarse con la manifestación de cortesía²⁷⁴, motivada por la edad de los alumnos: la corta edad en el caso del nivel inicial y la disminución de la diferencia de edad entre estudiantes y docentes en el caso del nivel superior, parecen motivar la elección de estrategias desfocalizadoras y atenuadoras con la intención de establecer un vínculo pedagógico cortés, solidario y cercano.

El *continuum oralidad/escritura* en el ámbito educativo (véase Unamuno, 2016) emerge del estudio como un aspecto de interés del que no es posible ocuparnos en tanto excede los

²⁷⁴ En el caso particular del nivel inicial, el empleo de estrategias de cortesía, entre las que se destacan las de atenuación, se vincula también con la manifestación de afecto y la gestión de un vínculo de cercanía entre docentes y niños.

propósitos de esta investigación. En lo atinente específicamente a las consignas formuladas de uno y otro modo, sí nos interesa destacar que los datos de nuestro corpus dan cuenta de una sobrevaloración de las consignas de modalidad escrita por sobre las de modalidad oral, manifestada implícitamente en los comentarios de los docentes quienes, cuando han reflexionado sobre las consignas, o respondido a las preguntas en el marco de las entrevistas, lo han hecho considerando, en la mayoría de los casos, solo la primera modalidad. Desde una mirada general sobre este aspecto, Unamuno (2016) señala:

No cabe duda de que en el terreno de la educación, la escritura también tiene un lugar central. La oralidad, por su parte, aparece muchas veces como ajena a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que gran parte de las actividades cotidianas involucradas en la educación formal se realizan a través del uso oral del lenguaje. Hablamos para enseñar y hablamos para mostrar que estamos aprendiendo. Sin embargo, lo oral, a diferencia de la escritura, aparece ligado a algo previo, dado, natural... (2016:88)²⁷⁵.

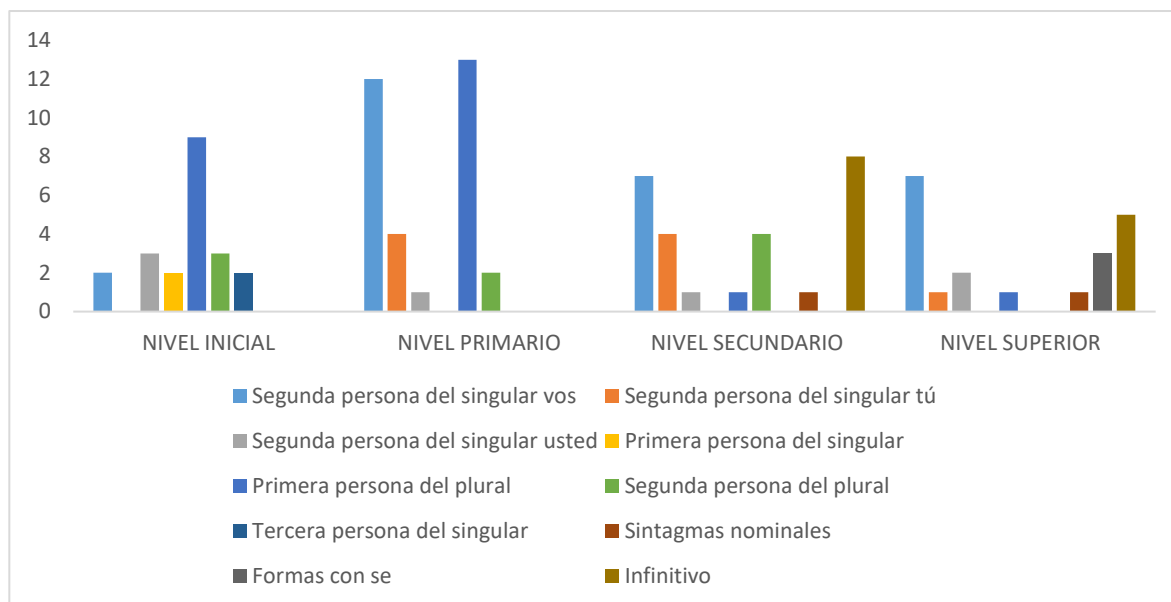
En relación con este aspecto resulta necesario también referir a las elecciones diferenciales respecto de los estilos comunicativos que se ponderan en uno y otro caso: las formas personalizadas para la oralidad y las despersonalizadas para la escritura. Esto da cuenta de una vinculación más cercana y solidaria en relación con los estudiantes vehiculizada por las consignas orales producidas en el marco de la interacción áulica, y de un estilo de mayor distancia y manifestación de cortesía en el que se establece por medio de las consignas escritas, ya que la escritura es asociada a formalidad. En el caso del nivel superior, estos últimos rasgos no se evidencian solo por la preferencia de modos de apelación despersonalizados sino también por la opción por la forma *usted*.

Otro aspecto que nos interesa destacar, y que se encuentra vinculado con la sobrevaloración de la escritura por encima de la oralidad, es la diferencia entre la cantidad de modos de interpelación relevados en los usos y los explicitados por los docentes en las entrevistas: de las diecisiete formas de apelación registradas en CAED-CREsBo, diez son

²⁷⁵ En relación con el problema de la oralidad y la escritura en la escuela secundaria, Conditto (2013) explica: "De hecho, históricamente la escuela secundaria –espacio en el que (supuestamente) la alfabetización inicial ya no es un problema porque es parte de la enseñanza primaria– priorizó el uso de la escritura como eje de sus prácticas. Esto es así tanto en lo que concierne a sus objetivos didácticos-curriculares –que el alumno pueda insertarse y desarrollarse óptimamente en una sociedad letrada–, así como en función de la organización de sus "rutinas" de enseñanza-aprendizaje, siempre mediadas por lo escrito: la composición, la evaluación escrita, el recitado a partir de lo leído, la copia, el dictado de textos, etc. (Conditto, 2013:85). En cuanto al nivel superior, Pose y Trincheri sostienen que "en nuestro ámbito universitario existe una sobrevaloración de la escritura (y la lectura) frente a la oralidad (y la escucha)" (2014:240). Si bien los autores lo plantean para un nivel en particular, este es un rasgo que hemos registrado en todos los niveles de enseñanza

mencionadas en las entrevistas. El gráfico que incluimos a continuación da cuenta de las respuestas obtenidas en relación con esta cuestión.

Gráfico 4. Modos de interpelación elegidos por los docentes en las entrevistas



Las formas que quedan por fuera de las respuestas de los docentes en relaci3n con los modos de interpelaci3n que eligen para producir las consignas son mayoritariamente las registradas en la producci3n de consignas orales: tercera persona del plural, construcciones con *haber que + infinitivo*, gerundios y participios.

El análisis efectuado indica que, además de las referidas variables de *modalidad de formulaci3n* y *edad de los estudiantes*, otras dos variables que explican la variaci3n registrada respecto de los modos de interpelaci3n empleados por los docentes en las consignas son la *de situaci3n de enseñanza* y la *tradici3n discursiva* del género consigna en cada nivel educativo. Respecto de la primera, hemos advertido que el tipo de actividad desarrollada por los estudiantes, el número de participantes involucrados en su desarrollo, como así también la modalidad de ejecuci3n de las tareas implicadas en las consignas inciden notablemente en las formas seleccionadas por los docentes para interpelar a los alumnos. Por su parte, la tradici3n discursiva también resulta un aspecto clave al momento de explicar las decisiones de los docentes para formular y transferir consignas, fundamentalmente en el marco de la modalidad escrita. Esta variable es la que mejor explica la decisi3n por la opci3n, por ejemplo, de las formas de segunda persona *t * en el caso del nivel secundario, y *usted* en el caso del nivel superior.

Un factor que resulta importante para explicar el rumbo de los distintos modos de interpelación en el recorrido por los distintos niveles educativos es el de grado de conocimiento entre los participantes. Este se encuentra fuertemente vinculado con el tiempo compartido entre alumnos y docentes. Así, advertimos que en nivel inicial y en los primeros años del primario, docentes y alumnos comparten varias horas juntos (entre cuatro y cinco horas, cinco veces por semana, durante todo el año). A medida que se avanza en el nivel, eso va cambiando debido a la especialización de los espacios curriculares que requieren de un docente por asignatura²⁷⁶, a la vez que se concentran e intensifican los tiempos²⁷⁷. Así, en el nivel superior advertimos que el encuentro con algunos docentes se produce, en la generalidad de los casos, una o dos veces en la semana, por dos horas, durante un cuatrimestre. Esta característica, sumada a otros factores de distinta índole y que hemos analizado a lo largo de este trabajo, como por ejemplo el tipo de actividades que se llevan a cabo, podría explicar de cierta manera el modo en que se construyen los vínculos en los distintos niveles educativos y, consecuentemente, cómo esto se manifiesta en las elecciones de los distintos modos de interpelación en las consignas. En este sentido, la preponderancia de modos personalizados e indicadores de cercanía y familiaridad que caracterizan a la gestión de los vínculos mediados por las consignas en el nivel inicial progresivamente derivan en otros que expresan, en el discurso escrito, mayor distancia interaccional, manifestada en la preferencia por modos despersonalizados y por el empleo de la forma *usted*²⁷⁸ en la construcción de consignas. Se configuran, así, estilos comunicativos característicos de cada nivel educativo. Tannen (2004) afirma que “si bien dos hablantes nunca van a emplear todos los recursos de la misma manera, existen patrones en los que estos recursos coocurren en el habla de ciertos participantes” (2004:41). Las decisiones efectuadas por los docentes en relación con los modos de interpelación elegidos para la construcción de consignas

276 En relación con esta cuestión, Dussel (2010) señala: “En la Argentina, los profesores suelen dar clases en varios establecimientos, lo que provoca una relación débil con la institución escolar y un bajo compromiso y conocimiento de los grupos de estudiantes a su cargo (Terigi, 2008)” (2010:8).

277 Respecto de este punto, Rossano (2006) señala: “El pasaje al nuevo nivel trae también una relación más impersonal con el profesor, en relación con el vínculo que tradicionalmente construyen los niños de la primaria con su maestro. Cada profesor tiene muchos más alumnos que el maestro de grado, suele trabajar en varias escuelas, hay menos tiempo compartido, lo que, al parecer, genera menor tolerancia a las faltas de “disciplina”, a los altibajos en el rendimiento escolar” (2006:303).

278 En relación con la transición entre el nivel primario y el secundario en Valencia, Fabuel (2015) sostiene que “las relaciones con el profesorado se hacen más lejanas e impersonales” (2015: 165). Consideramos que esta afirmación resulta válida también para nuestro país.

constituyen uno de esos recursos que permiten advertir la existencia de diferentes estilos comunicativos en cada uno de los niveles educativos estudiados. Así, usos distintivos de un nivel pueden resultar usos marcados en otros, como ocurre, por ejemplo, con el uso de la primera persona del singular, predominante en el nivel inicial, en consignas de los niveles secundario y superior. Además, los estilos específicos de cada nivel se encuentran atravesados por el estilo comunicativo de la variedad dialectal en general.

Asimismo, el menor lugar ocupado por las consignas orales en las interacciones áulicas a medida que se avanza en el nivel educativo parece estar relacionado no solo con la preferencia por su formulación escrita sino también con el hecho de que los segmentos instruccionales ocupan un menor espacio del tiempo áulico en relación con los anteriores niveles.

Por otra parte, resulta importante referir al hecho de que el desarrollo del estudio ha dado cuenta de la operatividad de nuevas variables que no habían sido consideradas en la instancia de diseño de la investigación en la explicación del funcionamiento de algunos de los modos de interpelación registrados en nuestro corpus. Estas variables han sido: la fase de las clases en que se insertan las consignas, operativa sobre todo en la explicación de las funciones del uso de la tercera persona en el nivel secundario; el tipo de conocimiento promovido en las consignas, de utilidad para explicar la elección de formas personalizadas como el pronombre *vos* y la primera persona del singular y el grado de obligatoriedad de las tareas solicitadas en las consignas, que incide en la opción por determinadas expresiones que la ponderan, como el empleo de la construcción *tener que* (o *deber*) + infinitivo.

Luego de señalar las tendencias registradas en cuanto a los usos de las fórmulas de tratamiento dentro del conjunto de modos de interpelación a los estudiantes en las consignas, procederemos, a continuación, a realizar una síntesis de los resultados obtenidos en nuestro trabajo en relación con cada uno de los modos de interpelación registrados en CAED-CREsBo.

El empleo de la forma *vos* constituye en todos los niveles educativos la forma predilecta en el marco de las consignas orales brindadas de manera individual a los alumnos, espacio en el que coocurre con fórmulas nominales que denotan cercanía y confianza, como nombres de pila apocopados y apodos. En las consignas escritas, esta forma ocupa el primer lugar entre las del nivel primario, tanto en las elaboradas por los docentes como en las contenidas en libros de texto, mientras que, en los niveles secundario y superior, se registra en un menor porcentaje, restringido sobre todo a las áreas vinculadas a Lengua y Literatura

y a actividades que demandan producciones personales por parte de los estudiantes. De manera general, las actitudes hacia la forma *vos* en la formulación de consignas son positivas, ya que se la asocia a confianza, cercanía con los alumnos, coherencia con el trato mantenido en la interacción en el aula, aspectos que los docentes relacionan con el establecimiento de un vínculo más estrecho y solidario con los estudiantes que podría incidir en una mejora en el desempeño académico de los alumnos. Los casos aislados en que el *vos* ha sido valorado de modo negativo se fundamentan en cuestiones pragmáticas, fundamentalmente, con la percepción de que puede constituir un modo de apelación demasiado impositivo y, por lo tanto, inapropiado para la elaboración de consignas, sobre todo, escritas.

La utilización de la forma de segunda persona *tú*, por su parte, adquiere mayor protagonismo en las consignas elaboradas en el nivel secundario, en donde se releva un número mayor de consignas escritas, a las que esta forma se asocia. En este nivel la tradición discursiva del género consigna basada en el empleo de este pronombre encuentra mayor arraigo en esta práctica discursiva de los docentes. Consideramos que la influencia de la biografía escolar de estos, como así también la asignación al pronombre *tú* de un valor intermedio entre la coloquialidad del *vos* y la formalidad del *usted* son los factores que más inciden en el empleo de esta forma en el referido nivel, como así también en el nivel superior. Por otra parte, en el nivel primario, el empleo de *tú* en las consignas escritas guarda relación con el origen de estas: materiales de los que los docentes toman consignas, elaborados en otras variedades de español o desactualizados respecto de las políticas lingüísticas y curriculares locales. Las actitudes hacia su empleo en las consignas oscilan entre positivas y negativas, en número similar. Dentro de las incluidas en el primer grupo encontramos referencias a su carácter de cercanía (en comparación con el *usted*) y de formalidad. Por otro lado, las actitudes negativas se vinculan tanto con su asociación a distancia interaccional (dada por la formalidad que expresa) como con el hecho de que no constituye una forma propia de nuestra variedad dialectal. Un aspecto a destacar resulta el hecho de que, en la mayoría de los casos en que se emplea la forma *tú* en las consignas no se tiene conciencia de que esa es la forma elegida²⁷⁹. Ello parece estar en relación con que en las consignas de

279 Rigatuso (2011) ha señalado este aspecto en relación con los cambios momentáneos en la pauta de uso habitual en las interacciones en español bonaerense: los hablantes, en su mayoría, no suelen ser conscientes de que los realizan.

nuestro corpus, en ningún caso se emplea el pronombre de manera explícita sino en las flexiones de los verbos seleccionados en su construcción.

La segunda persona del singular *usted* es empleada fundamentalmente en las consignas escritas, y, como hemos comentado, ese uso va en aumento a medida que se avanza en los niveles educativos, alcanzando su punto máximo en el nivel superior. Inciden en este uso el carácter formal que se desea priorizar en las consignas elaboradas por los docentes, como también, en ocasiones, su dimensión profesional. Como modo de interpelación predominante, luego del infinitivo, aporta un rasgo característico al estilo comunicativo vehiculizado en las consignas escritas en este nivel, más autonómico y de mayor distancia que en los anteriores.

En el plano de la oralidad, en cambio, el empleo de la forma *usted* se asocia principalmente a estrategias de atenuación e intensificación, esta última en los llamados de atención en el nivel inicial. En el marco de las entrevistas, la mayor parte de las actitudes relevadas han sido negativas, debido a que se considera una forma que marca distancia en el vínculo con los estudiantes.

La segunda persona del plural *ustedes*, por su parte, es quizás la forma de apelación que mayor semejanza presenta en su uso a lo largo de todos los niveles educativos, ya que, en cada uno de ellos, se posiciona entre los modos de interpelación predominantes en las consignas orales y escritas dirigidas al grupo total de alumnos. Como se comentó con anterioridad, la diferencia entre los niveles radica en el mayor grado de indirección que adquieren gradualmente las consignas en los niveles secundario y superior, probablemente vinculada con la manifestación de cortesía hacia los estudiantes.

Así como el empleo de la forma *usted* caracteriza a las consignas producidas en el nivel superior, el uso de la primera persona del singular distingue a las generadas en el nivel inicial. Este modo de interpelación, seleccionado principalmente como estrategia desfocalizadora de los destinatarios que atenúa la fuerza ilocutiva de los actos de habla contenidos en las consignas dirigidos a alumnos de corta edad, se registra en menor cantidad de ocurrencias en los siguientes niveles educativos, donde aparece en consignas del área de Educación Física y Artística en las que se acompaña la producción de consignas con demostraciones por parte de los docentes y, en casos aislados, en el nivel superior, como parte de un recurso de explicación.

Una trayectoria similar a la anteriormente referida se advierte en el uso de la primera persona del plural, que ocupa un porcentaje alto de ocurrencias entre las consignas de los niveles inicial y primario, en los que los docentes suelen trabajar de manera conjunta con los alumnos con mayor frecuencia que en los niveles secundario y superior y, en estos últimos, forma parte de consignas organizativas o pedidos de silencio en el marco de la interacción áulica.

El empleo de la tercera persona, tanto del singular como del plural disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos, junto con la disminución de las consignas orales, entre las que cumple la función de especificación de grupos y de realización de tareas, así como la de focalizar el centro de atención hacia los contenidos de las consignas en aquellas insertas en las instancias preliminares de las actividades en el marco de las clases.

Para finalizar con las formas personalizadas, resulta importante señalar que hemos advertido el empleo de formas pronominales -sobre todo de segunda persona- en distintas aclaraciones, notas y comentarios que funcionan como información contextual y que acompañan a las consignas, sobre todo en los niveles medio y superior, textos que se corresponden con las microfunciones *especificar contenido requerido*, *estructura retórica*, *persona del escritor* y *recursos a utilizar* (Horowitz, 1989).

Por su parte, en lo que respecta a las formas despersonalizadas de interpelación en las consignas, el análisis de los datos de nuestro corpus da cuenta del importante lugar ocupado por el infinitivo, cuyo uso aumenta junto con la edad de los destinatarios de las consignas en los niveles educativos y el mayor lugar ocupado por las consignas escritas. Mientras que en las consignas en el nivel inicial se registra solo en algunas consignas-canción y en algún caso aislado en las orales, en los restantes niveles esta forma de apelación se releva en un mayor número de casos, hasta alcanzar su punto más alto en el nivel superior. En este, como así también en el nivel secundario, se advierten valoraciones tanto positivas -por su carácter "neutral" y también profesional- como negativas, por considerarla distante, poco personalizada y, en los niveles inicial y primario, por la dificultad que puede implicar su comprensión para los alumnos.

Continuando con las formas registradas en las consignas escritas, las elaboradas por medio de sintagmas nominales se registran en el nivel primario, en primer grado y siempre acompañadas de una reformulación oral que orienta acerca de la acción que se debe realizar y en el nivel superior, en consignas del área de Derecho. En este último nivel, su reformulación

oral por parte de los docentes resulta mucho menos frecuente que en el nivel primario. La inclusión de enunciados de situaciones-problema sin acompañamiento de modos de interpelación explícitos, por otra parte, se ha relevado en los últimos niveles de enseñanza y también prescinden de reformulaciones orales, ya que constituyen estructuras que suelen repetirse y con las que los estudiantes se encuentran familiarizados. Similares en este aspecto son las nominalizaciones, formas que expresan mayor grado de despersonalización y, por este rasgo y la formalidad que reviste, es empleada, en nuestro corpus, solo en el nivel superior.

Las consignas producidas por medio de construcciones con verbo elidido han sido relevadas fundamentalmente en áreas en las que el aspecto motriz de las actividades adquiere mayor importancia que en otras áreas y en las que el hecho de compartir el mismo espacio y las demostraciones efectuadas por los docentes contribuyen a su carácter de brevedad. Asimismo, condiciones del ambiente que pueden implicar un esfuerzo mayor por parte de estos, coadyuvan también a la opción por esta modalidad de formulación.

Finalmente, con respecto a los modos de interpelación registrados en forma prevalente en las consignas orales, tanto las elaboradas por medio de construcciones con *haber que* + infinitivo como las construidas con formas con *se se* enmarcan en estrategias de atenuación en reformulaciones de consignas y llamados de atención a los alumnos. Estas últimas, en las consignas escritas, se registran en consignas concatenadas, vinculadas con explicaciones de procedimientos. Participios y gerundios, por su parte, son empleados en forma exclusiva en consignas orales organizativas, también con función mitigadora.

En lo que respecta a las percepciones de los docentes acerca de la variedad dialectal del español bonaerense, particularmente de uno de sus rasgos distintivos -el uso extendido de la forma *vos*- hemos registrado una amplia mayoría de actitudes de aceptación frente a estos usos en las consignas y en los intercambios cotidianos en las aulas. La limitación de su elección en el ámbito escrito guarda relación con una representación presente en el ámbito educativo de que la forma "correcta" de elaborar las consignas es por medio del empleo de otras formas más "neutrales" como el infinitivo o incluso, como en otros momentos de la historia educativa en nuestro país, la forma *tú*. Paradójicamente, esta última forma es reconocida como ajena a los usos en la variedad dialectal en cuestión, pero parece no identificarse como tal en las flexiones verbales tuteantes que los docentes efectivamente emplean en las consignas. Esta tradición discursiva (Kabatek, 2005) tiene aún un fuerte

arraigo en el ámbito educativo, fundamentalmente en el nivel secundario explicado, a nuestro entender, por la influencia de la *biografía escolar* (Alliaud, 2007) de los docentes. Consideramos, además, que la pervivencia del empleo de la forma *tú* puede deberse a la variedad de áreas profesionales y disciplinares que conforman los cuerpos docentes en los niveles secundario y superior y la ausencia en sus trayectorias de grado de formación específica en cuestiones atinentes a la variación lingüística, su lugar en los usos de la lengua en el aula y -concretamente- en la formulación de consignas.

