

Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas didácticas en el nivel primario.

Dambrosio, Antonela.

Cita:

Dambrosio, Antonela (2016). *Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas didácticas en el nivel primario* (Tesis de Licenciatura). Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, BAHIA BLANCA, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/16>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm4X/Q8k>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



*DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR*

Tesina de Licenciatura en Letras

“Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas didácticas en el nivel primario”

Prof. Antonela Georgina Dambrosio

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Letras de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Antonela Georgina Dambrosio, en la orientación Lingüística, bajo la dirección de la Doctora Elizabeth M. Rigatuso.

Índice

Capítulo 1. Introducción.....	4
1.1. Presentación	4
1.2. Objetivos	6
1.3. Hipótesis.....	7
1.4. Estado de la cuestión	7
1.5. Marco teórico	12
1.5.1. Fórmulas de tratamiento.....	15
1.5.2. Consignas didácticas	18
1.6. Metodología	19
1.6.1. Trabajo de campo: conformación del corpus	19
1.6.2. Procesamiento y elaboración de los datos.....	22
Capítulo 2. Las fórmulas de tratamiento en las consignas didácticas: usos.....	25
2.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona singular en las consignas didácticas.....	27
2.1.1. Uso de <i>vos</i>	27
2.1.2. Uso de <i>tú</i>	34
2.1.3. Uso de <i>usted</i>	38
Síntesis	40
2.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas didácticas.....	40
2.2.1. Uso de la primera persona plural.....	40
2.2.2. Uso de la segunda persona plural <i>ustedes</i>	43
2.2.3. Uso de la primera persona del singular	46
2.2.4. Uso de la tercera persona del singular y de la tercera persona del plural	47
2.3. Formas desagentivadas de interpelación en las consignas didácticas	50
2.3.1. Uso del infinitivo.....	50
2.3.2. Uso de construcciones con verbo elidido.....	52
2.3.3. Uso de cláusulas pasivas reflejas e impersonales con “se”	53

2.3.4. Uso de <i>haber</i> + subordinada con infinitivo	53
Síntesis parcial.....	55
Capítulo 3. Las fórmulas de tratamiento en las consignas didácticas: actitudes.....	57
3.1. “El acercamiento a la otra persona”: el uso de <i>vos</i>	58
3.2. “Me sale, se me escapa”: el uso de <i>tú</i>	61
3.3. “Antes se usaba mucho más”: el uso de <i>usted</i>	64
3.4. Otras formas de interpelación mencionadas en las entrevistas	65
3.4.1. “Hace a la idea de que lo hacemos juntos”: el uso de la primera persona plural ..	65
3.4.2. “Que cada uno se sienta identificado con la actividad”: el uso de la primera persona del singular	66
3.4.3. “Es demasiado impersonal”: el infinitivo.....	66
Síntesis parcial.....	69
Capítulo 4. Las fórmulas de tratamiento en las <i>consignas didácticas</i> : material didáctico de consulta y referencia de docentes.....	70
4.1. Las fórmulas de tratamiento en consignas didácticas de libros de texto.....	70
4.2. Las fórmulas de tratamiento en consignas didácticas en otros recursos y materiales empleados por los docentes.....	76
Síntesis parcial.....	79
Capítulo 5. Conclusiones.....	80
6. Anexo	85
A.1. Datos de escuelas observadas.....	85
A.2. Muestra de población de alumnos	85
A.3. Muestra de docentes observados	85
A.4. Muestra de docentes entrevistados	86
A.7. Muestra de consignas distribuidas por modalidad y origen	87
A.8. Muestra de consignas distribuidas por disciplina.....	87
A.9. Muestra de consignas distribuidas por tipo de actividad.....	88
7. Referencias bibliográficas.....	95

Índice de gráficos y tablas

Gráfico 1. Distribución de los modos de interpelación relevados en las consignas didácticas..	26
Gráfico 2. Entrevista, pregunta 2: ¿De qué forma preferís enunciar las consignas?.....	58
Gráfico 3. Distribución de formas pronominales por <i>curso destinatario</i> del libro	72
Gráfico 4. Distribución de formas pronominales por <i>disciplina</i> del libro	72
Gráfico 5. Variables <i>modalidad</i> y <i>origen</i> de las consignas.....	89
Gráfico 6. Variable <i>edad de los docentes</i>	91
Gráfico 7. Variable <i>sexo</i>	92
Gráfico 8. Variable <i>tipo de actividad</i>	93
Gráfico 9. Variable <i>edad de los alumnos/grado al que asisten</i>	94
Tabla 1. Libros de texto consultados.....	71
Tabla 2. Variable <i>disciplina</i>	90

Capítulo 1. Introducción

1.1. Presentación

El sistema de fórmulas de tratamiento es uno de los fenómenos fundamentales y definatorios de la realidad lingüística del español en América y constituye un foco particular de interés sociolingüístico, pragmático y discursivo (Rigatuso, 2007).

En tal sentido, según 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, 2014 a y b). 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, 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, 2007 y 2014 a y b), incluido el ámbito educativo (Rigatuso, 2000 y 2014b; Dambrosio, 2013).

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 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, 2007 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*.

El estudio de las fórmulas de tratamiento –fenómenos sociolingüísticos y pragmáticos relevantes en toda comunicación lingüística (Rigatuso, 2007)– en las consignas didácticas del nivel primario –nivel que abarca la formación de alumnos de entre cinco y doce años de edad–, constituye una valiosa herramienta para la reflexión sobre la práctica docente. Las mismas, en el marco del discurso instruccional (Silvestri, 1995), son, sin duda, uno de los tipos textuales predominantes en la escuela, espacio institucional en el que adquiere rasgos que las diferencian de otros textos del mismo tipo (Fajre y Arancibia, 2000; Cicarelli y Zamero, 2012).

En efecto, en las consignas didácticas, las fórmulas de tratamiento forman parte del conjunto de los diferentes modos en que los docentes pueden interpelar a sus alumnos, 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 y del plural y de formas desagentivadas (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010). 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 ocupan dentro de esa variedad de opciones.

En este sentido, pretendemos indagar acerca de la presencia/ausencia de pronombres de segunda persona singular en la producción discursiva de consignas didácticas 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 didácticas* 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 Negroni y Ramírez Gelbes, 2010; López García, 2015).¹ Nos interesa relevar, entonces, en qué medida 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 la escuela, dominio institucional en el que la asimetría signa

¹ 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 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).

las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos² (Gabbiani, 2000:81) en términos de *poder* y *solidaridad* (Brown y Gilman, 1960).

Respecto de este punto, nos interesa examinar 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 2014b; Dambrosio, 2013) en el marco del proceso de reestructuración general de las fórmulas de tratamiento del español bonaerense (Rigatuso, 2011), y, por otro, con la adscripción del nivel primario a los paradigmas *constructivistas* de la enseñanza,³ que suponen un tipo de vínculo entre docentes 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.

1.2. Objetivos

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

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.

Objetivos específicos

² “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” (Gabbiani, 2000:81).

³ “El constructivismo es 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).

- Examinar la dinámica de los pronombres de tratamiento en el español bonaerense en las *consignas didácticas* del nivel primario en relación con el conjunto de formas alternativas de apelación al destinatario de este género, atendiendo a los imperativos actitudinales docentes que determinan su elección.
- Relevar regularidades y fenómenos de variación en el uso pronominal según las modalidades oral y escrita de las consignas y las variables sociolingüísticas y contextuales presentes en la interacción áulica.
- Indagar el modo en el que, en la producción de consignas, las elecciones pronominales contribuyen a la construcción del estilo comunicativo (Tannen, 1994) de los docentes en el vínculo interpersonal establecido con los alumnos.

1.3. Hipótesis

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

- 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,
- el tipo de relación que desean priorizar en los intercambios comunicativos que tienen lugar en la interacción áulica, y
- la edad de los alumnos.

1.4. Estado de la cuestión

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 singular han ocupado un lugar central, en particular, la trayectoria del pronombre *vos*, tanto en su competencia con *tú* como con *usted*. Se destacan las investigaciones sociolingüísticas efectuadas desde la perspectiva diacrónica, tales como las de Fontanella de Weinberg (1970, 1987, 1989a, 1992 a y b, 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. Asimismo,

con relación al uso conjunto de fórmulas nominales y pronominales, familiares, sociales, y de relación amorosa, [resaltamos] los realizados por Rigatuso (1986, 1988-89, 1992, 1993, 1994, 1996a, 1998, 1999, 2001), Fontanella de Weinberg (en las magníficas trayectorias reconstruidas en 1993b, 1994) también respecto de la variedad bonaerense, y de Rojas para el español colonial de la Argentina en general y de Tucumán en particular (1992) (Boretti y Rigatuso, 2004: 148).

De Rojas distinguimos, a su vez, sus investigaciones sobre los rasgos característicos del habla en San Miguel de Tucumán (1980) y trabajos históricos de índole más amplia, como su estudio sobre la evolución histórica del español durante los siglos XVI y XIX (1985). Por su parte, es importante resaltar los aportes de Fernandez Lavaqué (2005) referidos a la convivencia y el cambio de dos modalidades de voseo en el español de Salta durante los siglos XIX y XX; de Carricaburo (1999) en relación con la literatura argentina y de Di Tullio (2010), sobre el voseo en el contexto del Bicentenario de la Revolución de Mayo. Estos estudios 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.

Desde la perspectiva sincrónica, se aborda la problemática en trabajos como los de Malanca de Rodríguez Rojas (1981) sobre las fórmulas de tratamiento nominales en el español de Córdoba, de Póstigo de Bedia (1992) en relación con los tratamientos en San Salvador de Jujuy, de García y Barroso (1992 y 2004b), referidos a las fórmulas de tratamiento en el habla santarroseña y a aspectos metodológicos vinculados con el estudio del voseo en dicha variedad, y de Rigatuso (2000, 2006, 2007, 2014 a y b) para la variedad bonaerense. En la misma perspectiva, un grupo de trabajos ponen de manifiesto fenómenos de variación en relación con los usos de *vos* y *tú* (Boretti, 1999b; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2004 y 2010; Rizzi, 2004; Rigatuso, 2011). Distinguimos, entre estos estudios, el de Rigatuso (2011), quien analiza la variación de los pronombres de segunda persona singular en el uso de los tratamientos dentro de un mismo tipo de relación como un problema de elección funcional (Lavandera, 1984) a la luz de la teoría de cambio de código.

Por su parte, en el marco del análisis del problema de la lengua en Argentina, de la norma lingüística y la variedad estándar, los trabajos de Blanco (1991), Di Tullio (2003, 2006), Moure (2004) y Ennis (2008) consideran las actitudes de los hablantes en relación al pronombre *vos* subrayando el conflicto que subyace históricamente a la generalización del fenómeno del voseo en nuestro país.

La problemática del voseo en Argentina ha sido estudiada también en artículos que abordan las implicancias metodológicas de este fenómeno en 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 se señala la importancia de considerar variables sociolingüísticas al momento de enseñar español —específicamente el de 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.

Dentro de la problemática de las fórmulas de tratamiento en el ámbito educativo en el español de la Argentina —en el que se inscribe su uso en *consignas didácticas*— también se hace referencia a las formas pronominales en investigaciones que tienen como objeto de estudio libros de texto y manuales escolares, en trabajos sobre interacción áulica, y en estudios sobre distintos aspectos del uso de los tratamientos en variedades dialectales. Dentro de las primeras, distinguimos las de López García (2015), quien analiza las representaciones de los docentes acerca del problema de la lengua en los contenidos de los manuales escolares y el modo en que las mismas se vinculan con las políticas editoriales —en tanto estas favorecen la conservación y transmisión de ciertas representaciones de la lengua y sus variedades afines a los intereses de un grupo determinado—, y las de Tosi (2009) sobre la exhibición de la subjetividad en los libros de texto, análisis efectuado desde la Teoría de la Enunciación y en el que se 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 específicas. Ambos trabajos 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. En el marco del segundo grupo de trabajos, destacamos el de Ferraresi (2009) sobre los actos de habla en el ámbito universitario en Catamarca, en el que señala 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, y el de Zangla (2010), en el nivel medio de la ciudad de Bahía Blanca, que incluye consideraciones sobre el carácter convencionalizado de la interacción áulica en el marco de un estudio diacrónico de 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.

Asimismo, en el marco de investigaciones que analizan el uso de los tratamientos en el ámbito educativo en variedades dialectales, distinguimos los de Rigatuso (2000 y 2014b) para el español bonaerense, quien refiere a los esquemas de trato en diversos dominios, entre ellos el educativo,

atendiendo a sus rasgos innovadores y los cambios momentáneos de tratamientos pronominales en la interacción.

En lo que hace al abordaje de la consigna como género discursivo⁴, esta ha sido analizada tanto desde la Lingüística como desde la Didáctica y desde ambas perspectivas existe acuerdo en cuanto a que la misma forma parte del discurso instruccional (Silvestri, 1995).

Dentro de los estudios efectuados desde la Lingüística y en el conjunto de los que se abocan al tema de las fórmulas de tratamiento en el español de Argentina, la dinámica de las mismas en la producción de consignas ha sido objeto de menor atención. Entre los trabajos que se ocupan específicamente de las fórmulas de tratamiento en las consignas destacamos el de Forte y Nieto González (2004), que aborda el uso de los pronombres de segunda persona en las consignas orales y escritas en el nivel secundario del español santarroseño, señalando los valores asignados por los docentes a los pronombres *vos* (informal), *usted* (formal) y *tú* (valor formal) en las consignas. Por otra parte, 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. 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 (véase *supra* y *Metodología*).

Continuando con la línea de trabajos que abordan el género consigna desde la Lingüística, un núcleo importante pone en foco de atención las modalidades de realización que 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. Riestra (2004, 2008) –desde el Interaccionismo sociodiscursivo– analiza lo que denomina *consignas de trabajo* y las representaciones de los docentes dentro del área de lengua sobre la concepción del lenguaje y de la enseñanza de la lengua, considerando aquellas 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). Desde esta misma perspectiva resultan relevantes las contribuciones de Conditto (2013 a y b), en particular aquellas en que se problematizan los puntos de encuentro, especificidades e interrelaciones entre las consignas de modalidad escrita y de modalidad oral. Por su parte, Morelli de Ontiveros *et al.* (1996) destacan el carácter mixto

⁴ “Por *género* se entiende 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).

de las consignas, dado por sus rasgos que las acercan tanto a la oralidad como a la escritura, y señalan la existencia de un contrato comunicativo tácito entre alumnos y docentes en relación con las consignas, en el que se da por hecho que a la presentación escrita de la misma le sigue su reformulación y explicación oral.

En otra línea de indagaciones, 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 a la vez que elabora una tipología seleccionando como criterios las operaciones mentales implicadas, el número de constituyentes y la modalidad de enunciación. 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.

Por último, son afines a la orientación metodológica de nuestro trabajo investigaciones que abordan la problemática de la interacción áulica en otras variedades dialectales. Resaltamos entre ellas 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 en el marco de las estrategias empleadas por los docentes para dar órdenes e instrucciones a sus alumnos, y la de Díaz Ordaz Castillejos (2009) sobre el español de Chiapas. En este último caso, desde el Análisis del Discurso, la autora analiza las prácticas comunicativas distintivas de docentes y alumnos 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.

A su vez, entre los estudios sobre la interacción áulica que combinan la perspectiva lingüística con la de la Didáctica, destacamos los trabajos de Unamuno (2003 y 2012 a y b) quien –en sus indagaciones en torno al plurilingüismo y la diversidad lingüística en el ámbito escolar– resalta la importancia del rol docente en la búsqueda de una educación lingüística crítica y la relevancia de la reflexión lingüística en la formación profesional, a la vez que las contribuciones de Stubbs (1984) para el estudio de la interacción áulica.

Finalmente, dentro de las investigaciones realizadas desde la Didáctica, destacamos la 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. A su vez, merece particular atención el estudio de Cicarelli y Zamero (2012), quienes estudian 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–. De estas autoras tomamos el concepto de *consigna didáctica* (véase *Marco Teórico*).

La breve 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 didácticas del nivel primario, 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 actitudes y prejuicios de los docentes y el tipo de vínculo establecido con los alumnos en el marco del estilo comunicativo que construyen en la interacción áulica.

Personalmente, en el marco del Proyecto de Investigación al que pertenezco, la realización de estudios parciales y de conjunto en relación con la temática y su presentación en congresos y jornadas de la especialidad ha puesto de manifiesto el interés y la complejidad de la problemática y al mismo tiempo la importancia de considerar la dinámica de las fórmulas de tratamiento en las consignas didácticas, no solo en el nivel abordado sino también en los restantes niveles educativos.

1.5. Marco teórico

La investigación se enmarca dentro de un enfoque sociolingüístico amplio, que integra aportes de la Etnografía de la comunicación (Hymes y Gumperz, 1972); la Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982 a y b, 2001; Tannen, 1994, 2004), la Sociología del lenguaje (Fishman, 1979), la Pragmática Sociocultural (Briz, 2001; Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009) y el Análisis del Discurso institucional (Drew y Sorjonen, 2000) e instruccional (Silvestri, 1995).

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 los hablantes en distintas lenguas, en términos de *simetría* y *asimetría*. Estas nociones resultan operativas para analizar los *tipos de relaciones* establecidas entre docentes y alumnos.

La Sociolingüística interaccional, por su parte, considera la construcción y negociación de las identidades de los hablantes en la interacción. En este contexto, añadimos a nuestro marco teórico las nociones de *imagen social* (Goffman, 1967) y 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, 2013).

En este caso, nos interesará particularmente el *estilo comunicativo* propiciado por los docentes en la interacción áulica. 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)⁵. Asimismo, trabajamos con los conceptos de *personalización/despersonalización* (Prego Vázquez, 2007).

Por su parte, en el marco de la Sociología del lenguaje, incluimos aportes teóricos referidos a la norma lingüística (Narvaja de Arnoux y Bein, 1999; Ennis, 2008), a la vez que 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, va cambiando con el tiempo y por la influencia de factores de índole diversa: económicos, políticos, culturales. Consideramos, además las clasificaciones propuestas por Alvar (1986) de *actitudes lingüísticas implícitas y explícitas*, que implican una toma de posición de los hablantes en relación con su lengua, en un caso tácita y en otro manifestada expresamente (*ibídem*: 13), la de López Morales (1989) de *actitudes positivas* (de *aceptación*) y *negativas* (de *rechazo*), y 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 y en el marco de las políticas lingüísticas durante la inmigración en el país. Esta autora distingue dos “complejos” diferentes: “la *conservacionista*, [que] sacraliza la lengua como tesoro, formado en el pasado y que ha alcanzado su máximo esplendor, por lo que debe mantenerse incólume”; y “la *progresista* [que] habilita la lengua para que sea un instrumento cada vez más eficiente y poderoso

⁵ La traducción al español nos pertenece.

en la comunicación nacional e internacional, por lo que se favorece su modernización, intelectualización, flexibilización” (Di Tullio, 2003:35).

En este sentido, se incluyen además estudios que consideran el problema de la lengua en Argentina, tales como el referido de Di Tullio y el de Moure (2004), y otros que lo abordan particularmente en la variedad del español bonaerense (Blanco, 1991).

Por otra parte, en lo que respecta a la Pragmática sociocultural (Briz, 2001; Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009), que considera el uso situado de los recursos comunicativos en contextos concretos, integramos las nociones de *autonomía* y *afiliación*. La primera “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). Trabajamos además con los conceptos de *atenuación* y *ponderación* del mensaje (Briz, 2001) y de *focalización* y *desfocalización*, propuestas por Haverkate (1994) para los estudios de la cortesía, entendiendo la primera como una “estrategia referencial que pone de relieve la identidad o el papel social del hablante o interlocutor” (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).

A su vez, tal como anticipamos, incluimos en nuestro marco teórico aportaciones del Análisis del Discurso, fundamentalmente en sus vertientes instruccional (Silvestri, 1995) e institucional (Drew y Sorjonen, 2000). En este sentido, coincidimos con lo planteado por Díaz Ordaz Castillejos en relación con el discurso escolar, que

si bien está relacionado con las prácticas e interlocución cotidianas, se distancia de ellas por su intencionalidad, su articulación al espacio educativo, por los roles institucionalizados de los actores sociales y por el tipo de competencias lingüísticas y comunicativas exigidas a los mismos” (2009:88).

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, la escuela primaria– y su vinculación con la orientación dada por los docentes hacia sus roles e identidad institucional construidas en la interacción áulica. En el marco de esta investigación, cabe destacar también lo señalado por Drew y Sorjonen acerca de 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 cuales está incluida la elaboración de consignas didácticas.

Por su parte, en el marco de estudios sociolingüísticos sobre cambio lingüístico, trabajamos con la noción de *tradición discursiva*, 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 didácticas, 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).

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, 2014 a y b, entre otros). Dentro de este contexto, se incorporan al análisis la conceptualización de fórmulas de tratamiento (Rigatuso, 1992 a y b, 1993, 2000, 2005 a y b, 2007, 2011, 2014 a y b) y la de *pauta de uso* (Rigatuso, 2007, 2011, 2014b).

Asimismo, se atiende, a las aportaciones de los volúmenes conjuntos de Hummel (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).

Finalmente, considerando las especificidades del discurso instruccional en el ámbito escolar, y tal como se ha hecho referencia con anterioridad, para el estudio de las consignas didácticas, seguimos en nuestro abordaje a Morelli de Ontiveros, *et al* (1996), Riestra (2004, 2008), Cicarelli y Zamero (2012) y Conditto (2013).

Dada su centralidad en la investigación, a continuación, focalizaremos nuestra atención en estas últimas dos cuestiones.

1.5.1. Fórmulas de tratamiento

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, 2007:2).

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, 1993)

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 (*ibídem*: 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, 1993).

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 1. Categorías del sistema de tratamientos del español bonaerense

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) Esteban Pablo (Pablito) Daniel	Borelli Dumrauf García Gutiérrez
	señor-señora don-doña caballero joven niña etc.	gobernador ministro intendente cónsul doctor etc.	amigo-amiga compañero-compañera compatriota paisano-paisana flaco-flaca querido-querida tesoro gente	Vuestra Excelencia Su excelencia Vuestra Honorabilidad Vuestra señoría Su señoría etc.	María (Marita) Manuela Silvia Laura Liliana (Lili) etc.	Petersen Rossi Varela etc.

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

Fuente: Rigatuso (1994)

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, 2014b).

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, 2014b) 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” (Rigatuso 2000, 2014b) y en el discurso de las consignas en el ámbito escolar, 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” (2014b), por lo que propone considerar su reinsertión en el sistema de tratamientos de esta variedad desde una perspectiva connotativa. Entre los usos marcados se encuentran aquellos que tienen lugar en el marco de una interrupción momentánea de la pauta de uso habitual pragmáticamente motivado “al servicio de diferentes funciones comunicativas” (Rigatuso, 2014b), por ejemplo, en expresiones de saludo o el uso de la forma *Dime* en la conversación de compra/venta⁶ (Rigatuso, 2011: 395), y en circunstancias de contacto de lenguas, donde el hablante que habitualmente emplea el *vos* realiza un cambio pronominal por convergencia lingüística.

1.5.2. Consignas didácticas

Por *consigna didáctica* entendemos “la escolar o académica que se distingue de otro tipo de consignas porque deriva de una intencionalidad pedagógica” (Cicarelli y Zamero, 2012:4). Si bien pertenece al discurso instruccional (Silvestri 1995), se diferencia, entonces, de otros textos de este tipo (recetas, 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 esta, tal como señalan las autoras.

