

En RIVAS, LUCÍA INÉS y GARCÍA, MARÍA SOLEDAD, *Estudios del discurso : desafíos multidisciplinares y multimodales*. Santa Rosa (Argentina): EdUNLPam.

Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo.

Antonela Dambrosio.

Cita:

Antonela Dambrosio (2019). *Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo*. En RIVAS, LUCÍA INÉS y GARCÍA, MARÍA SOLEDAD *Estudios del discurso : desafíos multidisciplinares y multimodales*. Santa Rosa (Argentina): EdUNLPam.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/30>

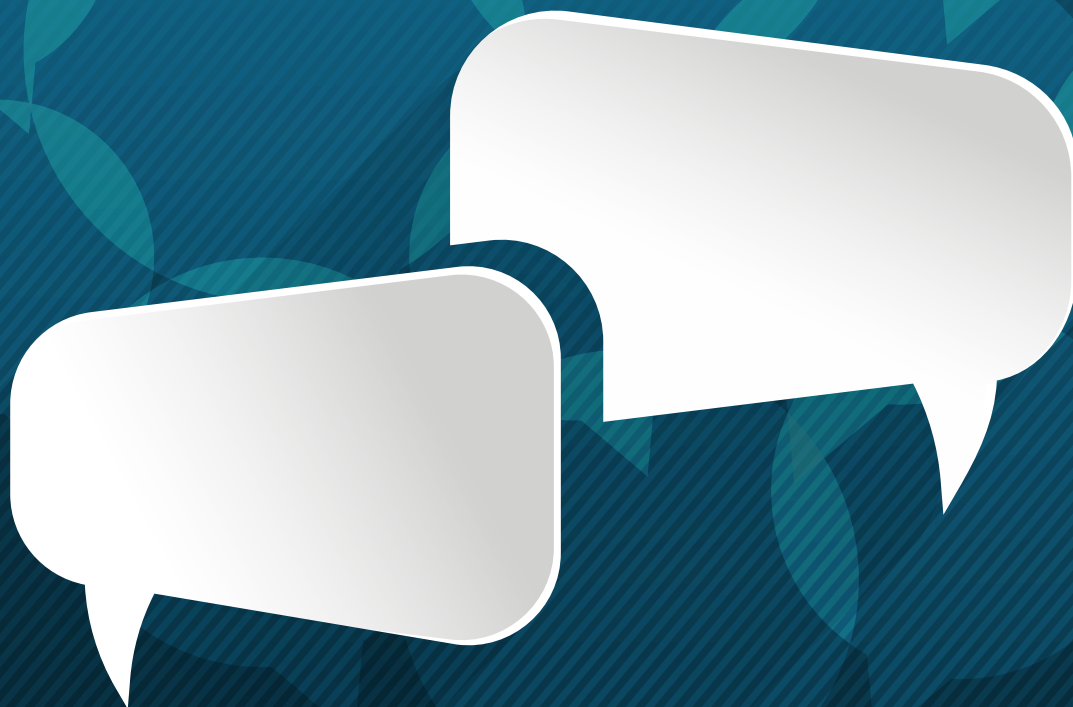
ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm4X/Sdd>



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>.

Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinarios y multimodales



Lucía I. Rivas
María Soledad García
EDITORAS

Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinarios y multimodales

Lucía I. Rivas
María Soledad García

EDITORAS



FACULTAD de CIENCIAS HUMANAS
Universidad Nacional de La Pampa



Rivas, Lucia Inés

Estudios del discurso : desafíos multidisciplinares y multimodales / Lucia Inés Rivas ; María Soledad García ; compilado por Lucia Inés Rivas ; María Soledad García. - 1a ed. - Santa Rosa : Universidad Nacional de La Pampa, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-388-0

1. Literatura. 2. Análisis del Discurso. I. García, María Soledad, comp. II. Rivas, Lucia Inés, comp. III. Título.
CDD 808.5

**La exactitud, calidad e integridad de los contenidos de los trabajos
publicados son entera responsabilidad de los autores.**

Diseño y maquetación: Edgardo D. Álvarez Chaparro

Cumplido con lo que manda la ley N° 11723

EdUNLPam, año 2019

Coronel Gil, 353 · PB · CP L6300DUG

Santa Rosa · La Pampa · Argentina

AUTORIDADES UNLPam

Rector

Esp. Oscar Daniel ALPA

Vice - Rectora

Prof. Nilda Verónica MORENO

AUTORIDADES FACULTAD DE HUMANAS

Decana

Prof. Beatriz Elena Cossio

Vicedecana

Prof. Verónica Zucchini

Secretaría Académica

Prof. Laura Sánchez

Secretaría Investigación y Posgrado

Dra. Paula Inés Laguarda

Secretaría Económica Administrativa

Cr. Martín Alejandro Ussei

Secretaría Consejo Directivo

Prof. María Marta Dukart

AUTORIDADES EdUNLPam

Presidenta:

Maria Claudia Trotta

Director:

Rodolfo David Rodriguez

Consejo Editor:

Gustavo Walter Bertotto	Paula Laguarda
María Marcela Domínguez	María Silvia Di Liscia
Victoria Aguirre	Graciela Visconti
Ana María T. Rodríguez	Alberto Pilati
Stella Shmite	Mónica Boeris
Celia Rabotnikof	Ricardo Tosso
Santiago Ferro Moreno	Griselda Cistac
Lucía Colombato	Patricia Lázaro
Rodrigo Torroba	

AUTORIDADES ALED 2017 / 2019

Presidenta
María Laura Pardo

Vice-Presidenta
Kazue Saito

Tesorera
Alicia Carrizo

Delegada Regional Argentina
María Valentina Noblia

Comité evaluador de artículos (Res. CD 335/2019)