La síntesis trazada pone de manifiesto que el nivel educativo, la modalidad de las consignas, la edad de los alumnos²⁸⁰, y la *situación de enseñanza* en que aquellas se insertan resultan las variables más operativas en la explicación de la variación en cuanto a los modos de interpelación seleccionados por los docentes en la construcción discursiva de consignas a lo largo de la trayectoria de los distintos niveles educativos, como así también en la presencia/ausencia de formas de tratamiento de segunda persona del singular en dicho contexto. En lo atinente a las variables de *género* y *edad* de los docentes, la imposibilidad de constituir una muestra equilibrada en relación con estos factores a lo largo de todo el estudio implica que no se puedan extraer conclusiones generalizables. Sin embargo, en aquellos niveles educativos en que la muestra resultó más equilibrada (tómese por caso la variable *género* en el nivel superior) las referidas variables no resultaron indicadoras de variación significativa. A su vez, las variables *tipo de gestión* y *ubicación sociogeográfica* de las instituciones no resultaron directamente operativas en la explicación de la dinámica de los distintos modos de interpelación. No obstante, ambas constituyen factores que intervienen en la configuración y características de las instituciones que luego inciden en las decisiones efectuadas por los docentes respecto de los modos de apelación seleccionados para interpelar a los estudiantes, tales como el número de alumnos por clase y en las instituciones en general y los materiales de trabajo disponibles en ellas.

Por su parte, dos factores también incluidos en nuestra hipótesis de trabajo que resultan influyentes en las decisiones llevadas a cabo por los profesores respecto de los

280 Respecto de este punto, Dalton Puffer y Nikula (2006) señalan: "La edad de los estudiantes es un factor que merece ser considerado cuando se piensa en el uso de estrategias directas o indirectas en las indicaciones que brindan los docentes, debido a que la constelación de poder, distancia y mayor o menor grado de imposición en una interacción depende, entre otras cosas, de la relativa edad de los interlocutores. La inferencia es que, al ser la edad un factor de poder, cuanto más iguales sean los interlocutores, más será emparejada la diferencia de poder de modo que las solicitudes de quien ocupe el polo de mayor poder hacia el participante que ocupe el polo de menor poder será progresivamente más indirecta" (2006:258). La traducción es propia.

modos de interpelación seleccionados son el tipo de vínculo que se desea establecer con los estudiantes²⁸¹ y las inferencias de lo que los docentes consideran oportuno en determinados contextos institucionales. Estas cuestiones, junto con las referidas variables y las características organizativas de cada nivel, permiten explicar las diferencias existentes entre las consignas de los distintos niveles educativos, no solo por las características psicocognitivas de los estudiantes -que favorecerán la elección por ciertos modos de interpelación frente a otros que pudieran dificultar la comprensión de las consignas- sino por el tipo de vínculo que los docentes propiciarán para con ellos y que se desplegará en distintas estrategias lingüísticas. En el discurso escrito, la opción por modos de interpelación que reflejan la asimetría -inherente al vínculo pedagógico- entre docentes y alumnos, como el uso de infinitivos y de la forma *usted* da cuenta de una voluntad, incluso manifiesta por parte de algunos docentes en las entrevistas, de intentar establecer cierto distanciamiento que propicie que aquellos alcancen una mayor autonomía académica²⁸². A su vez, la elección de estos modos de apelación podría formar parte de estrategias que posibiliten la reafirmación de la identidad institucional de los docentes en tanto autoridad en las aulas. Por su parte, en el plano de la oralidad, se prefieren formas que denoten una mayor cercanía interaccional, que se condice con un estilo pedagógico en el que el docente adquiere la figura de *mediador* (Altamirano, 2020):

En este modelo, se promueve la idea del establecimiento de relaciones más horizontales que acompañan el aprendizaje desde la validación, el respeto y la consideración de la etapa evolutiva por la que atraviesan los estudiantes y sus características contextuales (Altamirano, 2020:7).

281 Díaz Ordaz Castillejos (2009) establece una vinculación entre las elecciones de fórmulas de tratamiento en la interacción en las aulas de posgrado y los paradigmas educativos desde los que se posicionan los docentes. Así, afirma: "Ahora bien, en México, el uso no recíproco del 'tú' y el 'usted' entre alumnos y docentes es la relación no marcada. No obstante, actualmente, en los diferentes niveles del sistema educativo se está viviendo una especie de 'crisis' en el uso de los pronombres de tratamiento. De esta manera, el sistema de valores y creencias que subyace en los diferentes paradigmas educativos define, en cierta medida, las formas de tratamiento entre los actores; por ejemplo, existe una preferencia por el tuteo en los docentes que se inscriben en modelos educativos críticos, pues estos modelos promueven la creencia de que el profesor aprende del alumno, como éste aprende del docente, es decir, se reivindica un equilibrio de poder entre ellos; mientras que persiste el uso desigual de la segunda persona gramatical en los modelos educativos más tradicionales que se sustentan en la creencia de que un agente poseedor de un saber -el docente- transmite conocimientos a un sujeto no experimentado -el alumno-, lo que comporta el establecimiento de una relación asimétrica (2009:449).

282 En relación con la autonomía, documentación curricular elaborada por el Ministerio de Educación Provincial, afirma: "La educación primaria y secundaria se diferencian en la complejidad que entrañan los diversos grados de autonomía, decisión y responsabilidad por parte de los estudiantes" (DGCyE, 2016:4).

Es importante señalar, asimismo, que, tanto en las consignas de modalidad escrita como en las de modalidad oral, resulta muy frecuente el empleo de variadas estrategias mitigadoras orientadas a dañar en el menor grado posible la *imagen* de quienes son interpelados en las consignas²⁸³.

Fernández y Goddard (2020) sostienen que, más allá de las diferencias que puedan existir entre las distintas variedades, existe una tendencia en los hispanohablantes hacia un estilo comunicativo de cercanía interaccional, manifestado, por ejemplo, en aspectos como la ponderación de la solidaridad y la cortesía positiva²⁸⁴. Este aspecto ha sido ya registrado en la variedad dialectal del español bonaerense en diversos dominios: comercial (Rigatuso, 2011, 2015, 2017, 2019^a, b, c y d), en el dominio institucional (Julián, 2015, 2017, 2018), en géneros digitales (Cantamutto, 2017, 2018) y, como hemos constatado con nuestros propios estudios, en el dominio educativo, espacio en el que, desde los niveles con alumnos más jóvenes, se impulsan estas formas en detrimento de otras más formales e indicadoras de mayor distancia, incluso en los niveles superiores, en los que este proceso está en marcha en el plano escrito y casi totalmente instaurado en la oralidad. Así, la dinámica de las fórmulas de tratamiento en el dominio educativo, en lo que respecta a los vínculos establecidos entre estudiantes y docentes por medio de las consignas, se inscribe en una *cultura de acercamiento* (Haverkate, 1994; Briz, 2006) en la que, a diferencia de lo registrado para la variedad peninsular por Briz (2006), las estrategias de cortesía atraviesan las prácticas comunicativas de los docentes en todos los niveles de enseñanza.

Por su parte, la consideración de las modalidades de consignas orales y escritas llama la atención sobre la "omnipresencia de las consignas en las actividades formativas" (Condito 2013:3). Condito entiende que el hecho de que se relegue a un segundo plano la modalidad oral de las consignas junto con la carencia de políticas curriculares al respecto derivan en que estas se conviertan en "meros instrumentos ritualizados y sin demasiada consideración respecto de su potencialidad organizadora de las acciones intermentales e intramentales

283 Estas estrategias han sido registradas a su vez por Díaz Ordaz Castillejos (2009) en su estudio acerca de las prácticas comunicativas en una carrera de posgrado en Chiapas.

284 Para el caso del español de Uruguay, un aporte interesante lo constituye el trabajo de Rodríguez (2018) acerca de los usos de las formas de tratamiento en la interacción áulica universitaria en la Universidad de la República, en el que registra, precisamente, una tendencia a la elección de formas de cercanía (*vos*) en las respuestas de los profesores entrevistados.

(Vygotski, 1932) de los estudiantes” (2013:77)²⁸⁵. Es así como, en este marco, se vuelve imperiosa la reflexión sobre la práctica discursiva de elaboración de consignas, tal como también lo consideran estudiosas sobre la temática como Fajre y Arancibia (2000):

Este trabajo que nos debemos, favorecería la resignificación del contrato pedagógico que elaboramos con los estudiantes y nos permitiría superar algunas prácticas casi rutinarias en la actividad escolar. Esta sería una forma de hacer frente al imaginario que construye la escuela, un imaginario del que tanto renegamos, pero con el que colaboramos con nuestras acciones cotidianas que se naturalizan y que se hacen porque «así lo hicimos siempre». Frente al peligro de la naturalización, de que nos gane la «tradición», apostamos por la reflexión sobre lo que hacemos y lo que queremos hacer que hagan los otros. Esto necesariamente implica que también debemos reconsiderar nuestro lugar y nuestra intervención didáctica en cada una de las secuencias que elaboramos (2000: 135).

La práctica de producción de consignas, en cualquiera de sus modalidades, y tal como hemos podido advertir a lo largo de las páginas de esta tesis, constituye una tarea inherente a la labor docente. Podemos afirmar, incluso, que esta práctica podría considerarse dentro de lo que Rockwell (2000) denomina prácticas de *larga duración*²⁸⁶. El aspecto más interesante, también desde el planteo de esta autora, lo constituye el hecho de que en el nivel de la co-construcción cotidiana, esas prácticas de larga duración se reconfiguran, se resignifican por la acción individual y subjetiva de cada actor y su accionar en conjunto con una comunidad, y devienen motores de nuevas prácticas. Así, la reflexión crítica sobre la práctica discursiva de elaboración de consignas, la conciencia respecto de la amplia diversidad de opciones con que los docentes cuentan para construirlas, podría transformarse en una herramienta que permita mejorarlas.

Desde los distintos materiales curriculares elaborados para la provincia de Buenos Aires se insta a los docentes -más allá de que sean del área de Lengua y Literatura- a que ejerciten “la (auto)observación metalingüística y discursiva” (Marco General de Política Curricular, 2008: 48), ya que, tal como lo expresa el *Informe Técnico/2 Aprender 2016*, “la

285 La importancia de la consideración de las consignas orales es reiterada por Conditto (2013): “En efecto, estas lecturas propuestas me resultan interesantes puesto que, en buena medida, se pueden vincular con nuestras observaciones respecto de la necesaria coexistencia e interrelación de la modalidad escrita y oral en las consignas. Es decir, por un lado, al quitar la excesiva importancia de la escritura para el desarrollo y, al mismo tiempo, recordarnos que es la lengua hablada la que siempre se constituye como la primera instancia de mediación subjetiva, nos permiten pensar la importancia que la lengua oral tiene en los procesos de enseñanza, y específicamente en las consignas.” (2013:87).

286 Rockwell (2000) explica las prácticas de *larga duración* del siguiente modo: “La larga duración nos obliga a observar continuidades — elementos, signos, objetos, prácticas — producidas hace tiempo, hace milenios incluso, que aún están presentes en las aulas que observamos o formamos actualmente” (2000:17).

docencia se revela portadora de creencias y percepciones no siempre unívocas que guían - mediadas por un sinfín de factores- las prácticas en el aula (2017:10)²⁸⁷. En este sentido, nuestra investigación intenta aportar al conjunto de recursos y herramientas a disposición de los docentes y de los docentes en formación para fomentar esta práctica crítica.

Si tomamos en cuenta el hecho de que son precisamente las elecciones efectivas de los docentes las que a largo plazo conforman las tradiciones discursivas, la reflexión metalingüística en torno a las implicancias (socio)lingüísticas, pragmáticas y pedagógicas de la opción por uno u modo de interpelación adquiere mayor valor. Su ausencia puede resultar en inseguridad lingüística por parte de los docentes²⁸⁸ y en la pervivencia de prejuicios tales como la consideración de la escritura por sobre la oralidad, falacia que conlleva en muchos casos a incluir en la categoría de consigna solo las de modalidad escrita. A su vez, la inexistencia de una reflexión de esta índole puede favorecer la emergencia de actitudes lingüísticas conservacionistas y negativas en relación con los rasgos de la propia variedad dialectal, actitudes que implícita o explícitamente pueden traducirse en las prácticas áulicas. Tal como señala Bixio (2003), "las prácticas se fundan en creencias" y de allí la importancia de que estas se encuentren fundadas en un conocimiento de la lengua que exceda al del *saber cotidiano* (Heller, 1994:317).

En el *Informe Técnico/2 del Operativo Aprender 2016* se afirma:

Así, las prácticas pedagógicas de los docentes son las herramientas más potentes que tiene el sistema educativo y mejorarlas debe ser el foco directo o indirecto de cualquier esfuerzo orientado a mejorar la educación (CIPPEC, 2017:52).

La conciencia lingüística de la riqueza de estrategias discursivas disponibles en el repertorio de nuestra variedad dialectal²⁸⁹ para la formulación de consignas y la reflexión

287 En torno a la importancia de la formación lingüística de los docentes López López (2019) incluye en su trabajo la siguiente conclusión: "En tanto los docentes juegan un rol muy importante en la aplicación de políticas lingüísticas explícitas e implícitas, lo mejor es equiparlos con las habilidades sociolingüísticas necesarias para que puedan cuestionar y desafiar las políticas lingüísticas que socavan la validez de las formas no estándar" (Chua & Baldauf, 2011; Reagan, 2006)" (López López, 2019: 17). La traducción de la cita es propia.

288 López García (2010c) reflexiona acerca de la influencia de las políticas editoriales que impulsan el empleo de un *español transnacional* en la inseguridad lingüística de los docentes: "Estas decisiones de índole político-lingüística, motivadas por necesidades de un mercado transnacional, anclaron en la inseguridad lingüística de los hablantes argentinos. La expresión concreta del espíritu "pluralista" del mercado es la elusión de la variedad regional de la lengua. En la actualidad los usuarios argentinos de los materiales escolares transfieren el ideal de homogeneidad lingüística enarbolado durante siglos por la RAE al ideal de homogeneidad lingüística proveniente de los medios de comunicación" (2010c:10).

289 En este sentido, desde una perspectiva más amplia acerca de la enseñanza de la lengua en Argentina y lo explicitado en los materiales curriculares nacionales, Carbonetti (2015) señala: "Con respecto a los docentes, la propuesta es que reflexionen sobre el repertorio lingüístico propio para poder conocer cuáles son los

acerca de las propias motivaciones para optar por uno u otro modo de interpelación brinda mayor libertad a la labor docente y jerarquiza su rol profesional.

Los resultados de la investigación han abierto nuevos interrogantes y líneas de estudio. La investigación puso de manifiesto la importancia de un conjunto de recursos pragmáticos, de los que los tratamientos forman parte, que operan en la gestión de los vínculos mediados por las consignas, al mismo tiempo que un mayor grado de variabilidad en las formas elegidas a medida que se avanza en el nivel educativo, alcanzando su punto cúlmine en el nivel superior, motivo por el que los intercambios en este nivel revisten mayor interés.

Considerando estos resultados, en futuros trabajos nos proponemos examinar el modo en que se gestionan las relaciones interpersonales en la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes en los exámenes finales orales, en función de sus metas interacciones y de la negociación de sus identidades y su incidencia en el mayor o menor éxito de esta situación evaluativa. Como evento comunicativo del dominio educativo, el examen final oral resulta interesante ya que constituye una instancia en que confluyen la dimensión evaluativa, manifestada en las consignas, y la oral, vinculada con los intercambios áulicos mantenidos en instancias previas a esta situación. En este marco, nos interesa relevar los usos y percepciones de los fenómenos pragmáticos empleados por estudiantes y docentes vinculados a la gestión interrelacional que en estudios sobre otros dominios de la variedad dialectal y en los intercambios comunicativos relevados en nuestra propia investigación han demostrado su importancia en la construcción de los vínculos.

componentes de las variedades y de los “estándares” que seleccionan en cada caso. Plantea que este ejercicio de (auto)observación intenta hacer más comprensible la situación de la diversidad lingüística y reducir el riesgo de tensar desde la diversidad de los alumnos hacia una estandarización y orientarlos hacia la elección adecuada de variedades lingüísticas y discursivas según el evento comunicativo, cuidando que la hipervisibilización no se transforme en estigmatización. Entendemos que, si bien es importante convocar a una reflexión individual desde un posicionamiento lingüístico- educativo vinculado con el respeto y la ampliación de derechos lingüísticos, esta reflexión no basta si se la reduce a una tarea individual, en detrimento de una acción institucional, colectiva y orientada” (2015:204).

PARTE IV: BIBLIOGRAFÍA, FUENTES Y ANEXO

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2007). La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales. En *Actas de las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, San Miguel de Tucumán, pp. 1-16.
- Agar, M. (1985). Institutional discourse. *Text* 5/3, pp. 147-168.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Isabelino A. Siede (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Aique Educación, pp. 45-74.
- Albelda Marco, M. (2004). *La intensificación en el español coloquial*. Tesis Doctoral, Universitat de València, Facultat de Filologia, Departamento de Filología Española.
- Albelda Marco, M. (2005). El refuerzo de la imagen social en la conversación coloquial del español. En Bravo, D. (ed.), *Cortesía lingüística y comunicativa en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*, Buenos Aires, Dunken, pp. 93-118.
- Albelda, M. y Briz, A. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y en portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomázein*, nº28, pp. 289-319.
- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. En Wainerman, C. (dir.) *Serie de documentos de la Escuela de Educación*, Buenos Aires: Universidad de San Andrés, pp.1-30.
- Altamirano, A. (2020). Las nuevas modalidades discursivas y las formas de intervención pedagógica en la universidad. *Praxis Educativa*, Vol. 24, No.1, pp.1-13.
- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid: Gredos.
- Alvarado, M. (2000). *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura. Carpeta de trabajo, Licenciatura en Educación*. Universidad Nacional de Quilmes: Imprenta UNQ.
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Práctica Educativa*, Nº26: 1-6.
- Alvarado, M. (2013). Escritura e invención en la escuela. En *Escritura e invención en la escuela*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura, pp. 153-162.

- Álvarez López, F. (2013). *La despersonalización en el discurso académico escrito*. Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología, Comunicación y Documentación.
- Anijovich, R. (2006). Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Material del curso *Materiales didácticos: selección y producción*, FLACSO, Argentina.
- Anijovich, R. (2014). El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas. En *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*, Buenos Aires: Paidós, pp. 30-58.
- Anijovich, R. y González, C. (2016). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires: Aique Educación.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogénea*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arbusti, M. (2014). *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Rosario.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, pp.4-14.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*, Boston: Harvard University Press.
- Ávila, A. M. (2013). Español, Lengua global. Telenovela, Discurso global ¿Unidad o diversidad? De la pantalla al aula de ELE. *RILL, Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas / Nueva época*, Vol. 18, N°1, pp. 3-11.
- Basuyau, C. y Guyon, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie: contraintes et libertés. *Revue française de pédagogie*, Vol. 106, pp. 39-46.
- Battaglia, M. (2008). Nonprobability sampling, en Lavrakas, P. (ed). *Encyclopedia of survey research methods*, SAGE Publications, pp. 523-526.
- Beccaria, C. (2019). *Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina*, Tesis, Buenos Aires: Universidad Austral.
- Bengochea, N. y Natale, L. (2013). Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública. En Natale, L. (coord.), *El semillero*

- de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Polvorines: UNGS, pp. 45-70.
- Benítez Sastre, L. (2016). *Las prácticas de escritura en los primeros años de escolaridad: su papel en el proceso de inclusión en el caso del alumnado en situación de riesgo social*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Benwell, B. y Stokoe, E. (2006). Institutional identities. En *Discourse and identity*, Edinburgh, Edinburgh University Press, pp. 87-128.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *CORE*, Vol. 8, N°3, pp. 1-41, (Traducido por Carlos Ossa).
- Bertely Busquets, M. (2007) [2000]. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bertolotti, V. (2012). Claves para la historia del español en el Río de la Plata: avances y rectificaciones sobre el tuteo y el voseo. *RASAL Lingüística*, pp. 7-26.
- Bertsch, K., Houlihan, D., Lenz, M. y Patte, Ch. (2009). Teachers' commands and their role in preschool classrooms. *Electronic Journal of Research in Education and Psychology*, No. 17, Vol. 17 (1), pp. 133-162.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año I, Nro. 2, pp.24-35.
- Blanco, M. I. (1991). *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Blas Arroyo, J.L. (1994a). Los pronombres de tratamiento y la cortesía. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, N°13, pp.7-36.
- Blas Arroyo, J.L. (1994b). De nuevo sobre el poder y la solidaridad. Apuntes para un análisis interaccional de la alternancia tú/usted. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Tomo XLII, Núm. 2, pp. 385-414.

- Blas Arroyo, J.L. (2004). Pragmática y sociolingüística de los pronombres de tratamiento en español, en *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*, Madrid: Cátedra, Lingüística, pp. 297-319.
- Blázquez Sánchez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones-problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, Barcelona:01-99.
- Boretti, S. H. (1999). Formas verbales de voseo: la segunda persona singular del presente de subjuntivo. En Rojas Mayer, E.M. (ed.). *Actas del VIII Congreso Internacional de ALFAL*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, pp. 364-367.
- Boretti, S. H. y Rigatuso, E. M. (2004). La investigación de la cortesía en el español de la Argentina. Estado de la cuestión. En Bravo, D. y Briz, A. (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 137-167.
- Bouchard Ryan, E., Giles, H. y Sebastian, R. (1982). An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation, En Bouchard Ryan, E. y Giles H. (eds.), *Attitudes towards language variation. Social and Applied Contexts*, London: Edward Arnold, pp. 1-19.
- Bourgeois, M. (2006). *Aider les élèves a mieux comprendre les consignes*. Trabajo Final del Grado, IUFM de Bourgogne.
- Bravo, D. (1999), ¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? : pragmática sociocultural y componentes de fase. *Oralia. Análisis del Discurso oral*, 2: 155-184.
- Bravo, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia. Análisis del discurso oral*, 4: 299-314.
- Bravo, D. (2004). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, pp. 98-120.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción, en *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo, Buenos Aires: Dunken, pp. 31-68.
- Bravo, D. (2020). Los contenidos socioculturales de los actos de habla: el contexto del usuario ideal en cuestionarios de hábitos sociales. *Sociocultural Pragmatics*, Vol.7, N°3, pp. 1-26.

- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bravo, D., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (2009). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo – Buenos Aires: Dunken.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *LEA*; XXIX/1, pp. 5-44.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2004). La estructura de la conversación. Orden externo y orden interno. En Castañer, R. M. y Enguita, J. M. (eds.), *Archivo de Filología Aragonesa, LIX- LX, Tomo 1. In memoriam Manuel Alvar /1923-2001*, Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" de la Excma. Diputación Provincial, pp. 265-280.
- Briz, A. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*, Munich: Instituto Cervantes, pp. 227-255.
- Brown, P. y Levinson, S.C. (1987) [1978]. Universals in language usage: politeness phenomena. En Goody, E. (ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 56-290.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. En Sebeok, Th. (ed.), *Style in language*, New York, Londres: The Massachusetts Institute of Technology, pp. 253-276.
- Brucart, J. M. (2000). La elipsis. En Bosque, I. y Demonte, V. (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe, pp. 2787-2863.
- Bustamante, A. S., Hindman, A. H., Champagne, C. R. y Wasik, B. (2018). Circle time revisited. How do preschool classrooms use this part of the day? En *The Elementary School Journal*, Volume 118, N°4: 1-22.