En lo que respecta a la construcción discursiva de las consignas didácticas, en nuestra investigación consideraremos tanto las escritas como las orales (Condito, 2013), que conllevan en sí mismas a actos de habla exhortativos en sus diversas modalidades de expresión, tales como recomendación, invitación y desafío (Gabbiani, 2000), dado que según lo observado en las interacciones áulicas estos actos de habla pueden funcionar como consignas. En este sentido, entendemos las consignas didácticas en el marco de lo que Riestra (2004) denomina *consignas en sentido amplio* –las orales– y *consignas en sentido estricto* –las escritas–.

En relación con las formas de interpelación al destinatario en este género, incorporamos, tal como hemos referido, las propuestas por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010): 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”. A estas, incorporamos el empleo de la tercera persona del singular y la tercera persona del plural, de cláusulas con verbo elidido y de cláusulas pasivas reflejas.

⁶ En relación con los usos marcados de *tú* en la interacción comercial véase Rigatuso (2015).

Integramos, además, las referidas aportaciones de Gabbiani (2000) en relación con las estrategias de cortesía que permiten suavizar los actos de habla incluidos en las consignas que amenazan la imagen de los niños. 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 auotra indica como estrategias de atenuación de las órdenes el uso del 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).

1.6. Metodología

De acuerdo con el marco teórico señalado, se trabaja con los lineamientos metodológicos de Labov (1970), Gumperz (1982), Moreno Fernández (1998), Duranti (2000) y Bravo (2009). A ello incorporamos como herramienta metodológica las aportaciones de García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) en cuanto los modos de interpelación al destinatario en las consignas didácticas (véase *supra*), y de los estudios sobre fórmulas de tratamiento, en especial referidos al español bonaerense (Rigatuso 1992 a y b, 1993, 2000, 2005 a y b, 2007, 2011, 2014 a y b, entre otros).

1.6.1. Trabajo de campo: conformación del corpus

Tal como se ha anticipado, la comunidad objeto de estudio es la ciudad de Bahía Blanca perteneciente a la región del español bonaerense y a la cual pertenecemos.

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

a) *Técnica de participante-observador* (Labov, 1970; Gumperz, 1982; Duranti, 2000). Durante el período comprendido entre agosto de 2012 y diciembre de 2013 se efectuaron observaciones

sistemáticas en seis escuelas primarias: tres de gestión pública (estatal) y tres de gestión privada. Las mismas fueron seleccionadas atendiendo a sus distintas ubicaciones geográficas en la ciudad y a la población de estudiantes que reciben. El promedio de alumnos asistentes a las instituciones es de 315 alumnos. Los directivos de las instituciones céntricas señalaron la concurrencia de alumnos de diversos sectores de la ciudad y que se ubican en un estrato socioeconómico medio, mientras que en las que están más alejadas de esa zona, predomina la concurrencia de estudiantes que viven en el radio de la escuela o en barrios cercanos: Kilómetro 5, La Piedad, Mariano Moreno, Puertos del Sur, Vista Alegre y Pampa Central y pertenece a un estrato socioeconómico bajo, medio-bajo.⁷

Los cursos observados fueron primero, cuarto y sexto año⁸ del nivel primario⁹, y el promedio de horas de observación por escuela fue de 34 horas reloj.¹⁰

Hemos considerado el tipo de gestión de las instituciones debido a que cada una presenta particularidades en cuanto a su organización, y de ella derivan las prácticas cotidianas en los establecimientos. Asimismo, se realizó esta selección de cursos y años para dar cuenta de la potencial variación en los tramos iniciales, intermedios y finales del nivel.

La aplicación de la técnica de *participante-observador* permitió, por un lado, tener acceso a las consignas didácticas escritas de diferentes disciplinas (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Informática, Educación Artística – Música, Plástica y Teatro–, Inglés y Formación Religiosa), y por otro, posibilitó el acceso a las instrucciones orales de los docentes y a las consignas 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.

En cuanto a las estrategias de acceso, se solicitaron las respectivas autorizaciones a los directivos de las instituciones y a organismos educativos reguladores a nivel local en entrevistas personales y pedidos formales, a la vez que se solicitó la firma de consentimientos informados por parte de los docentes.

En lo que respecta a la muestra de docentes observados, el grupo mayoritario está conformado por los de entre 31 y 45 años de edad y de sexo femenino. En relación con esta última variable –la de *sexo*– no se pudo mantener una muestra equilibrada debido a que, en el

⁷ En el Anexo (A1) se presenta un gráfico con los datos de las escuelas observadas y de la población de los alumnos (A2).

⁸ Los alumnos de primer grado tienen entre 5 y 6 años; los de cuarto, entre 9 y 10 años; y los de sexto, entre 11 y 12 años.

⁹ Es necesario aclarar que no se ha considerado como objeto la educación primaria de adultos.

¹⁰ Aclaramos que, en algunas instituciones, el número de horas de observación ha sido menor. Esto ha sido debido a la suspensión de clases como consecuencia del conflicto gremial docente.

nivel primario, los docentes son en su gran mayoría mujeres. Los datos de los docentes observados se presentan en el Anexo (A3).

Durante desarrollo del trabajo de campo se implementó principalmente la toma de notas etnográficas.

En lo atinente a la búsqueda del *punto ciego* (Duranti, 2000) 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 en ciertas oportunidades los docentes solicitaron nuestra ubicación al frente de la clase en alguno de los laterales o cerca de su escritorio. Si bien, tal como señala un gran número de autores, no es posible evitar el condicionamiento por parte del investigador en los comportamientos de los hablantes involucrados en la observación, en nuestro caso, tanto alumnos como docentes están acostumbrados a la presencia de otras personas en el aula –directivos, colegas, residentes, psicopedagogos–, aspecto que, por un lado, en algunos casos condujo a confusiones en cuanto a nuestro rol –nos consideraban docentes residentes–(Dambrosio, 2015), pero, por otro, favoreció al trabajo de campo en la medida en que no resultamos un elemento distractor en la clase.

Por último, en función del compromiso ético de nuestra investigación destacamos que la identidad de todos los colaboradores y de las instituciones participantes ha permanecido en el anonimato.

b) *Entrevistas*. Se efectuaron entrevistas semiestructuradas a veinticinco docentes –en todos los casos, aquellos que estaban a cargo de los cursos observados– a fin de relevar sus *actitudes lingüísticas explícitas* (Alvar, 1986) en relación al 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. En primer lugar, se les consultó acerca de los aspectos generales considerados al momento de la producción de consignas y de sus materiales de trabajo, para luego indagar específicamente sobre los modos de formulación elegidos por ellos y su potencial variación en distintas situaciones didácticas. Finalmente, se les solicitó su opinión acerca del lugar de la forma *tú* en el ámbito escolar y respecto de la conveniencia o no de su enseñanza en la educación primaria.

Las entrevistas a los docentes a cargo de los diferentes cursos se realizaron en su mayoría en los momentos en que el grupo de alumnos se encontraba en otro espacio durante una *hora*

*especial*¹¹. En el Anexo (A6) se presenta el modelo de entrevista realizado a la vez que un gráfico con los datos de los docentes entrevistados (A4).

c) *Material didáctico de referencia de docentes*. Se incorporó al análisis un corpus de consignas vinculadas al ámbito educativo correspondientes a manuales, revistas para docentes, recursos *on-line*, tanto para maestros como para alumnos. Es necesario aclarar que se efectuó un recorte seleccionando aquellos materiales que los docentes observados efectivamente emplean en su trabajo cotidiano en el aula. Los datos de los mismos 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 del docente dentro del aula, sino también en el modo en que se transfieren a los alumnos las consignas de otras fuentes en los que se emplea la forma pronominal tuteante. El material consultado está compuesto por quince libros de texto, todos de editoriales argentinas, y páginas web de revistas y blogs con recursos y actividades para docentes de diversa procedencia (véase capítulo 4, apartado 4.1).

Asimismo, en forma auxiliar, se trabajó con el *Diseño Curricular* del nivel educativo primario de la provincia de Buenos Aires, documentos y materiales expedidos por el Ministerio de Educación, tanto a nivel nacional como provincial –importantes para la comprensión del funcionamiento de las instituciones– e 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 primaria en Argentina en los últimos años.

1.6.2. Procesamiento y elaboración de los datos

La estrategia metodológica de análisis es predominantemente de tipo cualitativo aunque se incluyen también técnicas cuantitativas en el procesamiento del material cuando es pertinente. Se toman en cuenta distintas variables sociolingüísticas, contextuales y discursivas, según la siguiente distribución, en relación con:

-las escuelas: ubicación geográfica (centro, barrios del macrocentro y de la periferia de la ciudad), tipo de gestión (pública o privada), población de alumnos asistentes.

¹¹ 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, Educación Física, Informática e Inglés. En estas, la modalidad más frecuente de consignas didácticas es la oral.

-los docentes: edad, tipo de gestión de las escuelas en que trabajan y cursos en que se desempeñan, sexo, lugar de procedencia (Bahía Blanca, otras ciudades de la zona o de otras provincias).

-los alumnos: edad (y concomitantemente, el grado al que asisten), estrato socioeconómico al que pertenecen (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, alto).

-las consignas: origen –elaboradas por docentes o tomadas de material didáctico de índole diversa (Cicarelli y Zamero, 2012) –, modalidad –orales o escritas (copiadas por alumnos a partir del dictado de los docentes o copiadas del pizarrón¹² y consignas entregadas por docentes en copias individuales a los alumnos)¹³, disciplina y tipo de actividad (trabajos desarrollados en clase¹⁴, trabajos prácticos¹⁵, evaluaciones escritas, trabajos grupales, tareas domiciliarias¹⁶).

En cuanto a la interacción áulica consideramos variables contextuales y pragmáticas que pudieran condicionar diferentes comportamientos lingüísticos y alternancias incluso en un mismo docente, tales como: espacio en que se desarrollaron las clases (en el aula, en el patio, en salón de actos, en sala de informática), número de involucrados en la interacción, tipos de actos de habla producidos asociados a las consignas y grado de formalidad del estilo de la interacción (sea escrita u oral).

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 (Moro, 2005) 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 que conformarán las pautas de uso (Rigatuso, 1992, 2000, 2002, 2007) en la interacción entre docentes y alumnos en la producción de consignas didácticas.

¹² Es necesario aclarar que esta distinción solo puede realizarse con las consignas dadas durante las clases en las que se efectuó la observación participante.

¹³ Véase Anexo (A7).

¹⁴ Se trata de las actividades que los docentes proponen en sus clases para su realización en el marco de las mismas. En la mayoría de los casos, se solicita a los alumnos que las desarrollen de forma individual. Sin embargo, es frecuente que estos realicen estas tareas en diadas, que efectúen consultas con sus compañeros y esto es permitido por los docentes.

¹⁵ A diferencia de lo que ocurre con las tareas a desarrollar en clase, el grado de obligatoriedad de realización individual de las actividades propuestas suele ser mayor en los trabajos prácticos. Asimismo, en estos suelen incluirse ejercicios de aplicación o de análisis que requieren más tiempo de elaboración que otras tareas, por lo que contienen especificada una fecha de entrega (a veces acordada entre docentes y alumnos y, otras, propuesta por los primeros).

¹⁶ Se incluye en este grupo a aquellas consignas en las que se indica explícitamente que la actividad debe realizarse “en casa”. Generalmente, se trata de actividades que incluyen la búsqueda de información en diversas fuentes y el trabajo conjunto entre los alumnos y sus familias.

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 alumnos en el marco de la interacción áulica, más allá de su uso en las consignas didácticas.

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

La presentación de este estudio se organiza de la siguiente manera. Luego de la presente introducción, a continuación, en el capítulo 2, se desarrollará el análisis de los usos de las fórmulas de tratamiento en las consignas didácticas en el nivel primario poniendo en foco de atención el subsistema pronominal para la segunda persona del singular en español bonaerense: *vos*, *tú* y *usted*. Seguidamente, se hará referencia a las otras formas pronominales relevadas, a la vez que a las formas desagentivadas, incluidas en los distintos modos de interpelación a los destinatarios de las consignas didácticas. En el capítulo 3, se expondrá el análisis de las actitudes de los docentes en relación con las referidas fórmulas de tratamiento y también con otras formas incluidas en la producción de consignas. Por su parte, el capítulo 4 abordará el lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento en los materiales con los que docentes y alumnos trabajan cotidianamente en el aula, específicamente libros de texto y actividades extraídas por aquellos de Internet o de manuales y revistas para docentes. Por último, en el capítulo 5 se presentarán las conclusiones de la investigación.

Capítulo 2. Las fórmulas de tratamiento en las consignas didácticas: usos

Los modos de interpelación al destinatario elegidos por los docentes del nivel primario en la producción de las consignas didácticas elaboradas para sus alumnos son variados. En este capítulo nos abocaremos al análisis de estas distintas modalidades atendiendo de modo particular al lugar que ocupan las fórmulas de tratamiento en este género escolar.

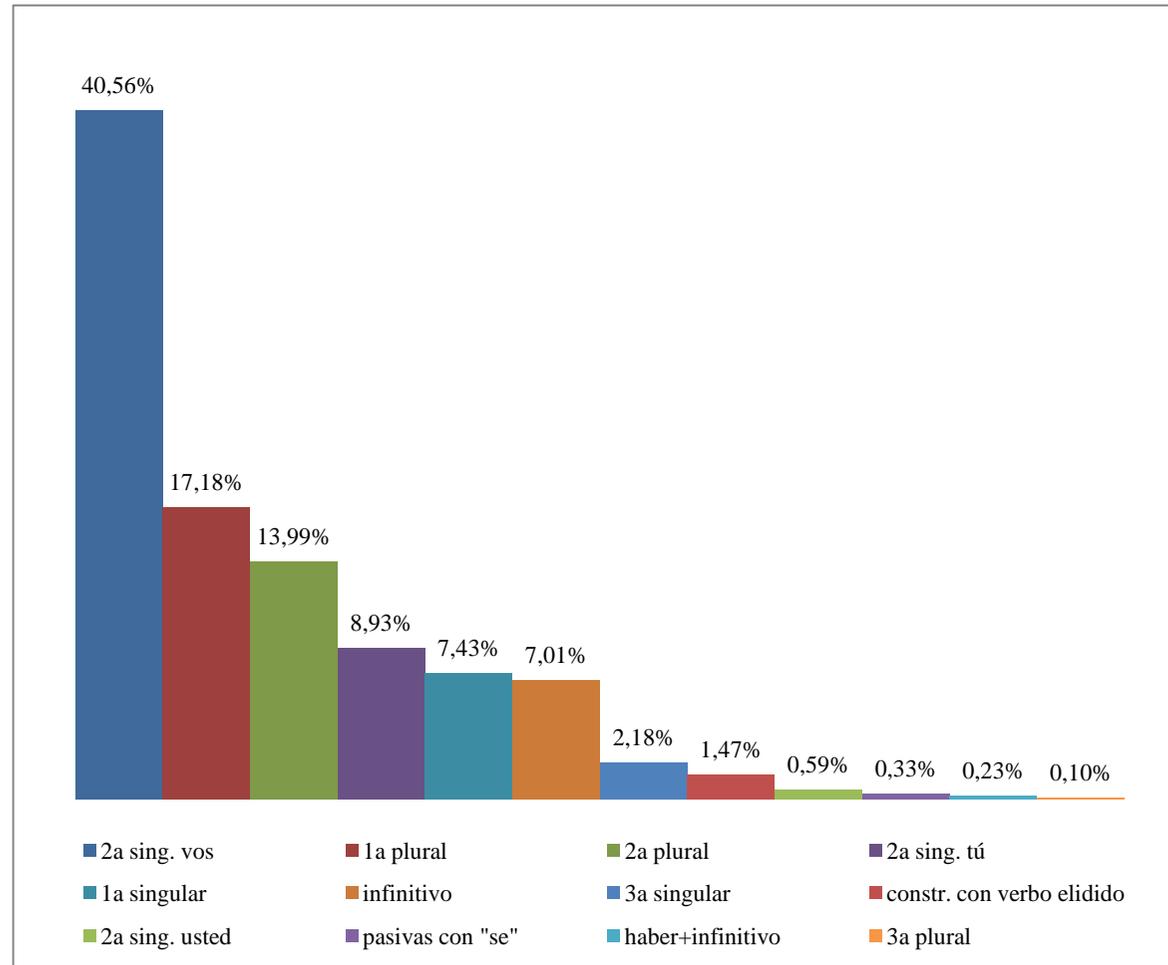
El conjunto de formas de interpelación relevadas en nuestro corpus comprende las siguientes variantes que incluyen el empleo de la *primera persona del singular (yo)*, la *primera persona del plural (nosotros)*, la *segunda persona del singular vos, tú y usted*, y del plural *ustedes*, y de la *tercera persona del singular y del plural*, a la vez que el uso del *infinitivo*, *cláusulas pasivas reflejas e impersonales con “se”*, construcciones con verbo elidido y construcciones con *haber+* cláusulas subordinadas con infinitivo.

Todas estas modalidades pueden clasificarse de acuerdo con el criterio de *personalización y despersonalización* (Prego Vázquez, 2007). Así, dentro de las primeras ubicamos el empleo de la *primera persona del singular*, la *primera persona del plural*, la *segunda persona del singular vos, tú y usted*, la *segunda persona del plural ustedes* y la *tercera persona del singular y del plural*; mientras que entre las formas desagenticadas (en términos de García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010) –que conllevan a la despersonalización del discurso de las consignas didácticas– se encuentran: uso del *infinitivo*, *cláusulas pasivas con “se”*, *construcciones con verbo elidido* y construcciones con *haber+* cláusulas subordinadas con infinitivo.

En el gráfico¹⁷ que presentamos a continuación discriminamos los porcentajes correspondientes a los referidos modos de interpelación al destinatario relevados en las consignas didácticas en nuestro corpus de análisis.

¹⁷ A diferencia de lo presentado en este cuadro inicial y debido a que representan un porcentaje significativamente menor a las formas personalizadas, en los gráficos presentados a lo largo de la investigación no se especificarán los porcentajes ocupados por cada una de las formas despersonalizadas relevadas, sino que se expondrán los de las formas despersonalizadas en su conjunto. Se hará referencia a la discriminación de estos porcentajes en particular para cada forma en los distintos apartados en que se las aborda.

Gráfico 1. Distribución de los modos de interpelación relevados en las consignas didácticas



Si se tiene en cuenta el total de consignas –orales y escritas– observamos que se emplean formas personalizadas en un 90.96 % de los casos, mientras que el 9.04% restante lo conforman consignas elaboradas mediante las distintas estrategias de despersonalización referidas.

Como puede advertirse, la forma de segunda persona de confianza *vos* es la que predomina, con un 40.56%. Esto está en consonancia con un aspecto característico del tipo de discurso abordado: que las consignas didácticas forman parte del discurso instruccional, y por lo tanto, resultan esperables las formas de segunda persona propias del modo imperativo (Moro, 2005). Esto se enmarca, además, en un fenómeno de índole más amplia: la extensión del pronombre *vos* en la variedad del español bonaerense en relación con el *tú* y con el *usted* en distintos dominios de uso (Rigatuso, 2007 y 2014b).

Por su parte, en relación con el uso de *tú*, puede observarse, a su vez, que, más allá de la expansión del uso de *vos* incluso en el ámbito escolar, esta forma pronominal todavía es empleada por algunos docentes en las consignas didácticas –en un 8.93% de los casos de nuestro corpus–, por lo que ocupa el cuarto lugar entre los distintos modos de interpelación relevados.

En el marco de este panorama general, el análisis de las formas de interpelación relevadas se desarrollará considerando la operatividad de las referidas variables. El mismo constará de cuatro apartados. Los tres primeros, dado que constituyen el foco de esta investigación, estarán dedicados –en sucesivas secciones– al empleo en las consignas didácticas de los pronombres de segunda persona singular *vos*, *tú* y *usted*, ordenados de este modo de acuerdo al número de ocurrencias registrado en las interacciones áulicas para cada uno de ellos, en forma decreciente. En el cuarto apartado referiremos a los otros modos de interpelación relevados.

2.1. Fórmulas de tratamiento de segunda persona singular en las consignas didácticas

2.1.1. Uso de *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 didácticas del nivel educacional bajo estudio (40.56%) y dentro de los modos personales cuenta con un 44.58% de casos, lo que constituye un número alto de ocurrencias.

De las variables consideradas en el procesamiento de los datos recabados durante el trabajo de campo, es importante destacar el modo en que operan seis de ellas: la *modalidad y el origen de las consignas*, la *edad de los docentes*, el *tipo de actividad* en que se aquellas insertan, la *edad de los alumnos* y el *tipo de gestión de las escuelas*.

En relación con las primeras, *modalidad* y *origen* de las consignas didácticas, el empleo del pronombre *vos* es predominante en las consignas escritas, tanto en las elaboradas por los docentes –entregadas en copias a los alumnos (67.98%) o copiadas por ellos del pizarrón o a partir del dictado de los docentes (36.77%)– como en las que los mismos toman de distintos tipos de material didáctico (49.73%).

En las consignas orales, por su parte, el uso de la forma *vos* es preponderante en las consignas dirigidas a cada alumno en forma individual, donde ocupa un 90% (dentro del 10% restante se ubica el empleo de la primera persona del singular y del plural).

(1) *Contexto*: durante una clase de Matemática de sexto grado, en una escuela privada, la docente entrega una actividad en copias individuales para que los alumnos la realicen individualmente. Luego de solicitar a un alumno que lea para todo el curso la consigna escrita en el papel, la explica oralmente. Finalizada la explicación recorre el aula respondiendo consultas particulares de los alumnos. Frente a uno de ellos que no estaba trabajando y que manifestaba “no entender qué había que hacer” la docente le indica lo siguiente.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 38 años)-----► (alumno de sexto grado)

-Poné el signo que falta ahí donde está el espacio.

Por su parte, en las consignas que son transmitidas al grupo total de alumnos predomina el empleo de la segunda persona plural *ustedes*, tal como se expresa en el gráfico 5, ya que, generalmente, al enunciarlas los docentes se dirigen al grupo total de alumnos.

Sin embargo, el empleo de *vos* en la oralidad no en todos los casos tiene lugar únicamente en los intercambios individuales docente-alumno. Se observó que algunos utilizan esta forma pronominal para dirigirse a todo el grupo. Así se advierte en el siguiente ejemplo, en el que en el desarrollo de una clase de Prácticas del Lenguaje, en cuarto grado de una escuela privada, la docente dicta una consigna a sus alumnos, en un tono elevado, pausadamente y mientras se desplaza por el aula, dirigiendo su mirada a los distintos sectores donde se ubican los alumnos. Previamente, había dictado a sus alumnos la definición de *adjetivos numerales*.

(2) *Emisor* -----► *Destinatario*
(mujer - 50 años)-----► (alumnos de cuarto grado)

-Punto, *dejá* un rengloncito y *poné* ‘gentilicios’. A ‘argentina’, *hacele* abajo onditas de color.

En las observaciones efectuadas, hemos notado que, en varias ocasiones, los docentes que emplean la forma *vos* en estas oportunidades, lo hacen cuando responden a un alumno individualmente y luego retoman lo respondido como una consigna para el resto del grupo, es decir que las preguntas individuales en algunos casos motiva la reformulación. En un 0.12% de los casos de construcción de consignas orales mediante el uso de este pronombre, y sobre todo

en primer grado, se lo emplea explícitamente en la reformulación oral de la consigna, lo que otorga carácter focal a la emisión, personalizando aún más el mensaje. De esta forma, por ejemplo, en el transcurso de una clase de Matemática de primer grado, en una escuela privada, la docente entrega a sus alumnos una consigna en una copia escrita: “*Completá* los casilleros con los números que faltan”. Luego de que un alumno la lee para toda la clase, mientras algunos se disponen a resolver la actividad, otro pregunta a la docente qué debe hacer. En ese momento, ella reformula la consigna dirigiéndose a todo el grupo.