Norma Liliana Alfonso (UNLPam)	José Maristany (UNLPam-UNSaM)
María Celina Barbeito (UNRC)	Mariana Marchese (CONICET-UBA)
Juan Bonnin (CONICET-UBA)	Lidia Raquel Miranda (CONICET-UNLPam)
Alicia Eugenia Carrizo (UBA)	Diana Moro (UNLPam)
Silvia Castillo (UNLPam)	Elvira Narvaja de Arnoux (UBA)
María Carolina Domínguez (UNLPam)	María Valentina Noblia (UBA)
María Graciela Di Franco (UNLPam)	Graciela Obert (UNLPam)
Marisa Elizalde (UNLPam)	María Laura Pardo (UBA)
Nora Beatriz Forte (UNLPam)	Sara Isabel Pérez (UNQ)
Miriam Germani (UNLPam)	Elizabeth Mercedes Rigatuso (UNS)
Luisa Granato (UNLP)	María Alejandra Vitale (UBA)

Índice

Palabras iniciales	11
Narrativas políticas en la ciudad de Resistencia: estas identidades narrativas en relación con el caso de una diputada <i>Alejandro Bautista Angelina / Natalia Virginia Colombo</i>	13
De interjecciones deverbales rioplatenses: los avatares discursivos de las formas “¡andá!”/ “andá(te) a...” Una aproximación cognitiva <i>Lucía Bernardi</i>	22
Análisis de producciones escritas de alumnos ingresantes (Humanidades-UNNE): el mantenimiento referencial <i>María Virginia Bruzzo / Alejandro Bautista Angelina</i>	31
Los informantes de la DIPBA y la DGI. Cuestiones de redacción sobre la vigilancia a estudiantes universitarios como anti-ethos <i>Mariano Dagatti</i>	39
Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo <i>Antonela G. Dambrosio</i>	49
La comunidad detrás de las noticias: análisis de representaciones sociales en foros de comentarios de Facebook <i>Julieta del Prato / Brenda Melián</i>	61
Las vicisitudes de Argentina en los comunicados de prensa de la Comisión IDH <i>Natalia S. Gallina</i>	72
Objetivo de actividad áulica y conducta del alumnado <i>Ma. Gema Galvani G.</i>	82
Justicia victimaria: la representación mediática del caso Carla Figueroa en la prensa gráfica <i>María Soledad García</i>	92
El uso del tono ascendente en una presentación oral en ILE: revisión de su significado y consecuencias discursivas <i>Ma. Verónica Ghirardotto / Andrea de los Ángeles Canavosio / Lidia R. Soler</i>	104
Las preguntas en clases universitarias en inglés como lengua extranjera: un análisis prosódico <i>Florencia Giménez</i>	114
Comunicación y salud en el ámbito de las políticas públicas: las perspectivas de comunicación en la campaña “Tomátelo a Pecho” del Ministerio de Salud de San Luis <i>María Cecilia Hang</i>	122
Los procedimientos de cita: construcción de la identidad, la voz y el conocimiento en el ingreso a la universidad <i>Joel Linossi</i>	133
La emergencia de un nuevo dispositivo de enunciación político en la Argentina del siglo XXI: un análisis de los discursos de Mauricio Macri <i>Claudio Tomás Lobo / Julián Agustín Robles Ridi</i>	143

Activismo digital, lenguaje y feminismo: #metoo en foco <i>Julia Lourenço Costa</i>	152
Teoría polifónica de la enunciación. Herramienta heurística para el analista educacional <i>María Soledad Manrique</i>	163
Reflexiones acerca de la escritura, el sexo-género y la identidad:¿un debate inconcluso? <i>José Maristany</i>	172
Análisis crítico del discurso: su potencialidad en materias universitarias del campo educativo <i>Raúl Menghini</i>	179
Abordaje de géneros escolares mediante la pedagogía “Leer para Aprender”: el caso de una escuela primaria marginal en la ciudad de Córdoba <i>María Belén Oliva Linares / Agustina Oliva</i>	188
Deconstruir la noción de familia en la clase de inglés desde una perspectiva discursiva <i>Ana Claudia Paez / Alexis Cora</i>	198
El discurso referido en entrevistas políticas: construcción de roles argumentativos de periodistas en la polémica por las retenciones móviles en Argentina (2008) <i>Alejandra Gabriela Palma</i>	206
La política cultural de <i>Nuevo Hombre</i> <i>Nilda Susana Redondo</i>	217
Presencia y ausencias de Educación Sexual Integral en las aulas de inglés: una experiencia desde el Campo de las Prácticas <i>María Natalia Rossi / María Aurelia Kin / Silvia Siderac</i>	226
Una aproximación a los modelos en el Análisis del Discurso <i>Sebastián Sayago</i>	233
Devenir en palabras. La construcción discursiva de identidades de género no esencialistas en historias de vida de personas transgénero <i>Matías Soich</i>	242
Procesos, participantes y roles gramático- discursivos: una propuesta para la enseñanza de la Gramática <i>Patricia María Supisiche / Carina Grenat / Franco Emanuel Sarmiento</i>	253
Subjetividad autoral en La inapetencia de Rafael Spregelburd. Análisis de la imagen del “Locutor-Dramaturgo” y de su posicionamiento enunciativo <i>Mariano Zucchi</i>	263

Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo

ANTONELA G. DAMBROSIO

antogedam@gmail.com

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

Resumen

Los textos instruccionales son constitutivos de gran parte de las interacciones que tienen lugar en las aulas. En este contexto, el lugar ocupado por las consignas es indiscutible, y su elaboración y transmisión constituye una práctica corriente en los distintos niveles de enseñanza. Así, estas se erigen como objeto de estudio de diversas disciplinas y enfoques que las abordan en su especificidad o en el marco de estudios de la interacción áulica y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta que presentamos se forma parte de una investigación en marcha que aborda la problemática de las fórmulas de tratamiento en el marco de las consignas de los distintos niveles educativos en el español bonaerense, poniendo su foco en el lugar que ocupan en el conjunto de modos de interpelación al destinatario. Nuestro estudio se desarrolla desde un enfoque teórico-metodológico sociolingüístico amplio, que integra una perspectiva interaccional cualitativa con herramientas cuantitativas. Para la conformación del corpus, trabajamos con la técnica de participante-observador en establecimientos de distintos niveles educativos de la ciudad de Bahía Blanca, y con la realización de entrevistas a docentes.