- Caggiano Blanco, R. C. H. y Kilikowski, M. Z. M. (2018). Las formas de tratamiento como actividad estratégica y como índice de categorización de sociedades de aproximación o distanciamiento. *Textos en Proceso*, 4(2):174-193.
- Calsamiglia Blancafort, H. (1996). Multifaceted dimensions of self reference. *Links & Letters*, 3, pp. 61-76.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2013) [2002]. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Camelo González, M.J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, Vol.15, N°2, pp. 58-67.
- Cantamutto, L. (2015). "Ok, cortado de mierda:\$". Las fórmulas de tratamiento como recurso expresivo en la interacción por SMS". En Pérez, S. I. *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Interdisciplina*. Bernal (Argentina): UNQ, pp. 121-129.
- Cantamutto, L. (2017). *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense*. Tesis de Doctorado en Letras, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Cantamutto, L. (2018). Variación y adaptabilidad: los tratamientos en la comunicación por SMS en español bonaerense. *Onomázein*, Número especial IV: apelación en el discurso digital, pp. 1-25.
- Carricaburo, N. (1995). El 'tú' como tratamiento ficcional en la Argentina. En *Actas del IV Congreso Internacional del español de América. Tomo I*, Instituto de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 501-506.
- Carricaburo, N. (1999). *El voseo en la literatura argentina*, Madrid: Arco Muralla.
- Carricaburo, N. (2008). El sistema verbal de la oralidad en Buenos Aires. En *La lengua española: sus variantes en la región. Primeras Jornadas Académicas Hispanorrioplatenses sobre la Lengua Española*, Buenos Aires, pp. 237-245.
- Carricaburo, N. (2010). Estudios fundantes del voseo en la Argentina. Contextualización sociohistórica y pragmalingüística. En Hummel, M. et al. (2010). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México: Colegio de México, pp. 467-481.
- Carricaburo, N. (2015) [1997]. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual* (2da edición), Cuadernos de Lengua Española, Madrid: Arco Libros.

- Castro Fox, G. y Vallejos, P. (2013). *Textos universitarios. Claves de lectura y producción*, Bahía Blanca, EdiUNS.
- Causa, M., Vicente, M. E. y Asprella, G. (2020). La escuela secundaria como objeto de estudio: trayectorias juveniles y el derecho a la educación. En *Actas de las Terceras Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, La Plata, pp. 1-9.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Buenos Aires, México, Barcelona: Paidós.
- Ciapuscio, G. (1992). Impersonalidad y desagentivación en la divulgación científica. *LEA*, IX, pp. 183-205.
- Cicarelli, M. y Zamero, M. (2012). Las consignas didácticas de lengua y literatura. *Prisma, Revista de Didáctica*, Año II, N°3, pp. 4-18.
- Cid Sabucedo, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*, 19, pp. 181-208.
- Codó, E., Patiño Santos, A. y Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante. Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. En *Spanish in Context* 9:2, pp.167-190.
- Colafigli, L.A. (2010). *Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas en manuales de lengua*, Trabajo Final de Licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Letras.
- Condito, V. (2012). Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión enunciativa de textos producidos por estudiantes universitarios. En *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 1086-1101.
- 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. *El Toldo de Astier*, Vol. 4, N°7, pp. 75-90.
- Condito, V. (2015^a). La gramática como problema. Un análisis de materiales didácticos propuestos para el trabajo en el aula de lengua en la escuela media. En Desinano-Solana (Coord.)

- (2015). *Lectura y escritura: Cuadernos de Investigación 1*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes (UNR), pp. 46-59.
- Condito, V. (2015^b). Las consignas en la escuela media: hacia una fundamentación y conceptualización de su carácter de herramientas mediadoras de la escritura. En Muse, C. (2015). *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. 10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 12-19.
- Condito, V. (2016). Representaciones sobre la escritura en las consignas. Hacia una primera aproximación en el análisis de datos en una Escuela Media de Rosario. En Nothstein, S. Pereira, C. y Valente, E. (eds.). *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores*, Bahía Blanca: EdiUNS- SAEL, pp. 261-283.
- Condito, V. (2018). ¿Qué decimos sobre la escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria. *Convergencias. Revista de Educación*, Vol. 1, N°2, pp.103-124.
- Correa Restrepo, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, Vol.2, N°7, pp.133-148.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*, Madrid: Ariel.
- Crowley, T. (2007) Ethical issues. En *Field linguistics*, New York, Oxford University Press, pp. 23-56.
- Cubo de Severino, L. (coord.). *Los textos de la ciencia*, Córdoba: Comunicarte.
- D'Agostino, M.A. (2013). Escribir la diversidad: consignas de escritura y diversidad lingüística. En Martínez, A. (coord.), *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, pp. 144-195.
- da Conceição Pinto, C. F. y de Oliveira Lemos, R. (2006). Propuesta didáctica para la enseñanza de las fórmulas de tratamiento en el español actual. *Centro Virtual Cervantes*, pp. 103-113.
- Dabrowski, A. y Labastía, L. (2013). Prosodia y relevancia en el discurso: selecciones tonales y altura tona en el español rioplatense. En Labastía, L. (ed.) *Cuestiones de fonética, fonología y oralidad*, Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL, pp. 71-87.

- Dalton Puffer, Ch. y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, 27/2, pp.241-267.
- Dambrosio, A. (2013). Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar. En Riestra, D. et al. (comps.) *Actas de Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Bariloche: Ediciones GEISE (e-book), pp. 365-385.
- Dambrosio, A. (2015a). La investigación sociolingüística en el aula: problemas, desafíos e interrogantes. En *Problemáticas de la Investigación Lingüística*, Volumen Temático de las V Jornadas de Investigación en Humanidades, Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, pp. 41-61.
- Dambrosio, A. (2015b). El experto inexperto: fórmulas de tratamiento en consignas de paratextos de libros escolares del nivel primario. En *Actas del VII Coloquio Argentino de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALEДАР) Capítulo Argentina, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires*, pp. 237-253.
- Dambrosio, A. (2016^a). Consignas didácticas en el nivel inicial: la producción discursiva de consignas-canción. *Revista ALED*, 16 (2), pp. 45-67.
- Dambrosio, A. (2016^b). *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.
- Dambrosio, A. (2017a). "Queridas familias:...": fórmulas de tratamiento en los cuadernos de comunicados del nivel inicial en nivel inicial. Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional ALED: Discurso, construcción y transformación social*, organizado por ALED y la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Dambrosio, A. (2017b). Fórmulas de tratamiento y consignas didácticas en el nivel medio: estudio preliminar. Ponencia presentada en las *III Jornadas de Jóvenes Lingüistas. Jornadas*, organizadas por el Instituto de Lingüística y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Dambrosio, A. (2019a). Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo. En Rivas, L. y García, M. S. (eds.) *Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales*, Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 49-60.
- Dambrosio, A. (2019b). "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. En Granato, L. y Rigatuso, E. M. (eds.) (2019). *Lenguaje e interacción verbal*. Volumen temático nº29 de las VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel, EdiUNS, pp. 56-70.
- Dambrosio, A. (2019c). Fórmulas de tratamiento y consignas en español bonaerense: imperativos actitudinales que motivan su presencia/ausencia. Ponencia presentada en el *I Congreso Nacional del Español Argentino*, organizado por la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Andina), San Carlos de Bariloche.
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 39, Nº4, pp.1-11.
- Del Río, H. N. y García Zamora, M. (1998). El discurso pedagógico en la escuela secundaria. En Carrizo, A. y Noblia, V., *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Buenos Aires, pp.34-43.
- Delamont, S. (2014). *Key themes in the Ethnography of Education: achievements and agendas*, London: SAGE.
- Delamont, S. (2016). *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*, London and New York: Routledge.
- Delamont, S. (2019). Ethnographic fieldnotes: the foundations of Ethnography. *Sage Research Methods. Foundation entries*, London, pp. 1-23.
- de-Matteis, L. (2009). *Aviación e interacción institucional. Análisis lingüístico de la comunicación aeronáutica en español en la Argentina*, Bahía Blanca: EdiUNS.
- de-Matteis, L. (2010). Entre la despersonalización y personalización en la interacción entre pilotos y controladores aéreos. *Cuadernos del Sur (Letras)*, 40, pp. 89-113.

- de-Matteis, L. (2014). Ejes para un debate sobre el uso ético de datos interaccionales escritos y orales obtenidos en línea. En *Actas I Jornadas de Humanidades Digitales*, Buenos Aires: FFyL UBA, pp. 235-247.
- de-Matteis, L. (2017). Frecuencia de pronombres personales y desinencias verbales como indicadora lingüística de tensión interaccional en el discurso interaccional. *Signo y Señal*, 32, pp. 96-122.
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e Inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, A. (2006). Antecedentes y derivaciones del voseo argentino. *Páginas de guarda: revista de lenguaje, edición y cultura escrita*, N°1, pp.41-54.
- Di Tullio, A. (2010). El voseo argentino en tiempos de Bicentenario. *RASAL*, 1-2, pp.47-71.
- Díaz, L. y Checa, L. (2015). El abordaje didáctico del género borrador en las consignas de invención. En Riestra, D., Tapia, S.M. y Goicoechea, M.V. (eds.). *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas de la Didáctica de las Lenguas y las literaturas*, Viedma, Bariloche: UNRN-GEISE, pp. 35-52.
- Dinçer, A. y Çubukçu, H. (2019). Forms and functions of instructions in teacher talk. En Balci, T., Öztürk, A.O. y Serindağ, E., (eds.), *Schriften Zur Sprache und literatur 3*, London: Ijopec Publication, pp. 111-123.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, Vol. 53, N°2, pp. 159-199.
- 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.
- Drew, P. y Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. En *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-65.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*, Madrid: Cambridge University Press.
- Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Ponencia Presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación "Metaseducativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional", Buenos Aires, pp. 169-181.
- Ennis, J. A. (2008). *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*, Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

- Espósito, S., Barrera, M. E., Gallo, M. R., Martínez, V.M., Ocampo, M., Tagliavini, G. L. (2010). *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. Informe Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, pp. 1-47.
- Fabuel, V. S. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria. ¿Traspaso o acompañamiento? *Edetania*, 48, pp. 159-183.
- Fajre, C. y Arancibia, V. H. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12: 121-138.
- Fasold, R. (1990). *The Sociolinguistics of Language*, Oxford: Basil Blackwell.
- Fasold, R. (1996). Las actitudes lingüísticas. En *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*, Madrid: Visor Libros, pp. 229-274.
- Félix- Brasdefer, J. C. (2019). Cortesía y descortesía en el mundo hispanohablante. En *Pragmática del español. Contexto, uso y variación*, London & New York: Routledge, pp. 151-182.
- Fernández Lávaque, A.M. (2005). *Estudio sociohistórico de un proceso de cambio lingüístico. El sistema alocutivo en el Noroeste argentino (siglos XIX-XX)*, Salta: Universidad de Salta/Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Pais, M. (2017). Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala. *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 18, N°1, pp. 111-132.
- Fernández, M. (2006). Pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español: una bibliografía. *Linred*, pp. 1-52.
- Fernández, M. y Gerhalter, K. (2017). Pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español: Una nueva bibliografía (1867 – 2016). *LinRed XIV*.
- Fernández, S. y Goddard, C. (2020). Una aproximación al estilo comunicativo de cercanía interpersonal del español a partir de la teoría de la Metalengua Semántica Natural. *Sociocultural Pragmatics*, Vol.7, N°3, pp. 1-25.
- Ferraresi, M. (2009). Actos de habla exhortativos en el contexto del aula universitaria. En Marcia Killmann (comp.), *Actas III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Humanas: la investigación en ciencias humanas y el rol de la educación en la transferencia*, Bahía Blanca: Fundación Ezequiel Martínez Estrada, pp. 113-121.

- Ferrer, M. C. y Sanchez Lanza, C. (2002). *Interacción verbal. Los actos de habla*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario Editora.
- Ferrero, M. I. y Martín, M. (2012). *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?*, Rosario: Biblos.
- Finocchio, A. M. (2009). Estrategias para enseñar a escribir. En *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*, Buenos Aires, Paidós, pp. 81-116.
- Fischman, G. E. (2007). Persistence and ruptures: the feminization of teaching and teacher education in Argentina. *Gender and Education*, Vol.19, N°3, pp.353-368.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- Flores, F.A.S. (2013). Dificultades de estudiantes universitarios en operaciones cognitivas para resolver consignas de evaluación. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación y Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 145-148.
- Flores, F.A.S. (2015). Resolución de consignas de escritura en la universidad. Dificultades del estudiante y correcciones del profesor. *Exitus*, Vol. 5, N°1, pp.107-119.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1970). La evolución de los pronombres de tratamiento en español bonaerense. *Thesaurus*, Tomo XXV, N°1, pp.12-22.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1971). El voseo en Buenos Aires en las dos primeras décadas del siglo XIX. *Thesaurus*, Tomo XXVI, N°3, pp.495-514.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1977). La constitución del paradigma pronominal del voseo. *Thesaurus*, 32, pp.227-241.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1979). La oposición 'cantes/cantés' en el español de Buenos Aires. *Thesaurus*, Tomo XXXIV, Núms. 1, 2 y 3: 72-83.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987a). *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*, Buenos Aires: Hachette.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1989). *El voseo bonaerense. Visión diacrónica*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

- Fontanella de Weinberg, M. B. (1990-1991). La generalización del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo XX. *Cuadernos del Sur*, v. 23/24, pp. 35-49.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1992). Una variedad lingüística en busca de su propia identidad: el español bonaerense a lo largo del S.XX. En *Estudios sobre el español de la Argentina I*, Bahía Blanca: Gabinete de Estudios Lingüísticos, Dto. de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, pp. 63-81.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1997). Uso del futuro de subjuntivo en el español bonaerense (siglos XVI a XVIII). *Lingüística*, N°9, pp. 87-96.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Vol. 1, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe, pp. 1401-1425.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (2000) [1987]. Evolución lingüística y evolución histórico-social de la ciudad de Buenos Aires. Separata del *Sexto Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Academia Nacional de la Historia, Buenos Aires, pp.1-11.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (coord.) (2004) [2000]. *El español de la Argentina y sus variedades regionales*, Bahía Blanca: Asociación Bernardino Rivadavia. Proyecto Cultural Weinberg/Fontanella.
- 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.
- García de Grégoire, E. y Barroso de Casalegno, I. (2004). Cuestiones metodológicas en las investigaciones sobre voseo. *Anuario*, N°6, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, pp. 225-234.
- García Godoy, M.T. (2005). Estilo cortés y tratamientos honoríficos en los orígenes del constitucionalismo argentino. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, N° 5, pp. 79-96

- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, Vol. 41, N°66, pp. 5-31.
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2011). Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. En García Negroni, M. M. (coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, pp. 191-221.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2004). Politesse et alternance *vos/tú* en espagnol du Río de la Plata. Le cas du subjonctif. Ponencia presentada en el *Colloque Pronoms de deuxième personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe*, Instituto Cervantes de París.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2010). Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). En Hummel, M. (2010). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México: Colegio de México, pp. 1015-1032.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2020). Prescriptive and descriptive norms in second person singular forms of address in Argentinean Spanish: *vos, usted, tú*. En Hummel, M. y Dos Santos Lopez, C. (eds.), *Address in Portuguese and Spanish. Studies in Diachrony and Diachronic Reconstruction*, Boston/Berlin: De Gruyter, pp. 361-384.
- García, E., I. Barroso y Barroso de Casalegno, I. (1992). Formas y fórmulas de tratamiento en el hablar santarroseño. Comunicación presentada en las *Jornadas de Investigación*, Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Garrido Medina, J. (1999). Los actos de habla. Las oraciones imperativas. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española, Entre la oración y el discurso. Morfología*, Vol.3, Madrid: Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe, pp. 3907-3928.
- Gassó, M. J. (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. *Suplementos Marco ELE*, N°9, pp.1-26.
- Gazali, A. (2005). Los manuales de nivel medio. En Cubo de Severino, L. (coord.), *Los textos de la ciencia*, Córdoba: Comunicarte, pp. 337-356.

- Gerard, H. (2003). *Les consignes: comment aider les élèves en situation de blocage?* Trabajo Final IUFM de Bourgogne.
- Godino, C. B. (2018). Historias que se escriben en plural. Las singularidades de una investigación sobre las identidades docentes del nivel primario. *Revista de Educación*, Año IX, N°14, pp. 101-120.
- Goicoechea Gaona, M. V. (2014). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina*. Tesis Doctoral, Universidad de La Rioja.
- Goicoechea Gaona, M.V. (2017). Análisis del trabajo docente. Las consignas de tareas en el área de la Educación Física. En *Actas del 12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, Ensenada, pp. 1-13.
- Goicoechea Gaona, M.V. (2019). La comunicación verbal en las clases de Educación Física: Estudio realizado en el marco de la Teoría del diálogo. En *Actas del 13° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Ensenada, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Argentina, pp. 1-17.
- Goicoechea Gaona, M.V. y Goicoechea Gaona, M.A. (2017). Análisis de la actividad registrada en situación de clase: la Educación Física de nivel primario en contexto. *POIÉSIS, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina*, Unisul, Tubarão, v.11, n. 20:433-450.
- Gómez Torrego, L. (2000). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. En Bosque, I. y Demonte, V. (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe, pp. 3323-3389.
- González Blanco, M. R. (2018). *El español argentino (subvariedad bonaerense) como variedad periférica de interés en la enseñanza de ELE*. Trabajo de Fin de Máster Universitario en Formación de profesores de español como segunda lengua, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología.

- Gonzalo, Y. y Mestriner, I. (2019). *Allá eres tú, acá sos vos: formas alternantes y dinamismo identitario en migrantes peruanos en el Río de la Plata. Cuadernos de la ALFAL*, N°11 (2), pp.159-172.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P., Morgan, J. L., (eds.) *Syntax and semantics 3. Speech acts*, New York: Academic Press, pp. 41-59.
- Grigüelo, L. (2010). El parcial universitario. En Nogueira (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, Buenos Aires: Biblos, pp. 111-121.
- Grisolía, M.B. (2019). Pragmática de las formas de tratamiento: una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de ELE. *SIGNOS ELE*, pp.1-23.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2010). El arte de la consigna. *Aula*, 16, pp. 75-89.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2017). *El movimiento en la educación. El arte de las consignas en la expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gumperz, J (1982b). *Language and social identity*, New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982a). *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: a personal perspective. En Schiffrin, D. Tannen, D. y Hamilton, H. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 215-228.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa, categorización pragmlingüística de la cultura española. En Bravo, D. y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Madrid: Ariel, pp.55-65.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid: Editorial Gredos.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L. y Steinberg, E. (eds.), *Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 3-30.

- Heller, A. (1994). El Saber Cotidiano. En *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Ediciones Península, pp. 317-319.
- Heras, A. I., Guerrero, W. E. y Martínez, R. A. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. *Perfiles educativos*, Vol. XXVII, núms 109-110, pp. 53-83.
- Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- Hernández Campoy, J. M. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*, Málaga: Editorial Comares.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). Muestreo en la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill Education, pp. 382-393.
- Hernández, G. A. (2020). Del 'amigo' al 'gil'. Fórmulas de tratamiento y descortesía de fustigación entre jóvenes. *Textos en Proceso*, 6 (1), pp. 82-95.
- Horowitz, D. (1989). Function and Form in Essay Examination Prompts. *RELC Journal Vol. 20* (2), 24-35.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York: Holt, Rhinehart & Winston, pp. 35-71.
- Ibañez, M. I., Ramírez, M.L. y Rosemberg, C.R. (2018). "Salga de acá, vaya para allá": las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal. *Revista de Psicología*, Vol.14, N°27, pp.111-123.
- Ibañez, M. I., Rosemberg, C., Migdalek, M. y Giordano, C. (2019). "¿Me habla a mí o nos habla a todos?" La dirección de las intervenciones del docente en el jardín maternal. Ponencia presentada en la *XVII Reunión Nacional y VI Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento RACC*, pp. 1-24.
- Iparraguirre, C. (2015). Hacia una definición del español neutro. *Síntesis*, n°5, pp.232-252.
- Jiménez, A. L. y Torres, A. F. (2019). Las consignas escritas como instrumentos didácticos de aprendizaje y reflexión. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, N° 28, pp.127-153.

- Julián, G. (2017). Usos del nombre de pila en puestos de atención al público en español bonaerense. En Bein, R. y Rigatuso, E.M. (eds.), *Asuntos de Sociolingüística y Análisis del Discurso. Volúmenes digitales de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, pp. 57-68.
- Julián, G. (2018). La dinámica del saludo en interacciones institucionales en español bonaerense. *Oralia*, Vol. 21 (2), pp. 243-269.
- Julián, G.G. (2015). *Interacción comunicativa en español bonaerense: manifestaciones y percepciones de la (des)cortesía en puestos de atención al público en instituciones*. Tesis de Doctorado en Letras, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Kabatek, J. (2005). Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis*, 29/2, Lima, pp. 151-177.
- Kabatek, J. (2018). *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas*. En Bleortu, C. y Gerards, D. P. (eds.), *Iberoamericana*, Vol. 72.
- Kalbermatten, M. I. (2009). La resolución de consignas en situación de examen y sus problemáticas. Incidencia de lo cognitivo, de lo sociocultural y de las consignas del docente. *Lenguas Modernas* 34, pp. 25-52.
- Kantor, D. (1998). El autoritarismo que se filtra. *La Obra para la Educación Inicial*, N° 10, pp. 1-6.
- Khennous, Z. (2012). *Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire: de l'élaboration à la passation*. Tesis de Master "Métiers de l'Éducation et de la Formation, Université Montpellier II, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Montpellier.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*, Washington: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, N°XXIII.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative análisis. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), pp. 395-415.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's. En *Proceedings of the Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 345-356.