(3) *Emisor* -----► *Destinatario*
(mujer - 53 años)-----► (alumnos de primer grado)

-*Vos*, con lápiz negro, *vas a completar* los casilleros con los números que faltan.

Respecto de este uso, resulta interesante destacar que, en ocasiones, el empleo de la forma *vos* como modo de dirigirse al grupo total puede generar confusión o malentendidos entre docentes y alumnos –como se observa en el ejemplo que citamos a continuación– debido a la falta de índices de contextualización¹⁸ que permitan a estos últimos entender si están siendo interpelados en forma individual o grupal, o hacia quién va dirigida la consigna.

(4) *Contexto*: en una escuela privada, mientras dos docentes de primer grado preparan la representación del Acto 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, da una consigna a los de su curso, vinculada a una actividad que habían empezado a desarrollar en el aula.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 53 años)-----► (alumnos de primer grado)

-*Acordate* para mañana la foto.

Al escuchar esto, la otra 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.

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 alumnos constituye el principal motivo por el que la otra docente, mediante su broma –en la que hace

¹⁸ Gumperz denomina *contextualization cues* o *índices de contextualización* a “any verbal sign which when processed in co-occurrence with symbolic, grammatical and lexical signs serves to construct the contextual ground for situated interpretation, and thereby affects how constituent messages are understood” (Tannen, 2004:77). En el caso de las consignas didácticas, dos 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).

precisamente un juego verbal a partir de la ambigüedad planteada en relación al destinatario de la emisión—, señala la potencial confusión que puede producirse en la interpretación del mensaje de su compañera.

Por otra parte, 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*¹⁹, lo que contribuye a remarcar su identidad institucional, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

(5) *Contexto*: durante el desarrollo de una clase de Ciencias Sociales de primer grado, de una escuela privada, 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.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 47 años) -----► (alumnos de primer grado)

-Agarrás el lápiz y cuando *la seño* pregunta *anotás* sí o no.

El empleo de la autorreferencia en la interacción áulica constituye una estrategia en la que se distinguen los roles y las actividades a llevar a cabo por cada uno de ellos; 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.²⁰

¹⁹En 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, 2014b).

²⁰ En otros casos, se observa también el uso de *vos* —con la aparición explícita del pronombre— en la reformulación de las consignas didácticas donde esta forma aparece en enunciados declarativos con modalidad de obligación con la estructura *tener que* + *cláusula con infinitivo*, como una estrategia de ponderación sobre quién debe desarrollar la tarea.

Ejemplo

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, 2014b).²¹ No debemos olvidar también que se prefiere la forma apocopada *seño* a *señorita*. 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, 2014b).

Por otro lado, se advierte que el uso del pronombre *vos*, si bien predomina tanto en los docentes más jóvenes como en los mayores, ocupa un porcentaje mayor (46%) entre los primeros, mientras que cuenta con un 41.78% en los de entre 31 y 45 años y ocupa un 26.22% 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 didácticas del nivel primario en español bonaerense. Los hablantes jóvenes y de edad mediana emplean más la fórmula pronominal *vos* en detrimento de *tú*.

Asimismo, en las consignas didácticas elaboradas y transferidas por los docentes más jóvenes lugar ocupado por la forma *vos*, podría ser también un indicador de un estilo comunicativo de mayor cercanía interaccional (Rigatuso, 2013) y personalización.

Vinculados también a diferencias de estilos comunicativos en el trato propiciado entre docentes y alumnos por medio de las consignas didácticas, encontramos los usos en relación con la variable *sexo* de los docentes (véase gráfico 7). Observamos que, mientras que entre las docentes mujeres predomina la forma *vos* (41.24%), en los siete docentes hombres observados

Contexto: en una escuela pública, durante el transcurso de una clase de Matemática de cuarto grado, la docente reformula la consigna original dada a sus alumnos en forma escrita –“Nombrar las figuras”– luego de que uno de ellos le hiciera una pregunta sobre el desarrollo de la actividad.

Emisor -----> *Destinatario*
(mujer - 43 años) -----> (alumnos de cuarto grado)
-*Vos acá lo que tenés que hacer es nombrar las figuras de la fotocopia.*

²¹ 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)

esta no aparece. Consideramos que esto podría indicar una diferencia entre los estilos comunicativos de ambos grupos, de carácter más cercano y familiar en el caso de las mujeres.²² Esta cercanía se expresa no solo en la elección de formas personalizadas, entre las que predomina el *vos*, sino también en el uso de formas nominales como el sobrenombre y formas apocopadas y diminutivas del nombre en las consignas didácticas individuales, a su vez que el empleo de diminutivos en sustantivos y adverbios.²³

(6) *Contexto*: durante una clase de Matemática de primer grado, en una escuela pública, la docente pasa por cada banco de los alumnos a controlar el desarrollo de la actividad recientemente propuesta. Al advertir que uno de ellos la estaba realizando de manera incorrecta, le da la siguiente consigna:

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 41 años) -----► (alumno de primer grado)

-*Tenés que contar* las pintitas que tiene cada mariquita, *Uri*.

A su vez, es necesario considerar que en las consignas producidas por docentes hombres que hemos relevado predomina el uso de la segunda persona del plural y ocupan un lugar importante las formas desagentivadas –sobre todo el infinitivo– y formas plurales, como la primera y tercera persona, además de la referida anteriormente. El empleo de estos modos de interpelación a los alumnos parecería estar relacionado con el hecho de que se trate –en su amplia mayoría– de consignas orales (ya que todos los docentes hombres observados –a excepción de uno– pertenecen a *áreas especiales*, en las que predomina esta modalidad de consignas.

Por otra parte, 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 alumno trabaje de manera individual: evaluaciones (60.45%), tareas domiciliarias (50.07%) y trabajos prácticos (49.65%). Entre estas, el *vos* predomina en las instancias evaluativas, en las que el desarrollo individual de la propuesta (excepto en casos aislados en que se indique lo

²² Tal como hemos observado a través de otras manifestaciones lingüísticas de las docentes observadas, frecuentemente esta cercanía es acompañada asimismo de un trato afectuoso. En relación con este punto, en sus estudios para el español bonaerense, Rigatuso señala: “En su artículo sobre la lengua de las mujeres y su ubicación en la sociedad, Robin Lakoff (1973) señala que una de las características del habla femenina es la tendencia hacia la elección de formas que evidencian emociones. Esta tendencia de las mujeres hacia formas más afectuosas de habla ha sido comprobada reiteradamente en nuestras investigaciones diacrónicas y sincrónicas sobre las fórmulas de tratamiento bonaerenses (1996:98).

²³ En uno de sus trabajos sobre la interacción comercial en el español bonaerense actual, Rigatuso (2013) 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.

contrario) es obligatorio.²⁴ 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.

(7) *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 un destinatario grupal, prevalece el uso de la segunda persona plural (véase apartado 2.2.2).

En lo que hace a la *edad de los alumnos* y el grado al que asisten (véase gráfico 8), el empleo del pronombre de confianza *vos* es predominante tanto en las consignas destinadas a alumnos de primer grado (30.78%), como a los de cuarto (39.81%) y de sexto grado (46.21%). Se advierte, así, un crecimiento exponencial 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. Esto está en correlación tanto con el hecho de que, en los grados intermedios y superiores, se constate 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– como con que en estos cursos se releva también una menor presencia de *tú* generada sobre todo a partir de la transferencia de consignas elaboradas mediante el empleo de esta forma (véase *infra*).

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

-Indicá el sinónimo más apropiado para la palabra destacada.

Finalmente, en relación con la variable *tipo de gestión* de las instituciones educativas, es importante señalar que el uso del pronombre *vos*, si bien es predominante tanto en escuelas privadas como públicas, en las primeras ocupa un lugar más importante (47.11%) frente a las otras (29.55%). Esta cuestión puede relacionarse con dos aspectos. Por un lado, con la selección por parte de los docentes de formas más focalizadas en los alumnos en las escuelas privadas, y por otro, con los materiales de trabajo con los que cuentan los docentes en las instituciones. En relación con el primero, según los datos relevados, en la escuela privada parece tener un mayor peso relativo la focalización en el destinatario a través de un uso de segunda persona singular *vos* que otorga un grado mayor de personalización frente a la opción de la segunda persona del plural que confrontativamente aparece en un porcentaje mayor en la escuela pública.

²⁴ En relación con los modos de interpelación en las instancias de evaluación escrita, el segundo porcentaje más alto lo ocupa el uso del infinitivo, con un 14.12%. Sobre su funcionamiento véase el apartado 2.3.1. del presente trabajo.

En cuanto al segundo aspecto, el menor porcentaje de uso de la forma *vos* en las escuelas de gestión pública puede vincularse con el grado de actualización de los materiales de trabajo de los docentes y la posterior (re)elaboración de las consignas previa a ser entregadas a los alumnos. En varias instituciones públicas los docentes, si bien cuentan con manuales y libros de texto actualizados, el hecho de que deban trabajar con todo el material disponible en las bibliotecas de las escuelas porque muchos de sus alumnos no pueden adquirir los libros, conduce a que se empleen también algunos materiales no actualizados, de manera que en muchos de ellos aún se observa el empleo de la forma *tú* en las consignas que contienen y, los docentes no siempre realizan modificaciones en ellas²⁵ (véase apartado 2.1.2). Este hecho se correlaciona, además, con la constatación de que en las escuelas públicas el empleo de *tú* ocupa un lugar más importante que en las privadas (68.25%).

Hemos observado, hasta el momento, que el uso de la fórmula pronominal de tratamiento *vos* prevalece en las consignas didácticas escritas y en las orales dirigidas individualmente a los alumnos, en las elaboradas por los docentes pertenecientes a distintos grupos etarios –aunque en mayor porcentaje en el caso de las docentes más jóvenes y mujeres–. Predomina, asimismo, en las instancias en que los alumnos deben desarrollar las actividades en forma individual y en todos los cursos, no obstante se emplee más en sexto grado que en el primero. Por último, destacamos que si bien el uso de *vos* es prevaleciente tanto en escuelas públicas como en privadas, en estas últimas ocupa un lugar más importante, hecho que podría explicarse tanto por la preferencia por la focalización en las consignas como por el modo en que se trabaja con los materiales con que cuentan las instituciones.

2.1.2. Uso de *tú*²⁶

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 didácticas constituyen un espacio en el que su empleo no se ha

²⁵ En algunas oportunidades, los docentes no solo entregan actividades a los alumnos en copias individuales, sino que también, sobre todo en las escuelas públicas, les indican la realización de actividades propuestas en los materiales tomados de la biblioteca. A veces, los alumnos reproducen en sus cuadernos las consignas de estos libros y en otras solo se ocupan del desarrollo de las actividades señaladas.

²⁶ En lo que respecta al relevamiento de los datos, y específicamente de las consignas escritas, cuando estas no corresponden a instancias de observación áulica sino a datos obtenidos de las carpetas de los alumnos, el primer problema que se presenta en relación con la producción discursiva de los mismos es el de su ortografía. En efecto, en la copia de las consignas dictadas o en las copiadas del pizarrón, la omisión de tildes en algunos verbos que se verifica en la escritura de los alumnos (*corta/cortá, copia/copiá*) dificulta el reconocimiento de la forma de segunda persona seleccionada en el plano de la variación gramatical *vos/tú*. En relación con este problema metodológico véase Dambrosio (2015).

generalizado totalmente y en el que continúa vigente el empleo de *tú* (Rigatuso, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014b, entre otros).

El uso de esta forma pronominal en las consignas didácticas se ubica en el cuarto lugar tanto dentro del corpus total de modos de interpelación (8.93%) y ocupa un 9.79% entre las formas personales de apelación.

Es necesario considerar cinco variables que inciden en el empleo de este pronombre en las consignas: la *modalidad*, el *origen* —estrechamente relacionadas— y la *disciplina* de las mismas, la *edad de los alumnos* y la *edad de los docentes*.

En cuanto a las dos primeras, advertimos que esta forma se emplea únicamente en las consignas escritas. De estas, un 66% 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; y un 34% a las 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 a la variedad empleada, incide en la diversidad de formas en que los destinatarios de las consignas son interpelados (Dambrosio, 2013).

Observamos, por su parte, que las consignas formuladas mediante el empleo de la forma *tú* ocupa un lugar más importante en primer grado (15.17%) que en los restantes cursos. Esto se vincula con el hecho de que 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, empleados solo en los dos primeros grados. 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 —lo que explicaría el uso de *tú*, y que sigan la norma del español peninsular—. Por esta razón, podría pensarse que la presencia de esta forma en las consignas relevadas en el trabajo de campo se encuentra directamente asociada a los recursos con que decide trabajar cada docente, es decir, con el *origen* de las consignas, más que relacionarse a un área o un curso en particular.

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 actividad entregada en copia escrita a un alumno de primer grado, de

una escuela pública, y que fue tomada por una docente de 32 años del libro *Letramanía 4. La letra cursiva*.²⁷ Es importante señalar que este libro –en sus distintos volúmenes– es empleado por varias docentes de primer grado de distintas instituciones (tanto públicas como privadas). En la actividad presentada a continuación, se advierte el referido uso de la forma *tú*.



Por otra parte, resulta importante destacar que el *tú* ocupa el segundo lugar –con un 18.73% y luego de la forma *vos*– entre las formas de interpelación elegidas por docentes del grupo etario C, conformado por docentes de entre 46 y 56 años.

(10) *Contexto*: consigna de Matemática, elaborada por una docente de 55 años y entregada a alumnos de primer grado en copias escritas individuales, en una escuela pública.

Ordena de menor a mayor.

Este dato parece dar cuenta de la importancia de la tradición discursiva (Kabatek, 2005) del género consigna en el ámbito escolar²⁸ como factor que puede condicionar la aparición de *tú*: los docentes más antiguos en sus cargos y de mayor edad se encuentran más apegados a la formulación discursiva de las consignas didácticas 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, 1991; Di Tullio, 2003; Moure, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010).²⁹

²⁷ La 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.

²⁸ Al respecto, Riestra afirma: “Por lo tanto, las consignas, que debían ser enunciados organizadores del género discursivo/textual, de elaboración profesional, operan como constructos preestablecidos que cada enseñante toma en préstamo de algún manual y reproduce en sus clases con sus alumnos” (2004:56). Vinculada con la tradición discursiva de las consignas didácticas, podríamos agregar 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 “toman en préstamo” los docentes las modalidades de interpelación al destinatario en este género.

²⁹ También se vinculan con la tradición discursiva de ciertos textos escolares, –aunque no particularmente de consignas didácticas– algunos mensajes de los docentes en las devoluciones de tareas y correcciones de las carpetas y cuadernos, a la vez que los boletines de calificaciones.

Ejemplo

A ello se suma, como hemos referido, el hecho de que, en algunos casos, emplean materiales no actualizados desde el punto de vista de las políticas lingüísticas en relación con la variedad del español de la Argentina (y son precisamente las docentes de mayor edad las que cuentan con un volumen más grande y diverso de material de trabajo, adquirido a lo largo de su trayectoria laboral), y a que los docentes (no solo los de este último grupo) priorizan más el contenido de las consignas didácticas que la reflexión sobre su formulación discursiva.³⁰

Las elecciones particulares que realizan los docentes al momento de elaborar consignas didácticas son las que configuran, a lo largo del tiempo, la tradición discursiva de este género. La explícita intención de erradicar el empleo de la forma *vos* en el ámbito educativo³¹ –que se vio reflejada no solo en las consignas– contribuyó a que el *tú* perdurara aún hasta el día de hoy, a pesar de que en el español bonaerense actual la presencia de *tú* solo tiene lugar en usos marcados, respondiendo a distintas funciones pragmáticas (Rigatuso 2007, 2011, 2014b). En este contexto, resulta interesante recuperar lo que sostienen Drew y Sorjonen en relación con las formas gramaticales en el discurso institucional:

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

Contexto: en una carpeta de un alumno de sexto grado de una escuela pública, la docente –de 56 años– escribe las siguientes devoluciones en las tareas.

¡Qué bien *trabajas!* Te felicito! (*sic*)

¡*Trabajas* muy bien! ¡Excelente!

¡*Trabajas* muy lindo! 10 (diez) ¡Felicitaciones!

³⁰ 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” (2008:127).

³¹ 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, 196:15, 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.

existir patrones característicos de uso que están asociados con las actividades típicas que los participantes llevan a cabo en un marco (2000:155).

Kabatek, por su parte, sostiene: “el empleo situacional de elementos de distintas variedades puede ser condicionado precisamente por las TD [tradiciones discursivas]”³² (2005:157); en nuestro caso, este elemento lo constituiría el pronombre *tú*.³³

El empleo de *tú*, entonces, parece estar asociado, fundamentalmente, al *origen* de las consignas, a que esta es la forma empleada en algunos materiales didácticos de donde los docentes toman actividades para sus alumnos y al hecho de que estos no reflexionan sobre su formulación discursiva, de manera que transfieren las consignas tal como se encuentran en los materiales fuente. En este sentido, la tradición discursiva del género consigna, puede incidir también, tanto en la transmisión de consignas construidas mediante formas tuteantes, como en la elaboración de las mismas por parte de los docentes. Así, observamos que el uso de *tú* se asocia a estos factores y no tanto a un prejuicio explícito hacia la forma por parte de los docentes.

2.1.3. Uso de *usted*

La fórmula de tratamiento *usted* ocupa el noveno lugar en el marco de los modos de interpelación en las consignas didácticas (0.59%) y el séptimo entre las formas personalizadas de apelación al destinatario.

En nuestro corpus encontramos consignas didácticas formuladas mediante el empleo del pronombre *usted* solo en un caso. Se trata de las elaboradas por una docente de 56 años, de sexto grado de una escuela pública de la periferia de la ciudad. 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.

(11) *Contexto*: consigna del área de Matemática, elaborada por una docente de 56 años y copiada por alumnos de sexto grado en sus carpetas, en una escuela pública.

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 alumnos, esta docente se encontraba de licencia en su

³² El ámbito educativo es uno de los más proclives a desarrollar y sostener tradiciones discursivas: “Existen TD fuertemente fijadas, sobre todo en ámbitos religiosos o rituales o en instituciones sociales con gran valor de conservación, lugares del archivo de la memoria cultural” (Kabatek, 2005:159).

³³ Rigatuso (2011:396) señala el cambio de *vos a tú* –entre otras funciones– como una forma de atenuación al brindar indicaciones y órdenes. Si bien hemos registrado ese uso en las indicaciones generales brindadas por los docentes –en un número mínimo de casos– no lo hemos relevado en las consignas didácticas específicamente.

puesto, por lo que no pudo ser entrevistada. Los datos de edad y procedencia de la docente han sido obtenidos de los directivos de la institución y de la docente 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*, cuando en los usos relevados en las consignas didácticas, esta forma prácticamente no aparece.

Consideramos que el bajo porcentaje ocupado por las consignas didácticas 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, 2014b).

Por otro lado, fuera del marco de las *consignas didácticas*, hemos advertido el uso de la forma *usted* por parte de distintos docentes en los llamados de atención hacia los alumnos. El fenómeno corresponde al conjunto de usos marcados, desde una perspectiva pragmática, 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, 2014b). 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 2014b) verificada en el español bonaerense con diferentes valores pragmáticos para la producción de determinados actos de habla que pueden manifestar enojo, afecto, ponderación del mensaje o atenuación del mismo. En este caso, se advierte un cambio en la *pauta de uso* pronominal básica empleada en el ámbito educativo, particularmente en el nivel primario, establecida a partir del uso de *vos* por parte de los docentes como pauta habitual con sus alumnos.³⁴

³⁴ Ejemplo

Contexto: en un aula de primer grado de una escuela privada, los alumnos están 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, llama la atención a un alumno en particular.

Emisor -----► *Destinatario*

(hombre - 36 años) -----► (alumnos de primer grado)

-No *le pegue* a nadie con la bolsa.

En el caso citado se trata de un proceso de atenuación de un reto. Es decir, un cambio pragmáticamente motivado (Rigatuso 2011, 2014b) hacia la forma *usted* empleado para llamar la atención de los alumnos con la finalidad de atenuar el mensaje en cuestión. Este uso ha sido registrado muy frecuentemente en docentes de distintas edades, de distintas escuelas y de distintos cursos. Tal como señala Rigatuso (2011) se trata en estos casos de una elección funcional de los hablantes, en este sentido planteado por Lavandera como “la sustitución en un mismo espacio de fórmulas alternantes (...) o el cambio secuencial de una forma a su alternante (...) no son libres ni totalmente condicionadas por factores extralingüísticos, sino que reflejan una elección funcional de parte del hablante, dirigida a servir sus propósitos comunicativos” (Lavandera, en Rigatuso, 2014b), en este caso concreto atenuar el acto de habla en cuestión. En otras oportunidades, el uso de *usted* en los retos se emplea con la finalidad de intensificar la fuerza ilocutiva del acto de habla.

Síntesis

El conjunto de formas relevadas para la formulación de consignas didácticas, muestra que la forma *vos* es la predominante entre todos los modos de interpelación al destinatario en las consignas didácticas de los distintos cursos; prevalece sobre todo en las consignas escritas (y en las orales en aquellas que son dadas individualmente a los alumnos) y en las consignas elaboradas por docentes mujeres, jóvenes y de escuelas de gestión privada, que 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, y sobre las que los docentes no efectúan 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 alumnos de consignas en las que se emplea, se relaciona con el hecho de que los docentes focalizan su reflexión en el contenido de las consignas y por lo tanto cobra mayor peso la tradición discursiva del género en la escuela y no tanto con un prejuicio por parte de los docentes hacia dicha forma.

Finalmente, el *usted* constituye una forma en retroceso en las consignas didácticas del nivel primario: se la relevó únicamente en las consignas escritas elaboradas por una única docente.

2.2. Otras formas pronominales de interpelación en las consignas didácticas

A continuación, presentaremos, siguiendo el orden decreciente de ocurrencias, el análisis del funcionamiento de las restantes formas pronominales que constituyen el conjunto de modos personalizados de interpelación en nuestro corpus: la primera persona del plural, la fórmula de tratamiento de segunda persona del plural *ustedes*, la primera persona del singular y, por último, la tercera persona del singular y del plural.

2.2.1. Uso de la primera persona plural

En el corpus general, las consignas formuladas mediante el empleo de la primera persona plural se registran un 17.18%, ubicándose así en el segundo lugar luego de *vos*, y en un 18.83% en el marco de las formas personales.

En relación con la producción discursiva de las consignas, tanto de las escritas elaboradas por los docentes y copiadas por los alumnos como de las orales, la aparición del uso de la primera persona del plural está condicionada por la variable *tipo de actividad*, según la cual

advertimos que ocupa el segundo lugar (luego de la forma *vos*) en las tareas desarrolladas en clase (22.43%), el 21.21% en los trabajos en grupo (luego del uso de la segunda persona del plural) y un mínimo porcentaje en los trabajos prácticos (2,10%) y en las evaluaciones (0.56%). Es probable que este hecho se encuentre vinculado con el modo en que se espera que el alumno desarrolle la actividad, en este último caso, de forma individual. Asimismo, su empleo es más recurrente en cuarto grado (26.73%), curso en el que –de acuerdo a lo manifestado por los docentes en las entrevistas– la construcción de conocimiento grupal tiene una importancia central.

La utilización de la primera persona del plural, en algunos casos como *nosotros de condescendencia* (García Negroni, 2008 y 2010; Tosi, 2015)³⁵ y en otros como *nosotros inclusivo* (García Negroni, 2008 y 2010), responde a distintos propósitos.

En el primer uso, “el autor-locutor” –en nuestro caso, el docente– “se asume como partícipe de las acciones atribuidas al lector” (Tosi, 2015:134), constituyéndose, de este modo, “como una estrategia puesta en juego con el fin de reducir la asimetría con el estudiante” (*ibídem*). En la consigna que presentamos como ejemplo a continuación, los que realizan la acción de leer son los alumnos, no ellos junto con la docente.