Precisamente, ha sido la instancia de recolección de datos para la conformación del corpus en el nivel inicial la que puso de relieve la problemática de la delimitación del concepto de consigna, debido a las divergencias registradas entre lo que los estudios teóricos definen como tal y lo que los docentes entienden como consignas en sus prácticas.

En este marco, nos proponemos esbozar algunas reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo, atendiendo a las similitudes y divergencias entre las definiciones de ‘consigna’ registradas en la bibliografía y en los materiales curriculares, y las representaciones de los docentes, a fin de delimitar con mayor precisión el objeto de análisis de nuestra investigación.

» *Palabras clave: consignas; discurso pedagógico; español bonaerense*

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación en marcha en la que abordamos el fenómeno de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco de las consignas orales y escritas elaboradas en los distintos niveles educativos (inicial, primario, medio y superior), atendiendo al lugar que ocupan en el conjunto de modos de interpelación al destinatario en este género.

La investigación¹ se desarrolla dentro de un enfoque teórico-metodológico sociolingüístico amplio, con aportes de la Etnografía de la Comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982 a y b, 2001; Tannen, 1994, 2004) y la Sociología del Lenguaje (Fishman, 1979). Incorporamos, además, las aportaciones de la Pragmática Sociocultural (Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009) y del Análisis del Discurso Instruccional (Silvestri, 1995) e Institucional (Drew y Sorjonen, 2000). Asimismo, operamos con cuestiones teóricas referidas al fenómeno de fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (Rigatuso, 2007, 2008 y 2014) y al género discursivo de las consignas (Forte y Nieto González, 2004; Cicarelli y Zamero, 2012; Conditto, 2013).

Para la conformación del corpus de análisis, trabajamos con un conjunto de técnicas de recolección de datos. Por un lado, empleamos la técnica de ‘participante-observador’ (Labov, 1970; Gumperz, 1982; Duranti, 2000) en su vertiente de ‘observador no participante’ (Moreno Fernández, 1998) en interacciones áulicas, modalidad que permite tener acceso a las consignas escritas y orales y posibilita recuperar los contextos reales en que tienen lugar las interacciones que son objeto de estudio de esta investigación y, en este uso concreto, relevar las actitudes lingüísticas implícitas.

Por el otro, se efectúan entrevistas semiestructuradas a docentes con la finalidad de relevar sus actitudes lingüísticas explícitas (Alvar, 1986; Blanco, 1991; Moreno Fernández, 1998) hacia el fenómeno bajo estudio.

La estrategia metodológica de análisis de los datos relevados en la investigación es predominantemente cualitativa, aunque incluimos también técnicas cuantitativas en el procesamiento del material cuando es pertinente. Para ello, tomamos en cuenta distintas variables sociolingüísticas (en relación con los docentes y los alumnos), pragmáticas y discursivas.

La instancia de recolección de datos para la conformación del corpus en uno de los niveles –el nivel inicial– puso de relieve la problemática de la delimitación del concepto de ‘consigna’, debido a las divergencias registradas entre lo que los estudios teóricos definen como tal y lo que los docentes entienden como consignas en sus prácticas.

Es por ello que en este trabajo nos proponemos esbozar algunas reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo, atendiendo a las similitudes y divergencias entre las definiciones de consignas registradas en la bibliografía y en los materiales curriculares elaborados para la provincia de Buenos Aires, y las representaciones de los docentes de los niveles inicial y primario en torno a ella, a fin de delimitar con mayor precisión el objeto de análisis de nuestra investigación.

¿Qué son las consignas?

Anijovich (2014) sostiene que las consignas constituyen una tarea “absolutamente inherente al trabajo docente” (2014, p. 50), afirmación con la que probablemente todo educador podrá estar de acuerdo. Sin embargo, al momento de definir con precisión el término ‘consigna’ nos encontramos con diversidad de posturas y criterios.

A continuación, intentaremos dar cuenta de esta variedad atendiendo principalmente a las definiciones

¹ La investigación se enmarca en el Proyecto de Investigación “Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias” (N°24/1231), dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Asimismo, cuenta con el apoyo de la Beca Interna Doctoral otorgada por el CONICET, y dirigida por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso.

del concepto de 'consigna' y las voces a las que esta aparece asociada en las tres fuentes referidas: bibliografía especializada, materiales curriculares y entrevistas a docentes.

1. Bibliografía especializada

Las consignas han sido objeto de numerosos estudios, tanto en el marco de las Ciencias de la Educación, como en el de las investigaciones lingüísticas. El término en sí surge en la literatura pedagógica en los años sesenta, y es a partir de los ochenta que la preocupación en torno a las consignas cobró mayor fuerza en estos campos del saber (Zakhartchouk, 1999). La fecha en la que irrumpen en el escenario académico cuestiones relativas a esta problemática permite vislumbrar la extensa trayectoria de abordajes en torno a ella en el dominio educativo, tanto a nivel internacional como local.

A los fines de este artículo, hemos efectuado una acotada selección de estudios, poniendo el foco en aquellos en que el concepto de 'consigna' se define de manera explícita.

A. Lingüística

Dentro de los estudios que abordan las consignas desde la perspectiva lingüística –que abarcan, como se verá, distintos enfoques tales como el Análisis del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional y la Didáctica de la Lengua– la mayoría de los autores las consideran como textos inscriptos dentro del discurso instruccional.