- Lengagne, A. (2005). *De l'importance des consignes*. Trabajo Final de Grado, IUFM de Bourgogne, Centre Departemental IUFM d'Auxerre.
- Lerman, M. I. y Crespo Crespo, C. (2013). Textos instruccionales: su naturaleza, función e implicancias en la formación efectiva de profesores de Matemática. En Flores, R. (ed.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, México, DF, pp. 1751-1760.
- Lluïsa Hernanz, M. (2000). El infinitivo. En Bosque, I. y Demonte, V. (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe, pp. 2197-2356.
- Llul, G. y Pinardi, C. (2014). Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: una aproximación a las representaciones de sus hablantes. En Chiquito, B. y Quesada Pacheco, M.A. (eds.) *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Vol. 5, Bergen Language and Linguistic Studies, pp. 1-62.
- Locher, M. A. y Bolander, B. (2019). Ethics in pragmatics. *Journal of Pragmatics*, (preprint).
- López García, M. (2007). Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad. *Revista de Investigación Lingüística*, N°12, pp. 375-397.
- López García, M. (2010a). Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿la lengua materna es la lengua de la 'madre patria'? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Universidad Politécnica de Valencia, Vol.5, pp. 89-108.
- López García, M. (2010b). A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°54, pp. 1-9.
- López García, M. (2010c). Nos une el mismo océano y nos separa la misma lengua: norma estándar, español transnacional y variedad lingüística en Argentina. En *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas, "El Hispanismo ante el Bicentenario"*, La Plata, pp. 1-11.
- López García, M. (2012). Discursos sobre el español y sus repercusiones en materiales de enseñanza escolar. En *Actas del VII Encuentro de Difusión de Proyectos de Investigación*, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia, Trelew, Chubut, pp.1-10.

- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- López López, G., Martínez Franco, S. P. y Yazan, B. (2019). The exclusion of *vos* from the Spanish as a foreign language classroom discourse: a critical examination through the lens of language management theory. *Critical Inquiry in Language Studies*, pp.1-21.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Malanca de Rodríguez Rojas, A. (1981). Fórmulas de tratamiento en la lengua de Córdoba. En *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística*, Vol. 3. San Juan: Universidad Nacional de San Juan, pp. 251-270.
- Malhue Vásquez, K. (2018). *Caracterización multimodal de los géneros discursivos que constroen la interacción entre la educadora t los párvulos en el Registro Pedagógico de la Educación Parvularia chilena: un caso del sistema público*. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Programa de Doctorado en Lingüística, Valparaíso.
- Malhue Vásquez, K. (2019). Macrogéneros Multimodales del aula de Educación Parvularia: un estudio de cada caso. *RALED*, vol. 19 (2):129-144.
- Malvestitti, M. e Iparraguirre, S. (2015). ¿Regionalismo, desajuste o error? Marcas de variedad de contacto en producciones escritas de escolares rionegrinos. En *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, Río Negro: Editorial UNRN, pp. 261-271.
- Manrique, M. S. (2012). La comida en el Jardín de Infantes: un entorno de aprendizaje. *Cadernos de Psicopedagogía*, pp. 1-17.
- Marín Llaver, L. R., Suárez Meana, J. M., López González, Y. y Pelegrin Naraujo, A. (2018). La clase encuentro en la educación superior: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *ReHuSo*, Vol.3, No. 3, pp. 88-99.
- Martín Menéndez, S. (2000). El enfoque del libro de texto: un enfoque pragmático discursivo. En Sevilla Arroyo, F. et al. (comps.) *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Madrid, pp. 515-522.
- Mathez, M. (2019). *Le rôle de l'attention et de la mémoire lors de consignes orales*. Tesis de Máster en Pédagogie Spécialisée, Haute École Pédagogique, BEJUNE.

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*, Londres: SAGE.
- Mendicoetxea, A. (2000). Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales. En Bosque, I. y Demonte, V. (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe, pp. 1631-1722.
- Migdalek, M. J. y Rosemberg, C. (2012). El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de infantes. *Ballaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, Vol. 5(3):25-43.
- Miranda, L. Suárez Cepeda, S., Nieto González, A. et al (2009). El voseo en el español de la Argentina. Descripción del fenómeno y propuesta metodológica para la clase de ELE. Comunicación presentada en el *V Coloquio CELU, Lengua, identidad y procesos de integración regional. Evaluación y certificación en relación con estos procesos*, Córdoba.
- Miranda, L.R. (2005). Proximidad o distancia en contextos orales voseantes. *Anclajes*, IX, 9, pp. 233-250.
- Molina, M.E. y Padilla, C. (2018). Escribir y argumentar académicamente en biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes. *Lenguaje*, Vol.16, N°2, pp.362-385.
- Montes, S. y Navarro, F. (eds.) (2019). *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos*, Universidad Nacional de Chile: Ograma.
- 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. (1990). *Metodología sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Moreno Olivos, T. (2017). El currículum de la educación secundaria argentina. *RMIE*, Vol. 22, Núm.22, pp. 613-636.
- Moro, S. M. (2005). Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares, Universidad Nacional de Rosario, pp. 1-12.

- Moro, S. M. (2007). Las consignas escolares. En Desinano, N. (coord.), *Crónica de una experiencia en la Escuela Media. Proyecto integral de lectura y escritura*, Rosario: Laborde Editor, pp. 171-181.
- Moure, J. L. (2004). Norma lingüística y prescripción en la Argentina: una historia imperfecta. *Boletín de la Real Academia Española*, Tomo LXXXIV, Cuaderno CCXC, julio-diciembre, pp. 255-279.
- Müller, A. y Schrader-Kniffki, M. (2007). Introducción: las delimitaciones y sus transgresiones en el discurso oral, en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Vol. V, N°1 (9): 9-22.
- Muñiz Cachón, C. (1998). *Impersonalidad y despersonalización. Estudio contrastivo*, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Muñoz, S., Suárez, A. y Ponce, M. (2015). Las consignas escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes. Primeras aproximaciones. Ponencia presentada en las *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas"*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 1-17.
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires: Eudeba.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En Navarro, F. (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA, pp. 103-134.
- Navarro, F. (2011). Procesos en consignas en escritura universitaria: el caso de la carrera de Ingeniería Industrial. En Ghio, E. y Mónaco, F. (eds.). *Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad. Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina*, Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral, pp. 64-72.
- Neuman, L. (2014) [2009]. Qualitative and Quantitative sampling. En *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative approaches*, Edinburgh: Pearson Education Limited, pp. 245-280.

- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, N°44, Proyecto Juventudes, pp. 109-131.
- Noguera, S. (2006). *La consigne scolaire: l'entendre, la comprendre, y répondre*. Tesis de Grado, Institut Universitaire de Formation de Maîtres de l'academie d'Aix-Marseille, Site d'Aix-en-Provence.
- Oesterreicher, W. (1994). El español en textos escritos por semicultos. Competencia escrita de impronta oral en la historiografía indiana. En Lüdtke, J. (coord.), *El español de América en el siglo XVI: actas del simposio del Instituto Ibero-Americano de Berlín, 1992*, Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut, pp.155-190.
- Olmedo Ramos, J. A. (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física escolar. *Apunts: Educación Física y deportes*, N°59, pp. 22-30.
- Ormart, E. y Taborda, A. (2020). Jardín de infantes. Vicisitudes de su función subjetivante. En Taborda, A. y Leoz, G. (comps.), *Instituciones educativas como instancias de subjetivación*, San Luis: Universidad Nacional de San Luis, pp. 11-46.
- Oviedo, R. D. (2005). Aportes para el estudio de las consignas de trabajo como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje de la Biología en el nivel secundario. En *Enseñanza de las Ciencias*, pp. 1-7.
- Oviedo, G. (2008). Apostillas a la historia del voseo argentino (1828-2006). En González, H. (comp.), *Beligerancia de los idiomas. Un siglo y medio de discusión sobre la lengua latinoamericana*, Buenos Aires: Colihue Universidad/Lingüística, pp.79-183.
- Papolla, A. y Santoro, M. (2014). Consignas de tareas para monografías de la carrera de Letras (UBA). Caracterización de un género oculto. En *Actas del Congreso Nacional Subsede Cátedra UNESCO UNR*.
- Patiño Santos, A. (2016). Etnografía y sociolingüística. En Gutiérrez-Rexach, J. (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Vol.1, New York: Routledge.
- Pessi, S. (2013). La personalización en el segmento de cierre de publicidad argentina entre 1880 y 1930. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 56, pp. 81-109.

- Pipkin, D. (2015). Guía para el ingreso a la docencia en la gestión pública. Provincia de Buenos Aires. Documento de Cátedra, Cátedra Práctica de la Enseñanza, Universidad de Buenos Aires.
- Pitluk, L. (2008). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pitluk, L. (2014). *Salas multiedad en el nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Placencia, M. E. y Bravo, D. (eds.) (2009). *Actos de habla y cortesía en español*, Múnich: Lincom.
- Pons Bordería, S. (2019). Pragmática. En Ridruejo, E. (ed.), *Manual de Lingüística Española*, Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 379-401.
- Pose, R. y Trinchero, M. (2014). Examen final oral. En Navarro, F. (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA, pp. 239-284.
- Póstigo de Bedia, A. M. (1992). Fórmulas de tratamiento en hablantes de español en San Salvador de Jujuy. *Cuadernos – FHYCS* (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy) N° 4: 75-85.
- Prego Vázquez, G. (1998). Algunas consideraciones sobre el discurso institucional. *Interlingüística*, N°9, pp.265-268.
- Prego Vázquez, G. (2007). Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* N°V, 1 (9), 111-124.
- Prevedello, N. L. Malanca de Rodríguez Rojas, A. (1986). Actitud del hablante ante su lengua. Estudio del español hablado en la Argentina mediterránea. *Anuario de Letras, Lingüística y Filosofía*, N°24, pp.387-406.
- Quesada Pacheco, M. A. (2019). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia su propia lengua: nuevos alcances. *Zeitschrift für romanische Philologie*, Vol. 135, Issue 1, pp. 158-194.
- Raffaelli, G. (2011). Las consignas de escritura: entre el decir y el hacer. En Riestra, D. (comp.), *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro-GEISE, pp. 417-424.

- Ramírez Toledo, A. (2007). El constructivismo pedagógico. *Paedagogium*, México: Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, pp. 25-30.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2017). Interaccional Sociolinguistics. *Working papers in Urban Language and Literacies*, Paper 205, pp. 2-16.
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de Educación Primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2 (1), pp. 49-89.
- Rebollo Couto, L. y Dos Santos Lopes, C. R. (org.) (2011). *Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales*, Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Remysen, W. (2017). L'insécurité linguistique à l'école: un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. En Vincent, N. y Piron S. (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec*: Note Bene, pp. 25-59.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación. *RILL (Revista de investigaciones lingüísticas y literarias hispanoamericanas)*, N°15, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de San Miguel de Tucumán, pp. 54-68.
- Riestra, D. (2004). Didáctica de la lengua: investigar las consignas de enseñanza de la lengua. *Propuestas*, 9, CELA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, pp. 7-26.
- Riestra, D. (2008^a). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2008^b). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Revista Novedades Educativas*, N°211, pp.1-13.
- Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 14, N°13, Vol. 1, pp.167-179.
- Riestra, D. y Crivelli, S. (2005). Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua: análisis desde una perspectiva dialógica sociocultural. En *Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación*

- Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, pp. 551-565.
- Rigatuso, E. M. (1987a). Fórmulas de tratamiento en el español bonaerense de mediados del siglo XIX. En M. B. Fontanella de Weinberg (dir.) et al., *Aspectos de la historia del español de la Argentina*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, pp. 71-123.
- Rigatuso, E. M. (1987b). Dinámica de los tratamientos en la interacción verbal. Preparación y apertura conversacional. *Anuario de Lingüística Hispánica*, Vol. 3, pp.161-182.
- Rigatuso, E. M. (1992). *Lengua, historia y sociedad: evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*, Bahía Blanca: Dto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Rigatuso, E. M. (1993b). Las fórmulas de tratamiento en la relación amorosa del español bonaerense: una visión diacrónica (1830-1930). *Anuario de Lingüística Hispánica*, IX:257-287.
- Rigatuso, E. M. (1993c). Fórmulas de tratamiento y sociedad en el Buenos Aires de mediados del siglo XIX. Tratamientos generales. En *Estudios sobre el español de la Argentina II*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, pp. 51-96.
- Rigatuso, E. M. (1994). *Fórmulas de tratamiento y familia en el español bonaerense actual*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Rigatuso, E. M. (1996a). Extensiones semánticas en el sistema de tratamientos del español bonaerense. Términos de parentesco. En *Estudios sobre el español de la Argentina IV*, Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, pp. 53-109.
- Rigatuso, E. M. (2004). Fórmulas de tratamiento, políticas lingüísticas y actitudes en el español de la Argentina. El caso del español bonaerense. En Kremnitz, G. y Born, J. (comps.) *Actas del Coloquio Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófilos*, Viena, pp. 197-226.
- Rigatuso, E. M. (2005). Las fórmulas de tratamiento del español bonaerense desde la perspectiva de la Sociolingüística Histórica. Factores y procesos en la dinámica del cambio (1800-1880). *Analecta Malacitana*, Vol. 28, N°1, pp.77-100.

- Rigatuso, E. M. (2006a). "Desde el pibe hasta la nona". Un aspecto del contacto español/italiano en el español de la Argentina: italianismos léxicos en el sistema de tratamientos bonaerenses. En *III Congreso Internacional de la lengua española*, Academia Argentina de Letras, Buenos Aires, pp. 39-72.
- Rigatuso, E. M. (2006b). *¿Y vos por qué me tratás de usted?* Fórmulas de tratamiento y cortesía lingüística en español bonaerense actual. En *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Salta, Universidad Católica de Salta, pp.1-21.
- Rigatuso, E. M. (2006c). Tratamientos y cortesía en el español bonaerense de la etapa colonial. En *Actas del III Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso*, pp.1-17.
- Rigatuso, E. M. (2008a). 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. (2008b). De vecinos y moradores. Tratamientos referenciales y voces para el hombre en la lengua de Buenos Aires de la etapa colonial. En *Competencia y variedades del español en la Argentina. Pasado y Presente*, San Miguel de Tucumán, pp. 49-87.
- Rigatuso, E. M. (2011). "¿De vos, de tú, de usted?" Gramática, pragmática y variación: hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense. En Rebollo Couto, L. y Dos Santos Lopes, C. R. (org.) (2011). *Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales*, Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, pp. 381-407.
- Rigatuso, E. M. (2012b). Expresión de interculturalidad y contacto de culturas en el sistema de tratamientos del español bonaerense. En Rojas Mayer, E. (coord.). *Léxico e interculturalidad: nuevas perspectivas*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, pp. 989-1009.
- Rigatuso, E. M. (2015). Interacción, variación y cambio: estrategias comunicativas en la interacción comercial del español bonaerense actual. En *Actas de las II Jornadas Internacionales "Beatriz Lavandera. Sociolingüística y Análisis del Discurso"*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 1437-1470.

- Rigatuso, E. M. (2016a). Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 1: extensiones metafóricas de términos de parentesco filiales. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, vol. LXXI, pp. 87 – 150.
- Rigatuso, E. M. (2016b). Nueva aproximación teórico-metodológica para el estudio de los tratamientos en el español de la Argentina. Presentación en el Coloquio “El lenguaje en la interacción”, en el *XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Rigatuso, E. M. (2016c). Las fórmulas de tratamiento como fenómenos del discurso. Avances y proyecciones. Conferencia Plenaria en el *VII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios del Discurso - Cap. Argentina*, San Luis, Argentina.
- Rigatuso, E. M. (2017). 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. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo XXIX (331-332), pp. 309-366.
- Rigatuso, E. M. (2019c). El español bonaerense en contraste: rasgos dialectales, variación pragmática y gestión interrelacional en interacciones de servicio comerciales cara a cara y digitales. Ponencia presentada en el *I Congreso Nacional del Español Argentino*.
- Rigatuso, E. M. (2019d). En torno a fenómenos de variación pragmática regional en interacciones de servicio comerciales del español bonaerense. Los marcadores discursivos: a propósito de *dale*. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XVII, N° 33, pp. 105-130.
- Rigatuso, E.M. (1989). Fórmulas de tratamiento sociales en el español bonaerense de mediados del siglo XIX. *Cuadernos del Sur*, N°21-22, pp.65-93.
- Rigatuso, E.M. (1993a). Algunos problemas teóricos en el estudio de las fórmulas de tratamiento. En *V Congreso Nacional de Lingüística. Sociedad Argentina de Lingüística*, Tomo II, Universidad Nacional de Cuyo, pp.423-439.
- Rigatuso, E.M. (1996b). ¿‘Abuelo-a, padre-madre’ o ‘señor-señora-señorita’? Las fórmulas de tratamiento en la interacción verbal en español bonaerense. Conferencia Plenaria en el *VI Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Tucumán, pp.263-301.

- Rigatuso, E.M. (2000). "Señora (...) ¿no tenés más chico?" Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense. *Revista Argentina de Lingüística*, vol. 16, Mendoza, pp. 293-344.
- Rigatuso, E.M. (2003). Usos y valores comunicativos de los tratamientos honoríficos en español bonaerense. Visión diacrónica. En *Actas IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Córdoba, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba*.
- Rigatuso, E.M. (2007). ¡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. (2009a). Asimetrías e identidades en construcción: fórmulas de tratamiento y cortesía verbal en el español de Buenos Aires de la etapa colonial. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo LXXIII, mayo-agosto de 2008, N°297-298, pp.350-412.
- Rigatuso, E.M. (2009b). «Madryn, pasame el apunte». Aspectos léxico-semánticos del vocativo en español bonaerense actual. En Cernadas, M. y Marcilese, J. *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense, Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*, Universidad Nacional del Sur, pp. 369-383.
- Rigatuso, E.M. (2012a). Tratamientos honoríficos, referenciales y sociedad. Las fórmulas de tratamiento en el español de Buenos Aires de la etapa colonial: entre la cortesía y el poder. En *Actas del XI Congreso SOLAR: Desde nuestro Sur mirando a nuestra América*, pp.1-17.
- Rigatuso, E.M. (2019a). "Dime (...) ¿querés que lo coloque?". Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual 1. En Maia Soares, F.P. y Causse Cathcart, M. (orgs.). *Lengua, sociedad e interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*, Foz do Iguazu (PR): EDUNILA, pp. 105-125.
- Rigatuso, E.M. (2019b). "Señora::: tuya::: Amalia". Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual 2. En

- Maia Soares, F.P. y Causse Cathcart, M. (orgs.). *Lengua, sociedad e interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*, Foz do Iguaçu (PR): EDUNILA, pp. 126-141.
- Rimoli, M. y Ros, N. (2003). Rutinas y situaciones didácticas. En N. Ros (eds.). *Rutinas y rituales en la educación infantil. Cómo se organiza la vida cotidiana. 0 a 5. La educación en los primeros años*, Buenos Aires: Novedades Educativas: 94-107.
- Rizzi, L. (2004). Vox populi, vox que indica un cambio en el sistema. Otra mirada sobre el voseo rioplatense. *Signo y Señal*, Núm. 13, pp.273-288.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, Vol.5, N°9, pp. 11-25.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, Y. (2018). Cortesía, poder y solidaridad: percepción de docentes universitarios sobre el uso del sistema pronominal en el salón de clase. *Textos en Proceso*, 4 (1):47.60.
- Roich, P. (2007). El parcial universitario. En Klein, I. (coord.), *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires: Prometeo Libros, pp. 91-106.
- Rojas Mayer, E. M. (1992). Los primeros pobladores del Tucumán. Sus fórmulas de tratamiento. En *Academia Argentina de Letras, España y el Nuevo Mundo. Un diálogo de Quinientos Años*: 11-31.
- Rojas Mayer, E. M. (1997). Acerca del tratamiento referencial en los documentos coloniales del Río de la Plata. *Lingüística*, N°9: 125-134.
- Rojas Mayer, E. M. (2001). La norma hispánica: prejuicios y actitudes de los argentinos en el siglo XX. En *Actas II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid: RAE e Instituto Cervantes, pp. 1-11.
- Rojas Mayer, E. M. (2006). El comportamiento pragmlingüístico en los documentos coloniales de América. *Archivo de Filología Aragonesa* LIX-LX, T.1, pp. 819-831.
- Rojas Mayer, E. M. (2011). Las Actitudes Lingüísticas en la Argentina entre 1700 y 1850, en Cuadernos de Ilustración y Romanticismo. *Revista Digital del Grupo de Estudios del Siglo XVIII*, N°17, pp. 2-14.

- Roldán, C., Vázquez, A. y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°55/3: 1-13.
- Rosli, N. (2018). Consignas como herramientas mediadoras de lectura: análisis en materias de ciencias sociales del nivel secundario argentino. *Entornos*, Vol.31, N°1, pp. 59-67.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 14, N°2, pp. 211-228.
- Ruiz-Carrillo, E., Meraz-Martínez, S., Suárez-Castillo, P., Sánchez de Tagle Herrera, R. (2011). Análisis de los estilos discursivos de alumnos universitarios en sus prácticas de laboratorio. En *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2 (1), pp. 31-38.
- Sacerdote, A. y Di Lorenzo, E. (2011). Comprensión lectora y consignas en manuales de EGB 3 y Polimodal desde una perspectiva psicolingüística. En Riestra, D. (comp.), *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro-GEISE, pp. 260-274.
- Sacerdote, A.C. (2005). La guía de estudio en el nivel superior. En *Los textos de la ciencia*, Córdoba: Comunicarte, pp. 357-371.
- Sánchez Zapardiel, I. (2019). *Sociopragmática, tradiciones discursivas y cortesía en el Madrid del siglo XVII*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Santos La Rosa, M. (2014). Las consignas de trabajo en manuales de Historia. Ponencia en las XV *Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia*, Universidad Nacional del Litoral, septiembre 2014, pp. 1-11.
- Sardi, V. (2012). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas*, 12, pp.217-228.
- Sarlé, P. (1999). Juego y escuela. Un problema para la didáctica del nivel inicial. Ponencia presentada en la *Asociacao Nacional de Pos-Graduacao e Pesquisa em Educacao (Anped)*, 22° *Reuniao Anual*.

- Schlieben-Lange, B. (1983). (1983): *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schrott, A. (2017). Las tradiciones discursivas, la pragmalingüística y la lingüística del discurso. *Revista de la Academia Nacional de Letras*, Año 10, N°13, pp. 25-57.
- Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano, M. J. (2011). *Sociolingüística*, Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Siede, I., Bernardi, C. y Britez, C. (2019). Consideraciones sobre las salas multimedialidad en el Nivel Inicial. Una investigación en jardines de Moreno. *Revista del IIICE*, 45, pp. 143-159.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*, Buenos Aires: Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. En J. Sinclair y M. Coulthard (Eds.), *Advances in spoken discourse analysis*, London: Routledge.
- Speranza, A. (2019). El voseo desde la orilla argentina del Río de la Plata: ¿una cifra impar? *Cuadernos de la ALFAL*, n°11 (2), pp. 199-213.
- Stagnaro, D. (2013). La formulación de consignas como herramienta didáctica: análisis de una experiencia en una materia de Ingeniería Industrial. En Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Polvorines: UNGS, pp. 161-171.
- Stagnaro, D. y Chosco Díaz, C. (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Polvorines: UNGS, pp. 95-128.
- Stagnaro, D. y Natale, L. (2014). El parcial domiciliario. En Navarro, F. (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA, pp. 135-190.
- Stagnaro, D. y Navarro, F. (2013). Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción laboral. En Natale, L. (coord.),

El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS, Polvorines: UNGS, pp. 71-91.