(12) *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 de una escuela privada.

Leemos este poema.

Este uso de la primera persona del plural puede asociarse con una estrategia de *atenuación* de aquellos enunciados impositivos que puedan afectar la imagen negativa³⁶ de sus destinatarios, tal como se observa en el siguiente ejemplo, en el que durante una clase de Ciencias Sociales, en una escuela privada, la docente da a los alumnos indicaciones sobre la realización de un trabajo práctico grupal que luego deberán presentar ante sus compañeros.

(13) *Emisor* -----> *Destinatario*
(mujer - 35 años) -----> (alumnos de cuarto grado)

-Respetamos las normas de un trabajo escrito.

³⁵ 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 didácticas podrían considerarse dentro de los textos pedagógicos referidos por Tosi.

³⁶ “La imagen negativa se refiere al deseo de que uno no vea impedidos sus actos” (Brown y Levinson, 1978: 13). Hace referencia al “territorio que se considera propio, así como a la libertad de acción que todo ser social quiere preservar” (Calsamiglia y Tusón Valls, 2012:135).

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 docentes de indicar que todos los participantes de la actividad –incluyéndose a sí mismos– están involucrados en la acción indicada en la consigna.

(14) *Contexto*: en una escuela privada, durante una clase de Educación Física, la docente da una consigna a los alumnos y ella misma ejecuta la acción indicada. Lo hace primero y los alumnos la imitan.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 40 años)-----► (alumnos de cuarto grado)

-*Vamos a hacer* una ronda.

Consideramos que el empleo de esta forma tiene un claro objetivo didáctico, debido a que el hecho de que el docente forme parte activa del desarrollo de la actividad motiva a los alumnos a participar de ella.

El uso del *nosotros de condescendencia* y el *inclusivo* se emplean tanto en las consignas didácticas orales como en las escritas, y, por otro lado, en cuanto a su ubicación en el marco de la clase, hemos advertido que suele ocurrir en las instancias iniciales de la misma y cuando se comienzan los temas o las actividades, que constituyen los momentos en que es más requerida la atención de los alumnos, alternando su uso con el de la segunda persona del plural.

Por último, en la perspectiva metodológica, un aspecto a señalar con respecto a la primera persona del plural lo constituye la dificultad verificada en el trabajo de campo en relación a su identificación en casos de ambigüedad gramatical en el discurso de los *registros de clase*.³⁷ En este caso, la ambigüedad se pone de manifiesto cuando los datos no corresponden a observaciones áulicas efectuadas en nuestro trabajo de campo, sino que son obtenidas mediante las consultas de carpetas de los alumnos. El problema radica en la dificultad para distinguir, en relación con determinadas formas verbales (*escribimos*, *pintamos*, por ejemplo), si las mismas 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.

³⁷ 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.

Lo único que permite diferenciar estas dos modalidades discursivas es el contexto en el que se insertan dichas formas verbales, que solo pudo hacerse con las consignas relevadas durante las observaciones áulicas o mediante la consulta a los docentes en las entrevistas.³⁸

2.2.2. Uso de la segunda persona plural *ustedes*

El tercer lugar, dentro del total de modos de interpelación relevados, lo ocupa el empleo de la segunda persona del plural *ustedes*; cuenta con un 13.99% del total de consignas del corpus, considerando el orden de ocurrencias decreciente y con un 15.33% entre las fórmulas de tratamiento elegidas para la apelación al destinatario en las consignas didácticas.

En relación con la *modalidad* de las consignas, el uso de esta forma pronominal predomina ampliamente en las consignas orales, con un 32.10%, (véase gráfico 5), lo que resulta esperable si se tiene en cuenta que durante la mayor parte de la clase el docente da pautas de trabajo a todo el grupo de alumnos.³⁹

Asimismo, el *tipo de actividad* en que se insertan las consignas incide en la elección por este pronombre. Observamos, así, que la segunda persona del plural es la forma predominante en las consignas de trabajos en grupo (63.63%). En el apartado anterior, habíamos hecho mención de este uso junto con el de la primera persona del plural. El empleo de la segunda persona del plural funciona como estrategia autónoma 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 ellos pueden estar efectivamente involucrados de aquellos en los que se espera que los grupos de alumnos trabajen de manera independiente en relación con ellos.

(15) *Contexto*: en una escuela pública, 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, da la consigna.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer- 43 años) -----► (alumnos de cuarto grado)

-De a cuatro, *controlen* la tarea que tenían para casa.

En algunas oportunidades, en la formulación de las consignas se emplea el pronombre explícito *ustedes* y –tal como ocurría con el empleo explícito de *vos*– esta focalización en el

³⁸ Para un desarrollo más profundo en torno a esta cuestión véase Dambrosio (2015).

³⁹ En el apartado 2.1.1 se hizo referencia al uso de *vos*, aunque en un porcentaje notablemente menor al del uso de la segunda persona del plural, como forma elegida en las consignas didácticas para interpelar al grupo total de alumnos.

destinatario, acompañada de la focalización egocéntrica⁴⁰ de la docente, cumple la función de diferenciar una actividad llevada adelante por ella de otra por los alumnos.

(16) *Contexto*: en una clase de Ciencias Sociales de cuarto grado, en una escuela pública, una docente da una consigna a sus alumnos, relacionada con la confección de un cuadro comparativo entre pueblos originarios, mientras copia en el pizarrón.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer- 44 años) -----► (alumnos de cuarto grado)

-Yo lo copio acá, *ustedes dejen* un renglón.

Un aspecto de particular interés en relación con el uso de las formas de segunda persona tanto del singular y del plural lo constituye el cambio de modo en los verbos que incluyen, lo que se hace particularmente notorio en el caso de la segunda persona del plural. Si bien predominan formas del modo imperativo –propias de los actos de habla exhortativos dentro de los cuales ubicamos las consignas didácticas– en un 3.21 % se las formula en modo indicativo y –frecuentemente– tiempo presente.⁴¹

(17) *Contexto*: durante una clase de Matemática de primer grado, en una escuela privada, luego de ver que varios alumnos habían terminado con la actividad propuesta anteriormente, la docente, sentada en su escritorio da una nueva consigna.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer- 53 años) -----► (alumnos de primer grado)

-*Le dan* una pintadita a las zapatillas y *la pegan* en la hoja.

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; a eso podría deberse el uso de cláusulas directivas de futuro (Silvestri, 1995) (ejemplo 18)⁴², la apelación al uso del presente continuo y su respectiva perífrasis verbal (ejemplo 19) y de deícticos temporales (ejemplo 20).⁴³

⁴⁰ En el apartado 2.1.1 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 didáctica indicada a sus alumnos.

⁴¹ 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).

⁴² Otra posible interpretación del uso observado en el ejemplo anterior considera al empleo del futuro –como así también del infinitivo (véase apartado 2.3.1)– como estrategias que buscan acentuar la obligatoriedad de la acción indicada en el acto de habla exhortativo (Ferrer y Sanchez Lanza, 2002).

⁴³ En otros casos, -sobre todo en la reformulación oral de las consignas-, así como ocurre con el uso de la segunda persona del singular, estas se enuncian mediante la forma declarativa con modalidad de obligación *tener que + cláusula con infinitivo*. Si bien se han 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. El uso de este tipo de cláusulas parece ponderar la obligatoriedad de la acción a realizar por los alumnos, ya que se ha relevado principalmente en instancias en las que los docentes han dado la consigna varias veces, con distintas formulaciones y los alumnos o bien no realizan lo que se les solicita o lo hacen de forma incorrecta.

(18) *Contexto*: en una escuela pública, durante una clase de Ciencias Naturales de cuarto grado, una docente organiza la actividad indicando distintas acciones que los alumnos debían llevar a cabo antes del desarrollo de la actividad principal a realizar.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer- 43 años) -----► (alumnos de cuarto grado)

-*Van a leer* todo lo que tiene la fotocopia.

(19) *Contexto*: en una clase de Matemática de cuarto grado, en una escuela privada, una docente realiza junto con los alumnos la corrección de un ejercicio, desarrollado durante la hora de clase.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer- 35 años) -----► (alumnos de cuarto grado)

-*Vayan diciéndome* y lo voy construyendo acá [en el pizarrón].

(20) *Contexto*: en una escuela privada, 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.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer- 40 años) -----► (alumnos de primer grado)

-*Ahora guardan* el libro.

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 estrategias, 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). Entre los procedimientos incluidos en esta estrategia, menciona la *atenuación por modificación del verbo performativo*. Si bien se focaliza 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 en que se emplea esta estrategia atenuadora. Esto se registra frecuentemente en los pedidos a los alumnos, 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.

Ejemplo

Contexto: en una escuela pública, en una clase de Prácticas del Lenguaje, una docente reformula la consigna dada a sus alumnos minutos antes –“Escribí una carta en la que apliques lo visto hoy en clase” – , luego de ver que varios de ellos no estaban desarrollando la actividad sino jugando.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer – 25 años) -----► (alumnos de sexto grado)

-Bueno, *tienen que terminar* la carta.

(21) *Contexto*: durante una clase de Prácticas del Lenguaje en una escuela pública 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 ----- ► *Destinatario*
(mujer- 44 años) ----- ► (alumnos de primer grado)

-°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 voz⁴⁴ y el alargamiento de vocales con la finalidad de acentuar la acción que se espera que se realice.

2.2.3. Uso de la primera persona del singular

En el conjunto de los distintos modos de interpelación al destinatario en las consignas didácticas en el nivel primario, el empleo de la primera persona del singular se encuentra en el quinto lugar (7.43%) y ocupa un 8.15% dentro de las formas personalizadas de apelación.

La variable *edad de los alumnos* resulta, en el uso de esta forma pronominal por parte de los docentes, la más operativa. El uso de la primera persona del singular, ocupa, en primer grado, el segundo lugar luego de la forma *vos*, con un 18.56%. La elección de esta forma parece estar relacionada con la preferencia por formas personalizadas pero atenuadas de interpelación a los alumnos, motivada por la edad de estos (entre cinco y seis años).

(22) *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, en una escuela de gestión privada.

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), corresponde a docentes que, a su vez, se desempeñan en el nivel inicial⁴⁵ o en primer grado, o, al menos, han trabajado con estos años, por lo que podría considerarse que trasladan esa forma de apelación empleada con alumnos de menor edad. En este sentido, podemos suponer que los

⁴⁴ Cabe señalar que en algunos casos el cambio de volumen es inverso a este: se produce una elevación en el tono de voz, como una estrategia para la ponderación del mensaje.

⁴⁵ En nuestro relevamiento de modos de interpelación en las consignas didácticas en el nivel inicial, -como parte de nuestro estudio del fenómeno de las fórmulas de tratamiento en la construcción discursiva de consignas en los distintos niveles educativos, en español bonaerense-, el uso de la primera persona singular es la forma predominante (25%). Los restantes modos de apelación registrados son: primera persona del plural (19.30%), segunda persona del plural *ustedes* (18.95%), segunda persona del singular *vos* (9.95%), tercera persona del singular (8.25%), cláusulas con verbo elidido (8.05%), infinitivo (3.90%), cláusulas con *haber* + *infinitivo* (3.65%), pasivas con “se” (2.30%) y segunda persona del singular *usted* (0.65%).

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 la forma de interactuar con los distintos grupos, y que formas propias del estilo comunicativo de un nivel educativo pueden transferirse a otros.

En lo que respecta a la variable *disciplina* de las consignas didácticas el empleo de la primera persona del singular se da preeminentemente en asignaturas que involucran más que otras la subjetividad y creatividad de los alumnos, como lo son Educación Artística (Plástica) – donde ocupa un 23.81%– y Formación Religiosa (19.61%).

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 efectuadas por los docentes en forma oral, particularmente en relación con el desarrollo de procedimientos específicos.

(23) *Contexto*: en una escuela privada, durante una clase de Matemática, la docente señala a sus alumnos que deben realizar la siguiente actividad: “Medir el radio de la circunferencia del libro” para que luego construyan una igual en sus carpetas. A continuación, y en simultáneo con los alumnos, ella construye una en el pizarrón con los mismos elementos que los alumnos, para indicarles paso a paso qué acciones deben considerar en el desarrollo de la actividad.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 35 años) -----► (alumnos de cuarto grado)

-*Apoyo* la punta del compás en el centro, *mido* el segmento y *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.

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 alumnos escribieron el nombre de la docente y no el suyo propio.

2.2.4. Uso de la tercera persona del singular y de la 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 didácticas del nivel primario (2.18%), mientras que, por su parte, en el duodécimo 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, y en momentos en que los docentes dan una consigna a un grupo particular de alumnos dentro

del grupo total, es decir, varía de acuerdo con el *tipo de actividad* y a los destinatarios. Su uso se da en coocurrencia con variadas formas 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 seguidamente, la especificación se inicia con el empleo de la forma nominal de tipo metafórico (Rigatuso 2007, 2009) *mesa azul*.

(24) *Contexto*: en una clase de Matemática en una escuela pública, una docente propone como actividad un juego a los alumnos con la finalidad de repasar los contenidos a evaluar en la próxima prueba.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 37 años) -----► (alumnos de primer grado)

-*Mesa azul*, piensa un 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 grupal, pero se da en singular, como si se tratase de una única persona o entidad. El empleo de este tipo de vocativos metafóricos en las consignas didácticas –que se da 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, 2016). En relación con los procesos de creación de este tipo de fórmulas vocativas, 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)

Si bien el uso de la tercera persona, tanto del singular como del plural, se da en casi todas 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 plural. Se trata de una consigna dada por una docente de Educación Física, en una escuela privada, 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.

(25) *Emisor* -----► *Destinatario*
(mujer - 27 años) -----► (alumnos de primer grado)

-*Van a pasar las nenas atrás del palo y los nenes atrás de la sogá.*

A su vez, para el caso de la tercera persona singular, es frecuente el empleo de sintagmas nominales integrados por la expresión *cada uno* (ejemplo 26) –sintagma nominal que funciona como especificador– y *quién* (ejemplo 27) en la formulación de las consignas.

(26) *Contexto*: durante una clase de Ciencias Sociales, en una escuela pública, la docente hace una aclaración en relación con el modo en que los alumnos están desarrollando la actividad propuesta.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 44 años) -----► (alumnos de cuarto grado)

-*Cada uno va a escribir con sus palabras.*

(27) *Contexto*: en una escuela pública, durante una clase de Prácticas del Lenguaje, la docente propone una actividad a los alumnos en la que ellos deben asociar una imagen a una parte del cuento trabajado en clases anteriores. Eleva el tono de voz, dado que muchos no están prestando atención.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 34 años) -----► (alumnos de sexto grado)

-*A ver quién puede adivinar la imagen.*

En este último caso, vale la pena 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 los ejemplos presentados podemos observar, asimismo, que el empleo de la tercera persona del singular y de la tercera persona del plural en coocurrencia con las formas nominales señaladas

reforzaría la posición autonómica de los docentes, ya que se presentan fuera de la realización de las acciones propuestas en las consignas.

2.3. Formas desagentivadas de interpelación en las consignas didácticas

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, 2014b; Dambrosio, 2013), la despersonalización como estrategia en la formulación de las consignas didácticas ocupa un lugar menor, aunque con una riqueza funcional que merece ser destacada.

Las formas desagentivadas de interpelación al destinatario de las consignas didácticas relevadas en nuestro corpus constituyen un 9.04 % del total de consignas, y así, en conjunto se ubican en el quinto lugar. Su aparición está 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 alumnos: en primer grado aparece 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 pertenecientes a 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 alumnos.

Asimismo, advertimos que son los docentes de entre 46 y 56 años los que emplean un número mayor de formas desagentivadas (14.13%), 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 las docentes más jóvenes y las de mayor edad, en los que las primeras prefieren formas personalizadas, dando un carácter más cercano al vínculo que establecen con sus alumnos.

Seguidamente, haremos referencia a cada una de las formas relevadas presentadas de acuerdo al número de ocurrencias en cada caso, en forma decreciente: uso del infinitivo, empleo de construcciones con verbo elidido, de cláusulas pasivas reflejas (o pasivas con “se”) y cláusulas construidas con *haber*+ infinitivo.

2.3.1. Uso del infinitivo

Dentro de todas las formas relevadas en el corpus, las consignas didácticas formuladas mediante el uso del infinitivo se ubica en el sexto lugar (7.01%), a la vez que en el marco de las formas desagentivadas ocupa el porcentaje más alto (63%).

En relación con el *tipo de actividad* 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 28). Asimismo, ocupan 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 29) y tareas domiciliarias (ejemplo 30).

(28) *Contexto*: consigna de Matemática elaborada por una docente de 35 años de una escuela privada 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.

(29) *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, en una escuela privada.

Buscar en el diccionario las siguientes palabras.

(30) *Contexto*: consigna del área de Ciencias Naturales, elaborada por una docente de 34 años, incluida en una tarea domiciliaria de sexto grado, en una escuela pública.

Elegir e investigar distintos tipos de ambientes.

En los tres casos presentados, el marco de la actividad no incluye al docente en su realización: los alumnos trabajan en sus casas o trabajan en el aula solos porque están siendo evaluados, de modo que la elección de esta forma estaría 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); por lo tanto incide también la *modalidad* de la misma, ya que el uso del infinitivo se registra sobre todo en las consignas escritas.⁴⁶

En el caso particular del tipo de actividad evaluativo 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 estos son los encargados de evaluar lo que ellos produzcan⁴⁷–, sino también, como señalamos, con el género en que se inscriben las consignas, ya que una evaluación

⁴⁶ En las consignas orales se ha observado el empleo del infinitivo sobre todo en Educación Física donde consideramos que su uso está 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!”.

⁴⁷ 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).

escrita es una instancia más formal de trabajo individual que los otros textos con que se trabaja en el aula, y en la que los docentes suelen preferir no optar por ninguna forma personalizada.⁴⁸

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 ejecución.⁴⁹

2.3.2. Uso de construcciones con verbo elidido

Mientras que en el contexto total de modos de interpelación relevados en las consignas didácticas de nuestro corpus la formulación de consignas mediante el empleo de construcciones con verbo elidido –es decir, que están constituidas por sintagmas nominales sin acompañamiento de ninguna forma verbal–, ocupa el octavo lugar (1.47%), en el marco de las consignas desagativadas se constata en un 28% de los casos, tomando el segundo lugar, luego del infinitivo. Si bien aparecen también en las consignas escritas –aunque en un porcentaje mínimo–, generalmente, estas son formas propias 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 el destinatario de la misma, “presentando más el resultado, la obediencia de la orden, que la orden misma” (Garrido Medina, en Bosque y Demonte, 1999:3919). Advertimos, a su vez, que predominan en las consignas didácticas de Educación Física y Artística, disciplinas 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. Observamos, además que el verbo que con más frecuencia se elide es el verbo *hacer*.

(31) *Contexto*: en una escuela privada, durante una clase de Educación Física, un docente da 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 -----► *Destinatario*
(hombre - 40 años)-----► (alumnos de cuarto grado)

-Un trote, cuatro vueltas.

En el ejemplo presentado puede reponerse el verbo que se encuentra elidido⁵⁰: “(hagan) un trote y cuatro vueltas”. El hecho de que se trate de consignas orales, que cuentan con la

⁴⁸ En el capítulo 3 se hará referencia a las actitudes de los docentes en relación con la elección de esta forma para construir discursivamente sus consignas.

⁴⁹ Tal como señaláramos en la nota 43, Ferrer y Sanchez Lanza (2002) señalan el infinitivo como estrategia que busca acentuar la obligatoriedad de la acción indicada en el acto de habla exhortativo.

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 va dirigida a través de señales paralingüísticas.

2.3.3. Uso de cláusulas pasivas reflejas e impersonales 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 empleo de cláusulas pasivas reflejas para la elaboración de consignas didácticas ocupa el décimo lugar, con un 0.33% en el conjunto total de modos de interpelación relevados y un 5% entre las formas desagentivadas.

Hemos registrado su uso principalmente para un grupo de consignas 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 una receta de cocina, un manual 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.

(32) *Contexto*: consigna del área de Matemática, elaborada por una docente de 38 años, incluida en una tarea domiciliaria de cuarto grado, copiada desde el pizarrón en la carpeta de los alumnos, en una escuela privada.

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 registrado 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 alumnos– “el hablante evita invadir abiertamente su campo intencional” (Haverkate, 1994:183).

2.3.4. Uso de *haber* + subordinada con infinitivo

⁵⁰ En su manual de gramática, Di Tullio sostiene: “Muchas oraciones imperativas, que carecen de verbo, tienen la estructura de una oración reducida independiente, en la que, por lo general, el elemento predicativo va antepuesto” (2010:270).

Esta modalidad de formulación de consignas didácticas es la que se registra con menor número de ocurrencias en nuestro corpus. Ocupa un 0.10% entre todos los modos de interpelación relevados y un 4% dentro de las formas desagentivadas. Su uso se registra principalmente en la reformulación de consignas a partir de la pregunta de un alumno solicitando una aclaración respecto de algún aspecto de ellas, o bien cuando el docente observa que los alumnos están cometiendo algún error en su realización.

(33) *Contexto*: en una clase de Matemática de sexto grado, en una escuela privada, la docente, al observar que varios alumnos al realizar las actividades de un trabajo práctico, estaban usando calculadoras –cuando ella había especificado oralmente al leer el trabajo que no debían hacerlo– les señala lo siguiente.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 34 años) -----► (alumnos de sexto grado)

-Hay que hacer los cálculos mentalmente, no con la calculadora [calculadora].

En este sentido, se emplea también 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, en una escuela pública, una docente les indica a sus alumnos 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.

(34) *Emisor* -----► *Destinatario*
(mujer - 43 años) -----► (alumnos de cuarto grado)

-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 su uso está relacionado con la ponderación de la acción a realizar en la consigna didáctica, ya sea porque hay que corregirla o porque completa la actividad.⁵¹

⁵¹ En el marco de la interacción áulica 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*).

Como se ha podido observar, las consignas didácticas formuladas mediante el empleo de formas desagentivadas, si bien no ocupan un gran porcentaje, resultan de interés dados los usos específicos a los que se asocian.

El empleo de estas formas despersonalizadas, es decir, en las 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.

Síntesis parcial

En este capítulo hemos intentado dar cuenta de la variedad y complejidad de los distintos modos de interpelación al destinatario de las consignas didácticas y su riqueza funcional, principalmente de 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, prevalece en las consignas elaboradas por docentes de todos los grados y de todas las edades —entre las que su uso se registra con mayor número de ocurrencias entre docentes jóvenes y mujeres, lo que se correspondería con el hecho de que estas propician un tratamiento más cercano y solidario con sus alumnos— y en las incluidas en instancias de trabajo individual. Además, hemos advertido que, si bien el uso del pronombre *vos* es predominante tanto en las consignas de las escuelas públicas como de las privadas, la opción por la focalización en los destinatarios y los materiales didácticos empleados en el trabajo áulico cotidiano, inciden en su mayor aparición en las escuelas privadas.

La fórmula de tratamiento pronominal *tú* se ha registrado únicamente en las consignas escritas y sobre todo 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 sus consignas la forma *tú* y sobre las que no realizan modificaciones. Hemos advertido, igualmente, que el uso del pronombre *tú* entre los docentes de mayor edad ocupa el segundo lugar, después del de *vos*, lo que podría vincularse con la tradición discursiva del género y con que estos se encuentran más apegados al empleo de *tú* en las consignas, tal como era prescripto en otros momentos de la historia escolar.

Por su parte, el pronombre de tratamiento *usted*, en total retroceso en la formulación de consignas en el nivel primario, se ha registrado en un único caso.

Asimismo, la consideración de las distintas variables sociolingüísticas y contextuales arrojan luz sobre el funcionamiento de los distintos modos de interpelación a los destinatarios

de las consignas didácticas 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 de *vos* ente 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 tanto de atenuación como de afiliación entre aquellos.