Una de las primeras aproximaciones que nos interesa recuperar es la efectuada por Horowitz (1989) quien, desde el Análisis del Discurso y la Enseñanza del Inglés para fines académicos, entiende a la consigna como un 'género' y la define como "evento comunicativo que generalmente tiene un propósito: concretamente, brindar instrucciones de escritura en pruebas de competencia"² (1989, p. 24). Su investigación resulta una contribución importante en lo que respecta a la identificación y análisis de las microfunciones sobre las que se construyen las consignas en la instancia evaluativa de redacción de ensayos.

Por su parte, en el ámbito local, Adriana Silvestri (1995) coloca a las que denomina 'consignas instruccionales' dentro de los discursos de objetivo didáctico, poniendo énfasis en su carácter prescriptivo³, ya que "indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje" (1995, p. 30). En esta caracterización, además, la autora hace referencia a la formulación discursiva de las consignas y afirma que estas adoptan habitualmente el modo imperativo y el infinitivo, formas que considera indicios de directividad "que no necesita atenuar la orden por medio de modalizaciones" (*ibídem*).

Morelli de Ontiveros, Cabaña y Lávaque (1996) comparten esta concepción de las consignas, e incorporan dos aspectos interesantes. Por un lado, añaden la dimensión oral a la escrita. Así, las definen como textos mixtos entre la oralidad y la escritura que emergen de la actividad pedagógica y se inscriben en el discurso instruccional (*cfr.* 1996, p. 86). Por el otro, circunscriben las consignas dentro de los discursos formularios debido a su carácter estereotipado (*ibídem*, p. 91), rasgo que consideran como uno de los responsables de los problemas de comprensión de las consignas por parte de los alumnos.

Alvarado (2000), en el marco de sus estudios en torno a la elaboración de consignas de escritura en el ámbito de la lengua y la literatura, considera también que las consignas son instrucciones, y señala que en el ámbito escolar la relación que los alumnos mantienen con el discurso instruccional en general se da más en el nivel de la comprensión (por ejemplo, de las consignas, presentes en todas las asignaturas) más que de la producción.

En la misma línea que nos encontramos desarrollando, Fajre y Arancibia (2000) definen la consigna como la "textualización del discurso instruccional por excelencia" (2000, p. 125) donde se plasma la intervención docente. A esta concepción adhieren también los trabajos de Forte y Nieto González (2004),

2 La traducción es propia. El término en inglés que emplea el autor para hacer referencia a las consignas es *prompts*.

3 Este carácter prescriptivo puede leerse también en la referencia que hace Cubo de Severino a las consignas en los manuales universitarios, donde las define como la "expresión de una orden" (2005, p. 327).

quienes incluyen a las consignas escolares dentro de esta categoría textual-instruccional, y los de Natale *et al* (2013) en sus investigaciones en torno a las consignas de tareas escritas en tres carreras de la UNGS⁴. Estos últimos trabajos recuperan de los aportes de Silvestri la distribución asimétrica de los roles en el discurso instruccional, en este caso educativo, en el que existe un experto (el docente) y alguien que no lo es (el alumno).

Otros abordajes entienden a las consignas como objetos de mediación y como herramientas didácticas. Así, por ejemplo, desde el Interaccionismo Sociodiscursivo, y en el contexto de su investigación acerca de las consignas de enseñanza de la lengua, Riestra (2004, 2008) define a las ‘consignas de trabajo’ como textos planificados y como acciones mentales, y afirma que en ellas se dan dos funciones de manera simultánea: una comunicativa (la instrucción) y una teórico-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales). La consigna es también, desde este punto de vista, un instrumento cultural en la mediación entre pensamiento y lenguaje, un texto “elaborado para dialogar con nuestros alumnos” (2008, p. 2). Se hace hincapié, entonces, en el carácter de andamiaje de la consigna, que resulta ser “andamio entre la realización de acciones mentales, la mediación entre lo que se piensa y lo que se dice” (*ibídem*). El foco de este abordaje está puesto en la elaboración de las consignas desde el punto de vista de los enseñantes, atendiendo a la función de la actividad y las tareas que se proponen en ellas. Desde esta misma perspectiva, resultan relevantes las contribuciones de Conditto (2013), 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 último, Navarro y Stagnaro (2012), en su trabajo acerca de los procesos utilizados en las consignas de escritura en instancias evaluativas en la carrera de Ingeniería –elaborado desde la perspectiva de la Lingüística Sistemática Funcional– consideran a las consignas de tareas de escritura como “instrumentos de los que se valen los docentes durante el proceso de formación académica para enseñarles a los estudiantes a pensar y a razonar con determinadas lógicas disciplinares” (2012, p. 1). Observaremos más adelante que esta concepción de la consigna como herramienta tiene lugar también en las investigaciones desarrolladas desde las Ciencias de la Educación.

B. Ciencias de la Educación

En la literatura del ámbito de las Ciencias de la Educación, dentro del que atendemos a aportes de la Didáctica General y de las Didácticas Específicas, la concepción de la consigna como texto instruccional –predominante en los estudios lingüísticos– pasa a un segundo plano, ya que el foco está puesto en la consigna como enunciado enmarcado en el discurso docente.

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

Desde el campo de la Didáctica General, Meirieu (en Zakhartchouk, 1999) ofrece una definición de las consignas de tipo metafórico: para este autor son “la piedra de toque de toda enseñanza” y las entiende como “el modo privilegiado de comunicación” (1999, p. 5). En esta misma línea, Zakhartchouk (1999, 2000), en sus investigaciones acerca de la comprensión de las consignas en la escuela, enfatiza en la idea con la que dimos inicio a esta sección: las consignas forman parte de la labor diaria de los docentes; “brindar consignas forma parte del rol clásico de un profesor” (2000, p. 63).

Dentro de este mismo campo, a nivel local, Anijovich (2006, 2014), entiende a las *consignas de trabajo* como “la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar” (2006, p. 1), y señala la importancia de que estas siempre sean consignas *auténticas*, que apunten al fortalecimiento de la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje, desde una concepción constructivista de este proceso y del alumno.