Stein, A., Migdalek, M. y Sarlé, P. (2012). "Te Enseño a Jugar": caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. *Psykhé*, Vol.21, N°1, pp.55-67.

Stubbs, Michael (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Colombia: Kapelusz.

Tannen, D. (2004). Interaccional Sociolinguistics. En Ammon, U., Dittmar, N. Mattheier, K., y Trudgill, P. (eds.), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik*, Vol.1, Berlin, New York: Walter de Gruyter, pp. 76-88.

Tannen, D. (2005) [1984]. *Conversational style. Analyzing Talk among Friends*, New York: Oxford University Press.

Tannen, D. y Wallat, C. (1987). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 50, N°2, pp.205-216.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, Año 17, N.º 29.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia presentada en *Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo*, organizadas por el Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de La Pampa, pp. 1-29.

Tisdale, K. (2003). Being vulnerable and being ethical with/in research. *Research*, pp.13-30.

Todd, R.W., Chaiyasuk, I. y Tantisawetrat, N. (2007). A functional analysis of teachers' instructions. *RELC Journal*, 39, pp. 25-50.

Torrents, C. y Castañer, M. (2009). Las consignas en la expresión corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, Núm. 30, pp.111-120.

Tosi, C. (2006). El paratexto del libro de texto. Una puerta a la lectura y la escritura en EGB. En *Actas de las I Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, pp. 1-7.

- Tosi, C. (2008). La edición de libros de texto. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes. *Espacios de Crítica y producción*, mayo nº37, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 70-75.
- Tosi, C. (2009). Apelación al destinatario y exhibición de la subjetividad. Un análisis microdiscursivo de libros de texto argentinos. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, Universidad de la Serena, pp, pp. 96-114.
- Tosi, C. (2010). *La puesta en escena del saber escolar. Un análisis microdiscursivo acerca de cómo se construye el conocimiento en libros de texto de la escuela media actual en tres disciplinas*, Tesis de Magister en Análisis del Discurso, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- 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. *Lengua y habla*, Nº19, enero-diciembre, pp.126-148.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*, Buenos Aires: Paidós Educación.
- Travis, C. (2004). The ethnopragmatics of the diminutive in conversational Colombian Spanish. *Intercultural Pragmatics*, 1 (2):249-274.
- Trudgil, P. y Hernández Campoy, J.M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Unamuno, V. (1999). *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa*, Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona: Grao.
- Unamuno, V. (2012a). Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce. En Unamuno, V. y Maldonado, A. (eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*, Buenos Aires: GREIP, pp. 235-291.
- Unamuno, V. (2012b). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa*, Nº Extra 17, pp.31-54.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Unamuno, V.y Codó, E. (2007). Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería. *Discurso y Sociedad* 1:1, pp. 117-143.

- Vaccaro, M. Z. (2012). Dificultades en la comprensión de consignas en el área Matemática: ¿por qué se originan? Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/ IV Congreso Leer.es*, Salamanca, España, pp. 1-10.
- Van Dijk, T. (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Varela, M. D. y Veron, L. E. (2010). Haciéndose alumno. Una mirada antropológica sobre las experiencias de niños/as que inician su escolaridad primaria. *Boletín de Antropología y Educación*, N°01, pp.15-21.
- Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza universitaria*, Año 2, N°7, pp.3-18.
- Vázquez, A. (2014). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios*, Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Vázquez, A. (2018). Enfoques para el estudio de las consignas de escritura. En *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*, vol. IV. *Lectura y escritura*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 303-320.
- Vázquez, A., Jakob, I. y Pelizza, L. (2006). Las consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad. En Rodi, A. y M. Casco (coord.) *Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy*. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 1-16.
- Vázquez-Larruscaín, M., Teira, M. M. y Sieder, A.L. (2019). Terminología y parámetros del voseo: una definición del voseo nacional argentino. En *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8/2: 295-319.
- Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, No.12:187-216.
- Weinreich, U. (1964). *Languages in contact. Findings and problems*, Londres, París: Mouton.

- Weinreich, U., Labov, W. y Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. En W. Lehmann & Y. Malkiel (eds.), *Directions for historical linguistics*, Austin: University of Texas Press, pp. 97-195.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Wojtiuk, M. R. (2014). *La lectura en las Ciencias Sociales: consignas del docente e interpretación de gráficos, mapas e ilustraciones*, Tesis de Especialización en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Yllera, A. (2000). Las perífrasis verbales de gerundio y participio. En Bosque, I. y Demonte, V. (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe, pp. 3392-3441.
- Zakhartchouk, J-M. (2000). Les consignes au coeur de la classe: geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (22), pp. 61-81.
- Zakhartchouk, J-M. (2001). Justifiez, expliquez... *Pratiques*, N°111/112, Décembre, pp. 179:188.
- Zakhartchouk, J-M. (2004). Quelques pistes pour 'enseigner' la lectura de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N°1: 71-80.
- Zakhartchouk, J-M. (2016) [2002] *Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du Socle commun*, Francia: Réseau Canopé Editions.
- Zangla, A. (2010). Una visión diacrónica de la alternancia de variedades en la interacción áulica. En Castel, V. y Cubo de Severino, L., *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, pp. 1369-1376.
- Zangla, A. (2018). *Alternancia intralingüística en la interacción áulica. Exploraciones sobre el cambio de código*. Tesis de Doctorado en Letras, Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades.
- Zunino, C. y Muschietti, M. (2013). Tareas de escritura y aprendizaje: el caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia. En Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Polvorines: UNGS, pp. 21-43.

Fuentes

Reglamentación

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ley de Educación Superior N° 24.501

Ley de Educación Superior N° 25.754 (Modificación de Ley 24.501. Formación de posgrado)

Ley Provincial de Educación N° 13.688

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Comité de Ética (2006). CONICET: lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. Res. 2857/2006, Buenos Aires.

Materiales Curriculares e Informes Técnicos

Buchbinder, N., McCallum, A. y Volman, V. (2019). *El estado de la educación en Argentina. Informe Anual. Septiembre 2019*, Observatorio Argentinos por la Educación.

Centro de Estudios de la Educación Argentina, Universidad de Belgrano (2018). *Horas de clase, cargos docentes y nivel de conocimientos de los alumnos argentinos*, Año 7, N°68, pp. 1-12.

Dirección de Información y Estadística Educativa (2018). *Informe educativo nacional. Datos 2016. Edición 2018*, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Ministerio de Educación, cultura, ciencia y tecnología.

Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2003). *Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física. Tomo I. Serie Desarrollo Curricular*, Documentos de la Revista de Educación, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2008). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*, Buenos Aires, Argentina.

- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, Spakowsky, E. (coord.) (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Primer año*, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General para el Ciclo Superior*, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2012). *El sentido del cuaderno de comunicados en las instituciones del Nivel Inicial*, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2016). *Articulación entre la Educación Primaria y Secundaria. Acompañando las Trayectorias*, Documento de trabajo conjunto N°1/16, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). *Boletín Educativo Regional y Distrital. Región Educativa 22*, Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, Dirección de Información y Estadística.
- Labate, H. y Roisentraraj, A. (2018). Cambios curriculares en la escuela secundaria argentina: de las reformas parcializadas a una concepción sistémica. En *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación* Dirección de Diseño de Aprendizaje de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Cultura,

Ciencia y Tecnología de la Nación, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Buenos Aires.

Ministerio de Economía, Subsecretaría de Política y Coordinación Económica (2018). *Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017, Provincia de Buenos Aires*, Dirección Provincial de Estadística.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Vinacur, T. (dir.) (2009). *La evaluación formativa*, Buenos Aires, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Laffranconi, S. (coord.) (2011). *Juego y Educación inicial*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2012). *Cuaderno de trabajo. Prácticas de Lectura y Escritura. Resolución de problemas de Matemática. Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, cultura, ciencia y tecnología (2018). *Educación secundaria. Informe cuantitativo. Anexo de Actualización Datos RA 2017*, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.

Ministerio de Educación, cultura, ciencia y tecnología (2019). *Anuario estadístico educativo 2018*, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Dirección de información y estadística educativa.

Programa de Educación de CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Informe Temático/2. Aprender 2016. Características y voces de los docentes*, Buenos Aires.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2016). *La cobertura del nivel inicial en Argentina. Situación y tendencias en contexto*, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación.

- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2018). *Educación Secundaria. Trabajo docente en contexto (1994-2014)*, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación.
- Torres, M. y Cuter, M.E. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Universidad Nacional del Sur (2015). *Diseño Curricular Nivel Inicial*, Universidad Nacional del Sur, Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria, Bahía Blanca.
- UNESCO (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, París, Buenos Aires, Madrid.

Libros de texto y manuales

- (V/a) (2012). *A ver qué ves 1*, Buenos Aires: Santillana.
- (v/a), *Lengua y Literatura 1, Serie Escenarios*, Buenos Aires: Mandioca.
- Andújar, A. (2017). *Historia. Argentina y el mundo. La primera mitad del siglo XX*, SaberES Clave, Buenos Aires: Santillana.
- Ardanaz, A. Carbajales, M. Ferguson, J. Gerardi, J. Lucchetta, L. Márquez, M., Naón, S. Rodríguez, G. (2012). *Ciencias Sociales 1. Huellas*, Buenos Aires: Estrada.
- Balbiano, A. et al. (2012). *Ciencias Naturales 1. Conocer +*, Buenos Aires: Santillana.
- Balbiano, A., Cambiasso, C. Castro, A., Díaz, F. Godoy, E., Iglesias, M. C., Iudica, C., Jaul, M., Karaseur, F. y Serafini, G. (2015). *Ciencias Naturales 1*, Buenos Aires: Santillana.
- Bocalandro, N. et al (2014). *Biología 4*, Buenos Aires: Estrada.
- Broitman, C. et al. (2010). *Matemática en cuarto*, Buenos Aires: Santillana
- Broitman, C. et al. (2010). *Matemática en primero*, Buenos Aires: Santillana
- Broitman, C. et al. (2010). *Matemática en sexto*, Buenos Aires: Santillana
- Broitman, C. et al. (2012). *Explorar en Matemática 4*, Buenos Aires: Santillana.
- Broitman, C. et al. (2012). *Explorar en Matemática 5*, Buenos Aires: Santillana.
- Carabajal, B. E. et al. (2014). *Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires: Santillana.
- Carabelli, C., García, C., Kaufman, M., Lacreu, A., Rodríguez, S., Zingarelli, A. (2009). *Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires: Tinta Fresca.

- Chapra, S. y Canale, R. (2007). *Métodos numéricos para ingenieros*, México: McGrawHill.
- Cristófori, A. y Zappettini, M.C. (Coord.) (2009). *Ciencias Sociales 1 - El mundo en tus manos*, Buenos Aires: Aique.
- Cynowiec, E., M. Díaz, R. Franco, D. Frid, F. Taddei y S. Vidal. (2005). *Ciencias Naturales 7. Serie Todos Protagonistas*, Buenos Aires: Santillana.
- Effenberger, P. (2017). *Matemática 1*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Eggers, F. (2016). *Elementos de Micro y Macroeconomía*, Buenos Aires: Maipue.
- Feraro, M. L. et al. (2012). *Físicoquímica 4*, Buenos Aires: Logikamente
- Fraschina. S. y Kestelboim, M. (coords.) (2014). *Economía Política*, Buenos Aires: Maipue.
- García, P. A., Maurizio, M. P. , Paviotti, M.G. y Sabanes, V. (2010). *Ciencias Sociales 6*, Buenos Aires: Santillana
- Gómez Carrillo, S. I. y Johnson, S. (2001). *Letramanía I. La imprenta mayúscula*, Buenos Aires: KEL.
- Gómez Carrillo, S. I. y Johnson, S. (2003). *Letramanía 4. Jugamos y escribimos en cursiva*, Buenos Aires: KEL
- Kurzrok, L. Altman, S. Comparatore, C. (2011). *Matimática 1*, Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Kurzrok, L. Altman, S. Comparatore, C. (2011). *Matimática 3*, Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Lacreu, L., Grunfeld, A. y Youhjtman, A. (2012). *Estudiar la naturaleza*, Buenos Aires: 12ntes.
- Magnetti, R. C. (1999). *Físico – Química Polimodal*, Buenos Aires: Ediciones Personales.
- Pérez de Lois, G. (dir.). (2011). *El libro de Ciencias de Chapuzón 1*, Buenos Aires: Santillana.
- Pérez de Lois, G. (dir.). (2013). *Ciencias Naturales, Conocer +, Bonaerense 4*, Buenos Aires: Santillana.
- Pérez, S. M. y Vecslir, L. (Comps.) *Introducción a la Sociología*, Bahía Blanca: EDIUNS.
- Rela, A. y Sztrajman, J. (1998). *Física I: Mecánica, ondas y calor*, Buenos Aires: Aique.
- Rodano, D., Rodriguez, M. Mateu, M. y Romeu, S. (2009). *Activados 1 Biología*, Buenos Aires: Puerto de Palos.
- Talpone, A. (2011). *Atrapaletas 1*, Buenos Aires: Tinta Fresca.

Páginas web

- (n/a). Consignas cantadas, Frases para colocar en el cuaderno de comunicados, (s/f). *Educación inicial.com*, <https://www.educacioninicial.com/a/musica/consignas/index.asp>

- (n/a) (2019). Canciones para las rutinas de infantil y preescolar. *Imágenes Educativas*, <https://www.imageneseducativas.com/canciones-para-las-rutinas-de-infantil-y-preescolar/>
- (n/a) (s/f) *Educapeques*. Portal de educación infantil y primaria, <https://www.educapeques.com/>
- (n/a) (s/f) *Recursos didácticos para imprimir, ver, leer*, <https://recursosdidacticospaaimprimir.blogspot.com/>:
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, (2020). Acerca del CONICET. Descripción. Buenos Aires: *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*. Recuperado de: <https://www.conicet.gov.ar/conicet-descripcion/>
- Dirección General de Cultura y Educación (2020). Información y estadística. Mapa escolar. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://abc.gob.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica/mapa-escolar>
- Dirección General de Cultura y Educación (s/f). El nivel inicial en el sistema educativo argentino. Recuperado de: http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacion_inicial/historia/elnivelinicial.htm
- Dirección General de Cultura y Educación (s/f). Descripción y análisis de datos e indicadores sociales, económicos y educativos. Recuperado de <http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/infoestadistica/info/info-region-22.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación (s/f). Mapa escolar. Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de información y estadística. Recuperado de: <http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>
- Grupo EDIBA (s/f). Mi mochila digital. <https://www.ediba.com/Arg/>
- International Network of Address Research*, <https://inarweb.wordpress.com/>
- Marlove (2012). *Mi maestra de primaria*, <https://mimaestradeprimaria.wordpress.com/>
- Martorelli, S. L. (2009). *Mi sala amarilla. Un espacio dedicado a la Educación Inicial*, <https://salaamarilla2009.blogspot.com/>
- Ministerio de Educación y Deportes (s/f). Recursos. *Seguimos educando*, <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos>

Miras, C. (2012). Recursos y materiales imprimibles para alumnos de AL, PT, Infantil y Primaria.

Cositas de AL y PT, <https://fichasalypt.blogspot.com/2012/04/sopa-de-letras-la-primavera.html>

Municipio de Bahía Blanca (2020). Mapa de barrios oficiales y no oficiales. <https://www.bahia.gob.ar/mapas/barrios/>

Rodríguez Sáenz, I. (2009). Las rutinas en la Educación Inicial. Recuperado de <http://www.educared.org/global/margarita/las-rutinas>

UNESCO, Teachers. *UNESCO Institute for Statistics*, <http://uis.unesco.org/en/topic/teachers>

Anexo

A. Documentación relacionada con el acceso a las instituciones

A.1. Modelo de carta de solicitud de acceso a las instituciones

Bahía Blanca, 2 de septiembre de 2019

Nombre de la Institución

Nombre del directivo

Estimado:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar autorización para desarrollar actividades de investigación en asignaturas de distintas carreras dictadas en xxx.

Mi estudio se titula *Fórmulas de tratamiento y consignas en el español bonaerense: usos y percepciones en el ámbito educativo* y es desarrollado en el marco de una beca de Posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Asimismo, se enmarca en el Proyecto de Grupo de Investigación *Estilo(s) comunicativo(s) en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias* (24/I191), dirigido por la Dra. Elizabeth Rigatuso.

El objetivo de la investigación es abordar la problemática de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco del discurso de las consignas, poniendo en foco de atención el modo en que se insertan en el conjunto de formas alternativas de apelación al destinatario y las variables sociolingüísticas e imperativos actitudinales que determinan su presencia o ausencia.

Se trata de una investigación de carácter cualitativo para cuya conformación del corpus se emplea una combinación de técnicas: la de *participante observador* (Labov, 1972; Gumperz, 2001; Duranti, 2000) y la realización de *entrevistas* a docentes.

Para concretar tales actividades sería necesario concurrir a xxx clases de distintas cátedras correspondientes a los diferentes años de las siguientes carreras: xxx. Se adjunta a continuación un listado de las materias preseleccionadas.

Por último, es importante señalar que en la elaboración del trabajo no se emplearán los nombres reales de las personas que colaboren con esta investigación; todos ellos permanecerán en el anonimato.

Quedo a su entera disposición ante cualquier duda o inquietud que pudiera surgir y agradezco, desde ya, el tiempo brindado.

Atentamente,

Lic. y Prof. Antonela Dambrosio
antogedam@gmail.com
291-156455277

A.2. Ejemplo de otorgamiento de autorización por parte de Jefatura Distrital

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

Bahía Blanca, 17 de septiembre de 2014

MEMORANDO N° 58

A:	Sras./Sres. Inspectores de Enseñanza Educación Inicial Sra./Sres. Directores de Educación Inicial
De:	Jefatura Distrital de Educación de Bahía Blanca

OBJETO: Informar que se autoriza a la **Prof. Antonela Dambrosio** alumna de la Universidad Nacional del Sur -Proyecto Grupo de Investigación *Estilos Comunicativos en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias* dirigido por la Dra. Elizabeth Rigatuso- a realizar una investigación de carácter cualitativa a través de entrevistas a docentes y observaciones en la institución que a continuación se detalla:

J.I. N°	xxx
----------------	------------

El trabajo que se elaborará abordará la problemática de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco del discurso instruccional de las consignas. Sería necesario concurrir a clases en las salas de tres, cuatro y cinco años.

Los días y horarios se coordinarán previamente con las respectivas Autoridades de las Institución nombrada.

xxx

Insp. Jefe Distrital

Bahía Blanca

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
Dirección Provincial de Gestión Institucional
Jefatura Distrital de Educación / Distrito de Bahía Blanca / Región 22
Moreno 92 – Bahía Blanca / Teléfono-fax: (0291) 455-2186 – RPV: 27250
(0291) 450-1765 – RPV: 27214 / Correo electrónico: jbblanca@ed.gba.gov.ar

A.3. Ejemplo de planilla para recabar datos acerca de la población de alumnos

Nombre del/la director/a del Nivel:
1) ¿Con qué modalidades cuenta la institución?
2) ¿Cuántos alumnos asisten a la escuela aproximadamente?
3) ¿De qué sectores de la ciudad procede la población de estudiantes? ¿Hay alguno que predomine sobre los otros?
4) ¿Dentro de qué estrato socioeconómico ubicaría a la mayor parte de los alumnos que asisten a la institución?

Firma y sello del directivo

B. Descripción de la muestra de participantes

Tabla 16. Cantidad de horas de observación por *curso/sala/año*

	Cantidad de horas por curso	
Sala de 3 años	30	Nivel inicial
Sala de 4 años	13	
Sala de 5 años	33	
Sala de 3 y 4 años	29	
Sala de 4 y 5 años	33	
Primer grado	72	Nivel primario
Cuarto grado	66	
Sexto grado	66	
Primer año	83	Nivel secundario
Cuarto año	81	
Sexto año	88	
Primer año	74	Nivel superior
Segundo año	55	
Tercer año	54	
Cuarto año	75	
Quinto año	41	
Total	893	

Tabla 17. Matrícula de alumnos por institución

Jardín de infantes 1	250	Nivel inicial
Jardín de infantes 2	167	
Jardín de infantes 3	189	
Jardín de infantes 4	118	
Jardín de infantes 5	117	
Jardín de infantes 6	156	
Escuela primaria 1	381	Nivel primario
Escuela primaria 2	144	
Escuela primaria 3	380	
Escuela primaria 4	294	
Escuela primaria 5	312	
Escuela primaria 6	377	
Escuela secundaria 1	329	Nivel secundario
Escuela secundaria 2	629	
Escuela secundaria 3	1094	
Escuela secundaria 4	240	
Escuela secundaria 5	220	
Escuela secundaria 6	350	
Institución de nivel superior 1	130	Nivel superior
Institución de nivel superior 2	230	
Institución de nivel superior 3	400	
Institución de nivel superior 4	9525	

C. Cuestionarios efectuados en las entrevistas a docentes en los diferentes niveles educativos

C.1. Cuestionario nivel inicial

<p>Nombre: Edad: Ciudad de nacimiento y residencia: Institución en la que se formó: Año de egreso: Otros títulos o capacitaciones: Instituciones en las que se desempeña: Años de experiencia docente: Número de alumnos en la sala: Fecha de la entrevista: Duración:</p>
SECCIÓN 1
1. ¿Qué aspectos considerarás fundamentales en la formulación de consignas (orales o escritas) para los niños?
2. ¿De qué forma preferís enunciar las consignas a los chicos como grupo total? ¿E individualmente? ¿Por qué? Ejemplificá, por favor.
3. ¿Creés que existen diferencias en cuanto a cada modalidad? ¿Cuáles?
4. ¿Existe variación en las consignas en cuanto a las diferentes situaciones de enseñanza/rutinas (trabajo en grupo, juego libre, trabajo individual, etc.)?
SECCIÓN 2
5. ¿Qué opinión tenés sobre el uso de la forma "amigos" para dirigirse al grupo de alumnos? ¿Se da mucho en el jardín? ¿A qué asociás su uso?
6. ¿Qué lugar ocupan las canciones/ rimas en el desarrollo de tus clases? ¿Las elegís en situaciones particulares?
7. Según tu opinión, ¿qué lugar ocupa el uso de diminutivos por parte de los docentes en el Jardín?
8. Cuando tenés que escribir una nota a los padres, ¿de qué forma preferís encabezar la nota? ¿De qué forma preferís dirigirte a los padres cuando se encuentran?
SECCIÓN 3
9. Cuando tenés que llamar la atención de un alumno individualmente, ¿empleás alguna estrategia en particular?