Por otro lado, el uso de la forma de **segunda persona del plural *ustedes*** prevalece en las consignas orales dirigidas a todo el grupo de alumnos. 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 como para atenuar la fuerza ilocutiva de las exhortaciones.

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 alumnos. A la 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 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 formas 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 desagentivadas se registra fundamentalmente en cuarto y sexto grado. En este contexto, hemos observado que el uso del **infinitivo** se encuentra sobre todo 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 mayormente en las consignas orales y en las disciplinas donde se pondera el aspecto motriz y la actividad a realizar, más que los destinatarios, como por ejemplo, Educación Física.

Por último, las consignas didácticas en que se emplean cláusulas pasivas reflejas y construcciones con *haber + infinitivo*, se registran en consignas implicadas sucesivamente (similares a textos instruccionales como un manual o una receta de cocina) y en reformulaciones y aclaraciones orales de consignas, respectivamente.

Capítulo 3. Las fórmulas de tratamiento en las consignas didácticas: actitudes

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 las mismas “significan tomas de posición valorativas en relación con el objeto presente (...) y funcionan como el eslabón central que *conecta a representaciones y comportamientos*”⁵² (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). Su análisis, entonces, en el contexto de las prácticas educativas, puede significar un aporte importante a la *comprensión y reflexión sobre las mismas*, dado que las actitudes lingüísticas de los docentes subyacen a las elecciones que efectúan al momento de elaborar consignas.

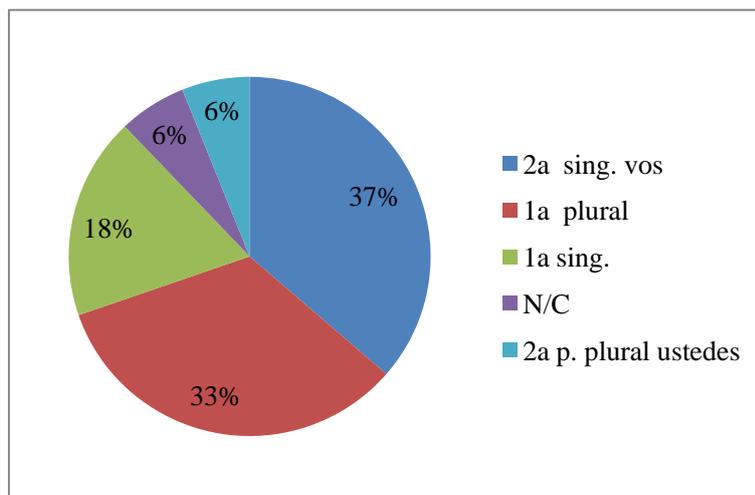
En el presente capítulo nos ocuparemos del análisis de las actitudes lingüísticas manifestadas por los docentes hacia las fórmulas de tratamiento en el marco de la elaboración de las consignas didácticas así como también de sus actitudes hacia los otros modos de interpelación relevados en la construcción de consignas en las observaciones áulicas.

Las entrevistas efectuadas, que nos permiten relevar las actitudes lingüísticas explícitas de los hablantes (Alvar, 1986), constan de seis preguntas, organizadas en tres secciones. En la primera sección, se indaga sobre los aspectos generales considerados por los docentes para la elaboración de consignas didácticas (pregunta 1); en la segunda, se consulta sobre la construcción discursiva de las consignas, poniendo en foco de atención las formas que eligen para interpelar a los alumnos (pregunta 2) y su potencial variación de acuerdo a distintos factores en el marco de la interacción áulica (pregunta 3), a la vez que sobre los materiales de trabajo empleados por los docentes (pregunta 4) y sobre la transferencia de las consignas incluidas en estos a los alumnos (pregunta 5). Por último, en la tercera sección, se preguntó a los docentes su opinión sobre la forma pronominal *tú* y la conveniencia o no de su enseñanza en la escuela.

Dentro del total de formas de segunda persona singular registradas en las consignas didácticas, en las respuestas a la pregunta 2 –que indaga sobre las formas elegidas en la elaboración de consignas–, los docentes hacen mención de la forma *vos* como la de uso más frecuente (37%). Señalan, además, el empleo de la primera persona del plural (33%), de la primera persona del singular (18%) y de la segunda persona del plural (6%). Puede observarse la referida distribución en el siguiente gráfico.

⁵² El destacado nos pertenece.

Gráfico 2. Entrevista, pregunta 2: ¿De qué forma preferís enunciar las consignas?



Por otra parte, como se observa, en las respuestas no se hace referencia a las formas desagentivadas entre las elegidas para la formulación de consignas didácticas, aunque en algunos casos se han hecho apreciaciones (de carácter negativo) en torno al empleo del infinitivo como “demasiado impersonal”, empleado “solo en evaluaciones”.

El análisis de las actitudes lingüísticas de los docentes hacia las fórmulas de tratamiento y los distintos modos de interpelación en las consignas se desarrollará en cuatro apartados: en los tres primeros nos abocaremos al análisis de las actitudes en relación con las distintas fórmulas de tratamiento que conforman el subsistema de tratamientos pronominales en español bonaerense para la segunda persona del singular –*vos, tú, usted*–. En cuanto a estas, destacamos que solo la forma *vos* es señalada por los docentes entre las empleadas en las consignas. Sobre las otras dos, los docentes han hecho reflexiones en el marco de las explicaciones del uso de otras formas de interpelación y en respuestas a otras preguntas del cuestionario.

Luego, en los apartados subsiguientes, incorporaremos el análisis de las actitudes de los docentes en cuanto a las otras formas de interpelación mencionadas en sus respuestas en las entrevistas, en orden decreciente de acuerdo con las ocurrencias de su mención. En todos los casos se tomarán como referencia atributos a los que cada pronombre y cada forma aparece asociada.

3.1. “El acercamiento a la otra persona”: el uso de *vos*

El predominio de la forma *vos* registrado en las consignas didácticas tiene su correspondencia en las entrevistas con una valoración mayoritariamente positiva de la misma por parte de los docentes, evidenciada además en los atributos a los que vinculan su uso. Así, en las respuestas a la

pregunta 2 –específicamente en las explicaciones dadas acerca de los motivos por los que prefieren usar el pronombre *vos*–, algunas docentes asocian su empleo a *belleza y cercanía*:

(35) Me gusta el voseo⁵³ y el *acercamiento* sobre todo a la otra persona ¿no? Para que sea también más *bello*. (Docente mujer, 50 años, primer grado, escuela privada).

En otras oportunidades, se vincula el pronombre *vos* además de la *cercanía*. a la *confianza*. En ocasiones, además, se asocia con el empleo del vocativo *che*⁵⁴ y el uso de *vos* la dimensión de *afecto*.

(36) 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 (Docente mujer, 35 años, cuarto grado, escuela privada).

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 escolar⁵⁵, contrastando las actuales con las de épocas anteriores en las que la forma *usted* era más frecuente en el vínculo entre los alumnos y los docentes.

Otro ejemplo de la asociación de *vos* a *confianza* lo constituye el siguiente, en que una docente de 37 años, que se desempeña en una escuela pública afirma:

(37) 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*.

Esta respuesta presenta varios aspectos que merecen ser destacados. En primer lugar, se hace referencia a un rasgo que caracteriza también a las consignas de otro nivel educativo, el inicial: la preferencia por formas personalizadas en la construcción de las consignas didácticas, en este caso mediante el empleo del pronombre *vos*. En segundo lugar, se observa una

⁵³ En cuanto a este ejemplo, es interesante señalar el empleo por parte de la docente del término *voseo* –definido por Fontanella de Weinberg como “el uso del pronombre *vos* y/o sus formas verbales para segunda persona singular familiar en lugar de *tú*” (2000:50)–, 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*.

⁵⁴ Acerca de los usos de este vocativo en la interacción verbal del español bonaerense véase Rigatuso (1987 y 2007b). Es importante señalar, por otra parte, que en las palabras de esta docente el trato de *che* es una expresión alternativa a *trato de vos*. En relación con este punto, véase también Rigatuso (1987).

⁵⁵ 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 a las afirmaciones vertidas por los docentes, en la actualidad, la *pauta de uso* en el ámbito escolar sería *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 y la forma nominal *señorita* y sus formas apocopadas véase Rigatuso (2000 y 2014b).

concepción negativa de las formas imperativas, que puede asociarse a la naturaleza de los actos de habla directivos –dentro de los cuales se inscriben las consignas didácticas– 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 solidaria de brindar una orden respecto de lo que los alumnos deben hacer.

Señalamos, además, que se hace referencia a la importancia del mantenimiento de la asimetría en el vínculo entre docentes y alumnos –“tampoco desde el igual a igual”⁵⁶– pero con un mayor grado de cercanía e informalidad en los tratamientos en relación con los de épocas anteriores (Rigatuso, 2000 y 2014b; Dambrosio, 2013).

Por otra parte, en el marco del conjunto de respuestas brindadas por los docentes en relación con las formas elegidas para elaborar las consignas didácticas, se han relevado, si bien no en un gran número de casos, actitudes de rechazo hacia el pronombre *vos* y sus formas verbales correspondientes –principalmente en sus formas imperativas– ya que se lo asocia a un *trato brusco*. Las respuestas en que se registró este tipo de actitud corresponden a docentes de primer grado, quienes, de acuerdo a lo relevado en las interacciones áulicas, prefieren el uso de la primera persona del singular. 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.

(38) El *hacé, poné*, a mí *me resulta chocante*. A mí, me resulta hasta *demasiado brusco* (Docente mujer, 37 años, primer grado, escuela pública).

Es importante destacar que, en este caso, a diferencia de los presentados anteriormente, la personalización se asocia a lo impositivo y no a la confianza y la cercanía.

⁵⁶ En el *Diseño Curricular* para el nivel primario se hace referencia a la cuestión de la asimetría: “[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).

Otra reflexión en torno al empleo de la forma *vos* se relaciona con su uso para indicar consignas didácticas al grupo total de alumnos y al hecho de que puede conducir a confusiones en ellos, ya que estos no saben si están siendo interpelados de manera individual o grupal. 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 didácticas de una compañera de la escuela, lo ilustra.

(39) 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 (Docente mujer, 39 años, cuarto grado, escuela privada).

La reflexión efectuada por la docente en relación con la práctica de una compañera y, específicamente, en torno al uso de las fórmulas de tratamiento, es un indicio de que el empleo de estas formas es un foco de preocupación para algunos docentes al momento de repensar sus propias prácticas en el aula.

3.2. “Me sale, se me escapa”: el uso de *tú*

Tal como se ha analizado en el capítulo 2, si bien el pronombre *tú* aparece en las consignas didácticas con las que los alumnos trabajan en la escuela, en las entrevistas, los docentes no lo mencionan como una de las formas elegidas para construir las consignas para sus alumnos. En algunos casos en que hemos observado este uso y hemos consultado a los docentes acerca de la motivación hacia la opción por esta forma, ellos han expresado que “no se trata de una elección intencional” o que “se les escapa”.

(40) 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* (Docente mujer, 50 años, cuarto grado, escuela privada).

(41) A veces, por ahí *me sale el tú*, *se me escapa*. Pero si lo pienso bien, no. Ni ahí (Docente mujer, 30 años, cuarto grado, escuela privada).

En relación con este punto es importante señalar que esta “elección no intencional” de los docentes del pronombre *tú* podría estar vinculada, tal como hemos referido, con el uso de materiales didácticos producidos en otras variedades de español, sobre los que no se efectúan adaptaciones por parte de quienes los emplean al no mediar una reflexión lingüística en este sentido (Dambrosio, 2013), a la vez que con la tradición discursiva del género consigna en el ámbito escolar. Vinculada al tipo de actividades presentada en el ejemplo 9, en la que la consigna está formulada mediante el empleo del pronombre *tú* (véase apartado 2.1.2), una docente comenta:

(42) Es que estas actividades *las uso para que los chicos suelten un poco la mano*, para trabajar con la

manuscrita. *Este libro es más viejo que la injusticia*, pero bueno. Este tipo de actividades no viene en los nuevos. Y tengo que ver, pero *me parece que no son de acá* (Docente mujer, 32 años. primer grado, escuela privada).

En lo que respecta a la pregunta 6 de la entrevista, que apunta a relevar la opinión de los docentes sobre la potencial enseñanza de la forma *tú* en la escuela y su eventual uso, hemos obtenido variadas respuestas, que van desde actitudes más *progresistas* a otras más *conservacionistas* (Di Tullio, 2003) en relación con esta forma, siendo las primeras las que predominan.

El mayor porcentaje de las respuestas (32%) está relacionado con la consideración por parte de los docentes de que la enseñanza del pronombre *tú* no debería “desaparecer de la escuela”, sino que se lo debe enseñar “como una herramienta”⁵⁷ para los alumnos que les permitirá comunicarse con hablantes de otras variedades de español dentro y fuera del país. Esta percepción podría asociarse a una *actitud progresista* (Di Tullio, 2003), en tanto resaltan el valor instrumental de la lengua para la comunicación internacional, sobre todo si se tiene en cuenta que en muchos casos esta respuesta se complementa con afirmaciones de los docentes en las que señalan que hay que “enseñar que se usa en otros lugares”. Es decir, muchos docentes tienen *conciencia*⁵⁸ de la existencia de distintas variedades lingüísticas dentro del español.

Así, en el marco de las entrevistas y en respuesta a la pregunta 6 del cuestionario, han sido frecuentes respuestas que parecerían manifestar una actitud de los docentes de reconocimiento de la propia norma y de *lealtad lingüística*⁵⁹ hacia la variedad del español bonaerense. Tal es el caso de la de una docente de cuarto grado, de 35 años, que hizo hincapié en “que está bien que se conozca la forma *tú* pero que se resalte que “acá se usa *vos*”. Esta afirmación se vincula con lo manifestado por otros docentes en relación con el empleo de *tú* por parte de los alumnos: “que les

⁵⁷ En relación con esta apreciación efectuada por varios docentes en las entrevistas, es importante señalar lo planteado por Fontanella de Weinberg en cuanto a la enseñanza del español como lengua materna: “(...) resulta, pues, necesario, plantearnos cuáles deben ser los criterios con que debe encararse la enseñanza del español como lengua materna, de modo de conciliar al mismo tiempo la necesidad de respetar una estandarización, que asegure la comunicación en el amplio marco del mundo hispánico (...) y el respeto a la variación que es inherente a cada comunidad lingüística. La enseñanza del español para sus hablantes nativos debe significar precisamente (...) abrir al estudiante todas las amplias posibilidades de la lengua, aunque esto no implique el dominio activo de cada una de ellas. (...) Una vez obtenido un cierto dominio de la variedad estándar regional, el estudiante podrá ser introducido en el conocimiento de otras variedades de la lengua que impliquen a los otros ejes de variación lingüística [además del diafásico]: el diatópico y el diacrónico. En ambos casos, debemos tener en claro dos conceptos. En primer término, que el objetivo de este conocimiento es solamente el dominio pasivo de estas variedades, es decir, su comprensión y no su uso. En segundo lugar, que la presentación de estas nuevas variedades debe ser gradual” (Fontanella de Weinberg, 1983^a, en Rigatuso, 2004: 23-24).

⁵⁸ La *conciencia lingüística* proporciona a los hablantes un conocimiento de la existencia de variación en una lengua. López Morales considera que, junto con las creencias, la *conciencia lingüística*, uno de los elementos productores de *actitudes* (1989:234).

⁵⁹ “*Language loyalty*, like nationalism, would designate the state of mind in which the language (like the nationality), as an intact entity, and in contrast to other languages, assumes a high position in a scale of values, a position in need of being ‘defended’” (Weinreich, 1964:99).

marcan cuando hablan así”, para que tomen conciencia de que están hablando distinto. Asimismo, en el marco de las respuestas en que se alude al conocimiento por parte de los alumnos del pronombre *tú*, algunos docentes han establecido una relación de equivalencia entre este pronombre y el *vos*, haciendo referencia de alguna manera a la potencial variación dialectal. Tal es el caso de una docente de sexto grado que afirma: “hay que enseñar que en un lugar usan *tú* como acá usamos *vos*”.

El segundo porcentaje más alto (19%), también relacionado con la actitud *progresista*, se vincula con la indicación por parte de los docentes de que los alumnos conocen la forma pronominal *tú*, especialmente por los dibujos animados doblados al español, de manera que enseñar el *tú* en realidad no implicaría enseñar nada nuevo, ya que no es una forma ajena a ellos. Entre estas respuestas también se ha hecho referencia a la importancia de “conocer que es otra forma de hablar” distinta a la que empleamos en la vida cotidiana.

Por su parte, la suma de los porcentajes de respuestas asociadas a una valoración negativa de la forma pronominal *tú* a la vez que formas léxicas que no son propias de la variedad del español de Argentina muestra un 15% del total. En las respuestas relevadas incluyen comentarios tales como “no hay que enseñarlo porque es muy alejado”, “no se debería enseñar”, “complica a los alumnos” y “hay que erradicarlo por el efecto caricatura.” En relación con esta última respuesta y con el empleo de la forma *tú* en estos casos Rigatuso 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*) (2014b).⁶⁰

En otros casos, la valoración negativa de esta forma pronominal no se vincula con una actitud de *lealtad lingüística* sino más bien con aspectos pragmáticos relacionados con la producción de consignas escritas y orales, y con el trato en la interacción cotidiana entre docentes y alumnos: se desestima su uso por asociarlo a un trato formal y distante. Así, en una de las entrevistas, dos docentes de primer grado, en el contexto de la respuesta a la pregunta 6, en la que se indaga sobre la enseñanza del pronombre *tú* en la escuela, aclaran que no emplean esta forma

⁶⁰ La docente que hace referencia a este fenómeno, que ella misma denomina *efecto caricatura*, explica que se relaciona con el hecho de que los alumnos empleen la forma *tú* en las interacciones de todos los ámbitos de su vida –no solo en el juego– a la vez que formas léxicas propias de otras variedades del español de América, sobre todo de México. En el artículo citado, Rigatuso refiere a los estudios de Carricaburo, quien denomina a este uso particular del *tú* por parte de los niños como *uso ficcional*: “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 2014b).

ni en la interacción cotidiana ni en las consignas que elaboran porque consideran que establece un vínculo distante entre ellos y los alumnos.

(43) 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 (Docente mujer, 31 años, primer grado, escuela pública).

(44) 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* (Docente mujer, 53 años, primer grado, escuela privada).

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).

(45) 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*. (Docente mujer, 40 años, primer grado, escuela privada).

Esta *actitud conservacionista* se manifiesta través de una postura *purista*⁶¹ —en tanto considera negativos los cambios en la lengua (“nuestro castellano está muy tuneado⁶²”)— y *casticista* —en tanto pondera como “correctas” las formas asociadas al español de España—. Esta apreciación 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).

3.3. “Antes se usaba mucho más”: el uso de *usted*

⁶¹ “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” (Di Tullio, 2003:36). Para un estudio diacrónico en relación con el purismo en el español de la Argentina, véase Blanco (1991).

⁶² “El verbo *tunear*, así como sus derivados *tuneo* y *tuneado*, son términos adecuados para referirse a la personalización de algo, especialmente cuando se trata de un vehículo. En inglés, la palabra que se emplea para referirse a la modificación y adaptación de un vehículo al gusto personal es *tuning*, del verbo *to tune up* que, hablando de un motor, significa ‘poner a punto’. Estos términos pueden adaptarse al español como *tuneo* y *tunear*, respectivamente —recogidos ya en algunos diccionarios de uso, como el del español actual de Manuel Seco y el Vox—, sobre el modelo de otros verbos y sustantivos de nuestra lengua que proceden del inglés: *to reset*, ‘resetear’ y ‘reseteo’ o *to scan*, ‘escanear’ y ‘escaneo’. Junto a *tuneo*, y con el mismo significado, se encuentra ya extendido en el uso el término *tuneado*, por lo que en frases como «Los programas de *tuning* de coches están en boga en nuestro país» hubiera sido más apropiado decir «Los programas de *tuneado/tuneo* de coches están en boga en nuestro país». Por último, se recuerda que para estos usos también pueden utilizarse otros términos españoles como *personalizar* y *personalización* o *modificar* y *modificación*”.

Extraído de <http://www.fundeu.es/recomendacion/tunear-tuneo-y-tuneado-terminos-en-espanol-1222/> En el ejemplo citado, el uso de la expresión *tuneado* está asociado a modificación más que a personalización, a la vez que a una apreciación negativa de esos cambios, en este caso en la lengua.

En las entrevistas a los docentes no se hace referencia al *usted* como forma elegida en la elaboración de consignas didácticas.

En este sentido, tal como anticipamos en el apartado 2.1.3, resulta interesante destacar que los docentes vinculan el empleo del pronombre *usted* con tratamientos entre docentes y alumnos propios de momentos anteriores de la historia escolar, como algo “que se usaba antes”.

(46) Claro, antes se usaba mucho más. Incluso *ahí todavía se usaba un poco más, el usted, el dirigirse al mayor así* (Docente mujer, 53 años, primer grado, escuela privada).

Haciendo referencia al trato propiciado por un alumno a una docente, esta señala:

(47) Van a ver que Mariano a mí no me tutea, *me habla de usted*. Que no me hace, *a mí en realidad, al principio, yo sentía que él estaba alejado*; o sea, que estaba... Uno lo siente como que está muy distante. *Después evidentemente, es una costumbre. La mamá también me habla así. Y con él, sí, yo me moría de amor* (Docente mujer, 37 años, primer grado, escuela pública).

En el ejemplo observamos que la docente percibe como “fuera de lo común” el uso de *usted* por parte de un alumno hacia ella, ya que no es la pauta habitual de uso, y señala que en un principio lo interpretaba como un trato distante.

3.4. Otras formas de interpelación mencionadas en las entrevistas

3.4.1. “Hace a la idea de que lo hacemos juntos”: el uso de la primera persona plural

En el capítulo 2 habíamos señalado que la primera persona del plural es la segunda forma más empleada en las consignas didácticas (17.18%). En el marco de las entrevistas, los docentes señalan que la emplean sobre todo para actividades grupales, para que los alumnos entiendan que se deben llevar a cabo acciones en forma colectiva.

(48) No sé si es mejor o peor, pero dentro de... *completamos*, a mí me suena cuando esto de resolvemos o leemos juntos para, bueno, de que entiendan, *como hace a la idea de que lo hacemos juntos*. ¿Entendés? (Docente mujer, 35 años, cuarto grado, escuela privada).

Esta estrategia afiliativa, este “hacer juntos” al que refiere la docente no siempre incluye al adulto en la realización de la actividad indicada en la consigna didáctica. En este sentido, una docente señala la necesidad de reflexionar en torno a la elección o no de esta forma, precisamente porque considera que en el modo de interpelar a los alumnos debería quedar claro qué acciones realizan solo ellos y cuáles junto con los docentes, por lo que vemos que la elección de esta forma podría estar condicionada asimismo por el tipo de actividad específica indicada en la consigna a través de la forma verbal.

(49) *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.* (Docente mujer, 37 años. primer grado, escuela pública).

3.4.2. “Que cada uno se sienta identificado con la actividad”: el uso de la primera persona del singular

Anteriormente, hemos hecho referencia a que el uso de la primera persona singular se daba en un 7.43% del total de modos de interpelación relevados. Si bien este no es un porcentaje alto, es una forma sobre la que los docentes realizan muchos comentarios en las entrevistas, y una de las que más aparece 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 todos los casos, estas 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.

(50) *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.* (Docente mujer, 50 años. primer grado, escuela privada).

Respecto de la *disciplina* de las consignas, observamos que en las entrevistas los docentes hacen referencia al uso de la primera persona del singular 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. Destacan entre ellas: Ciencias Sociales, Arte y Filosofía.