4 Se trata del volumen coordinado por Lucía Natale *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (2013).

En el ámbito de la Didáctica de la Biología, particularmente en estudios acerca del rol de mediación de las consignas de trabajo, Oviedo (2005) las define como

expresiones directas emitidas por los enseñantes durante sus intervenciones, o indirectas, impartidas por medio de artefactos educativos (libro de texto, evaluación escrita, programa educativo computacional, etc.), las que se orientan a operar sobre la actividad manifiesta o mental, inmediata o diferida (como en el caso de las tareas para el hogar), de un aprendiz, en función de promover su aprendizaje (2005, p. 2).

Asimismo, reconoce que la consigna implica necesariamente el aspecto textual, por lo que además de ser “una vía relevante en la mediación que hace posible la apropiación del conocimiento” constituye un género textual (2005, p. 1).

Finalmente, desde un área poco considerada en los estudios didácticos, la del arte –concretamente, la de la expresión corporal–, Gubbay y Kalmar (2010) brindan una definición de consigna como parte del discurso docente y aportan, a su vez, algunas imágenes que dan cuenta de sus características. Sostienen:

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

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

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

Tal como se adelantó, un segundo grupo de definiciones centra su atención en el aspecto textual de las consignas y en su carácter genérico. Entre ellos, destacamos, en primer lugar, el trabajo de Atorresi (2005), quien recupera asimismo la naturaleza instruccional de las consignas. La autora sostiene que el par consigna-respuesta constituye un género propio del mundo educativo y que

se trata de un texto co-producido por un docente, que propone la consigna con el fin de orientar o reforzar la interiorización de un saber, de relevar ideas sobre un tema, de evaluar conocimientos adquiridos, etcétera, y un alumno, que elabora la respuesta para alcanzar nuevos conocimientos, dar cuenta de ellos ante el docente y demás (2005, p. 2).

Es interesante, en esta propuesta, el lugar asignado a los alumnos como coproductores del texto de la consigna, que estaría conformado no únicamente por el segmento instruccional –a cargo del docente– sino también por su contrapartida en la resolución de la tarea por parte de los estudiantes.

Las consignas también son consideradas como textos en algunas investigaciones elaboradas desde el ámbito de las Ciencias Sociales. Espósito et al (2010), en la memoria de su proyecto de investigación definen a las consignas como

segmentos textuales que vehiculizan operaciones de pensamiento para que los estudiantes actúen con los distintos conceptos, en este caso provenientes del campo de lo social, descubriendo sus características y relaciones. En su enunciado se emplean verbos o verboides que indican acciones mentales a realizar y es necesario enseñar su significado (2010, p. 34).

En el apartado anterior señalamos que, desde la Lingüística –sobre todo desde la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo–, la consigna podía ser entendida como un texto mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, como un elemento facilitador de los procesos de pensamiento implicados en la resolución de ciertas tareas y la adquisición de determinados contenidos. Así las entiende, también –desde la Didáctica de la Historia– Aisenberg (2010). Esta autora considera que las consignas son herramientas imprescindibles para orientar a los alumnos hacia los contenidos para enseñar. Debido a que su estudio se

aboca particularmente al problema de las consignas en el marco de la reflexión acerca de la vinculación entre lectura y enseñanza de la historia, las consignas adquieren un rol central en tanto mediadoras de los propósitos, de los objetivos de lectura en la escuela.

Por último, para finalizar con este apartado, retomamos la definición de consignas didácticas aportada desde la Didáctica de la Lengua y la Alfabetización por Cicarelli y Zamero (2012). La asignación de este adjetivo –didácticas– tiene su fundamento en el énfasis puesto por estas autoras en la intencionalidad pedagógica que subyace a estos textos instruccionales, ya que consideran que ese es precisamente el rasgo que las diferencia de otros producidos en el ámbito académico.

Denominamos ‘consignas didácticas’ a las escolares o académicas que se distinguen de otro tipo de consignas porque derivan de una intencionalidad pedagógica. (...) Para que una consigna alcance su estatus didáctico, su enunciación debe articular de modo preciso los planos teórico (los contenidos del currículum) y práctico (la acción del lenguaje) y la delimitación clara del objeto (contenido) del que deben apropiarse los alumnos (2012, pp. 4-5).

Una mirada de conjunto a la noción de ‘consigna’ en la bibliografía especializada, tanto del ámbito de la Lingüística como del de las Ciencias de la Educación, muestra puntos en común en lo que respecta a la concepción básica de la consigna, dentro de los que se destacan su carácter instruccional prescriptivo, su concepción como un género que puede adoptar tanto modalidades orales como escritas y su rol mediador en el aprendizaje.

2. Materiales curriculares

Los materiales curriculares elaborados para la provincia de Buenos Aires contienen los lineamientos básicos para regular la práctica educativa en los distintos niveles de enseñanza, a la vez que los sustentos teóricos que fundamentan dichas decisiones.

En esta oportunidad, nos focalizaremos únicamente en los Diseños Curriculares de los niveles inicial y primario. La revisión efectuada de estos últimos ha dado cuenta de que solo en el Diseño Curricular del nivel inicial (2008) existen referencias a las consignas que permitan vislumbrar la concepción que de ella subyace. Entendemos que esto puede deberse a que, como sostienen Fajre y Arancibia (2000), la formulación de consignas constituye una práctica naturalizada, de manera que pareciera no ser necesario definirlas, ya que su sentido se encuentra internalizado en la labor docente cotidiana.

La lectura del material curricular correspondiente al nivel inicial permite relevar concepciones de consignas que giran en torno a tres ejes: la consigna como ‘norma social’, como ‘pregunta’ y como ‘parte de las actividades’.