C.2. Cuestionario nivel primario

<p>Nombre: Edad: Ciudad de nacimiento y residencia: Institución en la que se formó: Año de egreso: Otros títulos o capacitaciones: Instituciones en las que se desempeña: Asignatura(s) a cargo en el curso: Curso: Número de alumnos en el curso: Fecha de la entrevista: Duración:</p>
SECCIÓN 1

1. ¿Qué aspectos considerarás fundamentales en la formulación de consignas (orales o escritas) para los alumnos?
2. ¿De qué forma preferís enunciarlas? ¿Por qué? Ejemplificá, por favor.
3. ¿Creés que existe variación en cuanto a las diferentes situaciones de enseñanza (trabajo en grupo/ evaluación/ trabajo personal)?
SECCIÓN 2
4. ¿Qué materiales usás para trabajar?
5. ¿Realizás modificaciones en las consignas que tomás de otros materiales? ¿En función de qué?
SECCIÓN 3
6. ¿Creés que es conveniente usar el tú? ¿Y que se lo enseñe en la escuela?

C.3. Cuestionario nivel secundario

<p>Nombre:</p> <p>Edad:</p> <p>Ciudad de nacimiento y residencia:</p> <p>Institución en la que se formó:</p> <p>Año de egreso:</p> <p>Otros títulos o capacitaciones:</p> <p>Instituciones en las que se desempeña:</p> <p>Años de experiencia docente:</p> <p>Asignatura(s) a cargo en el curso:</p> <p>Curso(s) en que se desempeña:</p> <p>Número de alumnos en el curso:</p> <p>Fecha de la entrevista:</p> <p>Duración:</p>
SECCIÓN 1
1. ¿Qué aspectos considerarás fundamentales en la formulación de consignas (orales o escritas) para tus alumnos?
2. ¿De qué forma preferís enunciar las consignas? ¿Por qué? Ejemplificá, por favor.
3. ¿Existen diferencias entre las que formulás por escrito y las que das oralmente? ¿Podrías dar un ejemplo de cada una?
4. ¿Formulás de distinta manera las consignas que se enmarcan en diferentes tipos de actividades, como por ejemplo: evaluaciones escritas, trabajos prácticos, actividades cotidianas (orales y escritas) o cuestionarios a desarrollar en clase? ¿Podrías dar ejemplos?
5. En lo que respecta a su formulación, ¿las elaborás de distinta forma si son individuales o grupales? Ejemplificá, por favor.
6. ¿Son distintas las consignas de las evaluaciones que tomás a lo largo del ciclo lectivo de las que forman parte de los exámenes de diciembre, febrero y períodos compensatorios? ¿Podrías ejemplificar?
7. ¿Elaborás de distinto modo las consignas para los diversos cursos en los que trabajás? ¿Por qué? ¿Podrías dar un ejemplo? ¿Cambió la formulación?
8. Si trabajás en distintas escuelas, pero con los mismos cursos ¿elaborás las consignas de igual manera en ambos casos? ¿Son distintas las que hacés para escuelas privadas que las que elaborás para las públicas? ¿Por qué?
9. ¿Trabajás con alguna plataforma virtual? ¿Hay diferencias entre las consignas incluidas en este contexto y las que se trabajan en el aula? Da un ejemplo.
SECCIÓN 2
10. ¿Qué materiales usás para trabajar en el aula (libros de texto, manuales, recursos <i>on-line</i> , revistas)? ¿Qué tomás de estos?

11. ¿Usás las actividades propuestas en estos materiales? Cuando las transferís a tus alumnos, ¿cómo lo hacés? ¿las modificás de alguna manera?
SECCIÓN 3
12. ¿Cuál/es de estas cuatro modalidades de consigna elegirías para elaborar las tuyas? ¿Por qué? <ol style="list-style-type: none"> Responde las siguientes preguntas. Respondé las siguientes preguntas. Responda las siguientes preguntas. Respondan las siguientes preguntas.

C.4. Cuestionario nivel superior

<p>Nombre:</p> <p>Edad:</p> <p>Ciudad de nacimiento y residencia:</p> <p>Institución en la que se formó (carrera de grado):</p> <p>Año de egreso:</p> <p>Otros títulos o capacitaciones:</p> <p>Tramo pedagógico (si corresponde): sí/no</p> <p>Instituciones y cátedras en que se desempeña (indicar si se desempeña también en otros niveles -inicial, primario, medio-):</p> <p>Años de experiencia docente:</p> <p>Asignatura(s) a cargo en el curso:</p> <p>Número de alumnos en el curso:</p> <p>Fecha de la entrevista:</p> <p>Duración:</p>
SECCIÓN 1
1. ¿Qué aspectos considerás fundamentales en la elaboración de consignas para tus alumnos?
2. ¿De qué forma preferís enunciar las consignas? ("Escribe un texto...", "Escribir un texto...", por ejemplo). Ejemplificá, por favor.
3. ¿Considerás que hay alguna particularidad en cuanto al modo en que se formulan las consignas en tu cátedra?
4. ¿Existen diferencias entre las que formulás por escrito y las que das oralmente? ¿Podrías dar un ejemplo de cada una?
5. ¿Formulás de distinta manera las consignas que se enmarcan en diferentes tipos de actividades, como por ejemplo: parciales presenciales/domiciliarios, trabajos prácticos, cuestionarios a desarrollar en clase? ¿Podrías dar ejemplos?
6. En lo que respecta a su formulación, ¿las elaborás de distinta forma si son individuales o grupales? Ejemplificá, por favor.
7. ¿Elaborás de distinto modo las consignas para las distintas cátedras en las que trabajás? ¿Por qué? ¿Podrías dar un ejemplo? ¿Cambió la formulación?
8. Si trabajás en instituciones públicas y privadas ¿elaborás las consignas de igual manera? ¿Son distintas las que hacés para escuelas privadas que las que elaborás para las públicas? ¿Por qué?
9. ¿Trabajás con alguna plataforma virtual? ¿Hay diferencias entre las consignas incluidas en este contexto y las que se trabajan en el aula? Da un ejemplo.
10. ¿Alguna vez sentiste dudas al momento de escribir, dictar o explicar una consigna? De ser así, ¿qué creés que fue lo que dificultó la producción de esa/s consigna/s?
11. ¿Te parece que existen problemas en cuanto a las consignas en el nivel superior (tanto universitario como terciario)? ¿Cuáles?
SECCIÓN 2

12. ¿Qué materiales usás para trabajar en el aula (manuales, recursos on-line, revistas)? ¿Qué tomás de estos?

13. ¿Usás las actividades propuestas en estos materiales? Cuando las transferís a tus alumnos, ¿cómo lo hacés? ¿las modificás de alguna manera?

SECCIÓN 3

14. ¿Cuál/es de estas cuatro modalidades de consigna elegirías para elaborar las tuyas? ¿Por qué?

- a. Responde las siguientes preguntas.
- b. Respondé las siguientes preguntas.
- c. Responda las siguientes preguntas.
- d. Respondan las siguientes preguntas.

SECCIÓN 4

15. ¿En qué aspectos creés que incide tu biografía académica y tu formación disciplinar en el modo en que llevás adelante tus clases? ¿Y en el modo en que elaborás las consignas?

D. Gráficos de análisis por nivel

D.1. Nivel inicial

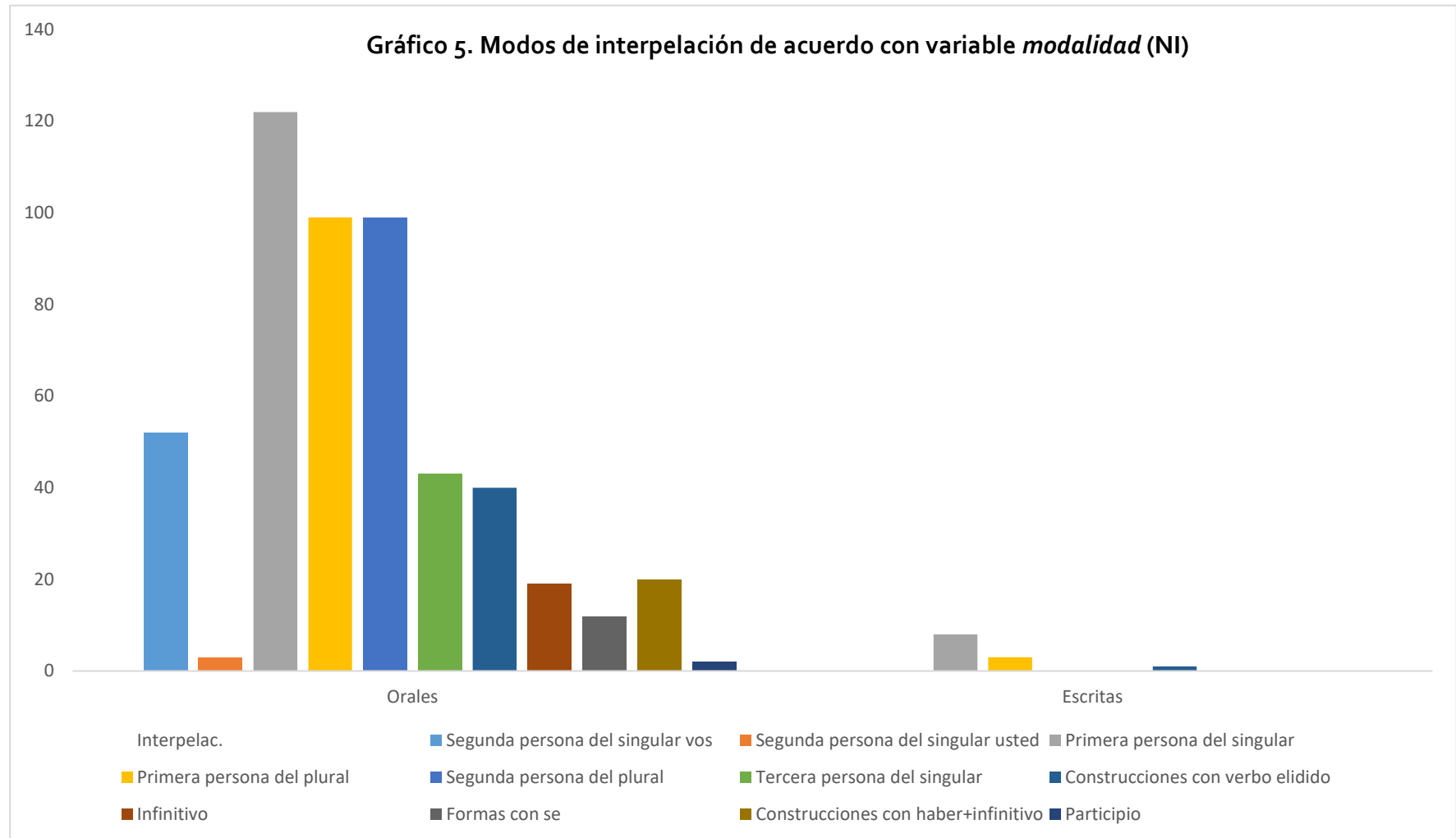


Gráfico 6. Modos de interpelación de acuerdo con variable sala (NI)

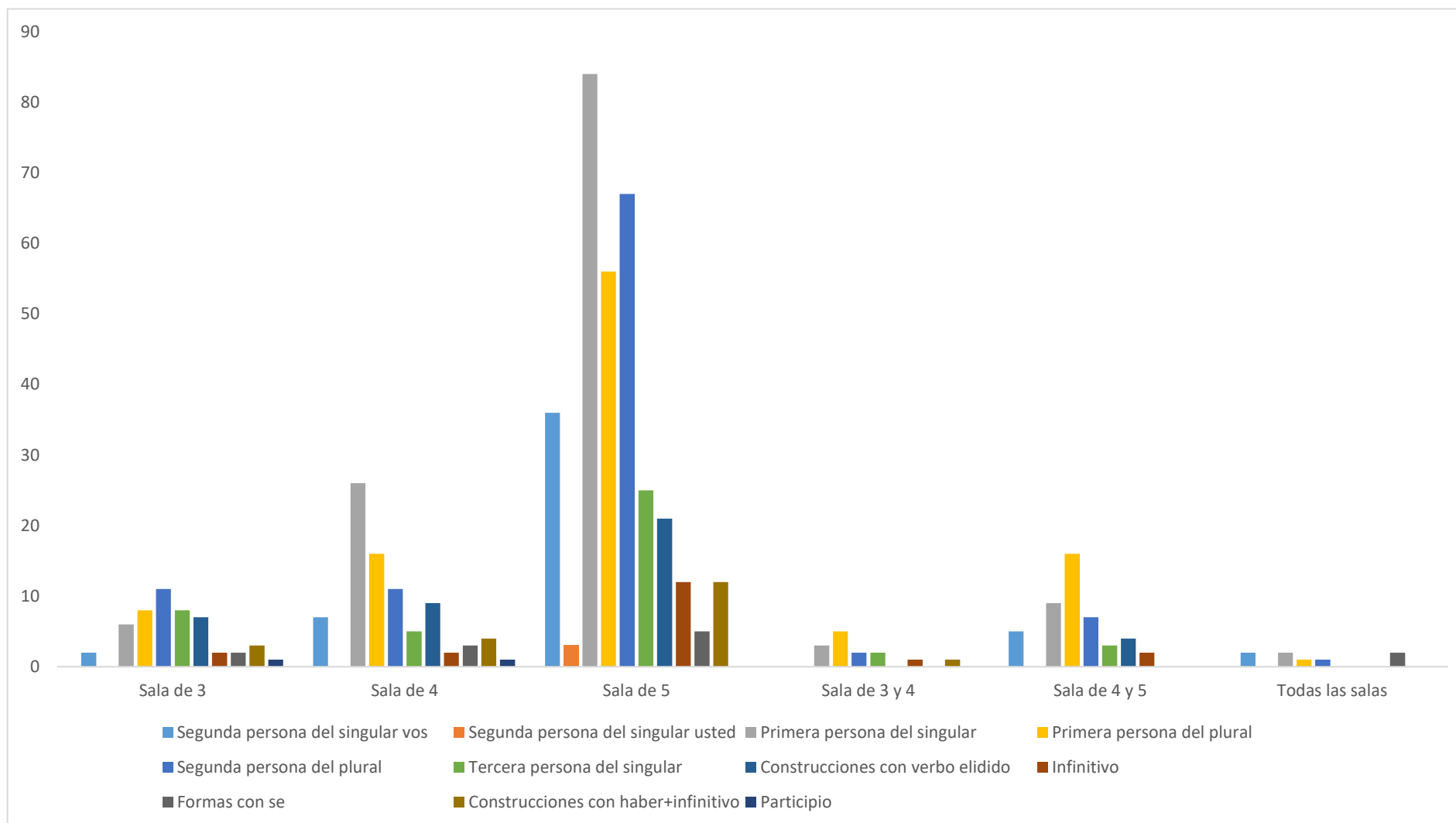
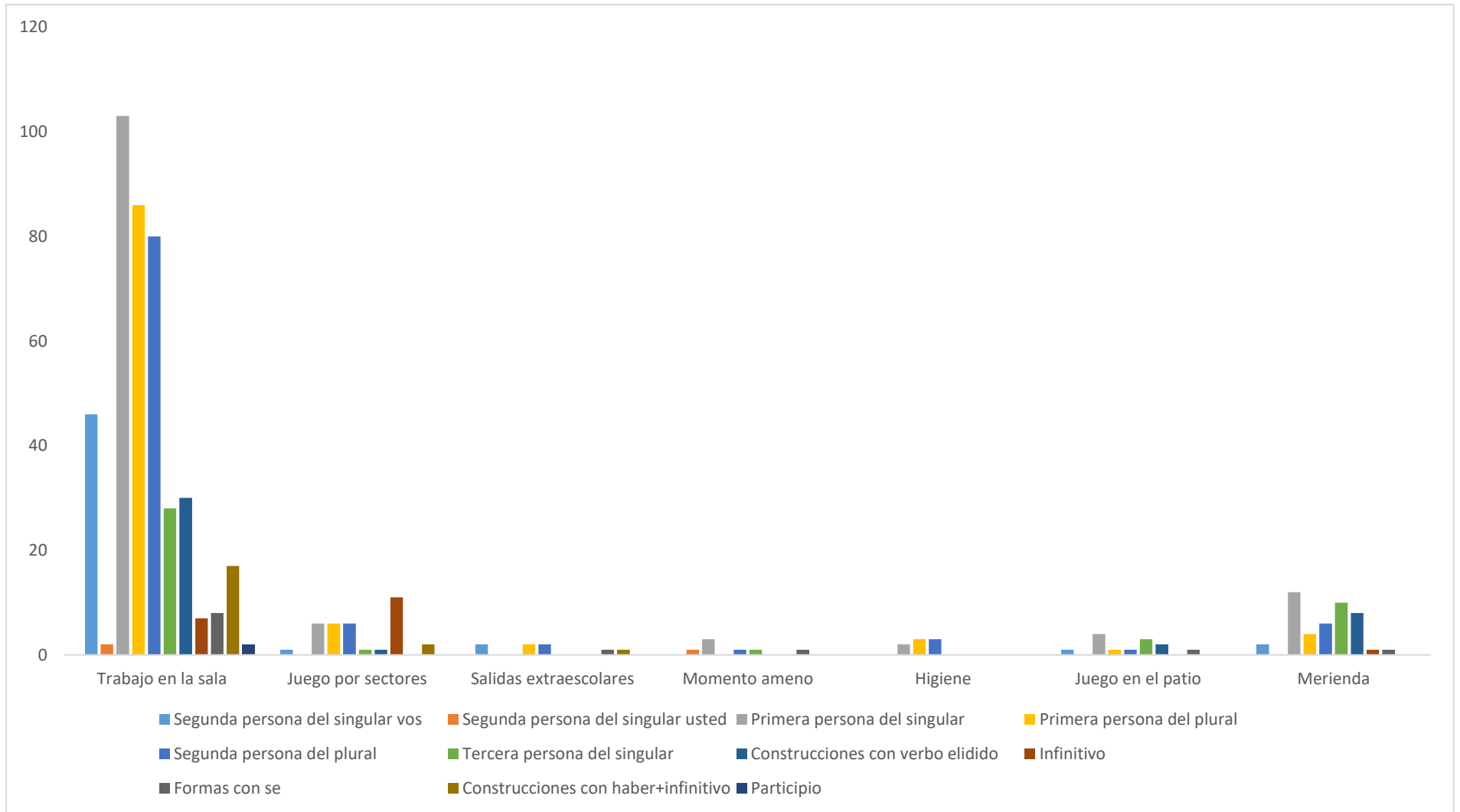


Gráfico 7. Modos de interpelación de acuerdo con variable *situación de enseñanza (NI)*



D.2. Nivel primario

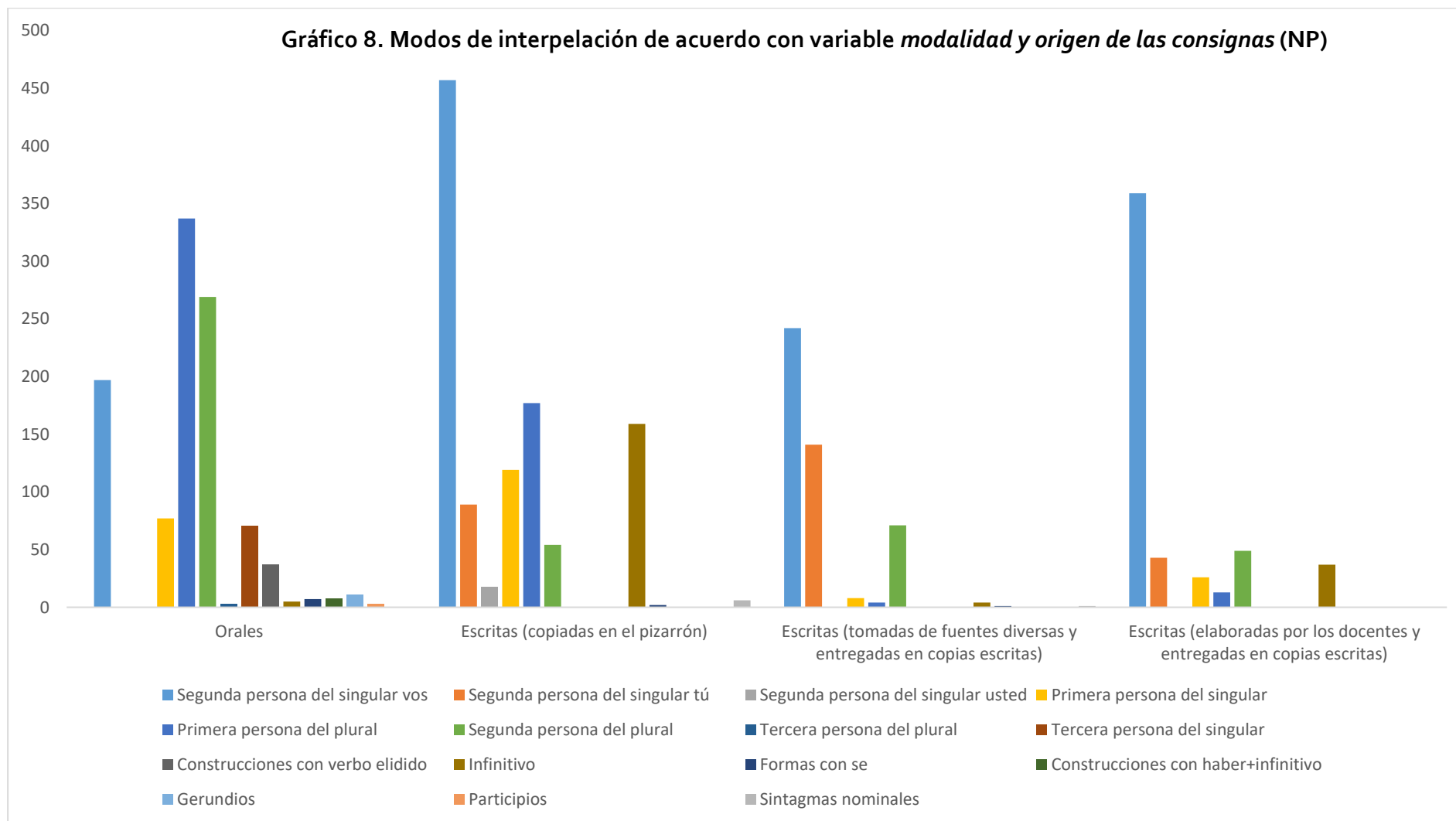


Gráfico 9. Modos de interpelación de acuerdo con variable *grado* (NP)