(51) *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.* (Docente mujer, 32 años. primer grado, escuela privada).

En el marco de las entrevistas, los docentes no han hecho referencia a las formas pronominales restantes relevadas en las consignas didácticas durante la observación áulica – tercera persona del singular y del plural–. En relación con la segunda persona del plural, si bien la mencionan en las respuestas a la pregunta que indaga sobre los modos de interpelación al destinatario que prefieren emplear en las consignas que elaboran, no han manifestado ninguna apreciación particular en torno a esa forma.

3.4.3. “Es demasiado impersonal”: el infinitivo

El infinitivo –como hemos indicado– ocupa el lugar más importante dentro de los modos de interpelación en las consignas didácticas construidas mediante estrategias de despersonalización. Esto tiene su correlación con lo manifestado por los docentes en las entrevistas, ya que, de todas las formas registradas, esta es la que ha sido objeto de mayor número de comentarios y reflexiones.

En primer lugar, cabe señalar que la mayoría de los docentes hacen referencia a que prefieren otras formas “más personales”, y que, por eso, muchas veces descartan el uso del infinitivo.

(52) *Lo que nunca hago es formularlas en infinitivo* ((hace seña con el cuerpo de mantener distancia)). *Quizás en la evaluación tenga un poquitito más de... sin usar el infinitivo, lo que tengo es quizás, un poquitito más fría*⁶³ *la consigna*; porque ellos saben que yo no estoy al lado, que se la juegan (Docente mujer, 50 años, cuarto grado, escuela privada)

Asimismo, los docentes hacen referencia al uso del infinitivo en instancias en las que se espera que el alumno trabaje individualmente y sin la participación de compañeros ni del docente. Tal es el caso de las evaluaciones escritas, como observamos en el ejemplo anterior en el que la docente –si bien especifica no emplear el infinitivo– sí hace referencia a marcar mayor distancia entre el docente y el alumno en esos casos. Al respecto, otra docente señala:

(53) *Pero en la prueba... mirá* ((me muestra 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* (Docente mujer, 38 años, cuarto grado, escuela privada).

A partir de lo manifestado por los docentes, vemos que el empleo del infinitivo en la enunciación de las consignas tiene que ver con el género en que se inscriben la 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 alumnos de menor edad, como se verá a continuación.

(54) *Y ellos también están empezando a entender cuándo tienen que trabajar solos, o cuándo todos juntos, con sus compañeros y la seña. 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.* (Docente mujer, 32 años, primer grado, escuela privada).

Por último, 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

⁶³ De acuerdo con nuestros registros, esta docente, en las evaluaciones escritas, emplea la forma pronominal *tú* en un 55% de los casos, el *vos* en un 31% y el infinitivo en un 14%.

didácticas: el grado de abstracción de esta forma y el desconocimiento de ella por parte de los alumnos, sobre todo en los primeros años.

(55) 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 (Docente mujer, 30 años, cuarto grado, escuela privada).

Los aspectos señalados constituyen la razón por la cual los docentes, en respuesta a la pregunta que indaga sobre los modos de interpelación elegidos por los docentes en la elaboración de consignas, expresan la preferencia por el empleo de formas personalizadas, descartando así el uso de formas desagentivadas como el infinitivo.

(56) 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*. (Docente mujer, 31 años, cuarto grado, escuela privada).

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 didácticas de los primeros grados para que los alumnos las puedan comprender. La progresión indicada se condice con los usos reales relevados en las consignas didácticas en las observaciones áulicas, 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, haremos referencia a un aspecto interesante en relación con las distintos modos de apelación al destinatario en las consignas: el reconocimiento por parte de muchos docentes del uso variado de formas de interpelación y del 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.

(57) 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. (Docente mujer, 26 años, sexto grado, escuela privada).

(58) Por ahí *yo me daba cuenta que escribía distintas consignas*. Redactaba *escribir*, y *después escribimos*, y *después ESCRIBO*. *Los volvía locos pobrecitos*. (Docente mujer, 38 años, cuarto grado, escuela privada).

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 mismas por parte de los alumnos, impidiendo la comprensión de las consignas.

Síntesis parcial

La fórmula de tratamiento pronominal *vos* es la más mencionada por los docentes entre las distintos modos de interpelación que reconocen emplear en el marco de las entrevistas y es la que se valora de forma más positiva, ya que, generalmente, se la asocia a cercanía y confianza, dos aspectos que se consideran importantes en el vínculo entre docentes y alumnos.

A pesar de que no hacen referencia a esta forma entre las empleadas en las consignas que elaboran, la mayoría de los docentes ha expresado una actitud *progresista* en relación con el *tú*: reconocen el uso de *vos* como un rasgo propio de la variedad estándar del español bonaerense y señalan, además, que la enseñanza del *tú* no debería eliminarse de la escuela ya que constituye una herramienta para que los alumnos conozcan formas empleadas en otras regiones de Argentina y en otros países de habla hispana. Por otra parte, algunos docentes sí desestiman el uso de *tú* en las consignas didácticas, ya sea porque se trata de una forma que no es propia de nuestra variedad de español, o porque la consideran una forma que señala distancia en el vínculo entre ellos y los alumnos.

En lo que respecta al uso de *usted* en las consignas, los docentes consideran que implica un trato “alejado” hacia los alumnos, propio de épocas anteriores en el ámbito escolar.

Asociadas también a una expresión de *distancia* en el vínculo señalado, se encuentran las opiniones de los docentes en relación con el uso del infinitivo, al que afirman emplear fundamentalmente en evaluaciones escritas como un indicador de la formalidad propia del género *evaluación* y como una manera de ponderar el trabajo individual del alumno en esa instancia.

Capítulo 4. Las fórmulas de tratamiento en las *consignas didácticas*: material didáctico de consulta y referencia de docentes

4.1. Las fórmulas de tratamiento en consignas didácticas de libros de texto

Hemos observado, hasta el momento, el predominio de la forma *vos* en la producción de consignas didácticas y las valoraciones mayoritariamente positivas de esta forma en las entrevistas a los docentes.

En relación con los materiales que se analizarán en este capítulo, López García, en su investigación sobre las representaciones del español bonaerense en manuales escolares, ha registrado la evasión del pronombre *vos* en ellos y sostiene que, particularmente en las consignas, en la preferencia por otras formas se elude la norma lingüística local.⁶⁴ Respecto de este punto, en trabajos anteriores (Dambrosio, 2013 y 2016) hemos advertido que en los libros escolares actuales –posteriores a los analizados por López García, cuyo corpus va desde libros de 1994 hasta libros de 2011⁶⁵– la forma *vos* ocupa un lugar predominante entre los modos de interpelación al destinatario en las consignas didácticas.⁶⁶

Tal como hemos anticipado en la introducción, 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.

Presentamos a continuación el listado de los libros de texto consultados.

⁶⁴ En relación con este aspecto, la autora señala al respecto: “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).

⁶⁵ 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*.

⁶⁶ 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).

Tabla 1. Libros de texto consultados

Nombre	Editorial	Año de publicación	Lugar de edición	Área	Curso destinatario
<i>Letramanía 1. La imprenta mayúscula.</i>	KEL	2001	Buenos Aires, Argentina	Prácticas del Lenguaje	primer grado
<i>Letramanía 4. Jugamos y escribimos en cursiva</i>	KEL	2003	Buenos Aires, Argentina	Prácticas del Lenguaje	primer grado
<i>Matemática en primero</i>	Santillana	2010	Buenos Aires, Argentina	Matemática	primer grado
<i>Matemática en sexto</i>	Santillana	2010	Buenos Aires, Argentina	Matemática	sexto grado
<i>Matemática en cuarto</i>	Santillana	2010	Buenos Aires, Argentina	Matemática	cuarto grado
<i>Ciencias Sociales Sexto</i>	Santillana	2010	Buenos Aires, Argentina	Ciencias Sociales	sexto grado
<i>Matimática 3</i>	Tinta Fresca	2011	Buenos Aires, Argentina	Matemática	tercer grado ⁶⁷
<i>El libro de Ciencias de Chapuzón 1</i>	Santillana	2011	Buenos Aires, Argentina	Ciencias Naturales y Ciencias Sociales	primer grado
<i>Atrapaletas 1</i>	Tinta Fresca	2011	Buenos Aires, Argentina	Prácticas del Lenguaje	primer grado
<i>Matimática 1</i>	Tinta Fresca	2011	Buenos Aires, Argentina	Matemática	primer grado
<i>A ver qué ves 1</i>	Santillana	2012	Buenos Aires, Argentina	Prácticas del Lenguaje	primer grado
<i>Explorar en Matemática 4</i>	Santillana	2012	Buenos Aires, Argentina	Matemática	cuarto grado
<i>Explorar en Matemática 5</i>	Santillana	2012	Buenos Aires, Argentina	Matemática	sexto grado
<i>Estudiar la naturaleza 6. Colección Pensar y estudiar</i>	12ntes	2012	Buenos Aires, Argentina	Ciencias Naturales	sexto grado
<i>Ciencias Naturales. Conocer +, Bonaerense 4</i>	Santillana	2013	Buenos Aires, Argentina	Ciencias Naturales	cuarto grado

Las formas de interpelación en las consignas relevadas en este corpus de libros de texto han sido: segunda persona del singular *vos* (71%), segunda persona del plural (22%) y segunda persona del singular *tú*, en un 7% de los casos.⁶⁸

En los siguientes gráficos puede observarse la distribución de los distintos modos de apelación a los destinatarios en las consignas de acuerdo con la variable *curso destinatario del libro* (gráfico 3) y *disciplina* (gráfico 4).

⁶⁷ Si bien el libro está destinado a alumnos de tercer grado, en algunas de las escuelas observadas se lo utilizaba en cuarto grado.

⁶⁸ 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 indiscriminadamente 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).

Gráfico 3. Distribución de formas pronominales por curso destinatario del libro

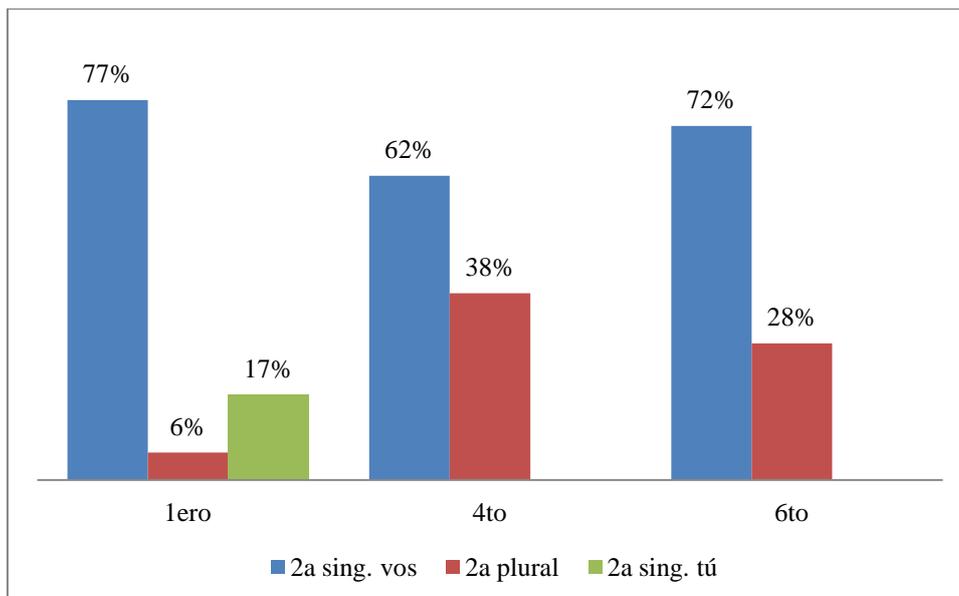
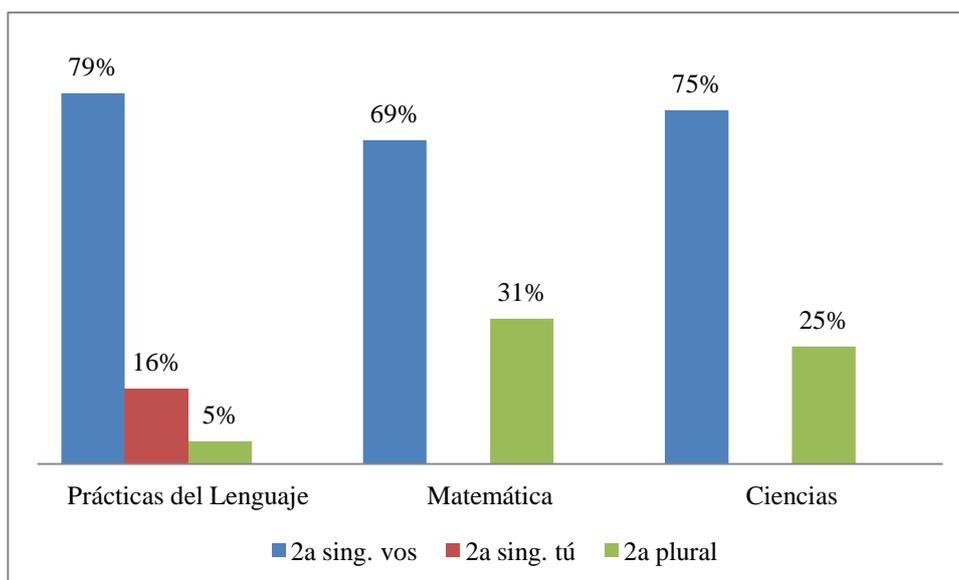


Gráfico 4. Distribución de formas pronominales por disciplina del libro



Tal como puede observarse, la forma *vos* es la predominante en todos los libros de las distintas disciplinas –69% en Matemática, 79% en Prácticas del Lenguaje y 75% en Ciencias– y cuyos destinatarios son alumnos que asisten a distintos grados –77% en primer grado, 62% en cuarto y 72% en sexto–.

A continuación, presentamos dos ejemplos extraídos de dos libros de texto correspondientes al área de Matemática.

(59) *Contexto*: consigna extraída del libro *Chapuzón 1. Prácticas del Lenguaje y Matemática*, Santillana (2011), destinado a alumnos de primer grado. Relevada en una escuela privada, cuya docente es una mujer de 50 años.

Santi quiere comprar el juego de Ludo. *Dibujá* los billetes o las monedas que necesita para pagar justo.

(60) *Contexto*: consigna extraída del libro *Matimática 4*, Tinta Fresca (2011), destinado a alumnos de cuarto grado. Relevada en una escuela privada, cuya docente es una mujer de 35 años.

Entre el compás, la regla y la escuadra *elegí* los que más te convengan para armar el cuadrilátero.

Considerando las variables mencionadas, se observa también que el segundo lugar más importante en cuanto a los modos de interpelación en las consignas de los libros de texto lo ocupa el uso de la segunda persona del plural, excepto en los libros de primer grado, en particular en la disciplina *Prácticas del Lenguaje*, donde ese lugar es ocupado por la segunda persona singular *tú*. Las consignas que constituyen este último porcentaje corresponden en todos los casos a distintos niveles del libro *Letramanía*, empleado en primer grado por algunos docentes para que los alumnos realicen ejercicios grafomotrices (véase capítulo 2, apartado 2.1.2).

La comparación entre las conclusiones a las que arribamos con los datos de nuestro corpus y lo relevado por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) y López García (2010 y 2015) en sus investigaciones, pone de manifiesto ciertas diferencias en cuanto al lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento, particularmente en relación con el pronombre *vos*. Es probable que las mismas sean consecuencia de dos aspectos relacionados con las selecciones efectuadas para la elaboración de los corpus de análisis. 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*;⁶⁹ y por otro, existe diferencia temporal entre los corpus de textos consultados, ya que el año de publicación de los libros y manuales relevados por las autoras va –en su amplia mayoría– desde 1970 al 2008 y los libros y manuales incluidos en nuestro corpus corresponden al período 2010-2013. A su vez, estos últimos 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, donde 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).

⁶⁹ 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).

Asimismo, este documento hace hincapié en la toma de conciencia y aprendizaje por parte de los alumnos 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”.⁷⁰

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 a variedades lingüísticas diferentes a la de la provincia de Buenos Aires.⁷¹

Lo referido anteriormente, entonces, podría conducir a una modificación en las consignas, 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 otra parte, otro aspecto interesante de los libros de texto más recientes es la inclusión de imágenes con ciertos personajes 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*⁷² (Dambrosio, en prensa), 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 2011; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010; López García, 2010, 2015). En estos libros se ha registrado el empleo de estrategias discursivas centradas en el receptor y tendientes a la creación del efecto de

⁷⁰ 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*.

⁷¹ 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).

⁷² *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, en prensa).

interacción verbal (Tosi, 2009:97), que operan como herramienta para “alentar la construcción del conocimiento” (López García, 2010:1), 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, 2009: 182).

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 alumnos, donde esas han sido también dos de las formas más registradas en los usos para la construcción de consignas didácticas orales en nuestra investigación. Citamos a continuación un ejemplo correspondiente a un libro de Ciencias de primer grado.

(61) *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 de una escuela privada cuya docente es una mujer de 52 años. Ella 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 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.

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
-------	-------

52

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 destinatarios; 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.

4.2. Las fórmulas de tratamiento en consignas didácticas en otros recursos y materiales empleados por los docentes

Las páginas de Internet y revistas (*online*) con recursos para docentes constituyen una fuente frecuente de consulta. A lo largo del desarrollo de nuestro trabajo de campo hemos relevado consignas tomadas de las siguientes páginas web:

- <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/>: página del Ministerio de Educación y Deportes, Ministerio de la Nación, Argentina.
- <https://mimaestradeprimaria.wordpress.com>: “Sitio dedicado a compartir material de ayuda para vos que trabajas en escuela primaria de 1º a 6º año”, Argentina.
- <http://www.ediba.com/Arg>: página web –que cuenta asimismo con una aplicación para descargar las revistas en formato digital– de la revista que puede adquirirse en su versión impresa, Argentina⁷³.
- <http://fichasalypt.blogspot.com.ar/>: “Recursos y materiales imprimibles para alumnos de AL, PT, Infantil y Primaria”, España.
- <http://www.educapeques.com/>: “Portal educación infantil para niños, padres y profesores y todo tipo de educadores”, España.
- <http://recursosdidacticospaaimprimir.blogspot.com.ar/>: “Recursos didácticos para imprimir, ver, leer. Materiales educativos, escritos y gráficos, para ver, leer o imprimir, en el caso de documentos libres, públicos y autorizados”, España.⁷⁴

En lo que respecta a las consignas didácticas incluidas en las actividades extraídas de estas fuentes, 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

⁷³ Además de Argentina, esta editorial produce también material para España y México, y realiza modificaciones gramaticales y léxicas de acuerdo a las distintas variedades, de manera que en el material digital pueden encontrarse tanto actividades con consignas elaboradas con la forma *vos* como con la forma *tú*.

⁷⁴ 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.

vos (50.10%). Este porcentaje coincide con las consignas incluidas en los materiales de páginas web argentinas.

(62) *Contexto:* consigna extraída del *Cuadernillo de actividades fotocopiables* de la revista *Maestra de Segundo Ciclo*, EDIBA, relevada en carpeta de Ciencias Sociales, de sexto grado, en una escuela privada.



En segundo lugar, con un 24.98%, se encuentra el uso de la segunda persona del singular *tú*. Estas consignas corresponden principalmente a consignas extraídas de páginas de Internet con recursos para docentes que corresponden a plataformas de países en los que se habla una variedad de español distinta a la de Argentina.

(63) *Contexto:* consigna extraída del blog <http://fichasalypt.blogspot.com.ar/2012/04/sopa-de-letras-la-primavera.html>, España, relevada en carpeta de Ciencias Naturales, de cuarto grado, en una escuela pública, cuya docente es una mujer de 45 años



Completa con estas palabras

estaciones	mariposas	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 dos casos hemos registrado este tipo de modificación por parte de una docente de 27 años, de cuarto grado, en una escuela privada. En algunas consignas de Matemática, entregadas en copias escritas individuales y extraídas de una página de Internet, advertimos que esta 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 5, que indagaba sobre posibles reformulaciones en las consignas tomadas de otros materiales, ningún docente hizo referencia a modificaciones como la mencionada anteriormente.

Por último, las formas restantes que se emplean en las consignas didácticas extraídas de páginas de internet son: 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.

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 consignas didácticas, y justifican el hecho de recurrir a la copia de consignas incluidas en los libros porque “se supone que eso está revisado, tiene su fundamento didáctico y está bien” (docente varón de 36 años, de sexto grado, escuela privada). 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” (docente mujer, de 38 años, de cuarto grado, escuela privada).

Sobre este punto, López García (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 los docentes focalizan su reflexión en el contenido disciplinar de las consignas, por lo que no sería posible afirmar que esta 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 alumnos y en las elaboradas por ellos mismos se ha registrado el empleo de la forma pronominal *tú*. En estos 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 esas consignas.⁷⁵ Todos los docentes en sus interacciones en el aula emplean formas voseantes 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. Teniendo en cuenta estas aseveraciones podríamos reafirmar que la tradición discursiva de este género tiene una gran influencia en la formulación de las consignas didácticas y que existe una forma prototípica arraigada a este tipo de discurso instruccional (Rigatuso, 2000; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010) que, de no llevarse a un plano de reflexión, puede actualizarse en las consignas didácticas que se elaboran o se transfieren a los alumnos en la circunstancia de la toma de consignas donde se emplea el *tú* en el material fuente (Dambrosio, 2013; Rigatuso, 2014b).

Síntesis parcial

A lo largo de este capítulo, hemos visto, que –como se relevó en las consignas elaboradas por los docentes– en las consignas de los libros de texto empleados por los docentes observados en las escuelas y en las tomadas de materiales extraídos de páginas web argentinas la forma de apelación predominante es el pronombre *vos*. El *tú* se registra únicamente en la serie de libros *Letramanía*, que corresponde a la editorial KEL, y en las consignas tomadas de páginas web de origen español.

⁷⁵ 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).

Capítulo 5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos analizado los diversos modos de interpelación a los destinatarios en las consignas didácticas del nivel educativo primario, poniendo en foco de atención el lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular *vos*, *tú* y *usted* en ese conjunto, y vinculando los usos con las actitudes lingüísticas explícitas manifestadas por los docentes.

Las formas de apelación que han sido relevadas en las consignas didácticas de nuestro corpus comprenden, en orden de ocurrencias decreciente, el uso de: segunda persona del singular de confianza *vos*, primera persona del plural *nosotros*, segunda persona del plural *ustedes*, segunda persona del singular de confianza *tú*, primera persona del singular *yo*, infinitivo, tercera persona del singular, construcciones con verbo elidido, segunda persona del singular *usted*, pasivas reflejas (o pasivas con “se”), construcciones con *haber* + infinitivo y tercera persona del plural.

En este contexto, se ha observado un amplio predominio de las formas personalizadas (90.96%) por sobre las construidas mediante estrategias de despersonalización, y, dentro del primer grupo, las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular (*vos*, *tú* y *usted*) ocupan un porcentaje muy alto (50.08%), porcentaje dentro del cual la forma *vos* cuenta con un 40.56%. A su vez, en las entrevistas efectuadas a los docentes, en la mayoría de los casos, estos han hecho referencia a la preferencia por esta última forma.