La primera la encontramos en una sección en la que se argumenta en contra del empleo de consignas-canción (o consignas-rima), las que –de acuerdo con los autores del Diseño– carecen de fundamentación y no son productivas para la interiorización de pautas básicas, que resultan ser los contenidos del nivel inicial, sobre todo en la sala de tres años. Observamos asimismo que, en el fragmento seleccionado, se enfatiza en la formulación de la consigna, preocupación que se reitera en otros apartados del documento, como así también en reflexiones por parte de docentes y de especialistas en el nivel de enseñanza en cuestión.

La construcción subjetiva de las normas es un mecanismo complejo y lento. Conseguir silencio u orden en el momento de una narración, por ejemplo, no puede ser el producto de ‘poner plasticola en la cola’ y ‘broches en la boca’ (por nombrar sólo dos) como si se tratara de una expresión fantástica, que se constituye en ‘consignas sin fundamentación’⁵. Podemos explicar a los niños las razones por las que hay que callarse, o bien pensar entre todos qué pasaría si no se cumple con la ‘consigna’ (Diseño Curricular para el nivel inicial 2007, en Diseño Curricular para el nivel inicial, 2008, p. 57).

La misma concepción de consigna –vinculada con prácticas áulicas que tienen que ver con la transmisión de normas sociales– se releva en el Diseño Curricular regente en años anteriores cuando se describen

5 En todos los casos el destacado es nuestro.

las características de los niños de entre veinticuatro y treinta y seis meses: “disfruta[n] de cumplir ‘consignas’ de orden e higiene” (Diseño Curricular para el nivel inicial, 2002, p. 75).

Por su parte, una segunda conceptualización de consigna la circunscribe a la producción de preguntas. Así, por ejemplo, se la registra en un apartado del Diseño en el que se brindan ejemplos de actividades para desarrollar en el aula:

A continuación presentamos ejemplos de algunas actividades posibles.

- Juegos y actividades de aparición y ocultamiento del cuerpo y sus partes, utilizándose como soporte material, telas de diferentes tamaños, colores y texturas. Algunas ‘consignas’: “¿Quedó todo el cuerpo cubierto? ¿Pueden destapar un pie? ¿Y dos partes pequeñas del cuerpo?”, etcétera. (Diseño Curricular para el nivel inicial, 2008, p. 234)

Por último, la consigna se entiende también como una parte constitutiva de las actividades, una de sus instancias discursivas. En este sentido, se la concibe como una de las posibilidades de dar inicio a ellas

Si bien en la mayoría de los casos, las actividades forman parte de una secuencia, cada una de ellas asume un momento de inicio, de desarrollo y otro de cierre. El inicio puede presentar distintas modalidades. En algunos casos consiste en la formulación de una pregunta, en la presentación de ciertos materiales; en otros, en ‘la explicitación de una consigna’. (Diseño Curricular para el nivel inicial, 2008, p. 34)

o de organizarlas

[Acerca de la organización del espacio visual] El docente explicitará el modo de trabajo, qué materiales se utilizarán para ello, qué herramientas y cuál será ‘la consigna que organice dicha actividad’. La ‘consigna’ puede plantear un material para explorar, un problema a resolver, o la necesidad de buscar diversas estrategias para resolver una imagen determinada (Diseño Curricular para el nivel inicial, 2008, p. 198).

Como podemos observar, de los sentidos asignados a las consignas en la bibliografía especializada, en el Diseño Curricular para el nivel inicial (2008) hemos registrado únicamente el rasgo instruccional (prescriptivo) en la asociación de este género a la voz ‘norma (social)’.

3. Representaciones de los docentes en las entrevistas

La consultación de los hablantes (Bravo, 2009) resulta fundamental para poder comprender los fenómenos lingüísticos, en nuestro caso particular, aquellos en que se insertan las consignas.

En este último apartado nos abocaremos a dar cuenta de las representaciones de ‘consigna’ subyacentes en las respuestas vertidas por los docentes del nivel inicial y del nivel primario en las entrevistas, atendiendo –tal como hemos procedido en los apartados anteriores– a las voces a las que esta aparece vinculada.

En lo que respecta al nivel inicial, observamos que varias de las respuestas dan cuenta de la vinculación de las consignas con la idea de ‘pauta’, de ‘norma’, tal como también se registró en algunas secciones del Diseño Curricular de este nivel. A continuación, presentamos dos ejemplos.

Ejemplo 1: “Hay consignas que son mucho de ‘norma’: ‘esto no se puede hacer’. O sea, el otro día, no sé si estabas vos, el viernes. Bueno, nos dieron copos. Y bueno. Cuando ellos traen...no sé, por ahí en la casa los meten en la leche, los mojan adentro y acá hubo que decirles ‘bueno, no hay... cuchara, no pongan los copos adentro de...’. Si no lo tiran todo” (Docente mujer, 36 años, jardín público, sala de 4 años).

Ejemplo 2: “Depende por ahí qué consigna le vaya a dar. Si es, si son ‘cosas de rutina’, por ejemplo, sentarnos para escuchar, sentarnos a la silla para desayunar, hacer silencio, ahí elijo algunas que son ‘tipo herramientas’, como por ejemplo ‘cantar una canción’ que ellos sepan, hacer un juego con las manos, que ellos ya responden a eso. Porque al ser tantos por ahí para dar una consigna general como por ejemplo callarse, que lo hago un montón de veces, o sentarse en la silla, sentarse en el piso, un montón de veces... me canso.” (Docente mujer 24 años, jardín privado, sala de tres años).

Es interesante señalar que ambas docentes relacionan las consignas cuyo contenido se vincula con la adquisición de las pautas básicas necesarias para la convivencia y la creación y mantenimiento de un clima de trabajo adecuado con las rutinas propias del nivel: ordenarse y hacer silencio para escuchar, el momento de lavado de manos y la merienda (o desayuno).