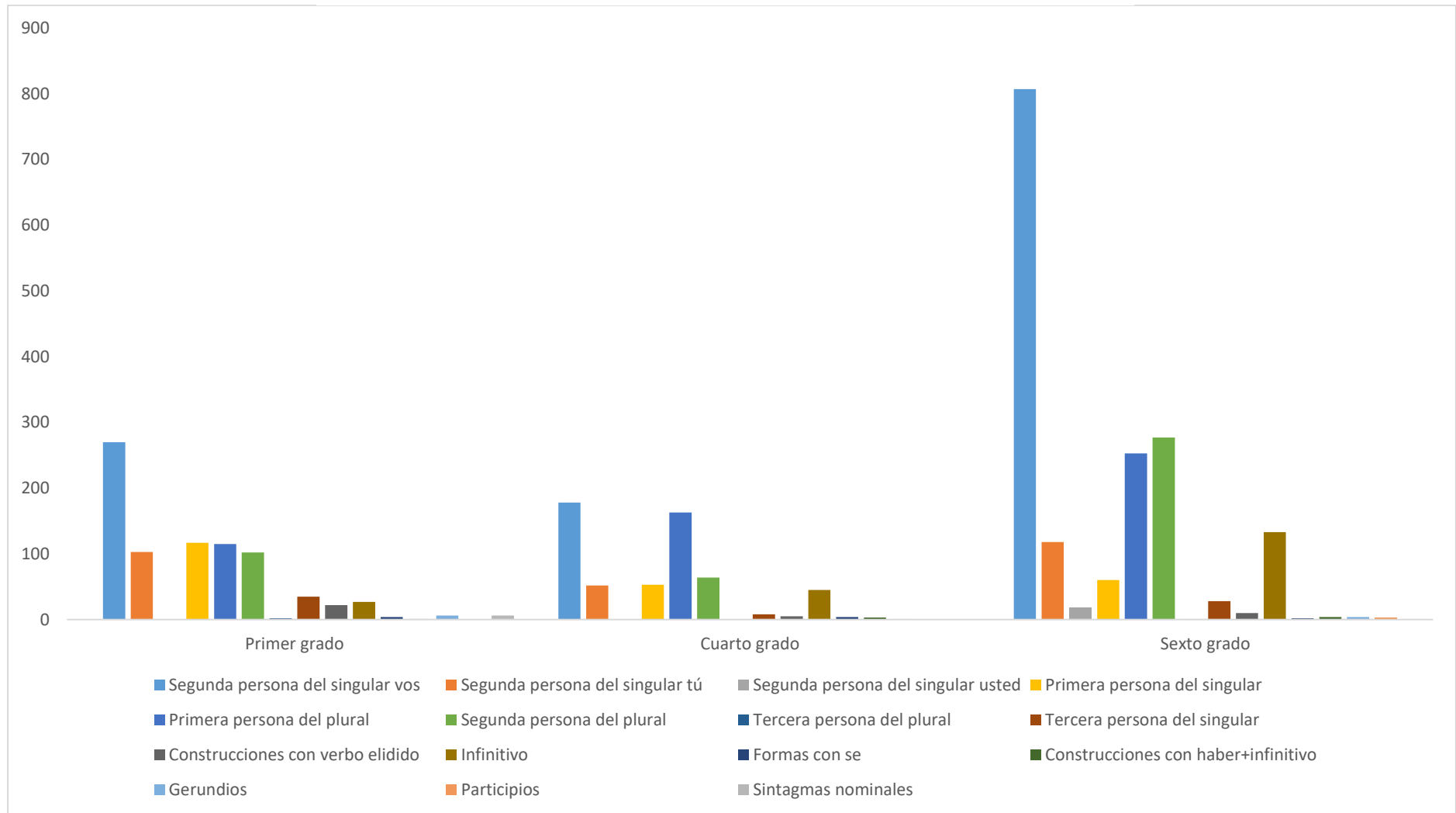
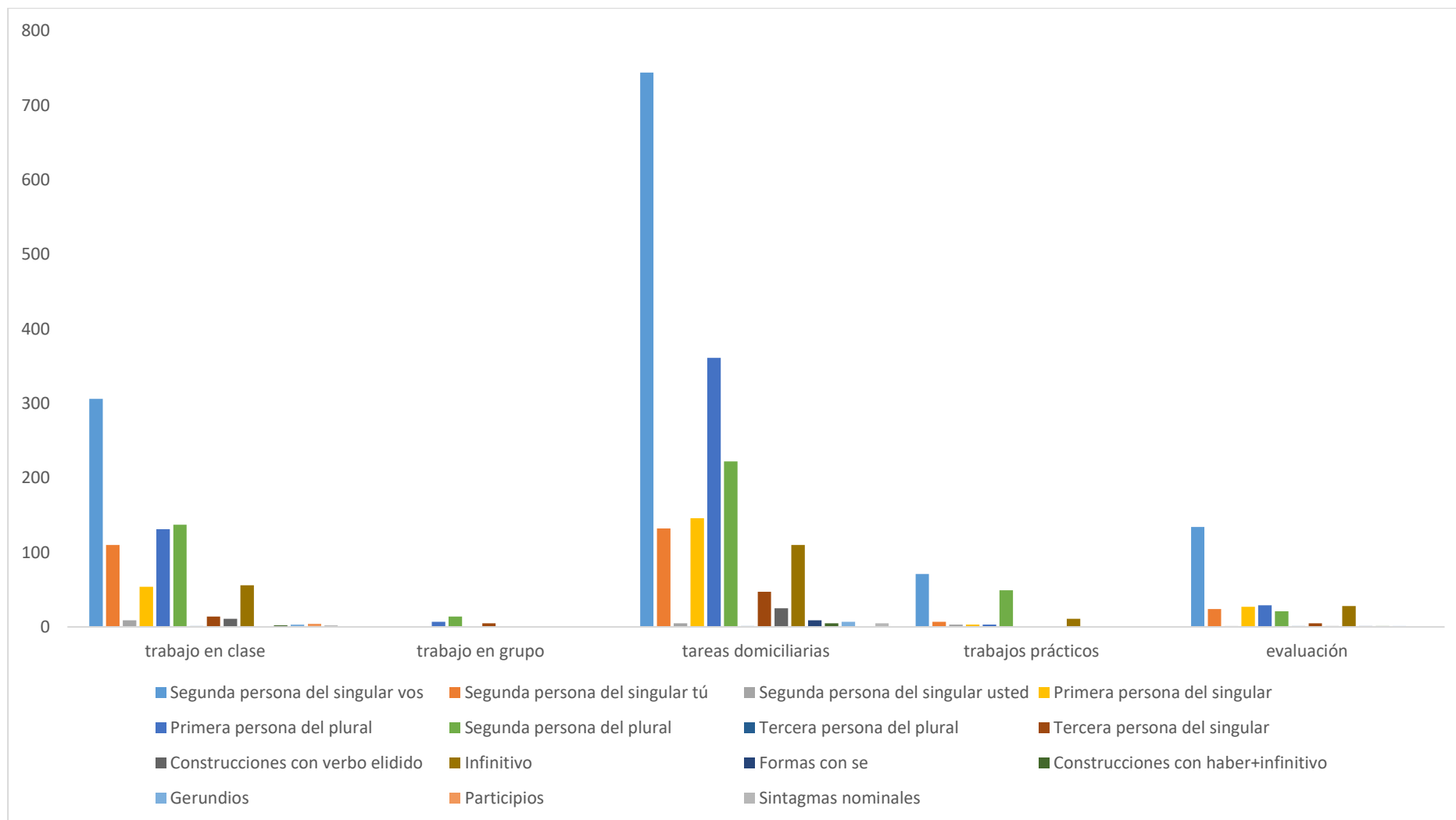


Gráfico 10. Modos de interpelación de acuerdo con variable *situación de enseñanza* (NP)



D. 3. Nivel secundario

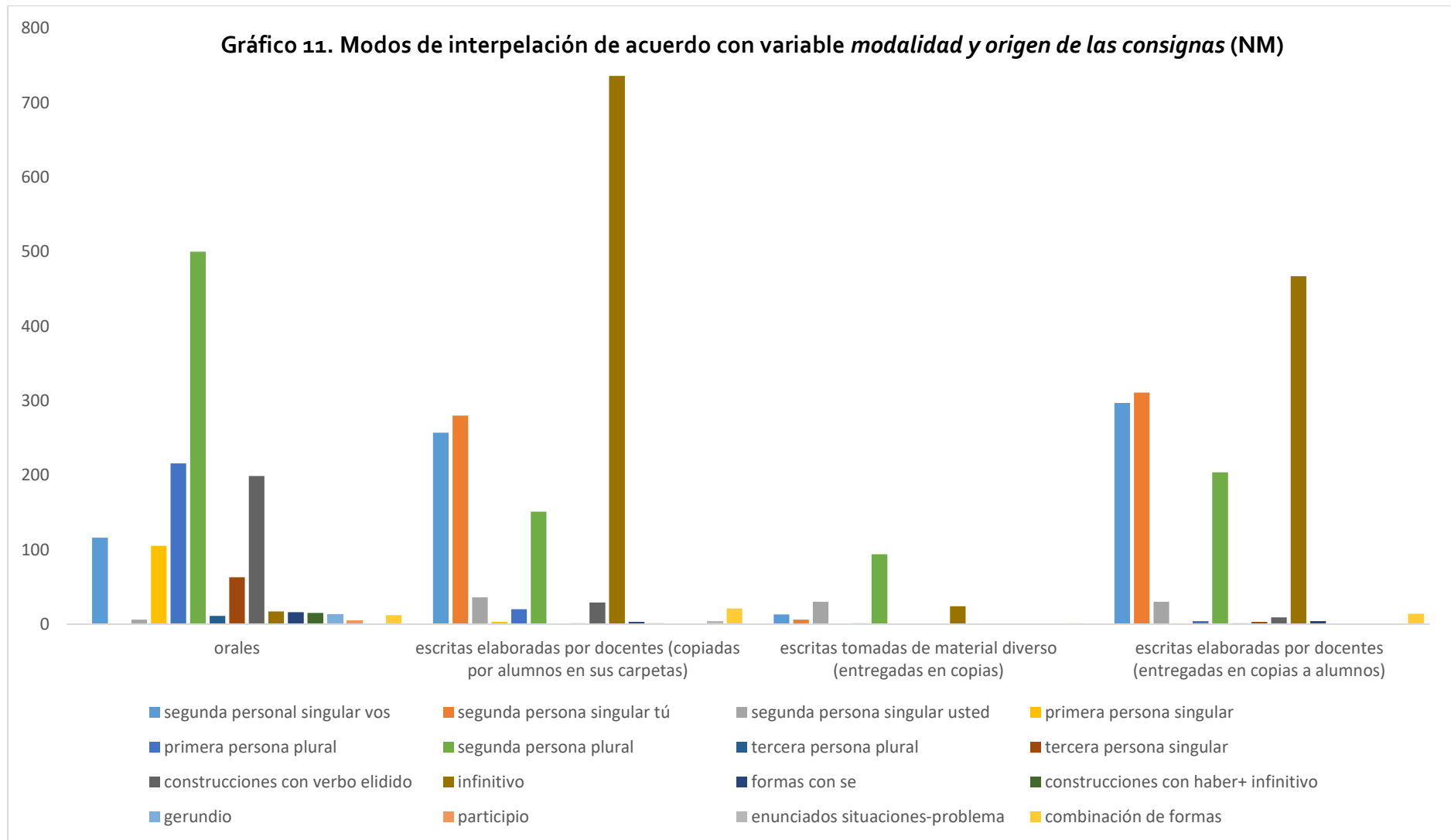


Gráfico 12. Modos de interpelación de acuerdo con variable *año* (NM)

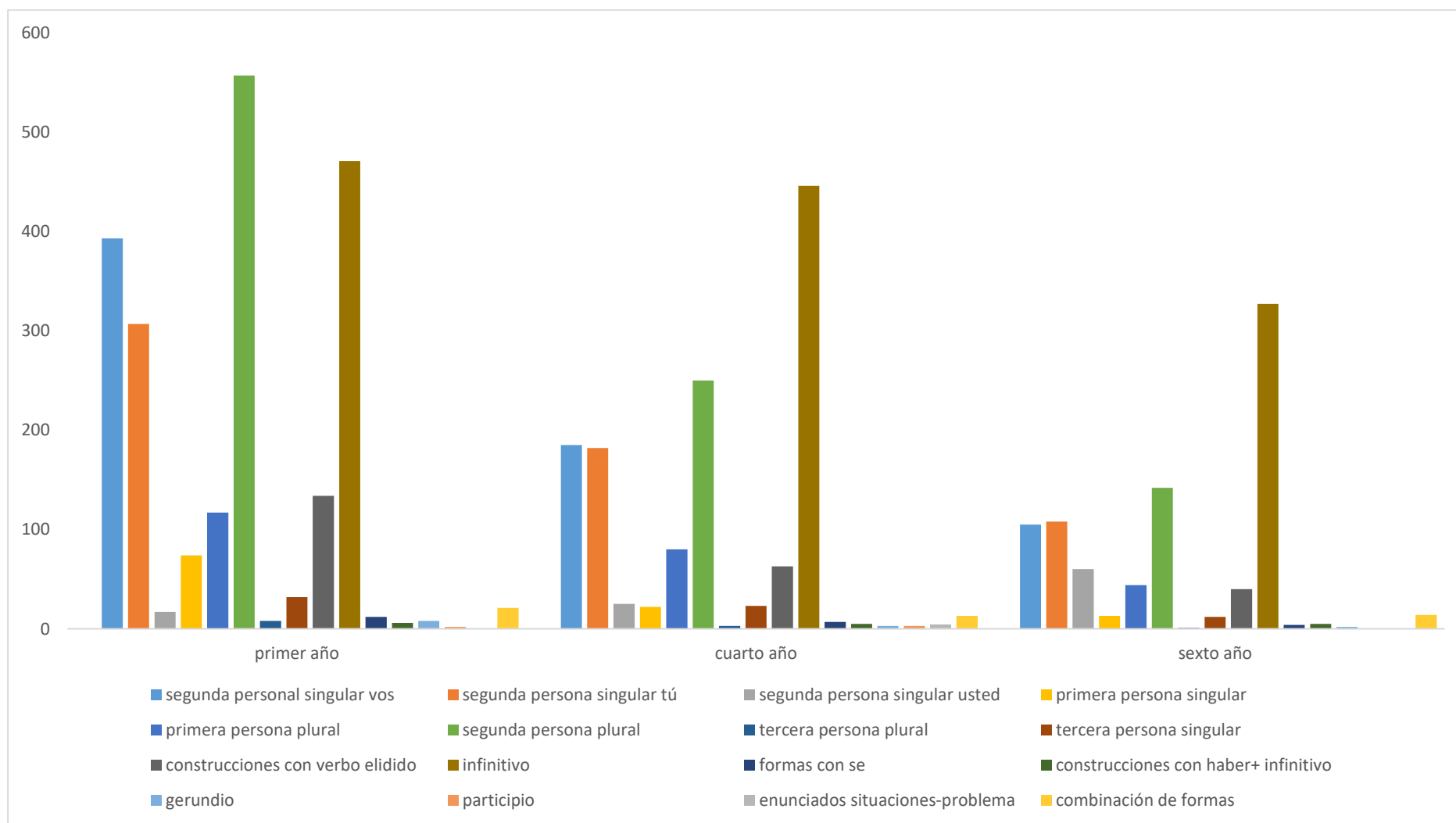
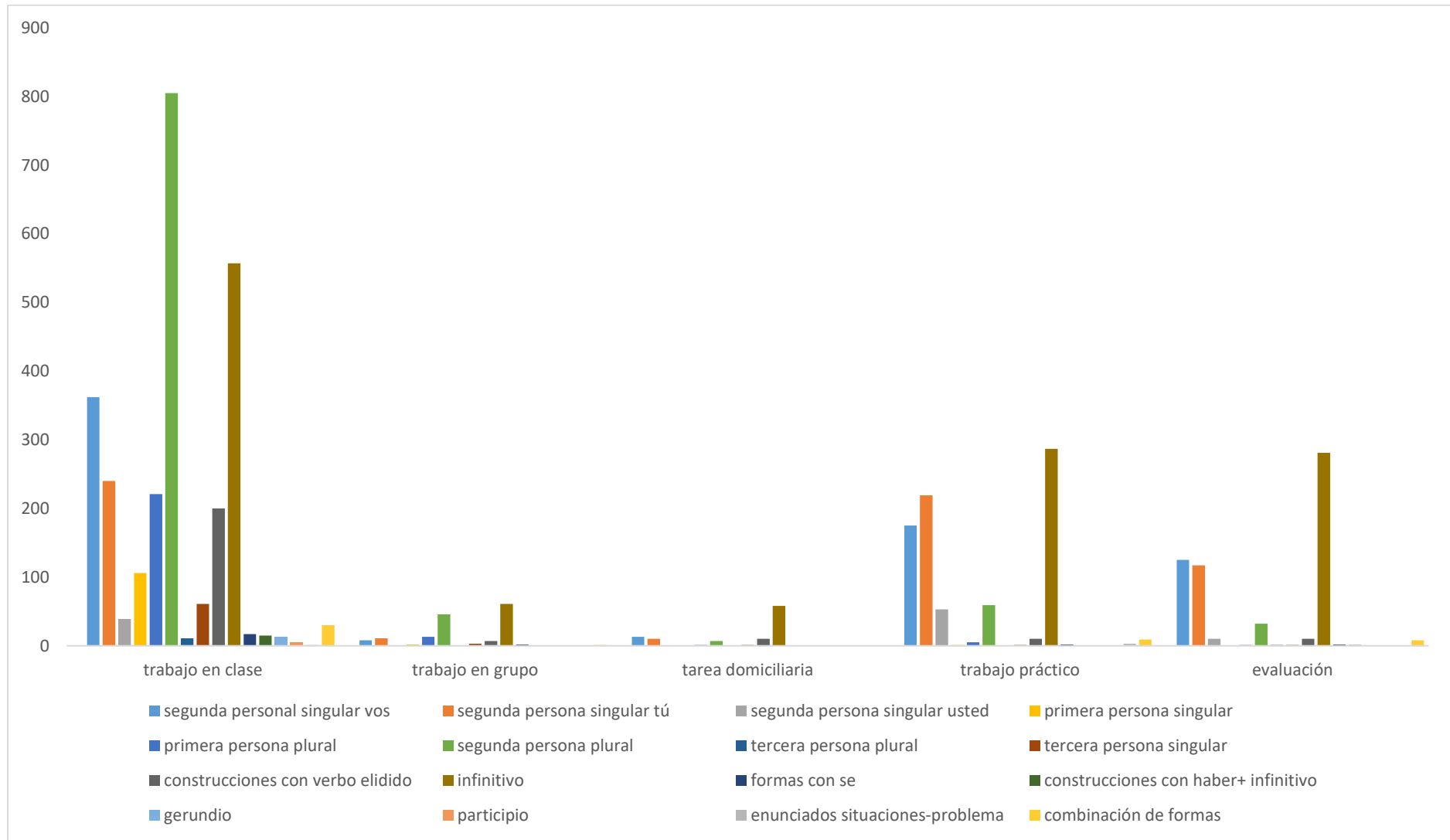


Gráfico 13. Modos de interpelación de acuerdo con variable *situación de enseñanza* (NM)



D.4. Nivel superior

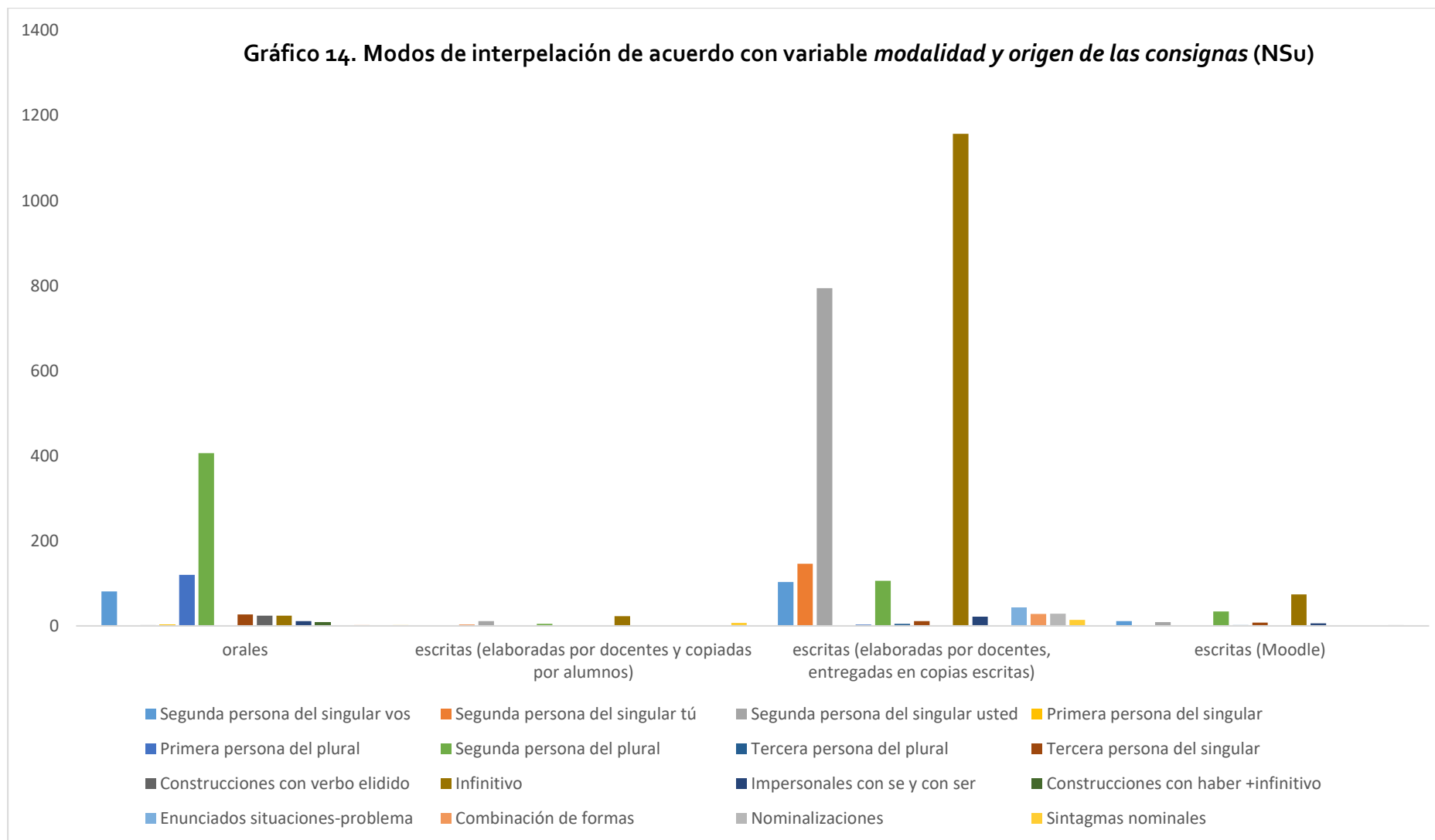


Gráfico 15. Modos de interpelación de acuerdo con variable *año* (NSu)