Pese a la larga tradición en pos de su exclusión del ámbito educativo (Fontanella de Weinberg, 1992a, 1999; Carricaburo, 1999; Di Tullio, 2003; López García, 2015), actualmente, el uso de la forma *vos* se muestra generalizado en la producción de consignas en el nivel primario, tanto en escuelas públicas como privadas, aunque en estas últimas ocupa un lugar más importante. A su vez, el pronombre *vos* es el elegido por los docentes para dirigirse a sus alumnos en el marco de la interacción áulica. Este uso se respalda, en el plano actitudinal, con una amplia aceptación por parte de los docentes, quienes, más allá de algún caso particular, en la formulación de las consignas, valoran positivamente el uso del pronombre *vos* por considerarla una forma cercana, de confianza, que permite un vínculo más horizontal entre docentes y alumnos, aún a pesar de la asimetría inherente al vínculo pedagógico. Asimismo, manifiestan actitudes de *lealtad lingüística* hacia la variedad del español de la Argentina y, en particular, hacia el uso de *vos* en relación con la forma pronominal *tú*.

En coincidencia con ello, el pronombre *vos* es el modo de interpelación predominante en las consignas de los libros de texto empleados por los docentes y de distintos recursos para docentes en revistas y páginas web argentinas.

La mayor preferencia de los docentes más jóvenes y de edad mediana por la fórmula *vos* en detrimento de *tú* frente a las elecciones de los docentes de entre 46 y 56 años de edad, en la formulación de consignas didácticas, constituye un indicador de un posible un cambio en marcha (Weinreich, Labov, Herzog, 1968) con el avance de *vos* sobre *tú* en relación con el uso de estas formas pronominales en el género abordado.

Por otra parte, no obstante lo referido anteriormente y la renovación en el sistema de tratamientos del español bonaerense (Rigatuso, 2011, 2014 a y b), en relación con la variación *vos/tú* las consignas didácticas constituyen una instancia de producción discursiva en la que no se verifica aún la generalización de la forma *vos* en todas las instancias de producción del pronombre (*ibídem*). El uso de la forma *tú* se vincula principalmente con la falta de reflexión por parte de los docentes acerca de los distintos modos de interpelación por los que podrían optar y de la variedad lingüística empleada, dado que su preocupación se centra en el contenido disciplinar y didáctico de las consignas y no en su formulación lingüística.

En este sentido, un aspecto a destacar lo constituye el hecho de que las actitudes explícitas manifestadas por los docentes en las entrevistas no coinciden en todas las oportunidades con sus actitudes implícitas, efectivizadas en sus prácticas cotidianas.

La referida falta de reflexión favorece la incidencia de la tradición discursiva⁷⁶ del género consigna en el ámbito educativo (Dambrosio, 2013) en las decisiones que efectúan los docentes tanto en el momento de transferir consignas en que se emplea la forma *tú* y sobre las que no se efectúan modificaciones (64%), como así también en la elaboración propia de consignas didácticas (34%).

Por otro lado, en las entrevistas, un gran número de docentes ha manifestado una *actitud progresista* (Di Tullio, 2003) en relación con el *tú*, ya que reconocen al *vos* como forma estándar, señalando, a la vez, que no habría que suprimir la enseñanza de este pronombre en la escuela debido a que conocerlo es una herramienta lingüística que permitiría a los alumnos comunicarse con hablantes de otras variedades de español dentro y fuera del país. Aquellos docentes que, por el contrario, han expresado una valoración negativa del pronombre *tú*, lo hacen tanto por la asociación de *tú* al empleo de una variedad lingüística que no es la propia, como porque supone un trato hacia los alumnos distante y formal.

En relación con la fórmula de tratamiento pronominal *usted*, hemos advertido que su uso en las consignas didácticas está prácticamente ausente en el nivel primario, dado que ha

⁷⁶ Al respecto, García Negroni y Ramírez Gelbes sostienen que incluso en “algunas publicaciones especializadas se registran y consideran como formas prototípicas y normales del intercambio docente-alumno las consignas tuteantes de los manuales escolares” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009:1015).

sido relevada en las producidas por una sola docente. Al respecto, los docentes manifiestan que el empleo del pronombre *usted* en la escuela se corresponde con otra época: en la actualidad, se prefiere la forma *vos*, debido a que se busca el acortamiento de la distancia interpersonal entre docentes y alumnos. Más allá de las consignas didácticas, su uso en el mecanismo pragmático de la interrupción momentánea de la pauta interaccional que rige una díada –en este caso docente/alumno– (Rigatuso, 2011 y 2014b)– está asociado principalmente a un acto de habla específico: el *reto*, ya sea con la finalidad de intensificarlo o de atenuarlo.

Por último, en lo que respecta al empleo de la segunda persona del plural *ustedes*, que ocupa el tercer lugar entre los modos de interpelación registrados en las consignas, hemos observado que es predominante en las consignas orales y en aquellas que forman parte de actividades que los alumnos deben realizar grupalmente (60%), sean estas orales o escritas. Por su parte, el uso de esta forma ocupa el segundo lugar (22%) en las consignas incluidas en los libros de texto más empleados por los docentes observados durante el trabajo de campo. Hemos advertido, asimismo, que, si bien también se da en un número menor de casos con la forma pronominal *vos*, con frecuencia, los docentes emplean la segunda persona del plural en modo indicativo con diversos propósitos pragmáticos, entre los que se destacan la atenuación de los actos de habla que forman parte de las consignas y la indicación de cuándo y cómo es esperable la realización de las actividades por parte de los alumnos.

Es importante señalar que, si bien la fórmula pronominal *vos* es la forma preferida por los docentes entre los diversos modos de interpelación al destinatario para la construcción discursiva de consignas didácticas, se ha relevado el empleo de una amplia variedad de formas – fundamentalmente en la producción de consignas orales– que, en distintos contextos dentro de la interacción áulica, se asocian a objetivos pragmáticos y pedagógicos específicos, tales como intensificar o atenuar enunciados en las consignas (por ejemplo a través de la primera persona del singular), ponderar las acciones por sobre los destinatarios (como se advirtió en el uso de cláusulas con verbo elidido), o viceversa e indicar mayor autonomía o afiliación de los docentes en relación con los alumnos (por ejemplo, por medio de la primera persona del plural), entre otros.

En lo que hace al funcionamiento de las distintas variables consideradas, en coincidencia con lo señalado por Forte y Nieto González (2004), sostenemos que las elecciones que efectúan los docentes dentro del conjunto de formas de interpelar a los destinatarios de las consignas están asociadas al tipo de actividad y el contexto en el que se producen los actos comunicativos. A ello se agrega los vínculos menos asimétricos que establecen los docentes con sus alumnos, respondiendo a las propuestas enmarcadas en el paradigma constructivista de la enseñanza y como parte del proceso de reestructuración de las pautas interaccionales en el español bonaerense

(Rigatuso 2007, 2011, 2014 a y b). Asimismo, la aplicación de la técnica de *participante-observador* y la realización de las entrevistas a los docentes han puesto de manifiesto que la edad de los alumnos –y en forma concomitante el grado al que asisten– es otro factor que incide notablemente en las formas seleccionadas para la formulación de consignas. Es por este motivo, entonces, que se detectan diferencias en las consignas producidas por los docentes de los distintos grados: en los primeros años de enseñanza predomina la elección no solo de *vos* sino también de la primera persona –tanto singular como plural– en las consignas orales y escritas (expresión de una estrategias atenuadoras de los actos directivos implicados en las consignas), mientras que en los últimos existe una tendencia hacia formas desagentivadas, tal como el uso de construcciones impersonales y pasivas con “se” y de infinitivos. Varios docentes han manifestado que estos usos están relacionados con la capacidad de abstracción de los alumnos, ya que el empleo de este tipo de formas desagentivadas podría resultar un factor obstaculizador en la comprensión de las consignas.

Por otra parte, en lo que respecta al tipo de vínculo que se desea priorizar en relación con el tipo de actividad, se ha observado una tendencia por parte de los docentes hacia la *autonomía* con respecto a los alumnos y de los alumnos en relación con ellos mediante la evitación de las formas pronominales personales en instancias didácticas en las que los alumnos deben desarrollar tareas por su cuenta: evaluaciones escritas y trabajos prácticos, verificada sobre todo en sexto grado. Por el contrario, si las actividades están vinculadas con la reflexión sobre alguna problemática o el trabajo en equipo, la primera y segunda persona del plural son las formas preferidas. La manera en el que el docente se encuentra involucrado en el tipo de actividad y el género en que se insertan las consignas –como en el caso de las evaluaciones escritas en las que el infinitivo es la segunda forma preferida después del *vos*– resulta entonces determinante en la elección del modo de formulación de las consignas.

En cuanto al tratamiento, observamos, así, que el estilo comunicativo de las consignas del nivel primario es prioritariamente personalizado, y que los cambios históricos verificados dentro del sistema pronominal del español bonaerense a favor de tratamientos más cercanos entre los hablantes en el marco de una cultura de acercamiento (Rigatuso, 2014 y 2015) se constata también en el ámbito educativo, donde las fórmulas de tratamiento son incluidas en un alto porcentaje en las consignas orales y escritas –tanto en las elaboradas por los docentes como en las que forman parte de libros de texto y material de consulta de origen nacional–.

Esta personalización predominante en las consignas didácticas del nivel primario –con el rol fundamental desempeñado por las fórmulas de tratamiento– coadyuva a la creación y fortalecimiento de un vínculo pedagógico entre docentes y alumnos cercano y solidario, en el que la aproximación al conocimiento pareciera presentarse de un modo más horizontal y donde

la construcción del mismo es colectiva, por lo que el acortamiento de las distancias –aún en el vínculo docente-alumno, inherentemente asimétrico– constituye una importante herramienta para alcanzar este objetivo.

6. Anexo

A.1. Datos de escuelas observadas

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Tipo de gestión	privada	privada	privada	pública	pública	pública
Ubicación geográfica en la ciudad	centro	barrio Universitario	barrio Noroeste	barrio Universitario	Villa Nocito	centro
Cantidad de alumnos asistentes	381	144	380	312	377	294
Procedencia de población de estudiantes	barrios del macrocentro	sectores diversos	radio de la escuela (aunque asisten de otros sectores también)	barrio Universitario y sector céntrico (aunque están representados casi todos los barrios de la ciudad)	barrios de la periferia de la ciudad (Maldonado-Puertos del Sur-Martín Fierro y Vista Alegre)	diversos barrios de la ciudad
Estrato socioeconómico al que pertenecen	clase media	clase media, media-alta	clase media y media-baja	clase media y media alta	clase baja	clase media baja y baja
Número de horas de observación	36	36	36	36	30	30

A.2. Muestra de población de alumnos

Edad de los alumnos		
Entre 5 y 6 años	Entre 9 y 10 años	Entre 11 y 12 años
163	167	155

A.3. Muestra de docentes observados

Edad de los docentes			Gestión de la institución en que trabajan		Sexo		Lugar de procedencia			Edad de los alumnos/cursos		
Entre 22 y 30 años	Entre 31 y 45 años	Entre 46 y 56 años	Priv.	Públ.	Masculino	Femenino	Bahía Blanca	Otras localidades	Sin información	1	4	6
11	25	7	27	16	7	36	31	5	7	13	17	13
Total: 43			Total: 43		Total: 43		Total: 43			Total: 43		

A.4. Muestra de docentes entrevistados

Edad de los docentes			Gestión de la institución en que trabajan		Sexo		Lugar de procedencia		Cursos		
Entre 22 y 30 años	Entre 31 y 45 años	Entre 46 y 56 años	Privada	Pública	Masculino	Femenino	Bahía Blanca	Otras localidades ⁷⁷	1ro	cuarto	sexto
5	17	3	14 ⁷⁸	11	1	24	20	5	8	10	7
Total: 25			Total: 25		Total: 25		Total: 25		Total: 25		

A5. Modelo de encuesta a directivos

Nombre de la institución

Dirección y teléfono

Fecha de realización de las observaciones

logo de la institución

Nombre de la Directora del Nivel:
1) ¿Cuántos chicos asisten a la escuela aproximadamente?
2) ¿De qué sectores de la ciudad procede la población de alumnos? ¿Hay alguno que predomine sobre los otros?
3) ¿Dentro de qué estrato socioeconómico ubicaría a la mayor parte de los alumnos que asisten a la institución?
4) ¿Hay casos de continuidad pedagógica/repitencia?

⁷⁷ Las localidades abarcadas en otras localidades son: Coronel Suárez, Esquel, Médanos, Villa Iris y La Plata. En todos los casos estas docentes residen en Bahía Blanca desde hace más de diez años.

⁷⁸ Se observan más docentes entrevistados de escuelas privadas que de públicas ya que se incluyeron las entrevistas realizadas en una primera aproximación a la problemática en el año 2012 en dos Colegios en los que se continuó la investigación en 2013. Dos docentes de uno de ellos fueron entrevistados en ambas oportunidades.

A6. Modelo de entrevista a los docentes

Fecha:
Nombre:
Edad:
Lugar de nacimiento:
Lugar de residencia:
Institución de formación:
Año de graduación:
Título/s:
Otros lugares de trabajo:
Curso:
Cantidad de alumnos:
Asignaturas a cargo:
1- ¿Qué aspectos tenés en cuenta al momento de elaborar las consignas para tus alumnos?
2- ¿De qué forma preferís enunciarlas? ¿Por qué?
3- ¿Hay variación de acuerdo a las distintas situaciones didácticas de la clase?
4- ¿Qué materiales usás para trabajar?
5- ¿Realizás modificaciones en las consignas que tomás de otros materiales? ¿En función de qué?
6- ¿Creés que es conveniente usar el <i>tú</i> ? ¿Y que se lo enseñe en la escuela?

A7. Muestra de consignas distribuidas por modalidad y origen

Orales	Escritas		
	Elaboradas por los docentes		Tomadas de material didáctico diverso
	Dictadas o copiadas en el pizarrón	Entregadas en copias individuales	
515	1329	662	561
Total: 3067			

A8. Muestra de consignas distribuidas por disciplina

Práct. del Leng.	Matem.	Cs. Soc.	Cs. Nat.	Educ. fís.	Informát.	Música	Plástica	Teatro	Inglés	Form. Relig.
1083	1003	448	273	56	45	20	21	12	4	102

A9. Muestra de consignas distribuidas por tipo de actividad

Trabajo en clase ⁷⁹	Trabajo en grupo	Trabajo práctico	Tareas domiciliarias	Evaluaciones
2010	34	143	702	178
Total: 3067				

⁷⁹ La muestra de consignas de trabajo en clase es exponencialmente mayor debido a que contienen las *consignas didácticas* orales.

Gráficos y tablas

Gráfico 5. Variables *modalidad y origen* de las consignas

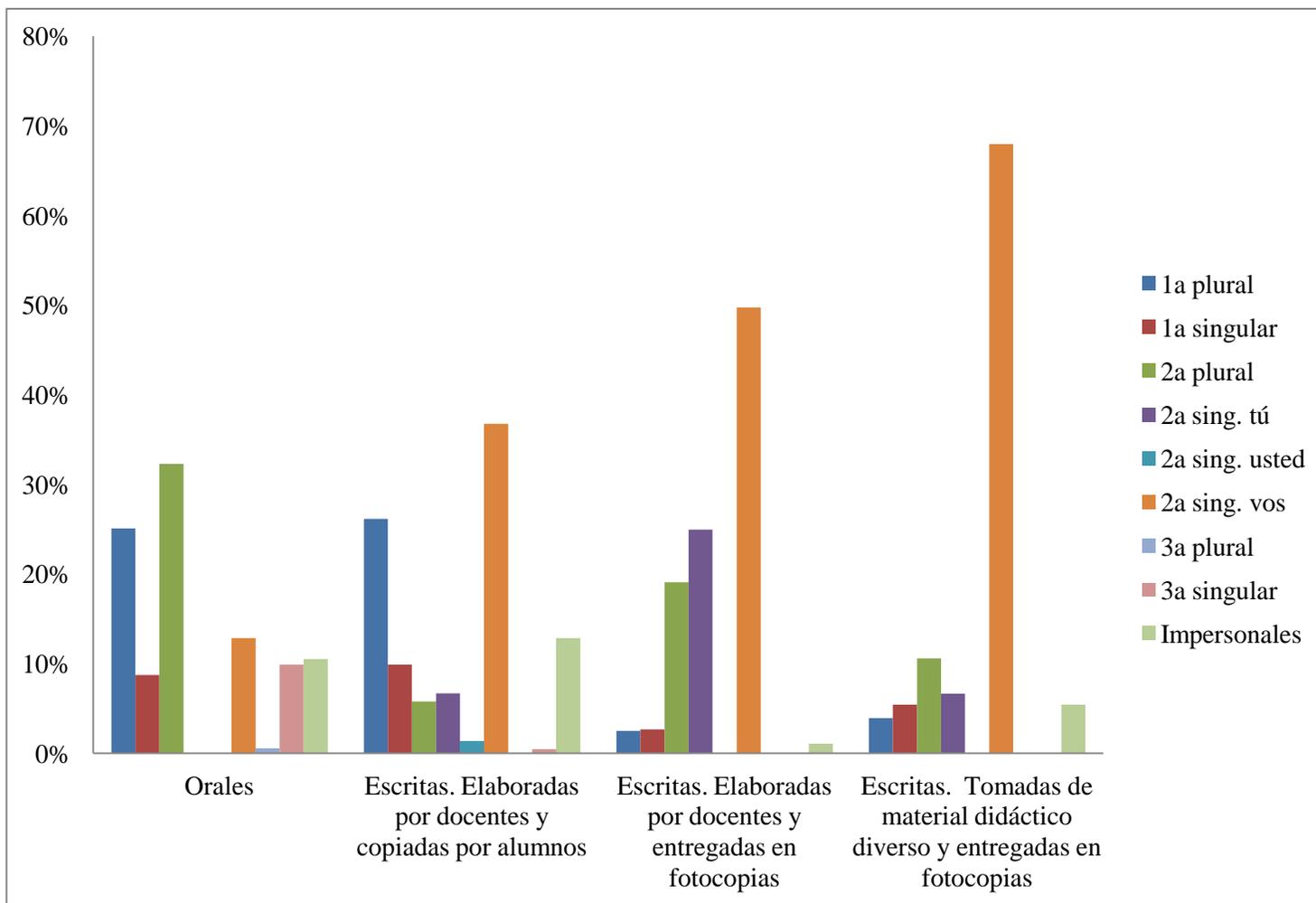


Tabla 2. Variable *disciplina*

Formas pronominales/ Disciplina	Práct. del Leng.	Matem.	Ccs. Naturales	Ccs. Sociales	Educac. Física	Informát.	Ed. Artíst. Música	Ed. Artíst. Plástica	Ed. Artíst. Teatro	Inglés	Formac. Religiosa
1a plural	14,76%	11,76%	27,84%	19,69%	29,09%	26,67%	50,00%	4,76%		25,00%	45,10%
1a singular	6,18%	7,08%	9,15%	6,04%	9,09%	15,56%		23,81%	8,34%		19,61%
2a plural	13,65%	15,95%	12,82%	9,40%	25,45%	22,22%		23,81%	33,33%	25,00%	9,80%
2a sing. tú	12,45%	9,17%	7,69%	4,92%		2,22%		9,52%			0,98%
2a sing. usted		1,79%									
2a sing. vos	45,30%	46,76%	24,55%	44,52%		13,33%	10,00%	4,76%			6,86%
3a plural	0,10%				3,64%						
3a singular	1,75%	1,70%	1,10%	2,45%	14,55%			14,29%	33,33%		1,96%
Impersonales	5,81%	5,79%	16,85%	12,98%	18,18%	20,00%	40,00%	19,05%	25,00%	50,00%	15,69%