Las respuestas de las entrevistas pusieron de manifiesto –además de la noción de consigna presente en nivel inicial– dos cuestiones en relación con su formulación discursiva que resultan propias del nivel en cuestión: por un lado, su enunciación en formato de canciones⁶, y por otro, su presentación en los cuadernos de comunicados, cuya peculiaridad está dada porque se trata de consignas que tienen como destinatarios a los adultos responsables de los alumnos.

En relación con el primer punto, una docente manifiesta que las consignas-canción forman parte de lo que podríamos considerar una estrategia de atenuación (Briz, 2006) de las consignas:

Ejemplo 3: *“Si uno se pone a interpretar esas ‘canciones’ sí, está dando una ‘consigna’: ‘Una consigna... un poco más amigable’, digamos que, ‘no tires las cosas’. En general, te digo, uso cualquiera, puede ser una canción, ‘sala verde’, lo que salga, qué se yo.”* (Docente mujer 36 años, jardín público, sala de 4 años).

Esta concepción de las consignas-canción como una posibilidad de enunciación de consignas mitigadora se advierte también en las palabras de Pitluk (2007), autora referente para los docentes del nivel inicial. En un blog destinado a docentes, afirma:

Entonces entran en escena las canciones con consignas que simpáticamente van diciendo qué se debe hacer, indicando exactamente qué se espera, pero encubierto en una lechuga que quiere que nos callemos o un brochecito que se voló de la sogá en la cual es útil para sostener la ropa, pero se lo propone con el fin de cerrar la boca de los chicos y que los adultos podamos ser escuchados (2007, p. 3).

Esta modalidad de consigna es desalentada por la autora –tal como lo hace el Diseño Curricular para el nivel– debido a que considera que no proporciona una instancia real de aprendizaje de los contenidos.

En lo atinente a la segunda modalidad de formulación de consignas registrada en el nivel inicial, las consignas en los cuadernos de comunicados, una docente hace referencia a las “consignas en las notas” en el marco de su respuesta a una pregunta que indagaba acerca de las fórmulas de tratamiento nominales empleadas en estos textos.

Ejemplo 4: *“Después. Jamás se me a ocurrir decirles a los padres ‘mamá, papá’. Mi mamá es mi mamá, mi papá es mi papá. El papá de Fulano, el papá de Mengano. De última, por ejemplo, en las ‘consignas en las notas’:... señores padres, familia, eh”* (Docente mujer 54 años, jardín público, sala de tres años).

Por su parte, en relación con la concepción de consigna relevada en las entrevistas a docentes del nivel primario, estos la entienden fundamentalmente en dos sentidos: como preguntas (ejemplo 5) y como parte constitutiva de las actividades (ejemplo 6), esto último en coincidencia con lo registrado en el nivel inicial.

Ejemplo 5: *“Trato que la ‘consigna’, que la ‘pregunta’ no sea que amerite una respuesta de sí o no, sino que, que sea una pregunta en la que los chicos tengan que, digamos buscar otros recursos, otras herramientas para responderlas.”* (Docente mujer 23 años, escuela pública, sexto grado).

Ejemplo 6: *“Usamos libro nosotros. También saco de otros libros, de Internet. Las consignas no. Las consignas en general... por ahí sí saco alguna actividad, la consigna la vuelvo a formular yo.”* (Docente mujer, 39 años, escuela privada, cuarto grado).

Observamos, así, que la concepción de consigna de los docentes del nivel primario se aleja de los aspectos actitudinales presentes en las respuestas de los docentes y en el Diseño Curricular del nivel inicial.

6 Acerca de los rasgos discursivos de esta modalidad de consigna en el nivel inicial véase Dambrosio (2016).

Reflexiones finales

La definición del marco teórico que sustentará el desarrollo de una investigación de tipo cualitativa⁷ exige, además de la revisión de la literatura, la incorporación de la perspectiva de los sujetos involucrados a fin de poder definir con mayor precisión el objeto de estudio, en nuestro caso, una parte de él: las consignas.

Una mirada de conjunto, que incluye además la exploración del material curricular y las respuestas vertidas por los docentes en las entrevistas, ha puesto de manifiesto tres cuestiones que resultaron fundamentales para la delimitación del objeto y en la toma de ciertas decisiones metodológicas.

En primer lugar, observamos que el carácter instruccional que caracteriza al género consigna constituye el único rasgo presente en las definiciones y representaciones registradas en los tres tipos de fuentes analizados.

Luego, advertimos que las definiciones del concepto en muchas oportunidades se superponen con una valoración de ciertos modos de formulación de las consignas –véase, por ejemplo, el rechazo hacia los modos de formulación metafóricos–.

Por último, esta aproximación ha dado cuenta de que las consignas pueden entenderse en un sentido ‘amplio’, como se lo hace en el nivel inicial, o en uno más ‘restringido’, asociado principalmente a los contenidos disciplinares, tal como se registra en la bibliografía especializada y en las respuestas de los docentes del nivel primario.

Han sido precisamente estas instancias de reflexión teórica las que nos han orientado hacia la incorporación, en el nivel inicial, de la modalidad de consigna elaborada en formato de canciones (Dambrosio, 2016) a la vez que las incluidas en los cuadernos de comunicados (Dambrosio, 2017).

Asimismo, nos han permitido, –como adelantamos– efectuar ajustes en la sistematización del material recabado en las observaciones áulicas, fundamentalmente de las consignas cuya función se asocia con la indicación de normas, de pautas en el marco de la interacción áulica.

Así, partiendo de la base de la clasificación de los contenidos elaborada por Sanjurjo y Rodríguez (2009), elaboramos una clasificación de consignas que considera:

- aquellas cuyo contenido a enseñar es de tipo ‘disciplinar’,
- aquellas que involucran un contenido ‘procedimental’,
- y por último aquellas que apuntan hacia la enseñanza de un contenido ‘actitudinal’.