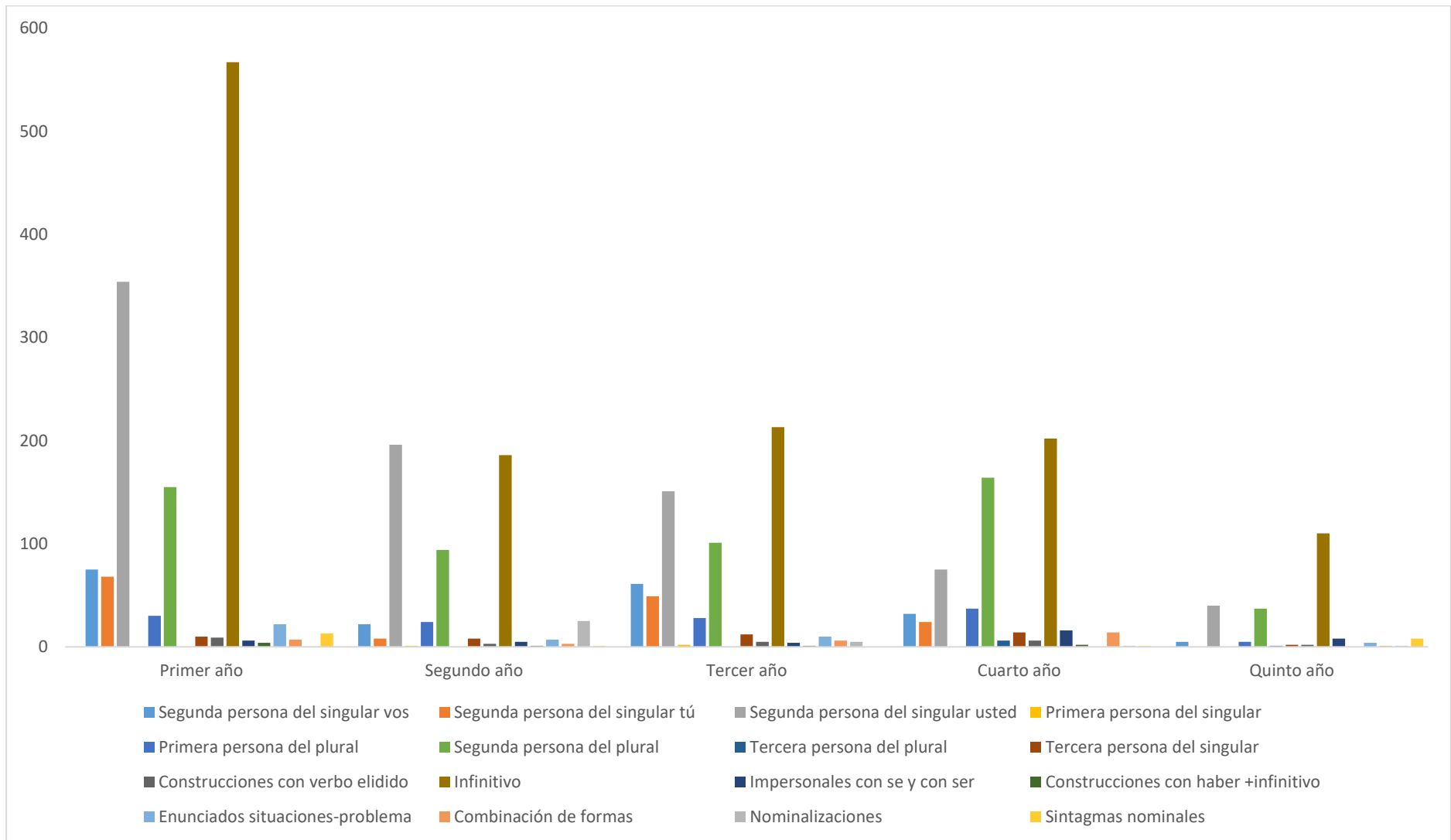


Gráfico 16. Modos de interpelación de acuerdo con variable *situación de enseñanza* (NSu)

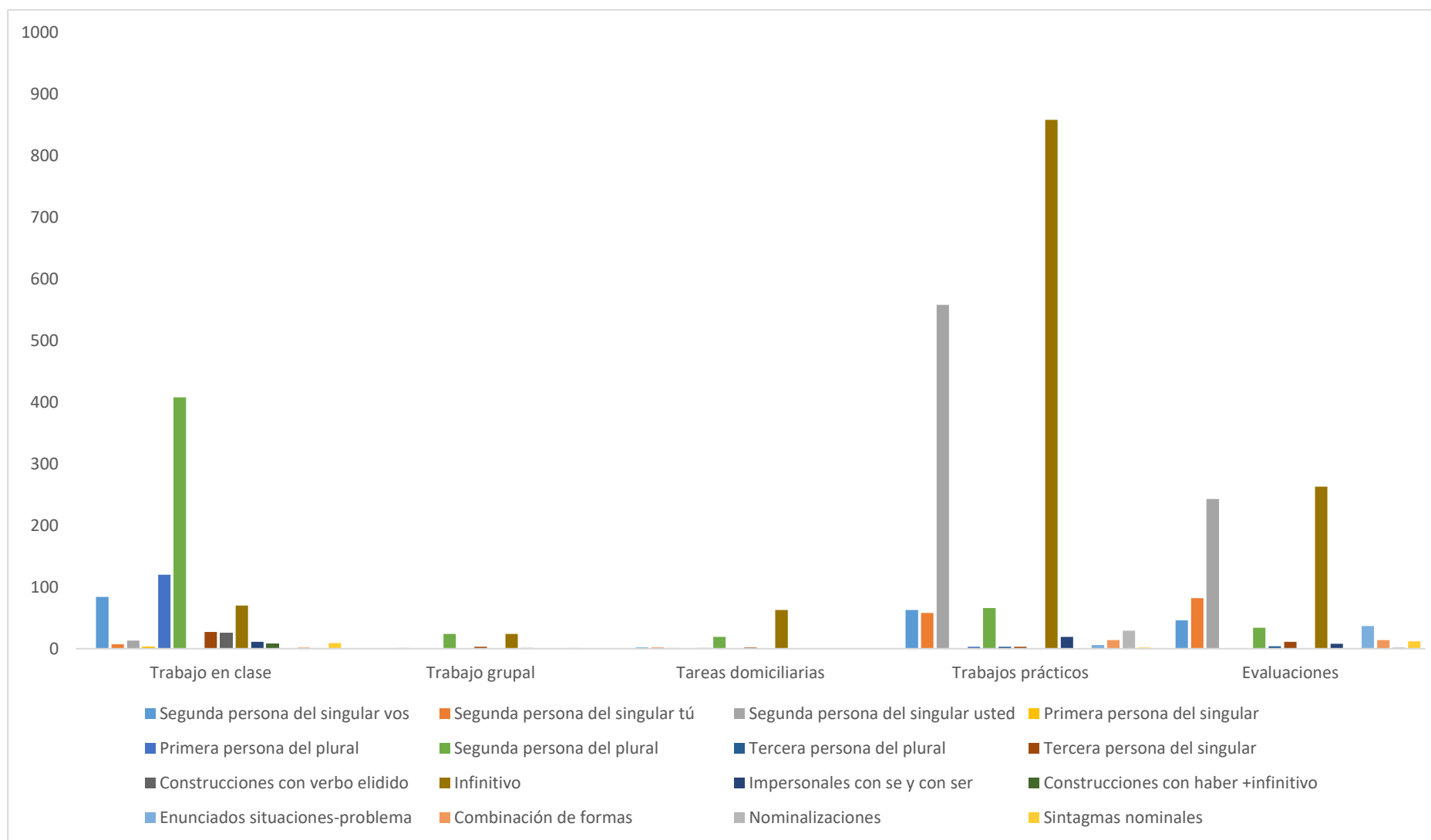
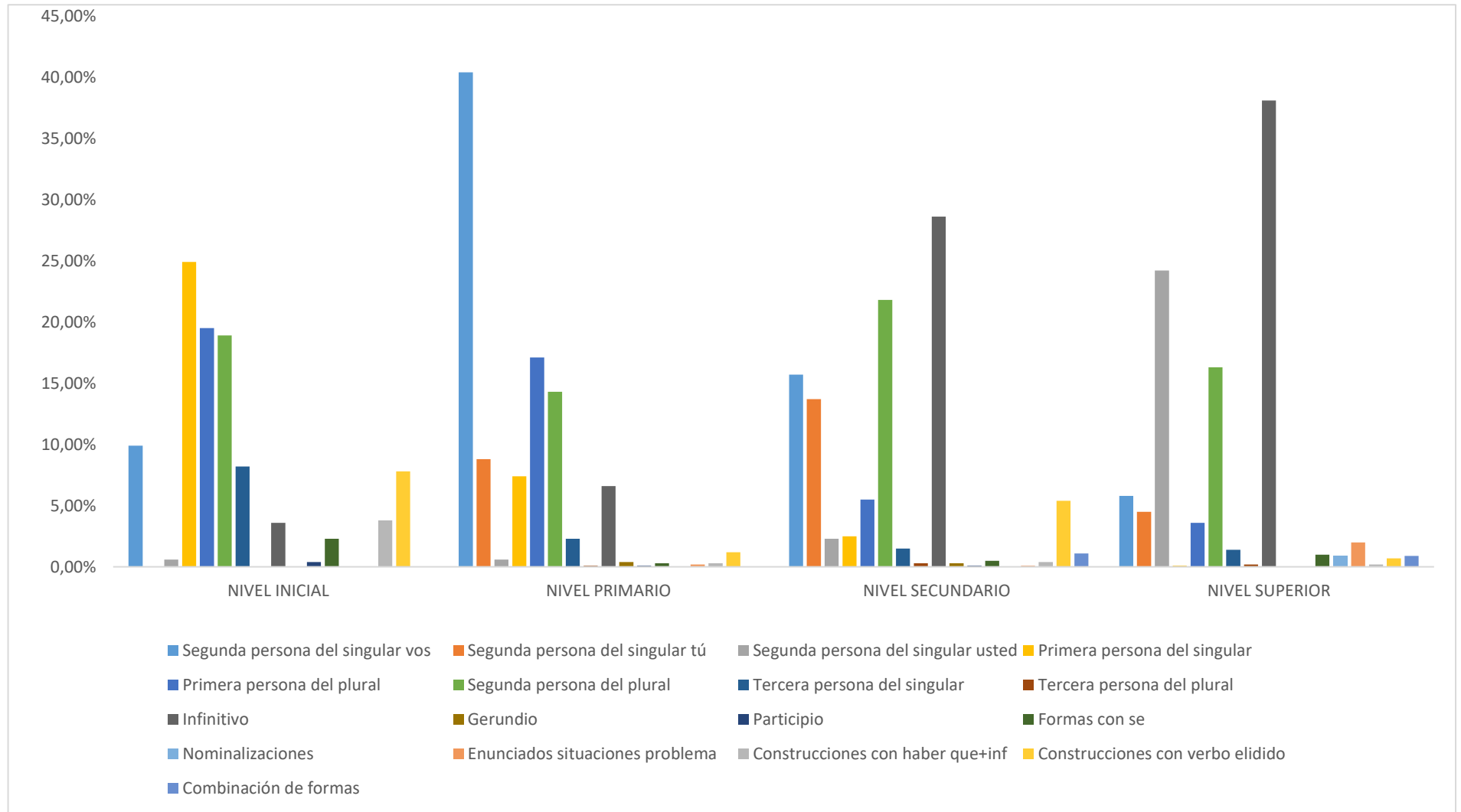


Gráfico 17. Modos de interpelación empleados en los distintos niveles educativos



E. Clasificaciones de consignas de acuerdo con la bibliografía especializada

De acuerdo con su función (Zakhartchouk, 2000)²⁹⁰	De organización	Su objetivo es la acción inmediata: crear las condiciones para el trabajo en la clase y generar un clima de orden (2000:64).
	De aprendizaje	Son herramientas de aprendizaje, para ejercitar determinadas competencias (2000:64).
	Facilitadoras	Su objetivo es acompañar al estudiante en el proceso de realización de una tarea (2000:65).
	De control	Su objetivo es verificar conocimientos (2000:65).
	Diagnósticas	Su objetivo es establecer un punto de partida inicial en relación con lo que los alumnos saben y conocen (2000:65).
De acuerdo con la actividad propuesta (Riestra, 2008^a)	Consignas que guían un orden de acciones a realizar	
	Consignas que presentan la actividad en general	
	Consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí	
De acuerdo con su modalidad (Riestra, 2008^a)	En sentido estricto	Los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase (2008 ^a :132).
	En sentido amplio	Las producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto (2008 ^a :133).
De acuerdo con su intencionalidad (Espósito <i>et al.</i>, 2010)	Organizativas	Tienen como fin crear el espacio propicio para el desarrollo de la tarea fijando las pautas para el trabajo. Promueven rutinas que permiten el mejor desempeño de los alumnos frente a las tareas (2010:15).
	De reproducción	Apuntan a que el alumno reproduzca la información recibida de distintas fuentes (2010:15).
	De comprensión	Orientan al estudiante para que reformule la información trabajada, transfiera los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones (2010:15).

²⁹⁰ La traducción de las definiciones es propia.

	De opinión	Propician el espacio para que los alumnos puedan expresar sus saberes, gustos, preferencias, inquietudes y puntos de vista. Apuntan a la argumentación acerca de un tema (2010:16).
De acuerdo con su forma de emisión (Espósito <i>et al.</i>, 2010)	Orales	Son emitidas verbalmente por el docente en el espacio de interacción didáctica y tienen la característica de ser enunciadas más de una vez y en cada caso pueden ser reformuladas de una manera diferente, según las demandas de los alumnos (2010:16).
	Escritas	Son textos que demandan una acción por parte de los alumnos y que pueden tener distinto origen (2010:16).
De acuerdo con el número de integrantes que se requieren para realizar la tarea (Espósito <i>et al.</i>, 2010)	Individual	Requiere que el alumno aborde la tarea en forma personal (2010:16).
	Grupal	Las actividades que se proponen requieren de la participación de dos o más alumnos, por lo cual debe estar expresada de tal modo que permita la división de tareas a su interior (2010:16).
De acuerdo con su origen (Espósito <i>et al.</i>, 2010)	Elaboradas por el docente en la situación de planificación didáctica (2010:16).	
	Tomadas de textos escolares (libros y manuales) (2010:16).	
De acuerdo con su organización interna (Zunino y Muschietti, 2013)	Cerradas	Se requiere el desarrollo de un contenido específico, por lo que no solo hay una respuesta correcta posible (2013:28).
	Abiertas	Se requiere un trabajo de reelaboración de los contenidos por parte de los estudiantes, de manera que admite más de una respuesta correcta (2013:28).
De acuerdo con su estructura²⁹¹ (Zunino y Muschietti, 2013)	Simple	Se propone la realización de una única operación discursiva (2013:78).
	Compuestas	Se exigen al menos dos operaciones articuladas en un mismo texto o integrar dos cuestiones (2013:79).
De acuerdo con su formulación (Bengochea y Natale, 2013)	Interrogantes	Se presentan bajo la forma de preguntas (2013:64).
	Encabezadas por verbos	Se encabezan por verbos o infinitivos que indican el tipo de operación a realizar por los alumnos (2013:64).

²⁹¹ Una clasificación similar fue elaborada por Riestra (2008^a). La autora toma como criterio las tareas solicitadas y, en ese marco considera a las consignas que plantean una tarea y consignas que plantean dos o más tareas (2008^a: 178).

De acuerdo con el tipo de conocimiento que promueven (Stagnaro y Navarro, 2013)	Conocimiento repetitivo	Consisten en la reproducción de las lecturas y apuntes de clase en una consigna de constatación de estudio; apunta a la reproducción de lo dado, de lo conversado (2013:89).
	Conocimiento aplicativo	Implican la puesta en contacto del conocimiento dado con una situación nueva (2013:89).
	Conocimiento evaluativo	Implican un primer nivel de aporte original del estudiante al analizar desde una perspectiva propia los conocimientos estudiados y su aplicación a casos concretos (2013:89).
	Conocimiento productivo	Consisten en la elaboración de propuestas o proyectos propios y originales del estudiante a partir de la articulación de los conocimientos mencionados antes (2013:89).
De acuerdo con su estructura lingüístico-predicativa (Condito 2015, 2016)	Estructuras con modalidad exhortativa, con verbo regente explícito y complemento nominal o de estructura interrogativa indirecta	E.g. "Busquen una noticia periodística que se refiera a un problema de la actualidad. Expliquen en qué plano de la vida social ubicarían este problema" (2016:267).
	Estructuras enumeradas con modalidad interrogativa directa sin verbo regente explícito	E.g. "Trabajo práctico: a) ¿qué características presentan las áreas de frontera? 2) ¿cómo se resuelven los conflictos limítrofes entre países?" (2016:267).
	Estructuras con modalidad exhortativa, con verbo regente explícito y complemento de estructuras interrogativas directas enumeradas	E.g. "Lee las pags. 38-39 de las fotocopias y responde: 1) ¿qué características tiene la democracia como forma de vida? 2) ¿qué características tiene la democracia como forma de gobierno?" (2016:268).
De acuerdo con la representación de la <i>escritura</i> vehiculizada (Condito, 2016)	Registro o recordatorio	
	Representación	
	Acción	

(Consignas de escritura) De acuerdo con su función (Finocchio, 2009)	Temáticas o referenciales	Son aquellas que hacen eje en el desarrollo de algunos temas instalados férreamente en la cultura escolar Ej: "Narren lo que hicieron durante las vacaciones" (2009:97-100).
	Para conocer los géneros	Se trata de consignas de escritura que, luego de la lectura de textos-modelo y del análisis de las características estructurales, proponen que los alumnos reconozcan a través del escribir unas organizaciones textuales (2009:100-102).
	Para aprender lengua	Son consignas que ponen en juego saberes del sistema de la lengua, ya que son una clase de propuestas de escritura enraizadas en la cultura escolar. Se trata en efecto de unos pretextos que impulsan la producción escrita con la incorporación de algún contenido gramatical (2009:102-105).
	Para promover la invención	Son consignas que promueven centralmente el desarrollo del imaginario a través del juego y la invención (2009:105).
	Consignas-problema	Son aquellas consignas que plantean un problema, un desafío que niños y jóvenes han de resolver escribiendo (2009:105-109).
	Para recuperar lo estudiado	Son las consignas que solicitan recuperar la información desarrollada en textos de estudio. El resumen, en ese sentido, ha ocupado y ocupa el lugar primordial a la hora de que los alumnos den cuenta de las explicaciones de manuales, enciclopedias y textos específicos de las diversas disciplinas (2009:109-110).
	Para crear "clima"	Son aquellas consignas de las que hay escasos registros porque suelen circular en forma oral y dependen de la impronta personal del docente; se trata de las que toman como punto de partida la creación de un "clima propicio" para escribir (2009:110-113).
De acuerdo con la operación mental implicada (Moro, 2005, 2007)	Simples	Se solicita la realización de una única actividad (2007:174).
	Procesuales	Son consignas que plantean una serie de pasos encadenados a seguir y cuyo orden es relevante (2007:174).
De acuerdo con las modalidades de enunciación (Moro, 2005, 2007)	Aseverativas	Son aquellas que se formulan en modo indicativo (presente o futuro)
	Imperativas	Son aquellas que se formulan por medio del uso del modo imperativo o infinitivos

	Interrogativas	Ejemplo: "¿Cuál es el personaje principal del relato?"
De acuerdo con el número de constituyentes (Moro, 2005, 2007)	Monádicas	Ejemplo: "¿Cuándo alcanzó el pueblo hebreo su mayor esplendor?"
	Diádicas, triádicas	Ejemplo: "En la Quebrada de Humahuaca la actividad económica principal es la agropecuaria, se desarrolla de forma intensiva. ¿Qué diferencia existe entre intensiva y extensiva? ¿Por qué aquí se aplica la forma intensiva?"
De acuerdo con la práctica de escritura efectuada por los estudiantes (Colafigli, 2010)	Consignas que proponen la escritura como ejercitación o aplicación de reglas, conceptos y nociones previas	Son consignas en las cuales la escritura se aplica a tareas de bajo nivel cognitivo o que, al menos, implican operaciones cognitivas de menor complejidad que las necesarias para escribir un texto sobre un determinado tema y para una específica circunstancia o fin. Incluye la siguiente subclasificación de consignas para: a) aplicar normativa; b) aplicar nociones y conceptos teóricos (2010:67-72).
	Consignas de escritura aplicadas u orientadas a la comprensión de un texto	Son consignas cuya realización redundaría en una mayor y mejor comprensión de los textos. En otras palabras, se parte de una unidad textual y se propone una serie de actividades que promoverían su comprensión. Por lo general, estas se ubican con posterioridad a la lectura de tipos de textos diversos pertenecientes a diferentes géneros y subgéneros. Incluye la siguiente subclasificación de consignas: a) plantean preguntas sobre el contenido; b) vinculadas con el nivel textual y estructural; c) de índole valorativa; d) relacionadas con ortografía y puntuación; e) relacionadas con aspectos gramaticales; f) relacionadas con el aspecto léxico-semántico de la lengua; g) relacionadas con rasgos discursivos; h) para escribir palabras clave, ideas principales, subtítulos; i) para escribir paratextos; j) para escribir (textos sueltos, secuencias o segmentos, párrafos) (Colafigli, 2010:72-75)
	Consignas de escritura autónoma sin orientaciones específicas en relación al proceso de producción escrita	Proponen la escritura de unidades de sentido textuales, pero sin poner el proceso mismo de escritura en la escena didáctica, ya sea porque lo presuponen o bien porque lo desconocen quizás pensando que sólo determinados textos o textos "mayores" lo requieren. Es decir que son actividades que no reflexionan sobre el producto, el proceso, ni la situación, pero en las que también existe una unidad de sentido como finalidad. De esta manera, se observa una ausencia de reflexión

		metacognitiva sobre el proceso de escritura. Incluye la siguiente clasificación de consignas: a) con indicación sobre el tema; b) con referencia a cuestiones textuales/estructurales; c) a partir de un modelo; d) a partir de imágenes; e) con referencia a cuestiones discursivas y genéricas; f) combinación de algunas de las anteriores (Colafigli, 2010:76-77)
	Consignas de escritura autónoma con orientación específica del proceso de producción escrita	Se trata de actividades orientadas a la producción genuina de un producto completo y global, a la escritura de un texto que comunica algo a alguien (o al menos debería hacerlo). Son actividades de carácter autónomo porque, a diferencia de las otras (en las cuales el centro sería otro texto), la base es el propio texto a producir y, en el caso de este cuarto grupo puntual, la alusión al proceso mediante el cual éste es producido. La finalidad es ejercitar la actividad de escribir propiamente dicha, por lo cual el foco está en esta actividad, en su situación retórica y/o en el texto a producir. Este grupo de actividades cuentan, además, con la secuenciación del proceso de escritura (o al menos de algunos de sus subprocesos). Incluye la clasificación de consignas: a) con indicación de la situación de comunicación; b) con indicación del proceso de escritura; c) combinación de algunas de las anteriores (Colafigli, 2010:78-85)