Gráfico 6. Variable *edad de los docentes*

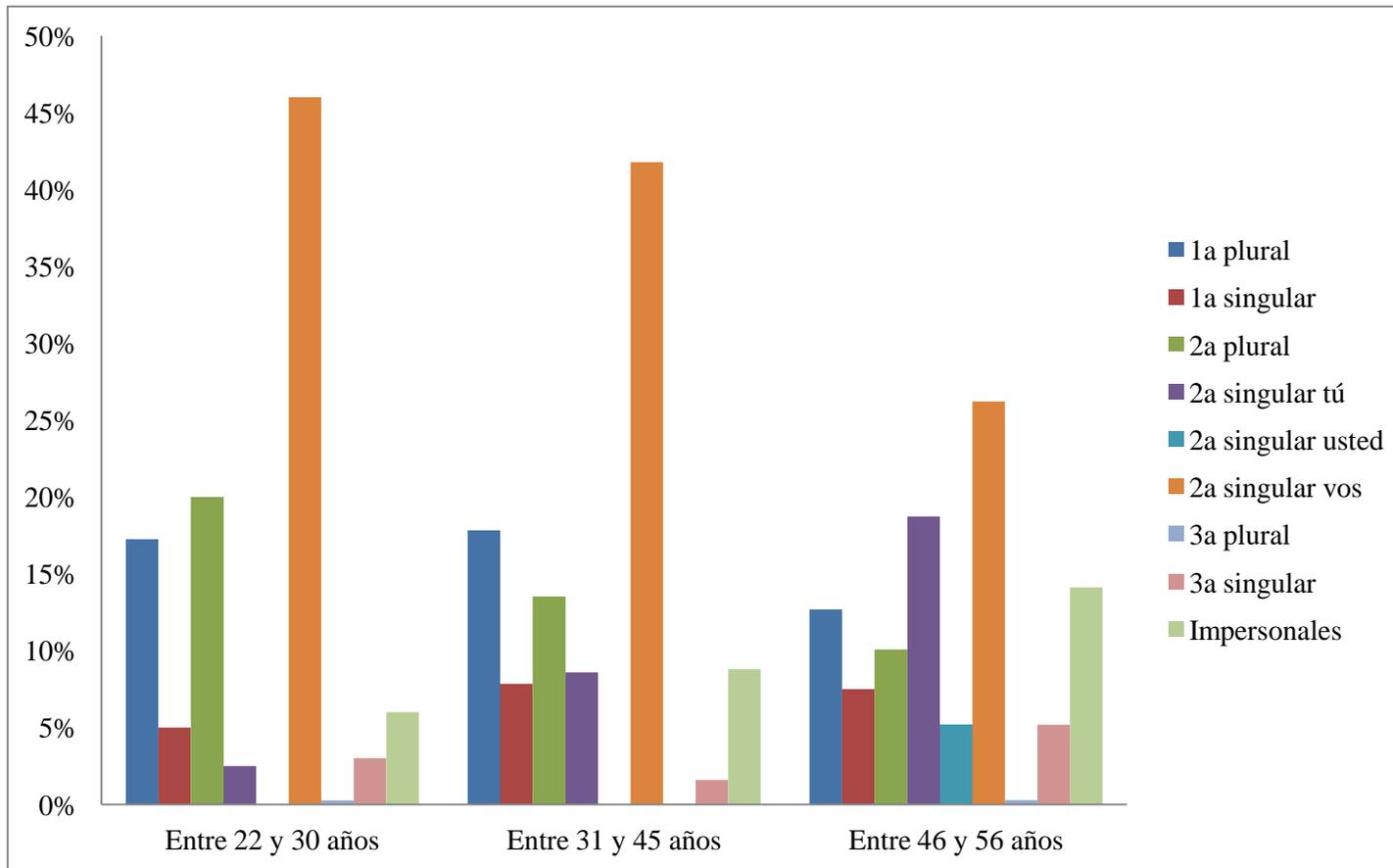


Gráfico 7. Variable *sexo*

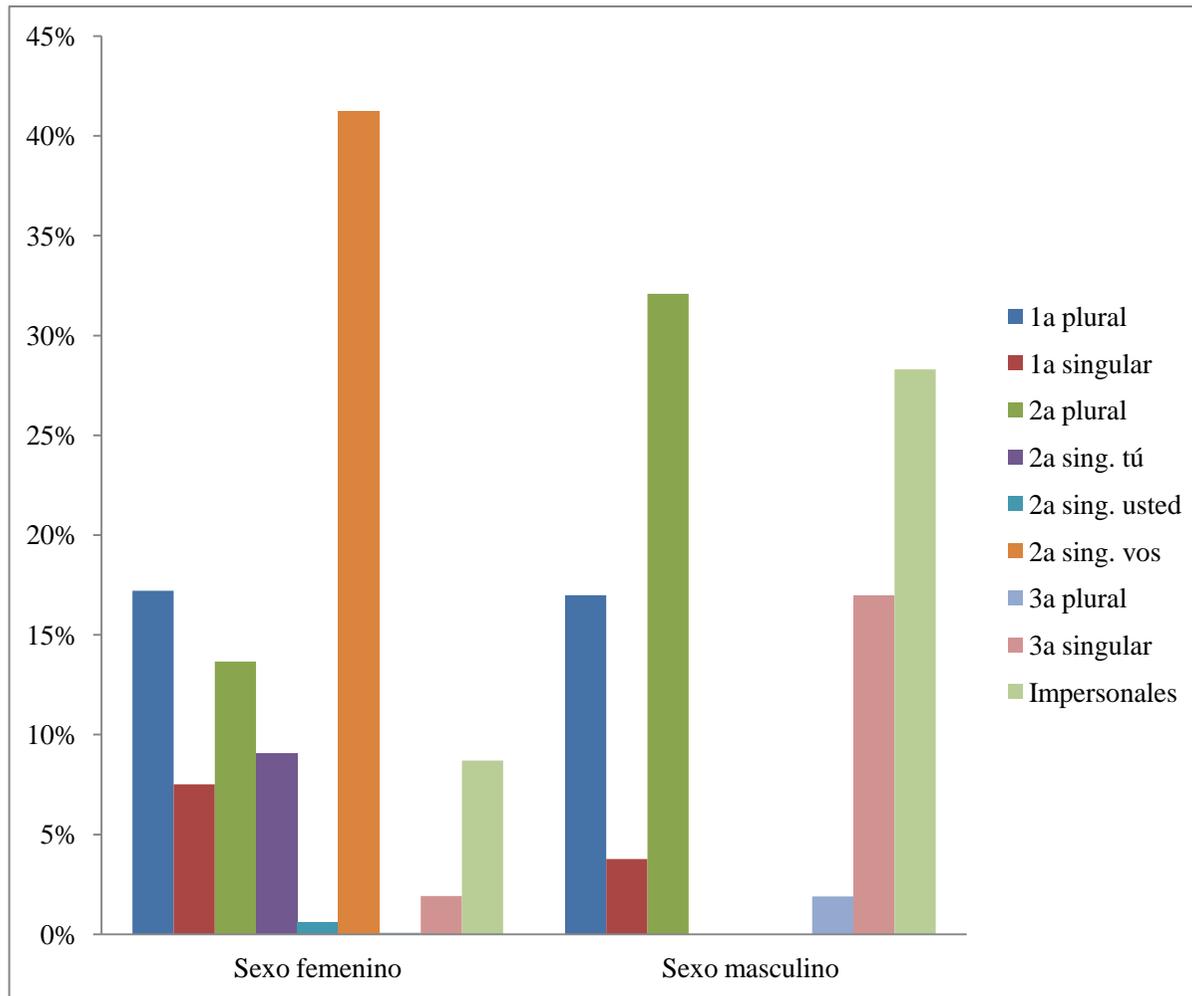


Gráfico 8. Variable *tipo de actividad*

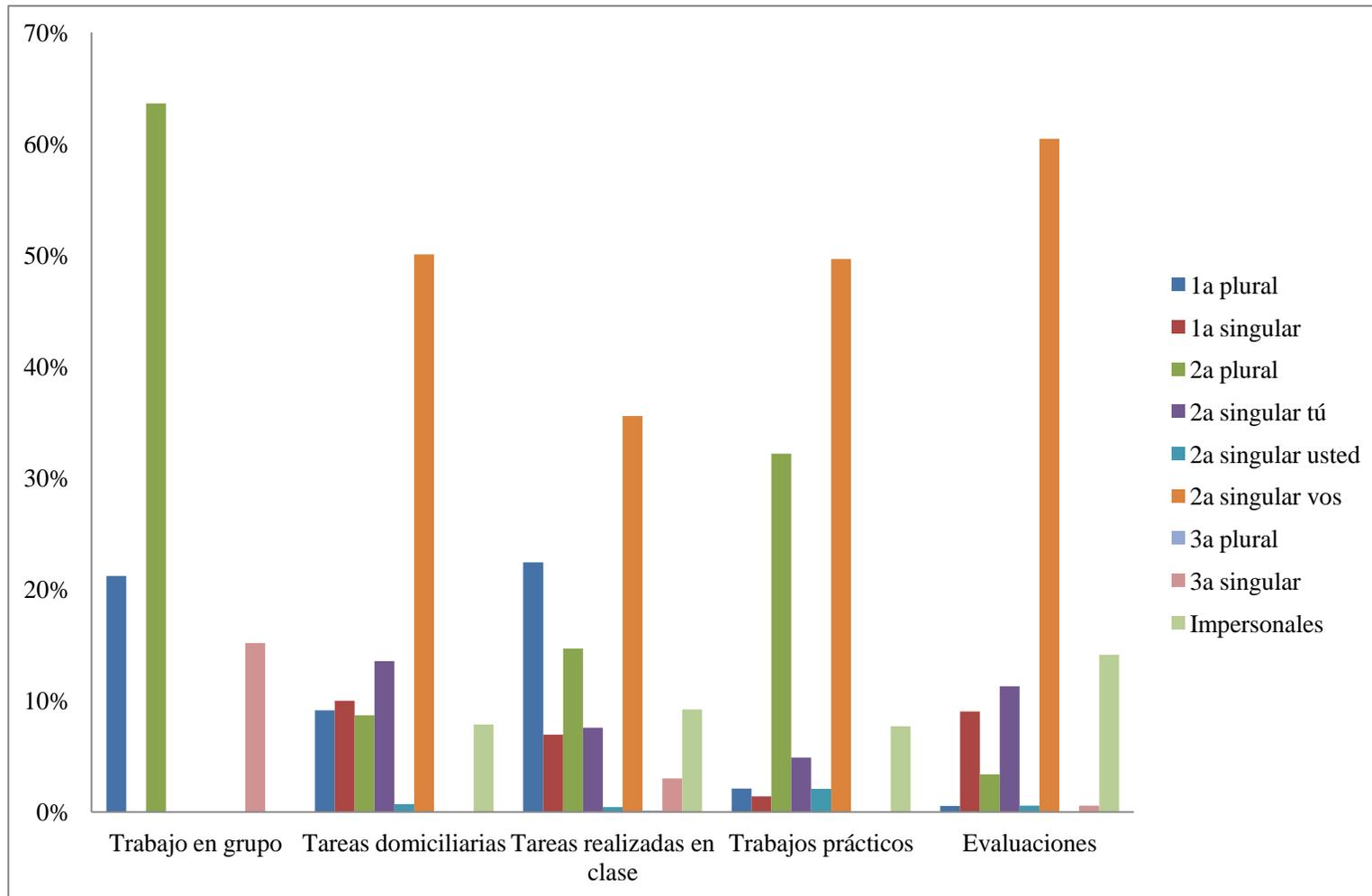
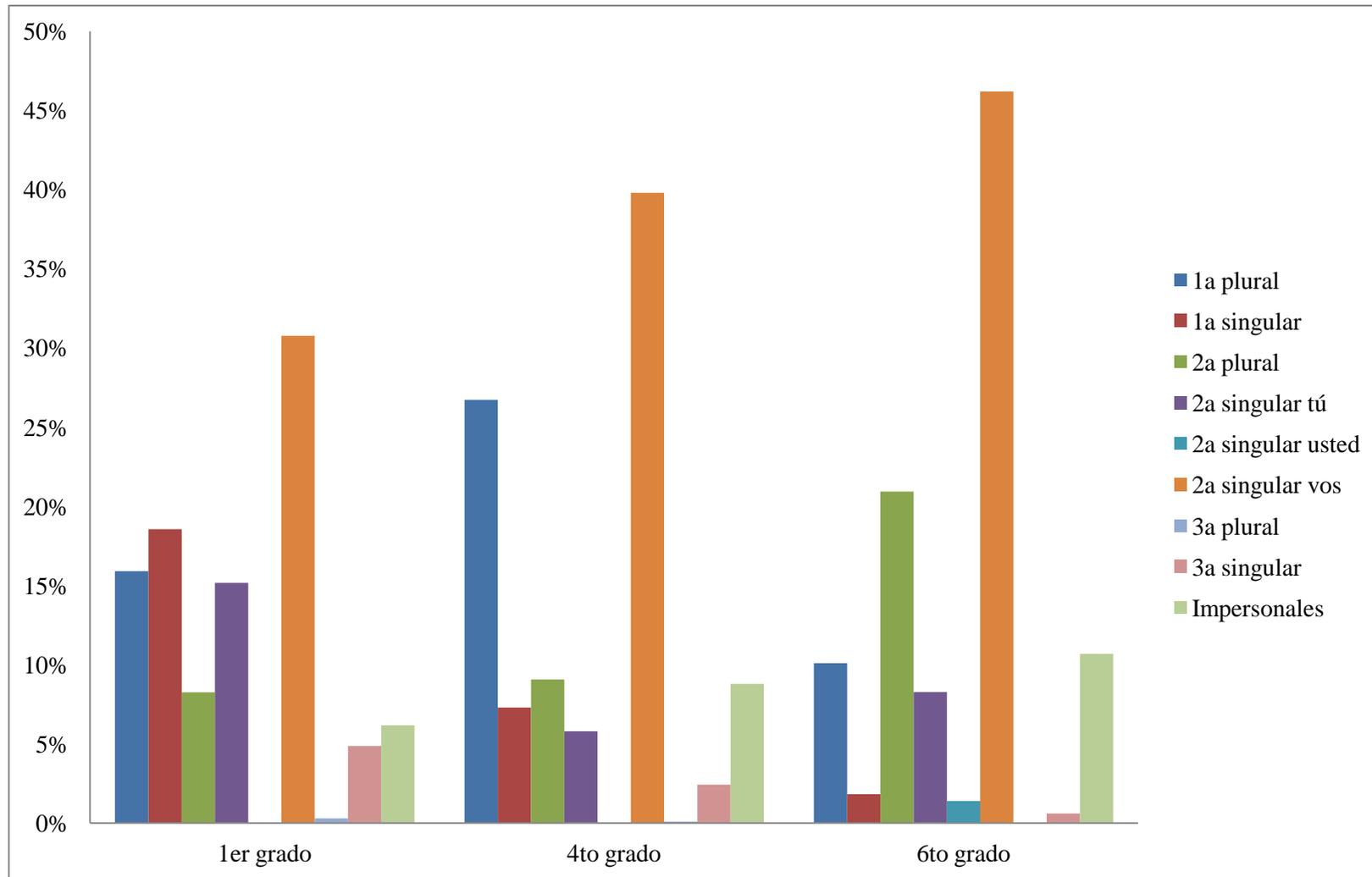


Gráfico 9. Variable edad de los alumnos/grado al que asisten



7. Referencias bibliográficas

- 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.
- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid: Gredos.
- Blanco, M. I. (1991). *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Blanco, C.E. (2005). “Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación”, en *Revista de Pedagogía*, Vol. 26, N°76, pp. 1-28.
- Boretti, S. H. (1999b). “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.
- 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.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.
- Brown, P. y Levinson, S.C. (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.
- (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960). "The pronouns of power and solidarity" en Sebeok, Thomas A. (ed.) *Style in language*, Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, pp. 253-276.
- Bravo, D. (2003). “Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción”, en Bravo, D. (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, pp. 98-120.
- y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- , 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. (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.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (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”, en *Enunciación*, Vol.15, N°2, pp. 58-67.
- Carricaburo, N. (1999). *El voseo en la literatura argentina*, Madrid: Ed. Arco Libros.

- (2010) “Estudios fundantes del voseo en la Argentina. Contextualización sociohistórica y pragmatolingüística”, en Hummel, M. (2010) *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México: Colegio de México, pp. 465-482.
- Cicarelli, M. y Zamero, M. (2012). “Las consignas didácticas de lengua y literatura”, en *Prisma, Revista de Didáctica*, Año II, N°3, pp. 4-18.
- Condito, V. (2013). “¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje”, en *El Toldo de Astier*, Vol. 4, N°7, pp. 75-90.
- Dambrosio, Antonela (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), ISBN: 978-987-29695-0-9, pp. 365-385.
- (2015). “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.
- “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 (ALEDAR) Capítulo Argentina*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. (En prensa).
- “Consignas didácticas en el nivel inicial: la producción discursiva de consignas-canción”, en *Revista ALED*, Volumen monográfico “Discurso pedagógico”. (En prensa).
- Dell Hymes, Gumperz, J. (eds.) (1972), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- De-Matteis, L. y Rígano, M. (2013) “Cuestiones metodológicas en el trabajo de campo: la figura del sociolingüista y sus representaciones sociodiscursivas”, en Martínez, A. y Speranza, A. (eds.) *Rumbos sociolingüísticos. Volúmenes temáticos de la SAL: serie 2012*: Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo y SAL, pp. 37-52.
- Díaz Ordaz Castillejos, E.M. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*, Tesis Doctoral, Santiago de Compostela: Facultad de Filología.
- 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.
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e Inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires: Eudeba.
- (2006). “Antecedentes y derivaciones del voseo argentino”, en *Páginas de guarda: revista de lenguaje, edición y cultura escrita*, N°1, Otoño, pp. 41-54.
- (2010). *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*, Madrid: Cambridge University Press.
- Drew P. y Sorjonen, M.L. (2000). “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.

- 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.
- Fajre, C. y Arancibia V.H. (2000). “La consigna. Un manual de instrucciones para leer la escuela”, en *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense, pp. 121-138.
- Fasold, R. (1996). “Las actitudes lingüísticas”, en *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*, Madrid: Visor Libros, pp. 229-274.
- 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 Nacional de Salta y Universidad de Buenos Aires.
- 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.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1977). “La constitución del paradigma pronominal del voseo”, en *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Tomo 32, N°2, pp. 227-241.
- (1987). *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*, Buenos Aires: Hachette.
- (1989a). *El voseo bonaerense. Visión diacrónica*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- (1989a). “Los usos de segunda persona singular en el período colonial”, en *Anuario de Lingüística Hispánica*, V, pp. 109-124.
- (1992a). “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*, Bahía Blanca: Gabinete de Estudios Lingüísticos, Dto. de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, pp. 63-81.
- (1992b). “La generalización del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo XX”, en *Cuadernos del Sur*, 23/24, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, pp. 35-49.
- (1993a). “Usos americanos y peninsulares de segunda persona singular (siglos XVI y XVII)”, en *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas*, I. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 144-153.
- (1993b). “De “Ilustre Señora” a “Mi querida viejita”. La evolución de las fórmulas de tratamiento (siglos XVI a XIX)”, en *Estudios sobre el español de la Argentina II*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, PP. 7-28.
- (1999). “Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico”, en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol.1, Madrid: Espasa, pp. 1399-1426.
- (coord.) [2000] (2004). *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.
- Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*, Montevideo: Dto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- García, E., I. Barroso *et al.* (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.
- (2004b). “Cuestiones metodológicas en las investigaciones sobre voseo”, en *Anuario N°6*, Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 225-234.
- García Negroni, M. M. (2008). “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”, en *Revista Signos*, Vol. 41, N°66, pp. 5-31.
- 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.
- Garrido Medina, J. (1999). “Los actos de habla. Las oraciones imperativas”, en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol.3, Madrid: Espasa, pp. 3907-3928.
- Goffman, E. [1967] (1970). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*, Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Gumperz, J. (1982a). *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1982b). *Language and social identity*, New York: Cambridge University Press.
- (2001). “Interactional Sociolinguistics: a Personal Perspective”, en Schifffrin et al. (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*, Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 215-228.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Editorial Gredos.
- Heras, A. I. y Holstein, A. (2003). “Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad”, en *Cuadernos FHYCS-UNJu*, N°22, pp. 79-99.
- Heras, A.I., Guerrero, W. E. y Martínez, R.A. (2005). “Las aulas escolares como zonas ambiguas: microanálisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, N°109-110.
- Hymes, D. y Gumperz, J. (eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Kabatek, J. (2005). “Tradiciones discursivas y cambio lingüístico”, en *Lexis*, 29/2, Lima, pp. 151-177.
- Labov, W. (1970). “The study of language in its social context” en *Studium Generale*, N°XXIII.
- (1983). *Modelos sociolingüísticos*, Madrid: Cátedra.
- (1996). *Principios del cambio lingüístico. Factores internos*, Madrid: Gredos.

- López García, M. (2010). “Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿la lengua materna es la lengua de la “madre patria”?”, en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Universidad Politécnica de Valencia, Vol.5, pp. 89-108.
- (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- 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.
- Malanca de Rodríguez Rojas, A. (1981). “Fórmulas de tratamiento en la lengua de Córdoba”, en *Actas XI Congreso Nacional de Lingüística*, Vol. 3. San Juan: Universidad Nacional de San Juan, pp. 251-270.
- 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.
- Morelli de Ontiveros, M., Cabaña, R. y Lávaque, O. (1996). “La consigna: texto mixto entre la oralidad y la escritura”, en *La oralidad. Actas del VI Congreso de la SAL*, Tomo I, Tucumán: FFyL, UNTucumán, pp. 89-92.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Moro, S. M. (2005). “Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares”, Universidad Nacional de Rosario, pp. 1-12.
- Moure, J. L. (2004). “Norma lingüística y prescripción en la Argentina: una historia imperfecta”, en *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), pp. 9-22.
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires: Eudeba.
- Póstigo de De Bedia, A. M. (1992). “Fórmulas de tratamiento en hablantes de español en San Salvador de Jujuy”, en *Cuadernos FHYCS*, 4. San Salvador de Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, pp.75-85.
- Prego Vázquez, G. (1998). “Algunas consideraciones sobre el discurso institucional”, en *Interlingüística*, N°9, pp. 265-268.
- (2007). “Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales” en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* N°V, 1 (9), pp. 111-124.
- Raiter, A. (2002). *Representaciones sociales*, Buenos Aires: Eudeba.
- Ramírez Toledo, A. (2007). “El constructivismo pedagógico”, en *Paedagogium*, México: Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, pp. 25-30.

- Rangel, M. V. M. S. (2005). “Los pronombres de tratamiento allocutivo en español en un manual de enseñanza de ELE”, en Castillo Carballo, M. A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 889-895
- Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*: Espasa Calpe.
- 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.
- Rebollo Couto, L. y Kulikovski, M. (2011). “El voseo argentino y el voseo chileno: diferencias sociolingüísticas y conversacionales a través de diálogos cinematográficos y textos en internet”, 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. 497-531.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio discursivo de la enseñanza de la lengua*, (Tesis doctoral), Suiza: Universidad de Ginebra.
- (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rígano, M. (2013). “La observación participante: problemas relativos a la búsqueda del punto ciego”, en Gambón, L. (coord.), *Actas de las IV Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, pp. 363-368.
- Rigatuso, E. M. (1986). “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.
- (1988-1989). “Fórmulas de tratamiento sociales en el español bonaerense de mediados del siglo XIX”, *Cuadernos del Sur*, 20-21, pp. 65-93.
- (1992a). *Lengua, historia y sociedad: evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*, Bahía Blanca: Dto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- (1992b). “Un aspecto sociohistórico del español bonaerense: las fórmulas de tratamiento en el vínculo filial”, en *Revista Argentina de Lingüística*, vol. 16, Mendoza, pp. 71-103.
- (1993). “Algunos aspectos teóricos en el estudio de las fórmulas de tratamiento”, en *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística*, tomo II, Sociedad Argentina de Lingüística, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, pp. 423-439.
- (1994). *Fórmulas de tratamiento y familia en el español bonaerense actual*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades.
- (1996). “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.
- (1998). “Fórmulas de tratamiento del español bonaerense en un epistolario del siglo XIX. El epistolario de la Familia López”, en E. M. Rojas Mayer (ed.), *Estudios sobre la historia del español de América*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, pp. 29-75

- (1999). “Gramática y variación: hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense”, Comunicación presentada en el Congreso Internacional La Gramática: Modelos, Enseñanza, Historia, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- (2000). “' Señora (...) ¿no tenés más chico?’ Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense”, en *Revista Argentina de Lingüística*, vol. 16, Mendoza, pp. 293-344.
- (2001). “Las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense de la época de mayo. Familia y Sociedad (1800-1830)”, en *Estudios sobre el español de la Argentina V*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- (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 germanófonos*, Viena, pp. 197-226.
- (2005a). “Las fórmulas de tratamiento del español bonaerense desde la perspectiva de la Sociolingüística histórica. Factores y procesos en la dinámica del cambio (1800-1880)”, en *Analecta Malacitana*, vol. 28, Málaga, pp. 77-100.
- (2005b). “Contribución de la Sociolingüística al estudio de la variación lingüística en Argentina”, en Ana Zilles (org.) *Estudos do Variacao lingüística no Brasil e no Cone Sul*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 22-256.
- (2006a). “¿Y vos por qué me tratás de usted?” Fórmulas de tratamiento y cortesía lingüística en el español bonaerense actual”, en *Actas del X Congreso de la SAL*: Universidad Católica de Salta, pp. 1-23.
- (2007a). “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.
- (2007b). “¡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.
- (2009). “Asimetrías e identidades en construcción: fórmulas de tratamiento y cortesía verbal en el español de Buenos Aires de la etapa colonial”, en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo LXXIII, mayo-agosto de 2008, N°297-298.
- (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.
- (2012). “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 del Solar. Desde Nuestro Sur mirando a Nuestra América*, Bahía Blanca: Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur- UNAM- Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe, pp. 1-18.

- (2013). “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 (en prensa).
- (2014a). “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”, en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires (en prensa).
- (2014b). “Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores”, en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires (en prensa).
- (2015). “Estilo comunicativo en interacciones de servicio comerciales del español bonaerense: uso del marcador *dale*”, Comunicación presentada en las *VI Jornadas de Investigación en Humanidades*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Rizzi, L. (2003). “El voseo en el español de Buenos Aires: un sistema con dos variantes significativas”, en García Negroni, M. (ed.) *Actas del Congreso Internacional La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp.995-1000.
- (2004). “Vox Populi, voz que indica un cambio en el sistema. Otra mirada sobre el voseo rioplatense”, en *Signo y Señal, Revista del Instituto de Lingüística*, n°13/abril, Buenos Aires: FFyL, UBA, pp. 273-288.
- Rojas Mayer, E. M. (1985). *Evolución histórica del español en Tucumán entre los siglos XVI y XIX*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- (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*. Buenos Aires, pp.11-31.
- (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.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*, Buenos Aires: Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.
- Solano Rojas, Y. (1995). “Las formas pronominales: vos- tú- usted en Costa Rica, análisis de una muestra”, en *Revista Pensamiento Actual*, Vol.1, N°1, pp. 42-57.
- Stubbs, Michael (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Colombia: Kapelusz.
- Tannen, D. (1994). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- (2004). “Interactional Sociolinguistics” en Ammon, U. et al., *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Vol. 1, Berlin and New York: Walter de Gruyter, pp. 76-88.
- Tosi, C. (2008). “La edición de libros de texto. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes”, en *Espacios de Crítica y producción*, mayo n°37, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 70-75.
- (2009). “Apelación al destinatario y exhibición de la subjetividad. Un análisis microdiscursivo de libros de texto argentinos”, en *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, Universidad de la Serena, pp. 96-114.

- (2015). “Los ‘modos de decir pedagógicos’ en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido”, en *Lengua y habla*, N°19, enero-diciembre, pp. 126-148.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona: Grao.
- (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.
- (2012b). “Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina”, en *Práxis Educativa*, N° Extra 17, pp. 31-54.
- 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.
- 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.