Este último tipo de consignas –incluidas dentro de esta noción más amplia del término a la que hicimos referencia anteriormente– solo ha sido considerado en el nivel inicial, ya que en este resultan las predominantes⁸; en los niveles de enseñanza restantes gran parte de estos aspectos ya se consideran aprehendidos por los alumnos. Esta concepción está en consonancia con los contenidos señalados en el Diseño Curricular (2008): “creación y/o aceptación de pautas, normas y límites; valoración y respeto por los símbolos patrios; adquisición y afianzamiento de prácticas de orden e higiene” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2008, p. 50).

La presente reseña permitió realizar un acercamiento a la concepción de ‘consigna’ en dos de los niveles que componen nuestro objeto de estudio: el inicial y el primario. La indagación respecto del valor de esta

7 “La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006: 28-29).

8 Esto es así, debido a que “La educación del Nivel Inicial asume como propósito central la formación de los alumnos en el ejercicio de la ciudadanía. [...] La Educación Inicial [...] es un ámbito clave de ingreso al espacio social, organizado, diferenciado y singular que es la escuela, donde se inicia a los sujetos en el ejercicio de derechos y responsabilidades [...]. En la sala de Nivel Inicial, los niños construyen representaciones sobre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, los derechos y las obligaciones, las necesidades particulares y los problemas comunes.” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2008, p. 49).

en los niveles medio y superior permitirá contar con una visión de conjunto de esta problemática y extraer conclusiones que permitan la elaboración una definición del término que dé cuenta de las visiones y las prácticas educativas efectivas en los distintos niveles.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. A. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 45-74), Buenos Aires: Aique Educación.
- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.
- Alvarado, M. (2000). *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura. Carpeta de trabajo, Licenciatura en Educación*. Universidad Nacional de Quilmes: Imprenta UNQ.
- Anijovich, R. (2006). Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Material del curso *Materiales didácticos: selección y producción*, FLACSO, Argentina.
- Anijovich, R. (2014). El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas. En *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*, (pp. 30-58), Buenos Aires: Paidós.
- Atorresi, A. (2005) Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica. Material de Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina y UAM.
- Blanco, M. I. (1991). *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bravo, D., et al. (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 el profesorado de ELE*, (pp. 227-255), Munich: Instituto Cervantes.
- Cicarelli, M. y Zamero, M. (2012). Las consignas didácticas de lengua y literatura. *PRISMA Revista de Didáctica*, año II (3), 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. *El Toldo de Astier*, Vol. 4, (7), 75-90.
- Cubo de Severino, L. (Coord.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Dambrosio, A. (2016). Consignas didácticas en el nivel inicial: la producción discursiva de consignas-canción. *Revista ALED*, 16 (2), 45-67.
- Dambrosio, A. (2017). “Queridas familias...”: fórmulas de tratamiento en los cuadernos de comunicados del nivel inicial en español bonaerense. *VII Congreso Internacional ALED. Discurso, construcción y transformación social*, ALED y Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Drew, P. y Sorjonen M. L. (2001). Diálogo institucional. En T. Van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 141-178), Barcelona: Gedisa Editorial.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

- Espósito, S. et al. (2010). *Proyecto: Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. Instituto Nacional de Formación Docente: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Fajre, C. & Arancibia, V. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer en la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 12, 121-138
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Forte N., y Nieto González A. (2004). Acerca de las formas de tratamiento y los modos verbales en las consignas escolares, Comunicación presentada en el *Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior*, IASED, La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2010). El arte de la consigna. *Aula*, 16, 75-89.
- Gumperz, J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. En H. Hamilton, D. Tannen y D. Schiffrin (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228), Malden, MA: Blackwell.
- Gumperz, J. y Dell Hymes (eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Horowitz, D. (1989). Function and Form in Essay Examination Prompts. *RELC Journal* Vol. 20 (2), 24-35.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, (XXIII), 66-84 .
- 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, (pp. 89-92). Tucumán: FFyL, UNTucumán.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Natale, L. (Coord.). (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. y Stagnaro, D. (2012). Procesos en consignas de escritura universitaria: el caso de la carrera de Ingeniería Industrial. En E. Ghio y F. Mónaco (Eds.), *Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad: Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemática Funcional de América Latina –ALSFA* (pp.1-12), Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Oviedo, R. D. (2005). Aportes para el estudio de las consignas de trabajo como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje de la Biología en el nivel secundario. *Enseñanza de las Ciencias*, 1-7.
- Riestra, D. (2004). Didáctica de la lengua: investigar las consignas de enseñanza de la lengua. *Propuestas* (9), 7-26.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Novedades Educativas* (211), 1-12.
- Rigatuso, E. M. (2007). Pasado y presente en el sistema de tratamientos del español bonaerense: de la gramática a la pragmática en el español regional. En *Actas de las Primeras Jornadas Hispanoparlantes sobre la lengua española*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Rigatuso, E. M. (2008). “¡Qué! ¿tienen calor?”. Conversación de contacto en español bonaerense: de interacciones institucionales, de servicio y sociales. *Oralia. Análisis del discurso oral*, Vol. 11, 133-168.

- Rigatuso, E. M. (2014). Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores. *Boletín de la Academia Argentina de Letras, Tomo XXIX (331-332)*, 309-366.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tannen, D. (1994). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tannen, D. (2004). Interactional Sociolinguistics. En A. Ulrich et al. (eds.). *Sociolinguistics: An International Handbook* (pp. 76-87), Berlin: Walter de Gruyter.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 213-237), Buenos Aires: Gedisa.
- Zakhartchouk, J.M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du Socle Commun*, París: Canopé Editions.
- Zakhartchouk, J.M. (2000). Les consignes au coeur de la classe: geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 61-81.

Fuentes consultadas

- Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Inicial (2002). *Diseño curricular primer ciclo de la Educación Inicial*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*, La Plata.
- Pitluk, L. (2007). *Infancia en Red*. www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/dilemas_2007/septiembre/temario/semana1.asp